

ВЕСТНИК

ТВЕРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

Основан в 2003 г.

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»

№ 3, 2014

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционный совет:

Председатель д-р физ.-мат. наук, проф. А.В. Белоцерковский
Зам. председателя д-р техн. наук, проф. И.А. Каплунов

Члены редакционного совета:

д-р филол. наук, проф. Е.Н. Брызгалова, д-р филос. наук, проф. Б.Л. Губман,
д-р филол. наук, проф. А.А. Залевская, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий,
д-р ист. наук, проф. Т.Г. Леонтьева, канд. экон. наук, доцент Д.И. Мамагулашвили,
канд. физ.-мат. наук, доцент Б.Б. Педько, д-р хим. наук, проф. Ю.Г. Папулов,
д-р биол. наук, проф. А.Я. Рыжов, д-р геогр. наук, проф. А.А. Ткаченко,
д-р юр. наук, проф. Л. В. Туманова, д-р физ.-мат. наук, проф. А.В. Язенин

Редакционная коллегия серии:

д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия) (**главный редактор**)
академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия), академик РАО,
д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия), академик РАО, д-р психол. наук,
профессор И.В. Дубровина (Россия), член-корреспондент РАО, д-р пед. наук,
профессор А.В. Мудрик (Россия), член-корреспондент РАН, д-р психол. наук,
профессор А.В. Юревич (Россия), д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина
(Россия), д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия), д-р пед. наук, профессор
Е.М. Рангелова (Болгария), д-р пед. наук, профессор И.М. Шоробура (Украина)
канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (**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, 2014

VESTNIK TVGU

Scientific Journal

Founded in 2003

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).
PI №ФС77-51592 from November 2, 2012.

Seriya «Pedagogika i psikhologiya»

No. 3, 2014

Translated Title

HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: APPLIED MATHEMATICS

Founder

FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

Editorial Council:

Chairman Dr. of Sciences, prof. A.V. Belotserkovskiy,

Vice-chairman Dr. of Sciences, prof. I.A. Kaplunov

Members of the Editorial Council:

Dr. of Sciences, prof. E.N. Bryzgalova, Dr. of Sciences, prof. B.L. Gubman,
Dr. of Sciences, prof. A.A. Zalevskaya, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lel'chitskiy,
Dr. of Sciences, prof. T.G. Leont'eva, Candidate of Sciences, docent D.I. Mamagulashvili,
Candidate of Sciences, docent B.B. Ped'ko, Dr. of Sciences, prof. Yu.G. Papulov,
Dr. of Sciences, prof. A.Ya. Ryzhov, Dr. of Sciences, prof. A.A. Tkachenko,
Dr. of Sciences, prof. L.V. Tumanova, Dr. of Sciences, prof. A.V. Yazenin

Editorial Board of the Series:

Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (editor-in-chief), Academician of RAO, Dr. of
Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad,
Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina, Corresponding Member of
RAO, Dr. of Sciences, prof. A.V. Mudryk, Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences,
prof. A.V. Jurevich, Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina, Dr. of Sciences,
prof. O.N. Oleynikova, Dr. of Sciences, prof. E.M. Rangelova, Dr. of Sciences,
prof. I.M. Shorobura, Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (executive secretary)

Editorial Office:

Russia, 170100, Tver, 33 Zhelyabova str.
Phone: (4822) 35-60-63

*All rights reserved. No part of this publication may be
reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Курьшева О.В. Социально-психологический анализ возрастных норм	6
Ребрилова Е.С. Феноменологический план психологического контракта	17
Романов А.А. Стратегическая разновидность мелодийного воздействия в психотерапевтической коммуникации	29
Смирнов А.В. Особенности социального взаимодействия лиц с различными формами аддиктивного поведения	53

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Витун Е.В., Витун В.Г., Глазина Т.А. Изучение уровня развития личностных качеств студентов в процессе физического воспитания в вузе	58
Чижиченко Н.Н. Исследование возрастных психологических особенностей развития оптимизма у учащихся раннего юношеского возраста.....	66

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Артамонова Е.В., Андреева Е.А. Российское образование на современном этапе: что нового	74
Ганичева А.В. Сетевое планирование и управление формированием компетенций и компетентности	81
Крестинский И.С. Интегративная лингводидактика как перспективное направление модернизации языкового образования.....	91
Креславская Т.А. Аксиологическая модель как компонент образовательного процесса в начальной школе	101
Салов А.И. Парадокс морали и нравственности и образование	112

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аксенова Н.М., Сартакова Е.В. Механизмы формирования системы зачетных единиц для профессионального образования	122
Бекова М.И. Интеграция систем общего и дополнительного образования как основа организации непрерывного профессионального образования	135
Бездухов В.П., Козлов А.И. О нормах профессиональной морали юриста	141
Краковская М.С. Профессиональная подготовка будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников	156
Ненашева О.В., Позднякова О.К. Проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления студента – будущего учителя	164
Сагалаева И.В., Григоренко С.Е. Основные подходы к процессу формирования иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студентов	176
Хайманова Н.В. Общие и профессиональные компетенции в рамках курса «Введение в клиническую психологию» у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология».....	181

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Тараканова А.А. Применение инновационных компьютерных технологий в логопедической работе по преодолению речевых нарушений у дошкольников.....	189
Галасюк И.Н. Феномен активности родителей ребенка с нарушениями интеллектуального развития	195

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Ершов В.А., Климина А.В. Социокультурные детерминанты актуализации проблемы построения образа школы будущего (рубеж 80–90-х годов XX – начало XXI века)	206
---	-----

УЧИТЕЛЬ

Шадрина И.М. Нравственная культура учителя как результат взаимодействия с культурой как миром ценностей	218
---	-----

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Сорочинский П.В. Характеристика изменений параметров мышления человека под влиянием образовательной виртуальной реальности	229
Бабицкая Ю.Л. Специфика и функции профессионального общения сотрудников оперативных подразделений	236
Мальгина А.В. Изменения смысловой сферы личности в ситуации профессионального выбора	241
Михайлова М.А. Развитие внимания на уроках математики в 5 классе	250

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

Kurysheva O.V. Socio-psychological analysis of age norms	6
Rebrilova E.S. Phenomenological psychological contract plan	17
Romanov A.A. Strategic type of meloline effect in psychotherapeutic communication... ..	29
Smirnov A.V. Features of social interaction persons with various types of addictive behavior.....	53

EDUCATIONAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Vitun V.G., Vitun E.V., Glazina T.A. The study of the level of development of personal qualities of students in the process of physical education in high school	58
Chizhichenko N.N. Research of age-specific psychological peculiarities of optimism development in the early youth age.....	66

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

Artamonova E.V., Andreeva E.A. Russian education at the modern stage of reforming: what's new	74
Ganicheva A. V. Network planning and management of formation of competences and competence.....	81
Krestinskiy I.S. Integrative linguodidactics as perspective direction of modernisation of language education	91
Kreslavskaya T.A. The value model as a component of the process of education at primary school.....	101
Salov A.I. Education and the paradox of morality and ethics	112

PROFESSIONAL EDUCATION

Aksenova N.M., Sartakova E.V. Mechanisms of the Credit System for Vocational Education and Training	122
---	-----

Bekoeva M.I. Integration of general and additional education as the basis of the continuing education	135
Bezdukhov V.P., Kozlov A.I. On the Norm of Lawyer's Professional Morality	141
Krakovskaia M.S. The professional preparation of the future specialists to work on the improvement of the relationships between children of pre-school age	156
Nenasheva O.V., Pozdnyakova O.K. Problem-methodological and objective approaches to creating moral thinking in a future teacher student	164
Sagalaeva I.V., Grigorenko S.E. The Basic Approaches to the Process of Students' Foreign Professionally Communicative Culture Formation.....	176
Khaimanova N.V. General and professional competence in the framework of the course «Introduction into clinical psychology» of the students on a speciality of «Clinical psychology».....	181

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Tarakanova A.A. The use of innovative computer technology in speech therapy work to overcome speech disorders in preschool children	189
Galasyuk I.N. Phenomena of parents' behavior of a mentally disabled child	195

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Ershov W., Klimina A. Social and cultural determinants Mainstreaming image building schools of the future (line 80-90 of XX - beginning of XXI centuries)	206
---	-----

TEACHER

Shadrina I.M. Teacher's Moral Culture as a Result of Interaction with Culture as the World of Values	218
--	-----

POSTGRADUATE PAGE

Sorochinskiy P.V. Characteristics of human thinking Parameters under the influence of Educational virtual reality	229
Babitskaya Ju.L. The Specificity and Functions of Operating Units Staff Professional Communication	236
Malgina A.V. Semantic sphere changes of a personality in the situation of occupational choice	241
Mihaylova M.A. Attention development at mathematics lessons in 5 class	250

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ НОРМ¹

О.В. Курышева

Волгоградский государственный университет

Представлен теоретический анализ содержания и функций возрастных норм, понимаемых как разновидность социальных норм. Возрастные нормы определяются как устойчивые модели поведения, содержащие социальные ожидания и предписания относительно поведения от людей определенного возраста и являющиеся предметом санкций в случае их невыполнения. Обсуждаются основные направления исследований, в рамках которых возрастные нормы конкретизируются в возрастные модели выполнения социальных ролей, возрастные модели социального поведения, возрастные модели времени и порядка наступления ключевых жизненных событий. Ставится вопрос о существовании трех видов возрастных норм.

Ключевые слова: *возрастные нормы, социальные нормы, прескриптивные и дескриптивные нормы, возрастная роль, возрастная стратификация, возрастные стереотипы, нормативные жизненные расписания.*

Проблема возрастных норм является одной из ключевых для современной психологии. Ее решение позволяет выявить нормативные характеристики развития, установить границы отдельных возрастных периодов, описать их типичное содержание, диагностировать норму или патологию психического развития.

Традиционно категория возрастных норм рассматривается преимущественно в рамках психологии развития и возрастной психологии. Под возрастными нормами, как правило, понимается «средний возраст, в котором ожидается достижение конкретных результатов», или, другими словами, среднестатистические показатели, которые характерны для человека определенного возраста [1, с. 146]. Совокупность возрастных норм для определенного возрастного этапа представляет собой индивидуально-психологический портрет человека определенного возраста, конкретизированный относительно основных сфер психологического развития. Его методологической основой

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 14-06-00326

является специфика понимания возраста как «определенной, качественной ступени онтогенетического развития, обусловливаемой закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющую конкретно-историческое происхождение» [4, с. 10]. Тогда установление психологических характеристик, типичных для определенной качественной ступени развития – определенного возрастного этапа – является основной исследовательской задачей возрастной психологии, а оценка уровня развития выражается в терминах возрастных норм.

Такой подход к пониманию возрастных норм возник в первой половине XX в. в связи с созданием периодизаций психического развития и до сих пор остается доминирующим в психологической науке. Однако в последнее время, на наш взгляд, происходит все большее нарастание дефицита как в теоретико-методологическом, так и в практическом наполнении категории «возрастные нормы». Возрастные нормы перестают быть актуальной научной областью психологических исследований, предметом фундаментальных и прикладных исследований как в отечественной, так и зарубежной литературе.

Еще одним важным аспектом является устаревание существующих возрастных норм. Разработанные преимущественно в рамках периодизаций в первой половине XX в., возрастные нормы все больше перестают соответствовать реалиям современного времени и требуют содержательного пересмотра с позиции современной социокультурной ситуации. К тому же большинство нормативных характеристик описывает онтогенетическое развитие в детских возрастах и практически не касается взрослых и пожилых периодов. Однако современные социально-демографические трансформации – увеличение продолжительности жизни, постарение населения, увеличение сроков профессиональной деятельности, смена профессий и т.д. – все больше требуют переноса акцентов в сторону старших возрастных этапов. Возникает необходимость разработки возрастных норм, отражающих современные социокультурные реалии периода взрослости.

Методологическую попытку изменить ситуацию, на наш взгляд, целесообразно связать с социально-психологическим подходом к пониманию возраста. В этом контексте актуальным оказывается понятие «социальный возраст», которым наука обязана М. Пайперу, попытавшемуся таким образом акцентировать внимание на социальных характеристиках возраста. В настоящее время социальный возраст определяется как «степень соответствия положения человека существующим в данной культуре нормам, рассматриваемым в контексте биологического возраста» [5, с. 402].

С точки зрения социологии и социальной психологии социальный возраст – это обобщённое понятие, отражающее уровень усвоения человеком социальных норм и усвоенную, принятую им для себя социально-возрастную роль. Понятие социального возраста позволяет рассмотреть возраст в контексте проблемы социализации, сделав предметом теоретического анализа возрастные нормы как разновидность социальных норм.

Целью данной работы является теоретический анализ содержания и видов возрастных норм, понимаемых как разновидность социальных норм. Несмотря на кажущуюся тривиальность, эти вопросы не являются очевидными и разработанными в современной отечественной психологии. Анализ возрастных норм в заявленном контексте можно встретить преимущественно в зарубежных социологических исследованиях, которые проводились в середине – второй половине XX в. (U. Beck, G. Hagestad, D. Kertzner, B. Neugarten, R. Settersten). В дальнейшем их результаты во многом были заимствованы социальными психологами при обсуждении социально-возрастной проблематики, а возрастные нормы так и остались теоретическим конструктом, не имеющим эмпирического наполнения. Поэтому анализ возрастных норм как самостоятельного социально-психологического феномена представляет актуальную проблему.

С позиции социально-психологического подхода можно дать следующее самое общее определение возрастным нормам: это «идеи и ожидания, разделяемые членами данной культуры, о том, как следует себя вести человеку определенного возраста» [10, с. 84]. Возрастные нормы сообщают о том, что следует ждать и как себя вести с человеком определенного возраста. В своей ставшей классической работе Г. Крайг приводит следующий пример: «На 50-летнего мужчину с тремя детьми смотрят совершенно иначе, чем на 50-летнего холостяка, завязывающего знакомства в барах в поисках партнерши...» [3, с. 651]. По мнению Л. Моргана, несовпадение подобного рода ожиданий и реального поведения затрудняет социальные взаимодействия. Например, «трудно понять, как нужно реагировать в случае, если 80-летняя женщина носит очень короткую юбку, 70-летняя пара жарко целуется на лавочке, 70-летняя женщина поступает учиться в колледж или 20-летний парень очень медленно ведет машину» [10, с. 84].

Возрастные нормы основаны на том, что индивидуальный возраст, помимо простой информации о количестве прожитых лет, имеет множество дополнительных культурно разделяемых значений. Возраст является универсальной категорией, имеющей социальное, культурное и историческое измерения, которые преломляются в социально разделяемых концепциях о том, что должен делать и как себя вести человек определенного возраста. Как отмечают Р. Сеттерстейн и

К. Майер, «элементарные аскриптивные категории часто связаны с комплексом социальных значений, проявляемых в социальных установках, поведении, языке, и возраст не является исключением» [16, p. 242].

Возрастные нормы являются одним из видов социальных норм. Под социальными нормами понимают общие правила и модели поведения людей в обществе, имеющие социально разделяемый характер и являющиеся результатом сознательной деятельности людей. Эти разделяемые правила и модели поведения проявляются в ожиданиях и санкциях и позволяют направлять и прогнозировать социальное поведение в конкретных ситуациях. В отличие от социальных ролей социальные нормы имеют более неуловимый, летучий характер. По сути, они представляют собой идеи, разделяемые членами культуры и усвоенные ими в процессе социализации [7, с. 502-504].

Поэтому возрастные нормы представляют собой устойчивые социально разделяемые модели поведения, содержащие социальные ожидания и предписания относительно поведения от людей определенного возраста и являющиеся предметом санкций в случае их невыполнения. На наш взгляд, данное определение согласуется с исходным, включая в себя его основное содержание и конкретизируя его посредством термина «модель».

С этой точки зрения существенными для дефиниции возрастных норм являются следующие три характеристики. Во-первых, они носят социально разделяемый характер, т.е. разделяются членами определенной социальной группы, будь то конкретная организация, субкультура или общество. Созвучной этому пониманию является точка зрения А. Швалла, который отмечает, что социальные группы могут иметь социальные ожидания и предписания относительно того, что должен или не должен делать человек определенного возраста. Эти ожидания и предписания и являются содержанием возрастных норм [14, p. 117]. Во-вторых, они предписывают и запрещают поведение, т.е. сообщают, что можно делать, а что нельзя. В-третьих, они включают элементы социального контроля или санкции, т.е. определяют последствия в случае несоответствия ожидаемому поведению [10, p. 86]. По мнению Р. Сеттерстейна, к этому списку целесообразно добавить четвертую характеристику: чтобы квалифицироваться как возрастные нормы, они должны быть «работающими» – релевантными актуальной ситуации и реально сдерживать поведение людей [15, p. 181].

Анализ существующих работ показывает, что как производное от многозначной категории «нормы» понятие «возрастные нормы» используется в трех основных значениях. В наиболее распространенном значении под ними понимаются статистические нормы возраста

(например, описания статистической регулярности в выборе времени событий жизни для всех людей или определенных подгрупп). В этом случае возрастные нормы имеют дескриптивный характер, т.е. описывают типичные для членов данного общества модели поведения. Как правило, они основаны на демографических эмпирических результатах и отражают типичные возрастные интервалы для конкретного поведения или события. Например, средний возраст, в котором женщины выходили замуж в 2008 г. в США, был около 22 лет, что является в этой стране возрастной нормой для замужества.

Кроме дескриптивных, существуют прескриптивные возрастные нормы, описывающие, что должно или не должно происходить в определенном возрасте. В этом случае возрастные нормы понимаются как правила или стандарты, предписывающие то, какие социальные действия или события должны произойти в определенный возрастной период.

Третьим значением являются так называемые «оптимальные нормы возраста». Они отражают социальные представления об идеальном, или предпочтительном, возрасте для определенного поведения или события [14, p. 177].

Однако многие работы содержат смешение этих значений, внося путаницу в понимание возрастных норм. Об этом феномене размышляет Р. Сеттерстейн. Он считает, что при определении и измерении возрастных норм часто упускается их предписывающая или запретительная функция. Чаще термин «возрастные нормы» используется или в статистических, или в оптимальных значениях. Это объясняется тем, что понятия «лучше», «предпочтительнее» или «типично» часто используются как синонимичные понятиям «должен» или «не должен». С его точки зрения, рассуждения об идеальном возрасте того или иного события или действия являются подменой, отказом от понимания возрастных норм как разновидности социальных норм, поскольку в этом случае нивелируются их ключевые характеристики [16, p. 243-245].

Анализ существующих современных источников по проблеме возрастных норм показывает, что общее понимание возрастных норм как социально разделяемых моделей поведения, ожидаемых в конкретных социальных ситуациях от людей определенного возраста и являющихся предметом санкций в случае их невыполнения, имеет разные варианты уточнения. На наш взгляд, целесообразно отметить три основные линии теоретизирования, проявляющие различные теоретические подходы к феномену возрастных норм. Во-первых, это понимание возрастных норм как моделей поведения, производных от социальных (возрастных) ролей. Во-вторых, это анализ возрастных норм как наиболее общих моделей поведения, позволяющих отличать

человека одного возраста от другого. В-третьих, это понимание возрастных норм как правил и моделей поведения относительно времени и порядка наступления ключевых жизненных событий. В каждом из этих теоретических подходов дается собственное понимание содержания и функций возрастных норм.

Понимание возрастных норм в контексте проблемы ролевого поведения является наиболее распространенной точкой зрения. Ряд авторов считают, что возрастные нормы представляют собой типичные модели поведения, связанные с выполнением социальных ролей людьми определенного возраста. В частности, по мнению Л. Бартона, содержанием возрастных норм являются социально управляемые ожидания и санкции, касающиеся соответствия ролевым функциям и поведению, связанные с возрастом [8, р. 199]. Сходную точку зрения высказывает Б. Ньюгартен. Опираясь на результаты проведенных ею исследований, ставших впоследствии классическими, она определяет возрастные нормы как «возрастные стандарты социальных ролей или статусов, типичных для людей определенного возраста и определенного социального слоя» [11, р. 712].

Обсуждаемая точка зрения основана на том, что возраст рассматривается в контексте проблемы социализации и понимается как этап жизненного пути, связанный с выполнением определенных социальных ролей. Возрастные нормы, исходя из этого, содержат социальные ожидания относительно того, какие роли и каким образом следует выполнять в различные стадии жизни. Так, существуют возрастные нормы начала ролевого поведения (например, роли супруга, избирателя, водителя, бабушки и т.д.) и его окончания (выход на пенсию, окончание школы или вуза и т.д.). Это отражает тот факт, что люди определенного возраста участвуют в конкретном поведении и выполняют типичные социальные действия, характерные для той или иной социальной роли. Например, «предполагается, что влечение к людям противоположного пола должно проявляться уже у подростков; ожидается (даже требуется по закону), что дети в возрасте от 5 до 16 лет должны ходить в школу; считается, что активная трудовая деятельность человека продолжается с 19 или 20 лет (в зависимости от требований к квалификации) до 65 лет» [6, с. 209].

Возрастные нормы, так же как и возрастные роли, входят в систему социальных ожиданий, связанных с возрастом, и являются неотъемлемой частью возрастной стратификации, с позиции которой в каждом обществе существуют социальные соглашения относительно социальных ролей, социальных ресурсов и поощрений, соответствующих определенным возрастным группам. Возрастные критерии применяются для того, чтобы обосновать распределение ролей и соответствующее им распределение ресурсов и власти между

различными социальными группами. Так, люди среднего возраста оказываются в приоритетной позиции и имеют больший доступ к социальным ролям с лучшими финансовыми ресурсами, властью и престижем, чем люди пожилого возраста или дети. Выполнение возрастных норм и возрастных ролей связано с определенным вознаграждением и привилегиями и в целом с распределением социальных ресурсов, которое зависит от возраста. По мнению М. Рили, подобного рода социальное структурирование и является ключевой функцией возрастных норм [13, p. 54].

Как правило, возрастные нормы касаются двух основных сфер – семейной и профессиональной, относительно которых и выстраиваются комбинации социальных ролей, присущих тому или иному возрасту. Таким образом, возрастные нормы помогают отличить, какие роли следует выполнять в конкретный период жизни и как их нужно выполнять.

Более детальный анализ этой точки зрения позволяет говорить о том, что довольно трудно выделить собственное содержание возрастной роли, не прибегая к описанию других социальных ролей – семейных, профессиональных и т.д. Оказывается, что сама по себе возрастная роль – не более чем специфичная конфигурация различных социальных ролей, связанных временем их выполнения. И в этом смысле возрастные нормы отражают не только и не столько, что должен делать человек, но в большей мере то, когда он должен это делать. По сути, с позиции данного подхода содержанием возрастных норм является возрастная специфика ролевого поведения, а также степень соответствия определенного ролевого поведения определенному жизненному этапу и его эффективность.

Другим направлением поиска содержательных характеристик возрастных норм является их анализ как типичных моделей социального поведения, свойственных человеку определенного возраста. Например, это способ построения взаимодействия, манера разговора, стиль одежды, особенности межвозрастной коммуникации и т.д., свойственные людям того или иного возраста.

Такие возрастные нормы не связаны с социальными ролями, а представляют собой своеобразный «портрет возраста» в его социальном измерении, показывающий, как выглядит и как себя ведет типичный представитель определенной возрастной группы. В этом контексте возрастные нормы необходимы для социального познания и связаны с процессами социальной категоризации и стереотипизации. Возрастные нормы содержат стереотипные представления, позволяющие отличить человека одного возраста от другого и категоризировать его как ребенка, подростка, взрослого или старика. По мнению И.С. Кона, возрастные стереотипы имеют социокультурный характер и являются

характеристиками, приписываемыми лицам определенного возраста данной культурой и имеющими нормативно-предписательный характер [2, с. 426-447]. Именно этот вид возрастных норм носит в большей мере малоосознаваемый стереотипный характер, отражая типичный портрет возраста, свойственный определенной культуре.

Еще одна заметная линия теоретизирования связана с тем, что возрастные нормы рассматриваются как производные от жизненного пути. В этом контексте жизненный путь понимается как последовательность событий и ролевых изменений («transitions»), которые происходят с человеком от его рождения до смерти (J. Elder, G. Hagestad, D. Kertzer, B. Neugarten, H. Pallas, R. Settersten). Возрастные нормы касаются жизненных событий, а также времени и последовательности их наступления, типичных для людей определенного возраста.

Одной из первых эту идею высказала Б. Ньюгартен. Она полагает, что любой взрослый человек имеет ожидания относительно жизненного пути: какие события и в какие сроки должны происходить. Эти жизненные расписания включают в себя нормативные характеристики времени наступления ключевых жизненных событий, а также их содержание и порядок реализации на разных этапах жизненного пути. Именно это и является основным содержанием возрастных норм [12, с. 14-17].

По мнению Дж. Хагестада, возрастные нормы необходимы прежде всего для того, чтобы совместить социальные ожидания относительно ключевых жизненных событий, их порядка и времени реализации в течение жизни с собственным жизненным планом. Таким образом, возрастные нормы выполняют функцию своеобразного канала и задают движение человека по жизни в соответствии с социокультурными ожиданиями и предписаниями.

Доказательства существования подобного рода возрастных норм были получены в исследованиях представлений о том, какой возраст является лучшим для определенного рода жизненных событий. Было обнаружено, что респонденты демонстрируют поразительное единство во мнениях относительно времени наступления и порядка основных жизненных событий. Например, Р. Сеттерстейн и Дж. Хагестада установили, что от 70 до 90% респондентов мужчин называют одинаковое время ключевых семейных событий. Так, они считали, что мужчина должен покинуть родительский дом и жениться в 26-28 лет, стать родителем в 29-30 лет, завершить рождение детей в 39-44 года и стать дедушкой в 51-52 года [10, р. 87].

Своевременность наступления ключевых жизненных событий, а также временные отклонения от нормативных расписаний являются предметом целого ряда исследований. В частности, отмечается, что

соответствие жизненных событий социальным часам дает человеку ощущение устойчивости и спокойствия. Отставание времени наступления жизненных событий, напротив, является причиной для беспокойства, неудовлетворенности жизнью и низкой самооценки [9, p.137-140].

Возрастные нормы, возможно, более гибкие и вариативные, чем другие виды социальных норм (например, этнические или гендерные). Их «летучий» неуловимый характер связан с тем, что возраст является изменчивым конструктом как на социокультурном, так и на индивидуальном уровне. Возрастные нормы имеют историческую и социокультурную вариативность. Например, можно наблюдать динамику возрастных норм относительно возраста начала школьного обучения, окончания школы. Два десятилетия назад возраст выхода на пенсию был очень жестко регламентирован, а теперь лишь небольшая часть населения перестает работать с наступлением пенсионного возраста. Это связано и с историческими изменениями жизненного пути, рамки и культурные предписания которого стали все более размытыми. Поэтому в течение двадцатого века наблюдается тенденция все более свободного отношения к времени наступления жизненных событий.

В социальном плане большинство возрастных норм не связано с жестким социальным давлением. Несмотря на то, что существуют четкие социальные представления о том, что и как должно происходить на определенном возрастном этапе, какие социальные роли должны реализовывать люди определенного возраста, когда и в какой последовательности это должно происходить, большинство членов общества не чувствуют социального давления подчиняться этим ожиданиям. Возрастные нормы не являются тотально социально детерминированными, но также связаны с персональным выбором и индивидуальной активностью, позволяя использовать их для конструирования собственного жизненного пути. Люди должны принять активную роль в структурировании их собственных жизней, став активными создателями собственной жизни.

Таким образом, возрастные нормы как социально-психологический феномен имеют широкое теоретическое поле, в котором представлены ряд определений и значений, часто противоречащих друг другу. Их разноголосица связана, с одной стороны, с многозначностью термина «норма», с другой – с различными теоретическими и дисциплинарными подходами к пониманию возрастных и социальных норм. Анализ существующих определений показывает, что в качестве теоретического ядра выступает понимание возрастных норм как устойчивых моделей поведения, ожидаемых в конкретных социальных ситуациях от людей определенного возраста и

являющихся предметом санкций в случае их невыполнения. Конкретизируя это понимание с позиции различных теоретических подходов, можно выделить возрастные модели выполнения социальных ролей, возрастные модели социального поведения, возрастные модели времени и порядка наступления ключевых жизненных событий. На наш взгляд, они могут быть поняты как виды возрастных норм. Данная идея требует более четкого теоретического обоснования, а также эмпирического изучения их содержания, что может являться перспективным направлением исследования возрастных норм как социально-психологического феномена.

Список литературы

1. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 1 (А-О) / М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2001. 584 с.
2. Кон И.С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 1999. 560 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
4. Психология развития. Словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.
5. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. СПб: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
6. Смелзер Н. Социология. М.: Феникс, 1998. 688 с.
7. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию. Минск: АСАР, 2005. 768 с.
8. Burton L.M. Age norms, the timing of family role transitions, and intergenerational caregiving among aging African American women. *The Gerontologist*. 1996. V. 36. P. 199-208.
9. Hagestad G.O. Interdependent lives and relationships in changing times: A life-course view of families and aging // R. Settersten (Ed.) *Invitation to the life course: Toward new understandings of later life*. NY: Baywood Publishing Company, 2003. P. 135-159.
10. Morgan L.A., Kunkel S.R. *Aging, Society and the life course*. NY: Springer Publishing Company, 2011. 353 p.
11. Neugarten B. L., Moore J. W., Lowe J. C. Age norms, age constraints, and adult socialization // *American Journal of Sociology*. 1965. № 70. P. 710-717.
12. Neugarten B. L., Neugarten D. A. The changing meanings of age // *Psychology Today*. 1987. № 21. Pp. 4-29.
13. Riley M., Hess B.B., Bond K. *Aging in Society: Selected Reviews of Recent Research*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1983. 288 p.
14. Schwall A. R. Defining age and using age- relevant constructs // J.W. Hedge, W.C. Borman *The Oxford Handbook of Work and Aging*. Oxford University Press, 2012. P. 169–181.

15. Settersten R.A., Hagestad G.O. "What's The Latest?: Cultural Age Deadline for Family Transitions" // The Gerontologist. 1996. V. 36. № 2. P. 178-188.
16. Settersten R.A., Mayer K.U. The Measurement of Age, Age Structuring, and the Life Course // Annual Review of Sociology, 1997. V. 23. P. 233-261.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF AGE NORMS

O.V. Kuryшева

Volgograd State University

The article presents a theoretical analysis of the content and functions of age norms, understood as a kind of social norms. Age norms are defined as sustainable shared behavioral models including social expectations and regulations (prescriptions) regarding the conduct of a certain age people and subject to sanctions in case of their failure. The main research areas in which the age limit specified in the age models perform social roles, age models of social behaviors, age models of time and order of occurrence of key life events are discussed. The question of the existence of three types of age norms is formulated.

Keywords: *age norms, social norms, prescriptive and descriptive norms, age role, age stratification, age stereotypes, normative life schedules.*

Об авторе:

КУРЫШЕВА Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГАОУ ВПО «Волгоградский государственный университет» (400062, г. Волгоград, пр. Университетский, 100), e-mail: o.kuryшева@yandex.ru

УДК 159.9

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПЛАН ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Раскрыта теоретико-методологическая основа исследования психологического контракта субъектов труда, описывается его феноменологический план, детерминанты и составляющие. Предложено авторское определение этого феномена.

Ключевые слова: *психологический контракт, ожидания, обязательства.*

В современных российских условиях, когда изменения в экономике страны стали характерной особенностью бизнес-среды, логика развития предприятий представляет собой переход от механистического понимания к субъектно-ориентированному. В рамках этого подхода постулируется приоритетность человеческих ресурсов, обусловленная их уникальностью и безграничностью, и эффективность производства не зависимо от формы собственности и сферы деятельности напрямую связывается с их состоянием. Ключевыми вопросами кадровой политики становятся проблемы планирования, привлечения, развития и удержания субъектов труда, отвечающих всем требованиям производственной среды и организации в целом. Вследствие этого практика сопровождения субъектов в организации формулирует задачи исследования особенностей субъектов труда характеризующих их в процессе трудовых отношений, и взаимодействия с производственной средой, что и определяет социальную и практическую актуальность исследования психологического контракта субъектов труда.

Научный интерес к изучению феномена психологического контракта обусловлен необходимостью описания его феноменологического плана, уточнения механизмов его возникновения и последствий, поскольку он представляет собой новую предметную область в психологии труда и не сводим к ряду схожих феноменов.

Теоретико-методологическую основу исследования психологического контракта как интегральной характеристики субъекта труда составляют фундаментальные методологические принципы психологии: детерминизма, системности, субъектности (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин,

Л.И. Анциферова, В.А. Барабанщиков, Д.Н. Завалишина, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, А.В. Юревич и др.), и положения системного и субъектно-деятельностного подходов (К.А. Альбульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, В.Г. Асеев, В.А. Барабанщиков, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохов и др.).

Согласно им субъект труда рассматривается как единое, неделимое, целое. Совокупность его характеристик, к которым относится и психологический контракт, представляют собой системную организацию, которая детерминирует проявление всех особенностей его субъектности в условиях производственной среды.

Все внешние причины всегда и изначально действуют только через внутренние условия, позволяют расширить представление о роли внутренних индивидуальных факторов детерминации психологического контракта у субъекта труда в условиях производственной среды [1; 2; 3; 5; 15; 22; 28]

Концепции индивидуального стиля деятельности (Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, М.Р. Щукин и др.) и стиля профессиональной деятельности (В.А. Толочек) позволяют рассматривать психологический контракт как часть интегративной характеристики субъекта труда [6; 13; 14; 17; 23; 24].

В работах Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Ю.К.Стрелкова, В.А. Толочек и др. отмечается, что характеристики субъекта труда возникают в результате контакта конфликтующих реальностей двоякого рода. С одной стороны, это множество свойств индивидуальности человека, с другой – свойства производственной среды [13; 18; 23].

Производственная среда, по Е.А. Климову, является внешним условием труда (к которым он относит средства и условия трудовой деятельности как компоненты системы трудового поста), не сводится к зримой обстановке на рабочем месте.

В нашей работе основное внимание уделяется социальным условиям производственной среды, под которыми понимается организационная культура как внешние условия взаимодействия субъекта труда в организации. Выбор организационной культуры в качестве детерминанты психологического контракта субъекта труда обусловлен тем, что она выступает не только фоном, значимым условием, но и психологическим пространством профессиональной деятельности и взаимодействия субъекта труда с производственной средой.

Эту же идею развил в своих исследованиях Д. Гест, предложивший операционную модель психологического контракта, объясняющую его формирование под влиянием внешней среды (организационной политики и практики управления человеческими

ресурсами, опыта, ожиданий среды от субъекта труда, внешних организационных альтернатив). Главным детерминантом психологического контракта, по Д. Гесту, является неформальная культура предприятия, отражающая в своих особенностях все вышеперечисленное.

Поскольку субъект труда как носитель психологического контракта в процессе трудовой деятельности включен не только в условия производственной среды (физические, социальные и др.), но и в условия межличностного взаимодействия, представляется целесообразным рассмотреть его с позиций личностного подхода, а именно контекстуальной теории развития личности (Л.С. Выготский, Д. Форд и Р. Леннер) и ролевой концепции личности (Г. Олпорт), наиболее полно объясняющих механизм формирования психологического контракта как интегративной характеристики субъекта труда во взаимодействии с условиями производственной среды [10; 12; 20; 26].

Контекстуальная теория развития личности субъекта признает не только то, что его развитие сопровождается возникновением новых качеств (принцип эпигенеза), но и то, что субъект – это открытая система, т. е. система, развивающаяся посредством взаимодействия с окружающим контекстом. Развитие подразумевает взаимодействие человека и внешней среды. Контекстуальная модель развития предполагает «поиск упорядоченных паттернов переменных типа “личность–контекст”, влияющих друг на друга и обуславливающих разные пути развития в зависимости от характера переменных и их динамического взаимодействия» (D. Ford and R. Lerner. 1992). Посредством такого развития и происходит изменение психологического контракта субъектов труда, где организация (предприятие, фирма и т.д.) может рассматриваться как внешняя среда по отношению к личности субъекта профессиональной деятельности – носителя индивидуального психологического контракта.

Эта теория в основном развивалась за рубежом (Д. Форд, Р. Леннер). В отечественной психологии идеи «контекстуальной теории развития» были предвосхищены культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского.

Взаимодействуя с производственной средой (социальными условиями труда, нашедшими отражение в культуре предприятия), субъект формирует новое знание, осваивает открывающееся ему содержание, преобразуя и интерпретируя его в соответствии со своими целями и ценностями, превращая его в собственное достояние и опыт [12].

В процессе этого взаимодействия и размышлений над полученным опытом у субъектов формируются сложные когнитивные

структуры, позволяющие интерпретировать окружающую среду, получаемую из нее информацию, определяющие, на какую информацию направлено внимание и как заполняются пробелы в том случае, когда доступна лишь часть информации. Организованные, активные когнитивные структуры называют схемами (И. Кант) – это нечто большее, чем информация или перечень фактов, это взаимосвязанные, организованные системы знаний (A.P. Fiske & S.Taylor, J.L. Singer & P. Salovey, C.A. Smith).

Насыщенность и сложность этих когнитивных структур настолько велики, что часто субъекты не способны воспроизвести все схематические знания о другом субъекте или событии.

Когнитивные схемы влияют на мысли и действия субъекта. Наблюдая за событиями, индивид не просто фиксирует информацию, а активно соотносит ее с уже сформированными психическими системами, от которых зависят выводы, ожидания и действия (U. Neisser). Схемы направляют мысли и о других субъектах, и о ситуациях, влияют на поведение не только напрямую, но и опосредованно – через влияние на оценочные процессы, управляющие мотивацией (D. Cervone).

Информация о социальных отношениях интегрируется со знаниями о себе и о другой стороне, образуя «схему отношений» (J.A. Baldwin). Интериоризированные представления о повторяющихся межличностных взаимодействиях формируют ожидания в отношении социальных ситуаций, определяют их интерпретацию и эмоциональную реакцию на них (J.A. Baldwin, R.F. Thompson, N.L. Collins, M.J. Horowitz).

При переработке информации, управляемой схемами, субъекты обычно «выходят за пределы наличной информации» и «переходят» на имплицитный уровень (J. Bruner): при интерпретации событий, информации и различных сигналов, поступающих из окружающей среды, добавляются знания, хранящиеся в памяти, что может активировать имплицитные цели, направляющие поведение при отсутствии сознательного опосредования (J.A. Bargh, P.M. Gollwitzer, A. Dijksterhuis et al.). Применение сформировавшихся представлений обычно приносит пользу, позволяя быстро оценивать сложные условия. Однако когнитивная экономия имеет и негативные стороны. Применение схем, не в полной мере соответствующих ситуации, может приводить к ошибочным суждениям и негативным последствиям (R.E. Nisbett & M. Ross, T. Wilson & N. Brekke) [10; 12; 26].

Многие из используемых субъектами схем универсальны, однако некоторые крайне специфичны (H. Markus, R. Hamil, & K.P. Sentis), т. е. имеются у одних субъектов, но отсутствуют или изменены у других. Даже в условиях одной и той же культуры или

социального контекста существуют значительные индивидуальные различия в степени сформированности представлений о тех или иных аспектах социальной жизни. Это позволяет говорить о различной субъективной интерпретации ситуации взаимодействия субъекта и среды, например производственной, отражающейся и на специфике формирования когнитивной схемы взаимодействия субъекта и социально-организационного контекста. Такая схема наиболее полно отражается в психологическом контракте субъекта труда, имеющем имплицитную природу, представляющем собой, таким образом, мотивационно-когнитивную схему взаимодействия субъекта и производственной среды и указывающем на адекватность информирования субъектов труда о ролях, которые от них ожидаются организацией.

Следовательно, можно утверждать, что в когнитивных схемах отражаются роли субъектов для выполнения реального поведения и взаимодействия, возникающие и утверждающиеся в соответствии с принятыми стандартами, ценностями, нормами, традициями, обычаями в условиях конкретной среды.

В рамках роли происходит систематизация норм поведения в единое целое в соответствии со спецификой функции, статуса, которую роль обслуживает. В результате в одной роли увязана не одна, а множество норм, причем у каждой роли могут быть специфическая цепочка норм, их особая иерархизация и систематизация, обеспечивающие эффективное выполнение данной конкретной функции. Индивиды вынуждены играть разнообразные роли, и их поведение во многом зависит от того, какую роль они играют в конкретный момент времени.

Признается, что трудовая деятельность субъекта и его взаимодействие с производственной средой, включенность в специфические, социально-технические и социально-организационные структуры может рассматриваться как ряд различных ролей – это определенным образом структурированный способ участия в социальной жизни, накладывающий на него права и обязанности, соблюдение и выполнение которых общество, в частности организация, вправе от него ожидать. Часто на предприятиях происходит «продавливание» или навязывание той или иной социальной, трудовой, профессиональной роли субъекту труда, на основании норм, ценностей, убеждений, требований и способов вести себя определенным образом (не только формализованных, но и неформальных), принятых в организации и являющихся основой его неформальной культуры. Принятие или отвержение ожидаемой от индивида роли субъекта труда и вследствие этого его поведение и взаимодействие в организации зависят от того, насколько он включен в культуру, принимает ее и

адаптирован к ней, что позволяет рассматривать личность субъекта труда также с позиции ролевой концепции личности [20].

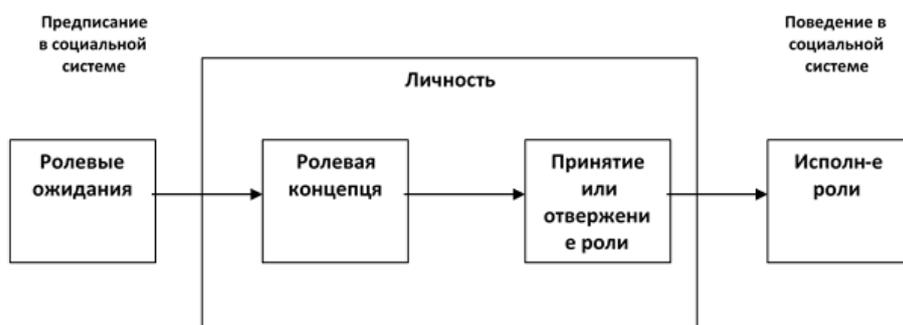
В ролевой концепции личности рассматриваются четыре значения роли.

1. Ролевые ожидания. Ролевые ожидания располагаются в социальной системе. Это то, что культура (или субкультура) предписывает, это своего рода определенные правила игры. Это то, чего большинство индивидов в обществе и сама среда (система, организация, предприятие и т.д.) начинают ожидать от любого субъекта, занимающего определенное положение в любой существующей социальной системе. По сути, это те особенности культуры организации (ценности, нормы, правила, и т.д.), которые транслируются субъектам труда с целью поддержания уже существующей культуры предприятия.

2. Концепция роли. Картина роли, имеющаяся у индивида, может соответствовать или не соответствовать ролевым ожиданиям. Это представления субъекта о том, как верно и эффективно, с его точки зрения, исполнить роль и что для этого должна предоставить организация и производственная среда. В концепции роли субъекта также существуют представления субъекта относительно того, что производственная среда, в частности культура организации, ожидает от него для эффективного вхождения в нее и адаптации к ее условиям и особенностям. Эти представления являются результатом интерпретации производственной ситуации на основе организационных ценностей и норм. В структуре психологического контракта концепция роли представлена в виде системы ожиданий субъекта от организации.

3. Принятие роли. Иногда людям нравятся их роли (определенные или ожиданиями других, или собственной концепцией), некоторые к ним безразличны, третьи ненавидят «станцию, на которую они прибыли». Это представления субъекта о том, что он должен сделать (дать) для организации, и это то, что предопределяет ожидания системы, производственной среды, в частности культуры организации, от субъекта труда, так же, как и концепция роли является результатом интерпретации субъекта организационной действительности. И в структуре психологического контракта принятие роли представлено в системе обязательств субъекта перед своей организацией, причем обязательства могут быть как выполняемые, так и игнорируемые.

4. Исполнение роли. То, что индивид в действительности делает со своим ролевым назначением, зависит от всех предшествующих обстоятельств (рисунок).



Ролевая концепция личности (цитируется по Г. Олпорту)

Ожидания единообразны и предписаны, но конечное исполнение роли значительно модифицируется различием концепций, степени принятия и всех сопутствующих особенностей и черт личности.

Предполагается, что в двух отношениях роли рассматривают как принадлежащие социальным системам (а не личности). Ролевые ожидания служат только внешней моделью и стимулом (они могут истолковываться по-другому, приниматься или отвергаться субъектом).

Исполнение роли – это точка пересечения личностной и социальной систем. Исполнение роли человеком влияет на социальную систему и может оцениваться как часть этой внешней системы. Однако в двух отношениях ролевой концепт принадлежит личности. Это результат интерпретации субъектом организационной ситуации, норм, требований, неформальных условий взаимодействия и функционирования, в частности организационной культуры как социального условия труда, степени ее принятия и адаптации к ней, т.е. то, как субъект определяет роль для себя в организации, принимает ли он ее и делает собственной или выполняет ее в поверхностной и неадекватной манере – все это субъективные процессы.

Безусловно, личность субъекта труда – это не просто связь ролей. «Личностный диапазон изменчивости» чрезвычайно велик. Внутри этого диапазона активность индивида варьирует соответственно давлению культуры, ситуации и роли, все эти три социальные силы допускают значительную свободу в личном поведении.

Необходимо отметить, что в вышеприведенной схеме описан единичный акт взаимодействия субъекта труда и внешней к нему производственной среды, в которую входят и субъект-субъектные отношения.

Таким образом, ролевая концепция позволяет рассмотреть ожидания субъекта от организации и обязательства перед ней в качестве единой системы как результат интерпретации субъекта своего взаимодействия с социальными условиями производственной среды.

Подобная когнитивная схема, состоящая из ролевой концепции и принятия роли, является основой психологического контракта субъектов и потенциального поведения субъекта труда в организации. Следовательно, для определения феноменологического плана психологического контракта необходимо раскрыть также понятия ожидания и обязательства субъектов.

Индивидуальные ожидания определяют как психическое состояние, отражающее соотношение субъективной оценки актуальной ситуации взаимодействия и представлений индивида о себе как субъекте поведения в данной ситуации. Ожидания находят свое выражение в форме надежды как эмоционального переживания, возникающего накануне значимого события или результата. А.В. Тышковский выделяет две ключевые группы детерминант влияющих на формирование и динамику ожиданий индивида. Это ситуационные и личностные факторы [25].

Ожидания являются когнитивно-мотивационным конструктом, который превосходит действие, но в то же время является продуктом процессов мотивации. Ожидание «стоит» между объективной и субъективной реальностью – является буфером между этими «средами». По сути, любой поведенческий акт, который осознаваем, обязательно превосхищён ожиданием [21].

Ф. Зимбардо и М. Ляйппе об ожиданиях говорят, как о представлениях индивидов о том, каким образом должны исполняться статусно-ролевые предписания.

Поскольку субъект труда по средствам трудовой деятельности включен в различные социальные взаимодействия в организации, необходимо определить социальные ожидания.

Под экспектациями (ожиданиями) понимают:

- систему ожиданий, требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей [29];
- систему ожиданий, требований относительно норм и приёмов исполнения индивидом социальных ролей, неформализованные социальные требования к поведению человека [8];
- специфические социальные ожидания, обращённые к человеку, имеющему определённый статус;
- систему ожиданий и требований, в соответствии с которыми осуществляется ролевое поведение [7].

Содержание экспектаций определяется, с одной стороны, потребностями, а с другой – типизированными параметрами ситуации взаимодействия.

По степени инвариантности экспектации подразделяют на предписывающие и предсказывающие. Первые выступают в качестве жестких требований, вторые предусматривают учет индивидуально-

психологических особенностей носителя роли и допускают активность в рамках ролевого поведения.

Предписывающие и предсказывающие экспектации рассматривают не только как отдельные типы, но и как модальности экспектаций. Ожидания носят всегда вероятностный характер по отношению к объекту, на который они направлены.

В рамках проблематики межличностных отношений в группах особое место занимают исследования адекватности социальных ожиданий членов сообщества по поводу эмоционального и «делового» отношения к ним со стороны партнеров по взаимодействию и общению.

Соответствие индивидуальных и социальных экспектаций является во многом определяющим как с точки зрения личностной социальной успешности индивида, так и при формировании благоприятного социально-психологического климата в группе [11].

В исследованиях А.А. Бодалева показано, что групповые экспектации в сфере социальной перцепции складываются на основе стереотипизации, когда новые впечатления об объекте восприятия обобщаются благодаря сходству с прежними знаниями. В данном случае речь идёт уже не просто о понятии ожидания, а о ролевых ожиданиях, имеющих непосредственное отношение для понимания сущности психологических контрактов [4].

В работах как зарубежных, так и отечественных учёных можно найти этому подтверждение.

С. Робинсон рассматривает ролевые ожидания через перспективу психологических контрактов и определяет их как ожидания других относительно действий личности в конкретной ситуации [31].

А.Н. Занковский считает, что важной характеристикой положения индивида в группе является система групповых (ролевых) ожиданий. Каждый член группы не просто выполняет в ней свои функции, но и обязательно воспринимается, оценивается другими. А.Н. Занковский определяет роль как набор ожидаемых поведенческих паттернов, приписываемых индивиду, который занимает определенную позицию в социальной группе. Систему ролевых ожиданий в организации он именуется психологическим контрактом [9].

В пределах организации, как указывали Д. Кац и Р. Кан, каждая роль является прежде всего набором поведенческих ожиданий. Эти ожидания часто подразумеваются, но не оговариваются в трудовом контракте [30].

Термин обязательство в понятие «психологический контракт» был введен Д. Руссо. Она определяет обязательство как некое согласие на определенные действия в будущем [32].

По мнению Д. Майерс, обязательства и права индивида по отношению к другим участникам социального взаимодействия определяет его социальный статус [16].

В рамках социального взаимодействия Р. Чалдини вводит понятие морального обязательства и определяет его как должествование, предшествующее факту обязательства, являющееся необходимым этапом процесса становления самого обязательства [27].

Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова определяет обязательство как официально данное обещание (добровольное обязательство сделать что-нибудь), обычно в письменной форме, требующее безусловного выполнении. [19]

Психологический словарь определяют обязательства как намерения осуществления системы целей, будущие действия или наборы действий для реализации, какой-либо задачи. Причем намерение – это мотивационная основа деятельности, связанная с сознательным выбором определенной цели. Формирование намерения происходит на основе использования уже приобретенного опыта непосредственного удовлетворения потребностей и при наличии достаточного личностного контроля.

Итак, на основании вышерассмотренных концепций и определений психологический контракт можно определить как мотивационно-когнитивную систему и как интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия субъекта и производственной среды. Психологический контракт выполняет прогностическую функцию, находит выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи и надежды, как эмоционального переживания. На основании вышеизложенного можно также предположить факт детерминации психологического контракта субъектов труда производственной средой, в частности организационной культурой, как социальными условиями труда и индивидуально-психологическими особенностями личности субъектов.

В эмпирическом исследовании психологического контракта как характеристики субъектов труда во взаимодействии с социальными условиями производственной среды представляется целесообразным рассмотреть субъекта труда на уровне функционирования в организации, что отражает его адаптацию к условиям среды и характеризует его включенность в специфические социально-технические и социально-организационные системы в процессе профессиональной деятельности, находящее отражение в психологическом контракте субъектов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1989. 248 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001. 288 с.
4. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 222 с.
5. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Изд-во "Алтейя", 2002. 272 с.
6. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности. Межвузовский сборник научных трудов. Пермь, 1992. С. 36–55.
7. Горлов О. В. Профессионально психологические качества руководителя в ожиданиях (экспектациях) трудового коллектива. Тверь: Лилия, 1998. 100 с.
8. Еникеев М. И., Кочетков О. Л. Общая, социальная и юридическая психология: Краткий энциклопедический словарь. М.: Юридическая литература, 1997. 448 с.
9. Занковский А.Н. Организационная психология. М.: Издательство: Флинта, МПСИ, 2002. 648 с.
10. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Издательство Московского университета, 1982. 128 с.
11. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2001. 323 с.
12. Капрара Дж. Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. 640 с.
13. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Издательство Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
14. Климов Е.А. Индивидуальные стили деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во КГУ, 1969. 278 с.
15. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
16. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1996. 684 с.
17. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
18. Носкова О.Г. Психология труда / под ред. Климова Е.А. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
19. Ожегов С.И. и Шведов Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. 944 с.
20. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.

21. Пермяков Д.В. Эффективность организации как соотношение ожиданий лидера и ведомой группы // Проблемы социальной психологии личности. (www.psyjournals.ru)
22. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. 463 с.
23. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
24. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. 176 с.
25. Тышковский А. В. Социально-психологические основы формирования и реализации ожиданий в профессиональном выборе и карьере: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 55 с.
26. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.
27. Чалдини Р. «Психология влияния». СПб.: Питер, 2007. 288 с.
28. Юревич А.В. Психология и методология. М.: ИП РАН, 2005. 312 с.
29. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. 864 с.
30. Katz D., Kahn R. The social psychology of organizations. N.Y., 1966. 300 p.
31. Robbins S. Organizational behavior: concepts, controversies, applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, Inc., 1996. 560 p.
32. Rousseau D.M. Promises in action: Psychological contracts in organizations // Newbury Park. CA: Sage. 1995. С. 135–146.

PHENOMENOLOGICAL PSYCHOLOGICAL CONTRACT PLAN

E.S. Rebrilova

Tver State University

The paper is theoretical and methodological basis for the study of psychological contract of labor, described his plan, determinants and phenomenological constituents. To the author's definition of this phenomenon.

Keywords: *psychological contract, expectations, obligations.*

Об авторе:

РЕБРИЛОВА Елена Сергеевна - доцент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул.Желябова, 33), e-mail: rebrilova@mail.ru

УДК 615.851

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ РАЗНОВИДНОСТЬ МЕЛОЛИЙНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.А. Романов

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Рассматриваются общие принципы модели мелодийной психотерапии, которые формируются базовыми коммуникативными стратегиями психотерапевтической интеракции.

Ключевые слова: мелодийный дискурс, психотерапевтическая мелодийная интеракция, базовые коммуникативные стратегии.

*Бог милостиво подарил нам страдание.
Наш мир потому и хрупок,
чтоб через него виден был другой.*

Псевдо-Дионисий

*Мир – лестница, по ступеням которой
Шел человек.
Мы осязаем то,
Что он оставил на своей дороге.
Животные и звезды – шлаки плоти,
Перегоревшей в творческом огне:
Все в свой черед служили человеку
Подожжем,
И каждая ступень
Была восстаньем творческого духа.*

М. Волошин

Мелодийный (мелодический) дискурс как информационный продукт протожанра духовной практики в виде музыкально-текстового композитного образования (т.е. музыкально-текстовых выражений, фраз, сообщений) направлен на любое и всемерное разъяснение истины, приближение её к человеку и на реализацию миссионерско-просветительской деятельности в сфере религиозного попечительства и заботы о душе человека, погруженного в условия, породившие нынешний кризис социоэкономических отношений и духовности, именуемый в научной литературе «кризисом антропологичности», который находит своё проявление во всех гранях человеческой жизнедеятельности: от культуры, науки до экономики и экологии, порождая состояние душевного разлада, душевной беды и духовного отчаяния.

Вместе с тем правомерно полагать, что в кризисных условиях помимо человеческой ипостаси или «корпоральности» [30] существуют также духовная и Божественная ипостаси человека как когнитивного субъекта, который обладает внутренней мотивацией к когнитивной деятельности в соответствующей *среде* и в соответствующем *контенте* как форме представления информации и её познаваемых аспектов (т.е. в форме «переработанных внутри системы обозначений в процессе переноса с одного живого существа на другое или же с одной системы сознания на другую», по Н. Луману [11]) и осознаёт «своё бытие и целостность», что в конечном итоге помогает «преодолеть отчуждение человека от мира и самого себя, познать целостность (хочется сказать – «блаженную целостность») человека и мира, ощутить естественную, продолжающуюся далеко за пределы человека духовную жизнь Универсума и своё несомненное участие в ней» [14, с. 69].

Путь трансформации когнитивного субъекта как путь поиска другого начала в обретении нового источника или новой каузальной точки для выхода из своего душевного кризиса и осуществления духовного совершенствования может быть найден в опыте использования общих принципов («кооперация», «координированные действия», «согласованные действия», «взаимодействия», «сотраотничество», «регулятивное действие» или «регулятив») парадигмы синергичности как возможно новой «науки о кооперации», в частности, в особой, «шире – новой гуманитарной» [6, с. 173] парадигме «синергичной антропологии», базирующейся на платформе восточнохристианского дискурса, основанного на наработанной веками практике «православного синергизма», на опыте «участного мышления», своего рода «примыкающей практикой», в терминологии С.С. Хоружего [47], для многообразных практик предстояния перед множественностью человеческого бытия.

Акцентируя внимание на общих принципах согласованного взаимодействия («кооперация», «коллективные явления», «координированные действия и взаимодействия», «регулятивное действие», «регулятив», «сотраотничество», «согласованное действие», «соразмерность»), целесообразно вспомнить работы исследователей Тверской научной школы динамической модели диалогической коммуникации, в рамках которой с 1988 г. разрабатывается и развивается концепция регулятивного статуса коммуникативной интеракции, где в качестве функционально-семантических единиц («коммуникативно-регулятивных синергем») согласованного, скоординированного взаимодействия собеседников выступают регулятивные действия – *регулятивы* в виде естественно-языковых

практик (см. обзор работ по регулятивной деятельности в: [19; 20; 44; 45]).

В предложенной модели регулятивной интеракции *«регулятив»* трактуется как синергетическая единица дискурсивного взаимодействия, реализующая себя в актах согласованной коммуникации комплексно: на поверхностном уровне он репрезентирует себя в виде определенных (иногда готовых, шаблонных) языковых конфигураций и в виде типовых моделей речевого и неречевого поведения, а на глубинном уровне – в качестве структурированного в психике говорящего субъекта функционально-семантического представления (ФСП) знаний об опыте (опытных образцах) реализации этих форм речевого и неречевого поведения в соответствующих (складывающихся или уже сложившихся) ситуациях реального мира [26; 27].

В этом плане система *регулятивов* как вербальных и невербальных единиц диалогической коммуникации, реализуемых участниками коммуникативного пространства в соответствующей обстановке (*«среде»*) и соответствующей фреймовой конфигурации или ФСП (*«контенте»*), может соответствовать упомянутому выше понятию *«формы представления информации»* (знаний) как формы *«переработанных внутри системы обозначений в процессе переноса с одного живого существа на другое или же с одной системы сознания на другую»*, по Н. Луману, с одной лишь разницей. Эта разница сводится к тому, что при *«успешной реализации регулятива как вербально-авербальной синергичной практики в виде единицы информационного послания каузируется (причиняется) её влияние на ход определенных событий, бытия дискурсивных формаций в процессе коммуникативного обмена (воздействия)*. В этом процессе реализация *регулятива* способствует как возникновению своих *«копий»* в умах участников такой интеракции, так и генерированию всей системы регулятивных единиц, находящихся в *«архиве»* ментального пространства (*«вместилища»*) когнитивных субъектов и используемых ими в развивающихся по типовым (фреймовым) сценариям актах согласованной коммуникации [26; 27].

В данном ключе *«мелолистику»* (термин А. Менегетти) можно считать тем *«инструментом»* [49], который способен быть причиной выработки человеком как когнитивным агентом системы согласованных регулятивных действий по совершенствованию своего душевного и духовного бытия в плане *«сборки»* себя *«как социального субъекта»* (В.Л. Лепский), способного и готового решать масштабные задачи своего духовного восхождения по ступеням Лествицы.

С этих позиций *мелолийный дискурс* являет собой *«форму интериоризации и постижения смысла»* композитного (т. е.

неразрывного комплекса) дискурсивного соединения музыки, текстового содержания и движений (действий, деятельности) когнитивного субъекта через связующие их в единое целое «темпоритмы», в понимании К.С. Станиславского, или «ритмы, подобные биологическим» у А. Менегетти, представляя собой тот тип музыкально-информационного послания («информационного сообщения», по Г.М. Маклюэну), который «формализован» по аналогии с проекцией нашего «организмического» как проекции «единства сознания и органического акта» в виде «синхронизма между душой и телом, воспринимаемого как целостное осознание» [16, с. 12-13]. Ср. использование термина «органическое развитие» у Ж. Пиаже [21], схожего с термином «организмическое развитие» А. Менегетти.

Примечательно, что указанное композитное соединение в виде мелодийного (также мелодического) дискурсивного образования обладает «взаимобратным ритмом, состоящим из двух модулируемых фаз и модулирующих нечто гармоническое третье (т.е. “нечто вроде синергийного комплекса”»: [31; 32; 40–42], от которого отправляются бесконечные возможные вариации клеточных пульсаций» [16], что коррелирует с идеей А. Моля [18, с. 45] о «мозаичной культуре», слагаемой из множества соприкасающихся, но не образующих единой конструкции фрагментов.

Мелодийно-дискурсивное соединение как информационное послание в коммуникативном взаимодействии не суть количественный набор действий (движений) или их практическое исполнение, которые могут быть в определённых сценариях жизни индивида производными их стереотипов, и не суть обыденное прослушивание музыки, написанной каким-то другим автором. Напротив, такое послание в виде духовного послания-проповеди есть *стимул для индивида*, чтобы каузировать (побуждать, вызывать) в данном послании *запуск воздействующего механизма*, ориентированного (т.е. интенционально направленного) на «*восстановление и вслушивание в «точку-основу»* того, чем для индивида является само телесное бытие или «корпоральность как акт хабикуализации» [30] в значении «усвоения и привыкания к чему-то, превращения этого чего-то в составную часть своего облика» [5], как «первый объект мирской индивидуализации» у А. Менегетти.

Следовательно, для индивида «*прожить*» воздействие массмедийного мелодийно-дискурсивного послания означает *находиться* перед лицом собственного представления о жизненном порядке без какого-либо рационального фильтра, *быть готовым* снова стать экологосоответствующим континуумом своей корпоральности (целостности духовного и хабикуального), *любить* факт существования окружающего мира и *быть элементом* универсальной музыки, в

которой «и руки, и – ноги суть органы мысли, и – думают руки, и – думают ноги. Походка есть речь. И воздетые руки есть речь... Жесты рук наш безрукий язык подглядел и повторил его звуками» [4].

«*Все полно богов, – лозунг свободы к стихиям; возвышение элементов до жизни... Природа нам образ... Взгляд на мир ... и цвет мира зависит от мысли*», – утверждает А. Белый [3, с. 12-16], когда пытается описать закон «фигурного синтеза» мира и место человека в нем. И как результат такого «синтеза» вырисовывается конфигурация определенной взаимосвязи мира и человека: мир («природа», по А. Белому) обладает формой («фигурой, фигурностью») и функционирует в виде «образа», который окружает человека и в который погружается человек в процессе «взгляда на мир» в рамках определенной «фигурности». Соприкосновение с таким миром-образом осуществляется *путем погружения в этот мир* и уровнем осмысления его, так как «*и цвет мира зависит от мысли*» (курсив наш. – А.Р.).

В качестве ступени (или одной из ступеней) такого уровня погруженности можно считать регулятивную (синергийную) интеракцию как попытку человека достичь указанного «синтеза» в определенном формате действий (попыток, практик как социально обусловленных действий), в определенной «фигуре» (т.е. в конкретной форме/конструкции вербальной манифестации), где «в пространстве и времени *происходят синтезы многообразия чувственных элементов...* И уж после этого синтеза материал подается рассудку» [3, с. 16] (ср. также сходные замечания Дж. Р. Сёрла [46, с. 132-133] о «форме-основании и гештальной структуре сознательного опыта»). Отсюда и основная функция *синергийной регулятивной интеракции*, а тем более мелодийного взаимодействия и воздействия (ибо, по А. Белому, «все полно богов»), которая одновременно (т.е. синтезируя и в пространстве, и во времени) организует сознание человека в «*объеме оформленной чувственности*» и воссоздает в его сознании «образ природы, образ мира», «образ Бога», коль скоро «все полно богов» ([3, с. 18], подробнее см.: [39, с. 19-27]).

Вероятнее всего, по этой причине каузированное (т.е. порождённое, вызванное к жизни, причинённое) конкретным мелодийным посланием собственное представление индивида о жизненном порядке без какого-либо рационального фильтра не имеет готовых схем или «архивных», по М. Фуко, стереотипных отношений. И если индивид позволяет войти континууму своей корпоральности в музыкально-информационное пространство духовного мелодийного послания и прислушиваться к звучанию такого послания в «*объеме оформленной чувственности*», по А. Белому, то оно (послание) будет «эйфорически возбуждать тело, устраняя психические трудности «Сверх - Я» или «Я» [16, с. 108-109].

Отмеченный процесс *каузации как запуска* описанного *воздействующего механизма* рассматривается адресатом в качестве *необходимой оценки* того, на что готов или чем готов лично пожертвовать индивид, чтобы переходить по ступеням Лествицы от одного уровня продвижения (восхождения) к другому. Отсюда возникает понимание и осознание значимости такой отправной «*точки-основы*» (т.е. точки каузативного запуска) для информационного «расширения человека», по Г.М. Маклюэну [13], поскольку к ней *сводима* любая психосоматическая феноменология. Результат такого «сведения» проявляется в возникновении «момента – события взаимозаменяемости между психическим и соматическим», когда «психика начинает процесс материальной формализации», по А. Менегетти, или, другими словами, она осуществляет подготовку преобразования своего бытия в широком смысле к восхождению на ступени Лествицы.

Возможность запуска отмеченного механизма каузации в реальном коммуникативно-интерактивном пространстве будет опираться на реализацию функционального основания модели мелодийного дискурсивного образования, включающего в себя, как минимум, *три базовые функции*:

а) лечение в самом широком смысле, т.е. формирование оценки и признание своего кризисного состояния как некоторой «духовной болезни»;

б) высвобождение в смысле осознания и отрешения от конкретных условий, порождающих кризисное состояние человека;

в) возвышение как вытеснение из сознания негативных факторов кризисного состояния человека и «сборка социального субъекта» (В.Л. Лепский), способного решать масштабные задачи своего восхождения по духовным ступеням Лествицы.

Соответственно можно выделить три уровня технической реализации функционально-медийного пространства дискурсивно-мелодийного воздействия, а именно:

1) *уровень органической установки* на «здоровый образ жизни» человека («жить не во вред себе и окружающим», «жить по правде», «жить в гармонии с миром» и т.д.);

2) *уровень готовности* реализовать функциональные условия органической установки индивида на его собственную дееспособность по преобразованию своего духовного и телесного состояния как отправную точку подготовленности такого индивида к восхождению на начальную (низшую) ступень Лествицы;

3) *уровень целостного эмоционального состояния* индивида, т.е. его экзальтации как восторженно-возбужденного состояния индивида (его аффицированности, эмоционального охвата), чтобы вывести

органическое восприятие мелодийно-дискурсивного послания с бессознательного для субъекта на сознательный уровень с помощью различных музыкальных практик (инструментов, духовного пения или, возможно, даже ритуальных действий или ритуального танца.

Примечательно, что *каждый* из перечисленных *уровней* является *необходимым условием для последующего*, так как в опоре на уровневую последовательность происходит восприятие и научение адресата основным базовым знаковым посылам – информационным посланиям – в виде нот, а именно: «пентаграммам, составляющим порядок человеческого тела», потому что задаваемый извне особый ритм позволяет, согласно А. Менегетти, «аутентифицировать и усилить порядок» работы человека над собой и его комплексной синергией. При этом последовательность перехода от одного уровня к другому должна быть константной и примерно одинаковой по интенсивности и объёму, т.е. одной и той же, потому что каждый уровень как определенная стадия саморазвития индивида необходим в качестве основы для восхождения на следующую ступень (уровень). Такая обусловленная определенным и конкретным чередованием уровней последовательность именуется «последовательным порядком», по Ж. Пиаже, т.е. таким порядком, когда один из очередных уровней или одна из стадий становится возможным/ой в строго определенный момент [21] и только после этого появляется возможность (точнее, позволяет) перейти к другому уровню.

Для обеспечения успешного и эффективного перехода адресата к такому «проживанию» воздействующего потенциала духовного мелодийного послания отправителю (автору) важно следовать, как минимум, двум базовым правилам. *Первое правило* сводится к тому, чтобы отправитель смог (и должен) «подвести» корпоральность адресата», т. е. подвести (привести в состояние) его хабиитуализацию к акту «усвоения и привыкания к чему-то, превращению этого чего-то в составную часть своего облика» [5], чтобы подготовить её к музыкальному ритму так, чтобы музыкальная основа дискурсивного послания «вела» его корпоральность к духовному и личностному преобразованию. *Второе правило* касается музыкального ритма духовного дискурса-послания как каузативного средства психотерапевтической коммуникации, в которой задаваемый автором ритм должен соответствовать собственному представлению адресата о жизненном порядке человека в существующем мире, для того чтобы помочь осуществлять свою функциональность и развивать собственную жизнедеятельность в соответствии с установками трехуровневого (см. выше модель уровневого продвижения по Лестнице) аутогенетического или самовозрождающегося развития.

В подобном контексте модель функционирования комплексного мелодийного дискурсивного образования (мелодийного композита) как разновидности духовной проповеди может рассматриваться в качестве эмоционально-прагматической и духовной базы (основы) психотерапевтического коммуникативного взаимодействия между отправителем медийно-информационного послания в виде мелодийного дискурса и (массовым) адресатом. Общие принципы программной реализации модели такого эффективного взаимодействия могут формировать и раскрывать базовые коммуникативные стратегии психотерапевтической мелодийной интеракции, среди которых наиболее значимыми можно считать следующие:

- стратегия-1 *развития личного творчества как основополагающей ценности*, исключающей возможность адресата как когнитивного субъекта к стремлению самооправдания, выработки иллюзии собственной правоты, переориентации на собственную творческую эффективность и нового, «свежего» (упрощенного) взгляда на имеющиеся проблемы (ср.: [1]);

- стратегия-2 *создания вербальной «личной мифологии»* («вербального мифа личности»), выступающая в роли преобразованных, вербально проживаемых или прожитых форм / конструктов жизни индивида как в форме «принуждающих нарративов» (coercive narratives, в трактовке Ж. Мори), так и «побуждающих макро- и микронарративов» или «великих и малых рассказов» с целью оценки и преодоления чувств неуверенности и неполноценности, возникающих по различным поводам, например: субкультурной и инокультурной принадлежности, умственных или телесных возможностей, а также экологической, психологической, духовной и личной сторон своего образа жизни и т.п.

Использование нарративных форм вербальных конструктов имеет стратегическое преимущество перед другими речевыми действиями, так как, во-первых, «нарратив» в различных его проявлениях может постоянно интерпретироваться заново в свете культурных изменений коммуникативных координат *Я - здесь и сейчас* и, во-вторых, он ориентирован на осуществление особых целей как для индивидуальных собеседников, так и для малых групп, не претендуя на разрешение проблем всего общества: «в идеале они существуют, только пока нужны для осуществления своих краткосрочных целей» [22, с. 25], для реализации конкретных психотерапевтических задач.

Заслуживает особого внимания использование «принуждающих нарративов», позволяющих говорящему субъекту в роли инициатора и ведущего вырабатывать у адресата конкретные цели и формировать у него соответствующие мотивы для таких действий, которые способны индуцировать желательное (т.е. вырабатываемое в соответствии с намеченными целями говорящего субъекта) поведение или

положительный отклик на них. Функционально-семантическая специфика таких нарративных конструкций обуславливается наличием в их содержании (семантике) «принудительных элементов» (corroborative elements) и «подтверждающих деталей» (corroborative details), по Ж. Мори [48]. К их числу он относит «время», «звук», «запах», «движения», «события», «информацию», «объекты», «дизайн», «взаимодействие», «характеры», «агентов влияния», «фокус», т. е. такие «подтверждающие детали», которые способны удерживать адресата (собеседника) в пределах совместно разрабатываемой ведущим (инициатором) и его ведомым интерактивной истории, иначе говоря, в пределах истории (фреймовой конфигурации) конкретного мифа личности. В этом смысле уместно вести речь *об интерактивных нарративах*, которые создаются («пишутся») совместно непосредственными участниками во время взаимодействия акта психотерапевтической коммуникации.

Примечательно, что использование интерактивных «принуждающих нарративов» может найти – и сегодня уже находит – широкий отклик в Интернет-коммуникации, в частности при построении «виртуальных миров» и взаимодействии в них с целью реализации различных целей и мотивов между её участниками (коммуникантами, «сетянами», «гражданами Интернета», «чатланами», т.е. образованными от слова «чат», а не в смысле персонажей кинофильма «Кин-дза-дза»). Интерактивные нарративы могут быть использованы (и сегодня успешно используются в спиндокторинговых манипуляциях) в различных «информационных войнах» и «информационных атаках», особенно при построении фреймовых конфигураций, содержащих слоты или терминалы с «фиктивной и пустой семантикой», заполняемые собственными «историями» [28]. Такие нарративы широко применяются и в сфере политической коммуникации, особенно в работе с целевой аудиторией, в пропаганде и разработке имиджевых программ (подробнее см.: [28; 35; 43]). Построение системы интерактивных нарративов может оказаться полезным в учебной среде при выборе интегративных учебных целей для эффективного (результатирующего) взаимодействия с учениками, когда цели могут обуславливать, определять и диктовать учащимся выбор контекста мотивации.

Функциональная специфика данной стратегии в психотерапевтической интеракции заключается главным образом в том, чтобы, ведя собеседника за собой, оказать ему/им помощь, совместно (поэтапно, ступенеобразно) выстраивать и построить позитивную историю его/их собственной жизни с элементами героического (всепобеждающего) эпоса (подробнее о технологии построения вербального мифа личности см.: [28, с. 110-129; 43, с. 112-179]). На

уровне реализации макронарративов («великих/больших рассказов») такая стратегия способствует расширению психологии, религиозности, а с учетом совместной выработки социального интереса и практики поведения субъекта в «контекстах жизни» – единению и объединению людей в сообщества со сходными идеалами, верой, интересами и запросами [33];

- стратегия-3 *выработки трансперсональной перспективы выхода за пределы личности адресата как основы мировоззрения* предназначена для поиска и выработки субъективно истинных, трансперсональных мифологических образов, например, «справедливого человека», «человека, любящего всё живое», «человека прощающего», «человека, живущего по заповедям Христа» и т.п. В этом плане названная стратегия может рассматриваться как разновидность, спецификация оговоренной выше стратегии;

- стратегия-4 *принятия адресатом плюралистического образа своего Я*, направленная в первую очередь на выработку возможности метафоричного многообразия личностного Я в сфере многоконтекстного бытия с целью свободы выражения его составляющих, когда человек сможет осознанно разрешить себе выступать (или чередовать свои выступления) в одно время в роли родителя, воспитателя, в другое – в роли дитя, в роли серьёзного и безалаберного, дающего и получающего, или в роли активного и пассивного (ср. ролевые игры и трансактные формы поведения у Э. Бёрна).

Использование данной стратегии в ситуации психотерапевтической интеракции накладывает определенное ограничение на инициатора как ведущего. И хотя свобода выражения составляющих многоконтекстного бытия личностного Я - адресата (плюралистическая модель поведения), *с одной стороны*, способствует выработке у адресата адаптации к различным кризисным ситуациям и изменению множества различных действий-практик, однако, *с другой стороны*, возникающая в рамках парадигмы синергичной антропологии внутренняя конфликтность между желанием различных проявлений Я (модальностей Я) и стремлением следовать единовыбранным (а может быть, и единственным) способом бытия в мире может сниматься путем «переговорного разрешения» между частями Я, а не навязыванием воли одной части Я другой, так как в последнем случае, т.е. в случае навязывания как директивного подавления (жесткого, категоричного доминирования) одной из частей, подавленная часть, по всей вероятности, будет стремиться найти какой-то другой, чаще всего, не прямой, завуалированный и/или эксплицитно патологический способ своего выражения. Поэтому в нашем случае неприемлемость директивного воздействия определяется тем, что директивность в

мелодийнотерапевтической коммуникации рассматривается как особый «вид вмешательства», который тесным образом связан (обусловлен, каузирован, причинен) с теоретической концептуализацией проблем адресата (клиента, собеседника, партнера, пациента) и вытекающими из этого терапевтическими целями.

Ведущему (т.е. психотерапевту) в роли инициатора необходимо держать в фокусе своего внимания множество вербальных Я-конструкций адресата (пациента) с учетом их коммуникативно-социальных и межличностных функций. Важно не забывать о том, что процедуры, которыми люди пользуются для артикуляции и осмысления действий, характеризуются заметными ограничениями и некоторой повторяемостью и что не всякая интерпретация или Я - конструкция может быть приемлема в той или иной ситуации. Поэтому значительная роль отводится описаниям психотерапевтического дискурса пациента в виде совокупности (множества) лингвистических практик (выражений, конструкций), объединенных вокруг какой-либо (скорее всего, наиболее важной, актуальной для пациента на данный момент) иллокутивной доминанты, которые рожают действие как определенный тип события. Анализ такого психотерапевтического дискурса позволяет накапливать определенную сумму знаний о том, в каких общепринятых формах артикулируется "Я" вообще и Я конкретного адресата в частности, так как «понятия и слова означают действительный опыт, который они передают, – прежде всего для того, кто их произносит, а потом и для других людей» [7, с. 8].

При этом также нужно иметь в виду, что связанные с трудностью выбора ограничения в плане укрощения доминирования какой-либо части Я - индивида над другой могут обуславливаться («подпитываться») ситуациями, в которых индивид, по мнению А. Лэнгле [12], «оказывается под перекрестным огнем тысяч соблазнов, советов, предложений, рекомендаций и т.д., о том, как ему стать лучше, иметь больше, словом, так или иначе призывающих его к достижению превосходства», что формирует у индивида «переизбыток выбора», или его «насыщенному Я», по Кеннету Гергену. Безусловно, подобные «призывы» пробуждают у индивида множество различных желаний, требующих удовлетворения одной из частей Я. В таких условиях применение *стратегии-4* направлено на выработку у адресата признания появившихся или появляющихся желаний в качестве неактуальных, частичных или нецелостных для Я, что позволяет воздействовать на них посредством сублимации или дисциплины отказа [12].

В этой связи представляется вполне оправданным обращение к опыту православного исихазма, чтобы помочь собеседнику (адресату, пациенту) без какого-либо внешнего вмешательства провести

внутреннее различие между его личностными переживаниями, оценками, размышлениями и окружающим миром с целью реализовать одну из альтернативных возможностей «повторного ввода» выбора: *либо (комфортно)* размещать (помещать, обнаруживать) себя прежнего во внешнем мире как отличным от него (метафора: «смотреть на себя в зеркале»), *либо (критически)* ощущать внешний мир в себе самом как отличное от себя (в частности, в воспоминаниях прошлого). Следовательно, для адресата, желающего осуществить «социальную сборку себя» как человека, стремящегося жить в ладу с собой и миром в рамках «синергичной парадигмы», необходим поиск ответа на важный вопрос, который обладает общественно-теоретической значимостью: Что представляет собой общество, которое именно так проявляет (описывает) себя и свой внутренний и внешний мир.

В этих условиях для терапевта, выступающего в роли ведущего в сеансе мелодийной психотерапевтической коммуникации, важен совместный поиск и подбор *тематического пространства*, которое активирует адресат и нацеливает его на деятельность по «социальной сборке себя», соотнося отдельные темы мелодийно-дискурсивного пространства (т. е. вербальное пространство передачи «действительного опыта», по Ю. Джендлину) в единое целое в их структурно-семантическом сопряжении с другими сферами общества и мира таким образом, чтобы данные темы были настолько «эластичны» и «диверсифицируемы», что могли бы проникать посредством своих тематических топиков во все сферы общественной жизни и их болевые точки для индивида [36–38; 42].

Для интенсификации деятельности адресата по «социальной сборке себя» инициатор может использовать тактическую разновидность рассматриваемой стратегии, а именно стратегию «*тематического регулирования*», связанную с активизацией смежной темы, но не затрагивающую прямо интересы партнера. Эффективность стратегической разновидности «тематического регулирования» заключается в том, что её применение позволяет целенаправленно вести вербальное воздействие, «оживляя» («репродуцируя») в памяти адресата целый ряд образов и захватывая таким образом в свою орбиту (в своё пространство) смежные образы из областей проблемных ситуаций.

Каузированный под влиянием вербального воздействия механизм «*репродуцирования образов*» эффективен тем, что он функционирует на основе выявленного ещё в 1935 г. в лаборатории Н.И. Красногорского психофизиологического феномена «*семантической генерализации*», суть которого можно свести к следующему: практически одинаковые (неосознанные) реакции возникают у человека на слова, которые *а)* сходны по смыслу,

б) относятся к одному семантическому полю, *в)* используются из-за одних и тех же логических предпосылок и *г)* в действительности не зависят от их звучания или написания. И так как феномен «семантической генерализации» протекает неосознанно, то смежная тема в тематическом пространстве неизменно оживляет целый комплекс образов и через них последовательно приводит адресат к топикам тех высказываний, которые от него ожидаются в виде непреднамеренной реакции.

Однако в работе с феноменом «семантической генерализации» наблюдается ряд ограничений, которые состоят в следующем:

а) используемая инициатором в качестве смежной тема мелолыйного дискурса (комплекса) должна быть известна собеседнику как объекту воздействия и иметь для него определенную значимость;

б) смежная тема мелолыйного дискурсивного комплекса должна соот-ветствовать конкретной проблемной ситуации, разрешить которую стремятся инициатор и адресат;

в) смежная тема мелолыйного дискурсивного комплекса должна соответствовать национальным, религиозным, профессиональным и индивидуальным особенностям адресата как объекта воздействия, иначе в его бессознательном «любой аффект, не нашедший адекватного удовлетворения, остается постоянно действующим, жизненным и искажающим» [17, с. 38-39];

г) действия и поступки инициатора мелолыйного воздействия должны быть психологически и экспрессивно обоснованы относительно тематического дискурсивного пространства, а также ситуационно выверены в своих жестах, мимике, интонации, логическом ударе и эмоциональном выражении, памятуя о том, что «эмоция – это некое психическое присутствие, которое начинает соматизироваться» [17, с. 28].

Коль скоро отмеченные ограничения на применение механизма «репродуцирования образов» направлены на скрытное (имплицитное) получение информации о неосознанных (одинаковых) реакциях адресата «в ходе интерпретации мифологической символики вербальных предикатов бытия человека» [42, с. 30, 35, 84], то появляется возможность нивелировать эти ограничения следующими положениями:

1) смежная тема мелолыйного дискурсивного комплекса не может прямо затрагивать (*касаться* или *слишком близко подходить к*) центральную зону (т.е. наиболее значимую, «болеву» для адресата точку) информационного пространства, представляющую обоюдный интерес как для инициатора (субъекта, автора), так и для адресата (объекта) мелолыйного воздействия, ибо в этом случае такая тема уже будет приобретать характер директивно обозначенной (плохо

«замаскированной», скрываемой) установки или «побуждающего нарратива», равносильного прямому вопросу, требующему обязательного ответа-реакции;

2) смежная тема мелодийного дискурсивного комплекса также не может находиться и на периферии информационного пространства, представляющего интерес для адресата мелодийного воздействия, так как, будучи слишком отделенной от его центральной зоны, она способна вызывать в сознании (в ментальном хранилище, памяти) адресата массу других образов и может привести к высказываниям (нарративам), в которых трудно отыскать (вычленив) значимую для участников (собеседников) мелодийной терапии информацию.

Очевидно, что специфика использования смежной темы в мелодийном воздействии как разновидности стратегии-4 для поиска («выявления, выведывания») значимой для «социальной сборки адресата» информации заключается в том, чтобы *а)* оживить прошлые впечатления, хранящиеся в памяти адресата, *б)* замаскировать действительное значение смежной темы, чтобы *в)* побудить его непреднамеренно передать соответствующую информацию, необходимую для своей «социальной сборки» (для рефрейминга, когнитивного реконструирования).

В процессе синергичной деятельности (сотрудничестве) психотерапевта и пациента в рамках указанного тематического пространства (т.е. в процессе вербального континуума терапевтической интеракции) необходимо учитывать признание собеседниками набора его тем в плане альтернатив «повторного ввода», которые (темы), будучи альтернативными, должны сохранять независимость от позитивной или негативной позиции адресата (ведомого) по отношению к тематике информативного содержания, смысловым интерпретациям и оценкам, так как интерес к конкретной теме может проявляться и по причине того, что возможны обе позиции в определенный момент терапевтического взаимодействия.

Примечательно, что независимо от выбранной (позитивной или негативной) позиции относительно структуры содержания темы или оценки её значимости у адресата варьируется спектр открытости индивидуальных расхождений или предпочтений, что предоставляет ему возможность преодолеть стереотипное, проистекающее исключительно из индивидуальной перспективы предположение о взаимоисключающих отношениях между согласием и конфликтом или конформизмом и индивидуальностью [12]. Как правило, в этот момент участники терапевтической коммуникации способны устанавливать различия между темами и функциями синергичной интеракции. В частности, адресат может сказать себе, что если он не принимает нечто и не соотносит этот свой выбор с программой личного продвижения по

Лестнице, то на данном этапе «сотраотничества» как согласованного, регулятивного взаимодействия он теряет возможность рассматривать себя участником и «сотраотником» в «социальной сборке себя», пригодным для восхождения по ступеням духовного воз-(пере)рождения. На данном этапе коммуникативного воздействия мелодийная терапия должна рефлексироваться адресатом как регулятивная, согласованная интеракция (см. выше характеристику 1-го и 2-го уровней технической реализации функционально-медийного пространства дискурсивно-мелодийного воздействия).

В процессе рефлексии выявляются аффицированные эффекты, воздействию которых подвергается система разных частей личностного Я, порождающая дифференцию системы (Я - адреса) и внешнего мира, благодаря чему осуществляется вынужденное (причинённое) внутреннее различие между инореференцией и самореференцией, конкретизируя это различие «применительно к собственным меняющимся состояниям», по Э. Ленгле. Важно исходить из того, что процесс рефлексии не направлен только на познание закономерностей устройства мира, так как вынужденное (причинённое) внутреннее различие между инореференцией и самореференцией Я-пациента всегда само подвержено определенному искажению и нуждается в соответствующей в коррекции. В основном здесь речь может идти о выявлении механизма того, что и как способно присовокуплять операцию к операции (т.е. продвигаться шаг за шагом, поэтапно, в соответствии со ступенями Лестницы) «в самоконструированных горизонтах времени» [12], пространства и самого себя (своего Я), обращаясь к своему информационному состоянию с вопросом насколько Я готов на данном этапе к самопреобразованию, и соотнося свой ответ с реальным результатом;

- стратегия-5 процесса воздействия мелодийного дискурса помогает людям больше узнавать о себе и о других мирах культуры, способствует приобретению знаний о социальных нормах и образе жизни Других, в частности о специфике вербального и невербального поведения представителей другого пола, возраста, социального статуса, субкультурной принадлежности, сексуальной ориентации и т.п., чтобы понять чужое мировоззрение с точки зрения настоящего и будущего.

Работая в данном стратегическом направлении, инициатору следует помнить о том, что мелодийное воздействие и взаимодействие – это лишь технический инструментарий психотерапевтического характера, который не должен отторгаться адресатом, так как в понимании А. Менегетти, «роль терапии заключается в устранении из психики человека момента вытеснения, поскольку оно лишает сознательное «Я» его существенной части, тем самым предопределяя его поле решимости и регулируя его поведение» [17, с. 26]. В этой связи

Ю. Джендлин уточняет специфику психотерапевтического взаимодействия, утверждая, что «можно использовать любые психотерапевтические техники, если не навязывать их клиенту, не нарушать его чувства личной неприкосновенности» [7, с. 11]. Кроме того, важно не забывать, что «психотерапия – это процесс, связанный с непосредственным опытом *еще до того*, как он станет одним из упомянутых “конструктов”, а также *потом*, когда происходит возвращение от “конструкта” к опыту переживания на грани сознательного и бессознательного». Таким образом, «процесс психотерапии» есть то, «*что конкретно происходит*» [7, с. 16].

Важно иметь в виду, что использование в психотерапевтической коммуникации стратегии-5 вызвано, как правило, необходимостью когнитивного реструктурирования или рефрейминга какой-то определенной ситуации, чтобы позволить участнику мелодийной терапии взглянуть на неё (или оценить её) принципиально новым образом с целью научения себя преодолевать (разрешать) разного рода препятствия, например разлад с близкими, с миром, с собой, борьба с пагубными привычками и т.п. С этих позиций применение стратегии-5 продиктовано (обусловлено) конкретными задачами инициатора психотерапевтического взаимодействия, связанными с созданием определенных *изменений* на уровне *телесных ощущений* или на уровне «*метаболической семантики*», в терминологии А. Менегетти [15, с. 238; 29; 30; 42, с. 84-85], когда адресат начинает чувствовать, «что в действительности происходит в его теле в ответ на рефрейминг». В этой связи любопытно утверждение Ю. Джендлина о том, что «реальные изменения отражаются *не только* в изменении *образа мысли*, но и в изменении того, *как проблема реально представлена на уровне тела*» [7, с. 15] в виде «гармонического третьего (т.е. нечто вроде «синергического комплекса» см.: [27]), от которого отправляются «бесконечные возможные вариации клеточных пульсаций», по А. Менегетти [16, с. 108], как репрезентанты «переживаний реальности» адресатом. Необходимо учитывать, – пишет А. Менегетти, – что тело – это непосредственный собеседник, оно участвует в диалогах, во лжи, в уловках, в открытии любой внутренней реальности человека... *Движения нашего тела, испытываемые нами страдания являются словами, средствами выражения: так движение моего пальца есть выражение некой интенции на органическом уровне*» [17, с. 32, 40; ср. приведенные выше слова А. Белого; курсив наш. – А.Р.].

Поэтому «вне зависимости от того, что человек говорит или делает, необходимо в каждый момент быть внимательным к тому, как *слова и действия* проявляются *на уровне непосредственных переживаний*» [7, с. 15-16], т.е. переживаний реальности как «следствия способности психики создавать образы», так как «внутренний мир и

внешний мир человека соединяются в психических образах, давая жизненно важное ощущение связи с обоими мирами» [10, с. 135]. Это утверждение также справедливо и в отношении других видов психотерапевтической интеракции: «Все виды психотерапевтического воздействия, – подчеркивает Ю. Джендлин, – требуют, чтобы клиент проверял таким образом наличие их конкретного эффекта. Такая проверка на уровне телесных ощущений должна применяться не только к вербальным интерпретациям, но практически ко всему, что клиент и психотерапевт могли бы сделать во время сессии» [7, с. 16], ибо еще З. Фрейд указывал, что *цель всякой интерпретации – проявить утраченный или вытесненный опыт.*

Для мелодийной психотерапии это замечание классика психоанализа имеет большое значение, так как специфическое содержание сознательного опыта уже «переварено», «архетипически структурировано согласно категориям человеческой психики», и это делает опыт значимым для нас самих и для других людей» [10, с. 135]. В этом смысле «интерпретации оказываются просто “строительными лесами”, временно воздвигающимися вокруг постройки и разбирающимися после её завершения», просто как «архетипическое структурирование», которое «в качестве реакции на всякую интерпретацию у пациента должно *возникать как конкретное переживание; в противном случае ничего реального не будет достигнуто.* Очевидно, что при обнаружении такого результата «от интерпретации необходимо отказаться, хотя бы временно» [7, с. 17].

Таким образом, применяя стратегию-5 в ходе мелодийного психотерапевтического воздействия, инициатор приобретает возможность установить (зафиксировать, выяснить), чем на самом деле для адресата являются слова, высказывания и интерпретация их мифологической символики в комплексном мелодийном дискурсе, *какой* функциональной силой [также: «воздействующим зарядом», «воздействующим потенциалом» - см.: 31; 34; 42, с. 84] они обладают и *какой* воздействующий потенциал (заряд) они приобретают в процессе влияния на когнитивное переструктурирование адресата? Ответы на поставленные вопросы позволяют инициатору мелодийного психотерапевтического воздействия соотнести используемые (использованные) формы различных символических выражений с реальными шагами (или реальным шагом) по направлению к тому, «как именно проблема переживается на соматическом уровне» [7, с. 16];

- стратегия-6 *поиска путей и направлений комбинационного стратегического «удара» (стратегического комплекса) с целью формирования личностной установки адресата на выработку эффективного рефрейминга призвана предложить «эkleктический» (т.е. спонтанный, не обусловленный прямо) подход к оценке*

существующего (имеющегося) набора различных интересов, слабостей, преимуществ, влияющих на выбор конкретных шагов по ступеням духовного преобразования (подробнее о стратегическом комбинировании или «ударе» см.: [24; 26]).

В процессе мелодийной интеракции для автора-инициатора важен подбор как самого мелодийного тематического континуума, например концертных программ «Откройте душу для добра», «Сказание о счастье», «Ангел покаяния» или «Слово жизни», так и выбор вербальных средств межтематического коннективного сопряжения в виде «типовых коннекторов и метаконнекторов» [26]. Возможность вариативного выбора между смежными темами мелодийного континуума и интенциональная направленность коннективных тематических скреп позволяют в конечном итоге инициатору задавать собеседнику направление выхода из проблемной ситуации, регулируя его переживания в соответствии с развитием ситуации мелодийной интеракции. При этом инициатору важно не забывать предостережение Ю. Джендлина [7, с. 24] о том, что «переживания и ситуации нельзя разделить на четко фиксированные элементы», так как они перемешиваются, зачастую переходят друг в друга и в процессе сеанса (концертной программы) могут изменяться. Иначе говоря, текучесть, процессуальность и нестабильность регулятивной деятельности инициатора по каузации механизма *«репродуцирования образов»* являются неотъемлемыми атрибутами их формирования в мелодийной терапии.

Тем не менее пограничная зона непосредственного опыта переживания возникает, как правило, на уровне телесности «как некие физические, соматические ощущения», хотя это и является «специфическим видом телесных ощущений». Такие ощущения возникают внутри и не похожи на внешние физические ощущения, например напряженность мышц или щекотание в носу [7; 15–17]. По этому поводу Ю. Джендлин пишет: «Странно, но многие вообще не могут почувствовать свое тело изнутри. ...Такие люди также испытывают интенсивные эмоции, но они локализуют все эмоции либо “снаружи”, либо в голове и вокруг нее» [7, с. 29];

- стратегия-7 *направление действий собеседника на развитие в себе способности к метапознанию (мышлению о мышлении)* используется инициатором не для выработки у собеседника (адресата, пациента, слушателя, участника) мелодийного взаимодействия каких-то (например, устойчивых, автоматических) навыков в оценке или реакции на соответствующие стимулы, а для того, чтобы научить участника определенным навыкам интерпретации, понимания и осознания тех моментов проблемной ситуации, которые препятствуют его продвижению по ступеням духовного восхождения Лествицы.

Первоочередная задача такой стратегии – направленность мелодийного воздействия на смягчение симптомов, вносящих неуверенность, пассивность, расстройство, переживания и страхи, связанные с (сверх-)чувствительным Я, выступающим в одном случае как *эго-осторожность*, а в другом, как *эго-вовлеченность*, оставаясь в любом случае «пленником» индивидуального Я, потакающим им (*эго-расстроенное* и *эго-подавленное*).

Принимая точку зрения исследователей (см.: [9]; также [2; 7; 23]) на страх как *состояние* субъекта (страхи в жизни или страхи «здесь» и «сейчас/теперь») и *страх как способ* бытия поведения, когда страх становится функцией Я (жизнь в страхе или страх – всегда), хотелось бы обратить внимание на особую важность данного феномена в реализации механизма мелодийного воздействия с акцентом на слова Данте Алигьери: «*Нельзя, чтоб страх повелевал уму; Иначе мы отходим от свершений, Как зверь, когда мерещится ему*». Инициатору мелодийного воздействия также важно иметь в виду, что страх «древнее и сильнее многих чувств, так или иначе выражающих суть нашего Я, наше сущностное реагирование и отношение к окружающим» [9, с. 35].

По этой причине стратегия–7 призвана не только смягчать симптомы проявления страха, но и участвовать в формировании возможности им уйти, чтобы собеседник начал и смог жить дальше в согласии с самим собой, своим окружением и миром и учился бы в соответствии с сформированной установкой самостоятельно преодолевать их на пути своего восхождения к ступеням духовного возрождения. В этом плане система публичных мелодийных проповедей (концертов духовного песнопения, духовных музыкальных вечеров, фестивалей и т.п.) является наиболее подходящей для целевой аудитории и может оказать существенную помощь коллективному адресату как объекту мелодийной терапии в стремлении применять в своей жизни навык самосознания.

Очевидно, правы те, кто полагает, что в определенном смысле эта цель более соответствует будущей системе образования, и в таком случае можно согласиться с утверждением К. Джерджена, что обучение навыкам самопознания и межличностного общения станет основными предметами в учебных программах XXI века [8];

- стратегия–8: *выдвижение формирования системы когнитивных навыков на первый план психотерапии*, которая не ограничивается вышеперечисленными организационными навыками работы над собой, но и для навыков «гибкости» ума, так как духовная работа над собой является одной из актуальных задач современности. Такая задача становится полезной и в других условиях, когда человеку необходимы навыки варьировать угол своего зрения в соответствии с возрастающими требованиями сегодняшнего времени и запросами и

вызовами стремительно меняющегося мира. Следовательно, формирование системы когнитивных навыков индивида, подготовка его к адаптации к ним и экологически эффективному применению должны быть в постоянном поле зрения инициатора мелодийной психотерапии.

О методах развития названной способности можно говорить, если попытаться представить (наметить) систему тактических приёмов (*тактик*, или «*терапевтических вмешательств*») как определённого вида реакций со стороны инициатора/консультанта, направленных на достижение промежуточных и конечных целей терапевтического мелодийного воздействия, способных коррелировать с описанными выше и, безусловно, не конечными по списку стратегиями, чтобы, опираясь на канонические и неканонические вербальные мифологемы духовного бытия человека, зафиксированные в текстах коллективных молитв, духовных песнопений, духовных встреч и внедренные в концертные программы духовной музыки и песнопения, помогать людям изнутри как можно больше извлекать чувств, установок, посылов для своего духовного перестраивания. Также небесполезным при этом окажется поиск, выявление и категоризация различных предрассудков, оценок, модных – особенно для молодежи – веяний, социально значимых ценностей, которые партнеры по мелодийной психотерапии смогут подвергнуть сомнению, пересмотру и переоценке.

Очевидно, что систематическая работа в этом направлении (сюда можно добавить и различные «ролевые представления» в виде конкретных игровых форм и театрализованных представлений, ср., например, «Ангел покаяния», «Тверские Рождественские встречи», «Покровские вечера») готовит людей (партнеров, собеседников, участников, клиентов, пациентов) к формированию нового типа познания, который по уровню развития опережает «формально оперантное мышление», по Ж. Пиаже, и принятию возрастающей ответственности. Такой способ мышления, считает А. Лэнгле, представляет собой «необходимую следующую ступень в эволюции сознания», поскольку он уравнивает смирение и жизнеспособность и развивает активную способность к соработничеству (согласованному взаимодействию) на благо общей цели.

Создание типологии техник в указанном направлении является весьма непростой задачей. Трудности возникают уже на первом шаге, поскольку предложенный выбор стратегий мелодийного воздействия, направленный на выработку эффективного «соработничества» или «синергичной регулятивной деятельности», требует более четкого определения функций и границ каждой из них, а также поиска более масштабного пространства мелодийной дискурсии, чтобы осуществить попытку соотнести применение данной типологии стратегий и возможных тактик как «терапевтических вмешательств» для изучения

конкретных сессий (встреч, сеансов, программ, концертов) и типовых ступеней к восхождению по Лестнице. Разговор на эту тему требует отдельного описания.

Список литературы

1. Бауман Э. Текущая современность / пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Бек А., Фримен А. Когнитивная психотерапия расстройств личности / пер. с нем. М.: Пресс АСТ, 1998. 343 с.
3. Белый А. О смысле познания. Минск: «Полифакт», 1991. 64 с.
4. Белый А. Безрукая танцовщица // Моск. вест. 1995, № 1. С. 151 – 155.
5. Бурдые П. Структуры, Habitus, практики // Современная социальная теория: Бурдые, Гидденс, Хабермас. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. С. 16 – 39.
6. Гайнуллина Л.Ф., Агапов О.Д. Синергичная антропология как новая гуманитарная парадигма // Вопросы философии. 2010. № 5. С. 173 – 177.
7. Джендлин Ю. Фокусирование: Новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / пер. с англ. А.С. Ригина. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 448 с.
8. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика: сб. ст. / Пер. с англ. А.М. Корбута. Минск: БГУ, 2003. 232 с.
9. Касумов Т.К., Гасанова Л.К. Страхи в жизни и жизнь в страхе // Вопросы философии. 2014. № 1. С. 34 – 45.
10. Крюгер П. Психические образы как мост между субъектом и объектом // Кембриджское руководство по аналитической психологии. М.: АСТ, 2001. С. 121 – 142.
11. Луман Н. Медиа коммуникации: пер. с нем. М.: Логос, 2005. 280 с.
12. Лэнгле А. Психотерапия – научный метод или духовная практика? О соотношении между имманентным и трансцендентным на примере экзистенциального анализа [Электронный ресурс]. URL: [http:// 2003-10-01](http://2003-10-01)
13. Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Николаева; закл. ст. М. Вавилова. М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 464 с.
14. Меськов В.С., Мамченко А.А. Цикл трансформации когнитивного субъекта. Субъект, среда, контент // Вопросы философии. 2010. № 10. С. 67 – 80.
15. Менегетти А. Образ и сознательное: пер. с итал. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2000. 130 с.
16. Менегетти А. Учебник по мелодистике: пер. с итал. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002. 181 с.
17. Менегетти А. Психосоматика. Новейшие достижения: пер. с итал. М.: ННБФ «Онтопсихология», 2007. 360 с.
18. Моль А. Социодинамика культуры: пер. с франц. 3-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 416 с.
19. Морозова О.Н. Дискурс согласия в диалогическом пространстве. М.: ИЯ РАН, 2005. 220 с.

20. Новоселова О.Н. Коммуникативно-конструктивное пространство регулятивных менасивных действий [Электронный ресурс] // Электрон. науч. журн. «Мир лингвистики и коммуникации». Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2013. № 3(32). ISSN 1999-8406; гос. рег. № 0420800038. <http://tverlingua.ru>
21. Пиаже Ж. Что такое психика? Беседы Жан-Клод Брангье с Жаном Пиаже. Беседа первая // Психологический журнал. 2000. № 2. С. 138 – 141.
22. Рзаева Р.О. Конец метанарративов в контексте проблематики прошлого и вызовов будущего // Вопросы философии. 2014. № 2. С. 23 – 29.
23. Риман Ф. Основные формы страха. Исследование в области глубинной психологии: пер. с нем. М.: Алетейа, 1999. 336 с.
24. Романов А.А. Коммуникативно-прагматические и семантические свойства немецких высказываний-просьб: дис. ... канд. филол. наук. – Калинин: КГУ, 1982. 168 с.; он же: Семантика и прагматика немецких перформативных высказываний-просьб. М.: ИЯ РАН, 2005. 153 с.
25. Романов А.А. Роль связующих элементов в управлении диалогом // Перевод и автоматическая обработка текста. Под ред. А.А. Романова и А.М. Шахнаровича. М.: ИЯ АН СССР, 1987. С. 126 – 165.
26. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР, 1988. 183 с.
27. Романов А.А. Языковой портрет политика в суггестивной парадигме // ARS LINGUISTICA: К 75-летию профессора И.П. Сусова: Межвуз. сб. научн. трудов. М.; Тверь: ИЯ РАН, 2002. С. 23 – 30.
28. Романов А.А. Политическая лингвистика: Функциональный подход. М.: ИЯ РАН, 2002а. 191 с.
29. Романов А.А. Психосемиотика визуальной коммуникации в соматографическом пространстве // Романов А.А., Сорокин Ю.А. Соматикон: Аспекты невербальной семиотики. М.: ИЯ РАН, 2004. С. 8 – 158.
30. Романов А.А. Вербо- и психосоматика телесного бытия человека // Романов А.А., Сорокин Ю.А. Вербо- и психосоматика: Две карты человеческого тела. М.: ИЯ РАН, 2008. С. 7 – 144.
31. Романов А.А. Мелодийный дискурс в социальной коммуникации // Журнал практического психолога: науч.-практ. журнал. Спец. выпуск: Текст как субъект понимания. 2013, № 3. С. 146 – 168.
32. Романов А.А. Эмотивный «заряд» мелодийной проповеди в медийных условиях // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. науч. трудов, посвящ. 75-летию проф. В.И. Шаховского. Волгоград: Волгоградское научное изд-во, 2013а. С. 236 – 246.
33. Романов А.А., Белоус Н.А. Языковая личность в коммуникативном пространстве дискурса [Электронный ресурс] // Электрон. науч. журнал «Мир лингвистики и коммуникации». Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. 2010. № 4 (21). ISSN 1999-8406; гос. рег. № 0420800038. <http://tverlingua.ru>.
34. Романов А.А., Малышева Е.В. Аффективный «заряд» тактильных действий в социальной интеракции // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 11. С. 33 – 41.

35. Романов А.А., Романова Е.Г., Воеводкин Н.Ю. Имя собственное в политике: Язык власти и власть языка. М.: Лилия ЛТД, 2000. 112 с.
36. Романов А.А., Романова Л.А. Музыкальная проповедь как мелодистический дискурс // Язык – Когниция – Социум: тез. докл. Международн. конф. (Минск, Беларусь, 12-13 ноября 2012). Минск: МГЛУ, 2012. С. 58 - 60.
37. Романова А.А., Романова Л.А. Мелодийный дискурс как «горячее» средство коммуникации // Функциональная лингвистика: сб. науч. работ Крымск. республ. ин-та преддипломного педагогического образования. Симферополь, 2013. № 5. С. 351–352.
38. Романов А.А., Романова Л.А. Роль эмоционально-прагматического компонента в структуре взаимодействующего механизма информационного послания мелодийной проповеди // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы IV Междунар. науч. конф. Краснодар: КубГУ, 2013а. С. 29 – 30.
39. Романов А.А., Романова Л.А., Федосеева Е.Г. Перформативные ритуальные акты сакральной коммуникации. М.: ИЯ РАН, ТГСХА, 2013. 241 с.
40. Романов А.А., Ульянич Г.А. Дискурсивная природа музыкальной проповеди // Проблемы совершенства образовательного процесса в вузе в связи с переходом на новые образовательные стандарты: сб. науч.-метод. тр. по материалам XXII Всероссийск. науч.-метод. конф. (Тверь, 23-24 апреля 2012 года). Тверь: ТГСХА, 2012. С. 166 – 169.
41. Романов А.А., Ульянич Г.А. Синергийные основы музыкальной проповеди как духовной практики // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2012а. № 22. С. 281 – 291.
42. Романов А.А., Ульянич Г.А. Мелодийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций. Москва-Тверь: ИЯ РАН, ТИПЛ и МК, 2014. 163 с.
43. Романов А.А., Черепанова И.Ю. Языковая суггестия в предвыборной коммуникации. Тверь: Герс, 1998. 205 с.
44. Романова Л.А. Структурно-семантические аспекты композитных перформативов в функциональной парадигме языка. М.: ИЯ РАН, 2009. 180 с.
45. Романова Л.А. Композитные перформативы в функциональной парадигме языка: Семантический и прагматический аспекты: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Великий Новгород: НовГУ, 2010. 47 с.
46. Серль Дж. Р. Открывая сознание заново. Пер с англ. М.: Идея-Пресс, 2002. 256 с.
47. Хоружий С. С. Что такое SYNERGEIA? Синергия как универсальная парадигма: ведущие предметные сферы, дискурсивные связи, эвристические ресурсы // Вопросы философии. 2011. № 12. С. 19 – 36.
48. Morie J.F. Coercive narrative, motivation and role playing in virtual worlds // Proceedings of the 6th World Multiconference on Systematics, Cybernetics and Informatics. 2002. V. 12. P. 473 – 479.
49. Sacks O. Musicophilia. Tales of Music and The Brain. New York; Toronto: A.A. Knopf, 2007. 381 p.

STRATEGIC TYPE OF MELOLINE EFFECT IN PSYCHOTHERAPEUTIC COMMUNICATION

A.A. Romanov

Tver State Agricultural Academy

The article deals with the general principles of meloline psychotherapy that are formed by basic communication strategies of psychotherapeutic interaction.

Keywords: *meloline discourse, meloline psychotherapeutic interaction, basic communicative strategies.*

Об авторе:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

УДК 159.9.075

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЦ С РАЗЛИЧНЫМИ ФОРМАМИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.В. Смирнов

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Представлены результаты эмпирических исследований, иллюстрирующих особенности социального взаимодействия лиц с различными формами аддиктивного поведения. Результаты исследований подтверждают тезис об устойчивой тенденции аддиктивных лиц к социальной самоизоляции.

***Ключевые слова:** аддикция, аддиктивное поведение, межличностные отношения, культурное давление, социальная оппозиционность.*

Анализ публикаций показывает интерес научной общественности к различным аспектам явления аддиктивного поведения, которое к настоящему времени изучается в русле 14 направлений. Полученные в ходе проведенного небольшого исследования эмпирические данные позволяют отчасти подтвердить распространенный тезис о том, что аддиктивное поведение является бегством от тягостной реальности.

На первом этапе производился отбор испытуемых по критерию «наличия / отсутствия» аддикции, который был сопряжен с решением ряда методологических проблем: коморбидности аддикций, сходства диагностических критериев и синдроматики различных (химических и нехимических) аддикций, лжи и сокрытия информации аддиктами о своем поведении.

В результате была создана батарея методик, которая позволила как минимизировать или решить указанные проблемы, так и совместить диагностические и исследовательские возможности этих методик:

1. Структурированное интервью, содержащее вопросы, направленные на диагностику качественно-количественной аддиктивной симптоматики [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**];

2. Опрос лиц, знающих участников исследования не менее 2,5 лет.

3. Проективный тест Л. Зонди [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**];

4. Проективная психологическая методика «ГАЛС-2005» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**];

5. Бланковая диагностическая методика «ОДА-2010» [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

В исследовании приняло участие 660 человек в возрасте 18-65 лет. В результате диагностики и селекции испытуемых по критерию аддиктивного поведения, после отсева 38 % испытуемых в связи с недобросовестным выполнением процедуры диагностики, было получено следующее распределение (таблица).

Группы испытуемых по критерию наличия аддикции

<i>Группа</i>	<i>Мужчины</i>	<i>Женщины</i>	<i>Всего</i>
Аддикты	115	94	209
Пограничные	46	35	81
Не аддикты	51	69	120
ИТОГО	212	198	410

Проверка распределения по критерию d_{max} Смирнова-Колмогорова на выборке $N=410$ показала нормальность распределения переменных по всем используемым методикам, кроме методик «Зонди – тест» и методики «ГАЛС-2005». Вычисление психосексуальных индексов испытуемых [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] показало, что мужская выборка содержит значительную часть феминных мужчин, а женская – маскулильных женщин, что и отражается на характере распределения. В силу единства симптоматики, синдроматики, диагностических критериев и динамики аддиктивного поведения у мужчин и женщин, полученных данных о нарушении психосексуальной идентичности аддиктов, подтвержденных более ранними данными исследований А.А. Ткаченко и коллег [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 278-284], в статье не проводится специального поиска закономерностей по критерию пола. Отметим также, что из-за отсутствия каких-либо закономерностей связанных с возрастом испытуемых, закономерности по критерию возраста также не изучались.

Проверка репрезентативности выборок ($N=410$) методом расщепления с последующей проверкой различий между половинами групп по критериям U-Манна-Уитни и t-Стьюдента показала репрезентативность данных.

Исследование производилось с помощью методики «ОМО» (автор Т. Лири) у представителей трех обобщенных групп – «Аддикты», «Пограничные» и «Неаддикты» – разделенных по критерию «наличия/отсутствия» аддикции.

В ходе использования этого опросника испытуемым предоставлялась возможность двукратного тестирования с изменением

инструкции. В первом случае инструкция предлагала испытуемым оценить себя («...Я человек, который...»). Во втором случае испытуемым предлагалось определить, как другие люди воспринимают испытуемого («...Другие люди говорят обо мне, что я человек, который...»). Таким образом, можно обнаружить закономерности самооотношения к себе в социальном взаимодействии и представлениями о том, как испытуемых оценивают другие люди.

На первом этапе по критерию Стьюдента исследовались различия между оценками, которые испытуемые дают самим себе (СО) и оценками предполагаемого испытуемыми восприятия себя со стороны других лиц (ОО). Эти различия исследовались внутри каждой из групп. В ходе статистического анализа были получены следующие результаты. В группах «Пограничные» и «Неаддикты» никаких статистически значимых различий получено не было.

В группе «Аддикты» различия были получены по следующим шкалам:

- Авторитарность ($t(df=416)=2,02, p<0,04$);
- Эгоистичность ($t(df=416)=2,04, p<0,04$);
- Агрессивность ($t(df=416)=2,39, p<0,02$);
- Глобальные оценки доминирования ($t(df=416)=2,99, p<0,003$);
- Глобальные оценки дружелюбия ($t(df=416)=3,56, p<0,0004$).

Психологическая интерпретация этих различий может выглядеть следующим образом. «Аддикты» полагают, что окружающие считают их более авторитарными, более эгоистичными, более агрессивными, более стремящиеся к доминированию и менее дружелюбными. Другими словами, «Аддикты» воспринимают социум как заведомо негативно относящийся к ним.

На втором этапе анализ различий по переменным между группами показал следующие результаты.

«Аддикты» по сравнению с представителями группы «Пограничные» оценивают себя как более зависимых ($t(df=288)=2,13, p<0,03$), более дружелюбных ($t(df=288)=2,40, p<0,02$) и считают, что другие оценивают их как более агрессивных ($t(df=288)=2,77, p<0,006$).

По сравнению с представителями группы «Неаддикты» «Аддикты» оценивают себя как менее эгоистичных ($t(df=327)=2,35, p<0,02$), более дружелюбных ($t(df=327)=1,99, p<0,05$) и считают, что другие оценивают их более авторитарными ($t(df=327)=2,61, p<0,009$), более эгоистичными ($t(df=327)=4,58, p<0,000007$), более агрессивными ($t(df=327)=2,25, p<0,03$), более подозрительными ($t(df=327)=1,98, p<0,05$), более стремящимися к доминированию ($t(df=327)=2,96, p<0,003$).

Различия между группами «Пограничные» и «Неаддикты» отмечены только по одной переменной: «Пограничные» считают, что

другие люди воспринимают их как более эгоистичных ($t=(df=199)=2,35, p<0,02$).

Таким образом, полученные данные говорят о том, что на социально-психологическом уровне «Аддикты» в отличие от представителей групп «Пограничные» и «Неаддикты» считают, что другие люди (социум) воспринимают их скорее негативно, нежели позитивно. Здесь мы вновь наблюдаем дифференциацию различных типов интегральной индивидуальности. Разделительной чертой этого является позиция по отношению к социуму и его восприятие.

«Аддикты» воспринимают социум как враждебный, чуждый, негативно относящийся к аддиктам.

«Погранные» считают, что другие люди воспринимают их как более эгоистичных.

«Неаддикты» невоспринимают социум как нормальную, естественную среду обитания. Культурное давление или социальная конкуренция воспринимаются как нормальные явления жизни.

Список литературы

1. Аномальное сексуальное поведение / под ред. Д.м.н., проф. А.А. Ткаченко и д.м.н. Г.Е. Введенского. СПб.: Юридический центр Пресс, 2003. 657 с.
2. Каплан Г. И., Сэдок Б. Дж. Клиническая психиатрия: в 2 т. М.: Медицина, 2002. Т. 1. С. 160–230.
3. Смирнов А.В. Глубинно-психологические компоненты предрасположенности к аддиктивному поведению в структуре интегральной индивидуальности // Вестн. СПб. ун-та. Сер. 12. Психология, социология, педагогика. 2010. Вып. 3. С.214-224.
4. Смирнов А.В. Екатеринбургские лекции по экспериментальной диагностике побуждений Леопольда Зонди. Екатеринбург: Изд-во гуманитарного ун-та, 2005. 256 с.
5. Смирнов А.В. Графологическая психодиагностика личности с использованием методики «ГАЛС-2005»: науч. изд. Екатеринбург: Изд-во ООО «ИРА УТК», 2008. 266 с.
6. Смирнов А.В. Опросник диагностики аддикций «ОДА-2010»: метод. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2010. 200 с.

FEATURES OF SOCIAL INTERACTION PERSONS WITH VARIOUS TYPES OF ADDICTIVE BEHAVIOR

A.V. Smirnov

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

The article presents the results of empirical studies that illustrate the characteristics of the social interaction of people with different forms of addictive behavior. The results confirm the thesis of a steady trend of addictive persons to social withdrawal.

Keywords: *addiction, addictive behavior, interpersonal relationships, cultural pressures, social opposition.*

Об авторе:

СМИРНОВ Александр Васильевич - кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Института психологии Уральского государственного педагогического университета (620219 г. Екатеринбург Проспект Космонавтов 26), e-mail: k-66756@planet-a.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378:796:159.923.2 – 052

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ

В.Г. Витун, Е.В. Витун, Т.А. Глазина

Оренбургский государственный университет

Статья посвящена проблеме повышения эффективности процесса физического воспитания студентов в вузе в результате развития у них личностных качеств. Рассматриваются личностные качества студентов, влияющие на формирования у них четких ориентиров жизнедеятельности. Определяется значимость физической культуры в процессе профессиональной подготовки студентов.

***Ключевые слова:** физическое воспитание, личностные качества, физкультурно-спортивная деятельность, ценности физической культуры.*

Будущее страны во многом зависит от состояния образования, к которому в настоящее время предъявляются повышенные требования.

Образование охватывает многие параметры жизненного пути человека, общества, государства. Оно сохраняет и транслирует знания, развивает природные задатки человека, способствуя росту интеллектуальных возможностей личности. Воспитывает отношение подрастающего поколения к труду, обеспечивает профессию и повышает квалификацию, в перспективе повышает эффективность и качество производства, расширяет свободу выбора профессии и деятельности.

В этой связи очевидно, что в настоящее время усиливается общественная роль учреждений высшего профессионального образования, формируется социальный заказ на эффективные образовательные системы, осуществляется поиск путей повышения качества образования в вузах при помощи реализации личностно-ориентированного подхода.

В основах законодательства Российской Федерации физическая культура представлена как научная дисциплина – компонент целостного развития личности, неотъемлемая часть образовательного процесса, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирование таких ценностей, как

здоровье, физическое и психологическое благополучие, физическое совершенство [3, с. 63].

В соответствии с современной тенденцией преобразования учебного процесса в нашей стране вопросы развития физической культуры становятся одним из ключевых направлений социальной политики государства.

На данном этапе особое значение уделяется основным идеям формирования личности студента, совершенствования внутреннего личностного потенциала с помощью процесса физического воспитания в вузе.

На наш взгляд, огромный ценностный потенциал физической культуры, способствующий развитию у студентов различных личностных качеств, реализуется далеко не в полной мере.

Профессиональная подготовка студентов, их личностное развитие требуют формирования у них четких ориентиров жизнедеятельности, умения отделять подлинные ценности от мнимых, воспринимать и оценивать сложные, противоречивые явления и процессы современного мира с позиций научного мировоззрения, которое позволяет отражать действительность не только в ее целостности, но и в реальной значимости для личности [2, с. 4].

Формирование положительного отношения студентов к занятиям физическими упражнениями является одновременно целью, средством, и фактором успешного обучения студентов в области физического воспитания, а также условием успешного развития личностных качеств, которые студенты могут реализовать в дальнейшем в своей профессиональной деятельности и быту.

Таким образом, можно констатировать, что в образовательном процессе вуза возникает проблема разработки системы педагогических средств развития личностных качеств студентов, занимающихся физической культурой.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разрешения противоречий между:

- необходимостью развития у студентов профессионально-личностных качеств (в первую очередь – гуманизма, порядочности, честности, доброты, толерантности и др.) и сложившейся системой воспитания в образовательном процессе вуза, слабо ориентированной на развитие и становление у студента системы гуманистических ценностей, убеждений, позитивного отношения к будущей деятельности;

- недостаточной мотивацией студентов к занятиям различными видами физкультурно-спортивной деятельности и самоопределением с установкой на повышение эффективного развития личности студентов.

Основополагающим звеном образования является деятельность, как основа развития личности, поэтому с нее и надо начинать образовательный процесс [1, с.5].

Для разработки системы педагогических средств, обеспечивающих разрешение данных противоречий, на первом этапе нашего исследования мы оценивали уровень готовности студентов, занимающихся физической культурой к развитию профессионально-личностных качеств, к приобщению к системе гуманистических ценностей в учебном процессе, а также определяли позицию преподавателей физической культуры в решении поставленной проблемы.

В качестве диагностического инструментария нами использовались такие исследовательские методы, как беседа и письменный опрос. Исследовательская работа проводилась в вузах Уральского региона (Уральском государственном университете физической культуры, Оренбургском государственном университете). Всего в опросе участвовало 165 студентов, в программу обучения которых входит дисциплина «Физическая культура».

Приведем некоторые результаты исследования:

- только 26 % из опрошенных считают своей первоочередной задачей заботу о своем физическом и психическом здоровье;
- 35 % студентов считают оправданным в случае крайней необходимости применения физической силы;
- 44 % респондентов думают, что наиболее эффективным стилем педагогического руководства является авторитарный (директивный) стиль;
- 52 % опрошенных положительно относятся к применению различных химических препаратов, допинга, опасного для здоровья, если это необходимо в целях спортивной победы;
- постоянное проявление добрых чувств, заботы, участия, поддержки и помощи считают необходимым 43 % исследуемых, допустимым в отдельных случаях – 31 %; излишним (видя в этом демонстрацию собственной слабости) – 26 %;
- около 56 % респондентов в своей спортивной практике подвергались психологическому давлению, физическому насилию, моральному унижению со стороны своих наставников, однако осуждают такие факты только 28 %; 29% считают их допустимыми «в воспитательных целях», а 33 % готовы использовать элементы насилия в своей спортивной деятельности.

Объяснением столь тревожной ситуации в вопросе готовности студентов к реализации в учебном процессе социально-гуманистической функции является, помимо всего прочего, и позиция определенной части преподавателей. Об этом свидетельствуют

результаты опросов преподавателей физической культуры вузов (всего – 50 человек), которые считают проблему воспитания у студентов нравственных и гуманистических качеств приоритетной – 37 %, достаточно важной, но не ключевой – 32 %, малоактуальной – 31 %.

Данные результатов опроса преподавателей представлены на рис. 1.



Рис.1 Результаты опроса преподавателей физической культуры вуза

Мы предполагаем, что для улучшения сложившейся ситуации и повышения эффективности процесса приобщения студентов к гуманистическим ценностям необходимо создание системы воспитательной работы, которая объединяла бы усилия всего преподавательского состава вуза [5, с. 195].

По нашему мнению, основными направлениями такой работы в процессе физического воспитания студентов могут стать следующие направления:

- гуманизация и гуманитаризация всех изучаемых дисциплин;
- организация спецкурсов, курсов спортивного совершенствования, посвященных пониманию роли гуманизма и нравственности в процессе профессиональной подготовки;
- расширение возможностей применения диалоговых форм работы преподавателя и студентов, направленных на разрешение проблемных задач и ситуаций, предполагающих необходимость нравственного выбора, зачастую не имеющих однозначного бесспорного решения;
- активизация рефлексивных процессов студентов, направленных на самопонимание, самоисследование, самореализацию и построение позитивных жизненных перспектив;

- включение студентов в научно-исследовательскую работу, посвященную анализу передового опыта ученых-исследователей в области физической культуры;
- предупреждение дезадаптивного поведения будущих студентов;
- формирование активной позиции в борьбе с асоциальными, аморальными проявлениями в различных сферах жизни, деятельности, в быту;
- методическая подготовка педагогов к эффективной работе с «трудными», дезадаптивными детьми;
- формирование культуры здорового образа жизни, психологической готовности к организации здоровьесберегающих процессов, заботе о состоянии здоровья своих воспитанников [4, с.12-13].

Реализация данных направлений в образовательном процессе вузов явилась приоритетной задачей нашего исследования.

В заключение нашей работы с помощью диагностических методов (наблюдение, метод независимых характеристик, беседа, самооценка и др.) был выявлен целый ряд существенных позитивных изменений в уровне развития личностных качеств студентов.

В результате анализа полученных данных мы констатируем следующие изменения:

- улучшение восприятия студентами других людей с их проблемами и заботами;
- развитие и укрепление умения отождествлять себя с другими людьми и ставить себя на место другого (способность к эмпатии);
- повышение направленности на освоение методов межличностного познания, таких, как чуткость и терпимость к экспрессивным и нестандартным проявлениям поведения своих однокурсников, товарищей по спортивной команде, потенциальных воспитанников;
- уменьшение числа сторонников разрешения конфликтных ситуаций в процессе занятия физкультурно-спортивной деятельностью с помощью манипулирования, психологического давления, использования грубой силы;
- увеличение круга людей из окружения студента, нуждающихся в помощи, поддержке и сострадании;
- определение проблем и путей их дальнейшего разрешения на основе выработки собственной стратегии гуманно-ориентированного поведения;
- осознание гуманистического потенциала физической культуры и спорта.

Результаты повторного исследования студентов отображены на рис. 2.

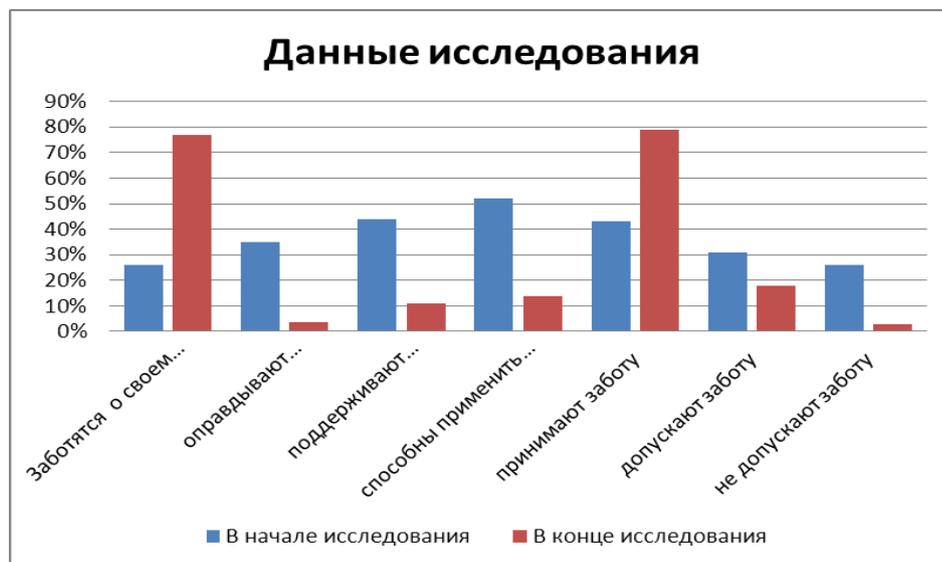


Рис. 2. Сравнительные результаты исследования

Проведя сравнительный анализ полученных данных можно отметить тот факт, что в начале исследования только 26% опрошенных считали своей первоочередной задачей заботу о физическом и психическом здоровье своих воспитанников, а в конце исследования таких студентов было уже 77%.

Применение в случае необходимости физической силы по отношению к своим ученикам оправдывали 35% будущих спортивных педагогов, на заключительном этапе эта цифра сократилась до 3,5%.

44% опрошенных в начале исследования считали авторитарный (директивный) стиль педагогического руководства наиболее эффективным стилем; в конце исследования сторонников данного стиля осталось только 11%.

Позитивно относились к применению различных вредных и опасных для здоровья препаратов (если это необходимо в целях спортивной победы) 52% студентов, на заключительном этапе исследования 86% опрошенных осознали пагубность подобного подхода (остались при своем мнении 14% респондентов).

Посчитали проявление добрых чувств, заботы, участия, поддержки и помощи по отношению к своим воспитанникам необходимым постоянно на начальном этапе исследования 43%, в конце

– 79%; допустимым в отдельных случаях: в начале – 31%, в конце – 1 %; излишним: в начале – 26%, в конце – 3% студентов.

Личностные качества являются ведущими для осуществления рационального, эффективного развития студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе. Они дают ключ к пониманию успешности, переносу психических нагрузок, саморегуляции и формированию жизненно необходимых качеств.

Повышение уровня развития личностных качеств, по нашему мнению, позволит студентам реализоваться в жизни, сформировать ценностный потенциал, основы которого были должны закладываться в процессе физического воспитания.

Таким образом, проблема повышения уровня развития личностных качеств студентов представляется нам чрезвычайно актуальной, но недостаточно разработанной.

Полученные результаты нашей работы и их анализ свидетельствуют о наличии положительной динамики в уровне развития личностных качеств студентов.

Успешность данного процесса, на наш взгляд, подтверждается необходимостью создания таких условий, при которых будет происходить формирование готовности преподавателей к использованию в своей деятельности комплекса принципов разрабатываемых в современной педагогике и практике образования.

Список литературы

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография. М.: Академия-Естествознания, 2010. 340 с.
2. Виленский М.Я. Процессуальные характеристики интериоризации студентами ценностей физической культуры в образовательном процессе // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С. 3-8.
3. Витун В.Г., Витун Е.В. Роль физической культуры и спорта в формировании личности студентов // Физическая культура и спорт в системе высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С. 63-66.
4. Глазина Т.А. Развитие гуманистической направленности студентов в процессе физкультурного образования в вузе: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2009. 25с.
5. Акимова Е.А., Алдашова Е.Н., Глазина Т.А. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография. Кн. 4. Воронеж: ВГПУ, 2009. 533 с.

**THE STUDY OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF PERSONAL
QUALITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL
EDUCATION IN HIGH SCHOOL**

V.G.Vitun, E.V. Vitun, T.A.Glazina

Orenburg State University

The article is devoted to the problem of increase of efficiency of process of physical training of students in the result of their developing personal qualities. The article examines the personal qualities of students influencing formation of their clear guidance life. Is determined by the importance of physical culture in the process of professional training of students.

Keywords: *physical education, personality, physical culture and sports activity, the value of physical culture.*

Об авторах:

ВИТУН Владимир Гаврилович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ОГУ (460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13), e-mail: vvg.60@bk.ru

ВИТУН Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ОГУ, доцент (460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13), e-mail: lena11120@yandex.ru

ГЛАЗИНА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания ОГУ, доцент (460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13), e-mail: gvagaagta@mail.ru

УДК 159.922.73:141.21-057.874-053.67:001.891

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗРАСТНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ОПТИМИЗМА У УЧАЩИХСЯ РАННЕГО ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Н.Н. Чижиченко

Сумской государственной педагогический университет имени А.С. Макаренко

Исследованы возрастные особенности развития оптимизма в раннем юношеском возрасте. Выявлено увеличение дисгармонических проявлений в кризисный период 17 лет. Проведен анализ полученных исследований данной проблемы. Особое внимание уделено исследованию когнитивного компонента данного психологического образования в раннем юношеском возрасте.

***Ключевые слова:** оптимизм, фрустрационная толерантность, аутосимпатия, атрибутивный стиль, надежда, автономность, уверенность в себе.*

В раннем юношеском возрасте (15–17 лет) происходит оценка разных социальных ситуаций, которые влияют на мысли, чувства и поведение личности. Это означает, что у юношей и девушек происходит формирование стойких и осознанных убеждений, овладение нормами поведения, выработка умения наблюдать и анализировать свои поступки и поступки окружающих. Именно в этом возрасте закладывается способность к осознанной оценке самого себя и социальной среды. Эта способность влияет на личностные образования и со временем определяет жизненную позицию взрослого человека. От этого зависят его будущие успехи и неудачи. Возрастные особенности стимулируют развитие эмоциональной сферы, способствующей в фрустрирующих ситуациях сохранять свою стойкость. Развитие когнитивной сферы расширяет осмысление причин полученных результатов. В поведенческой сфере объединяются эмоциональные, волевые и когнитивные явления в конкретные поступки, как проявление уверенного, неуверенного или агрессивного поведения.

Проблемой оптимизма занимались ученые М.С. Замышляева, М. Селигман, О.А. Сычев, Л.М. Рудина. Исследования М. Селигмана показали, что важную роль в жизни человека играет наличие или отсутствие неблагоприятных событий и стиля их объяснения [1, с. 12].

Анализ научной литературы по данной проблеме дает основания считать оптимизм социальной установкой, которая проявляется в переживании личностью фрустрационной толерантности, позитивного, негативного и автономии. Оптимизм как психологическое

образование имеет определенную структуру, которая предопределена особенностями раннего юношеского возраста и состоит из трех компонентов: аффективного (фрустрационной толерантности), когнитивного (атрибутивного стиля), поведенческого (автономии).

Экспериментально-исследовательской работой было охвачено 277 респондентов раннего юношеского возраста (учащиеся 15–17 лет) Общеобразовательной школы №18 г. Сумы (93 респондента), общеобразовательной школы №1 и №2 г. Белополье (91 респондент) и гимназии НПУ имени М. П. Драгоманова г. Киев (93 респондента).

Целью исследования являлось изучение возрастных психологических особенностей развития оптимизма учащихся ранней юности.

Психодиагностический инструментарий исследования подбирался с учетом адекватности поставленным заданиям на каждом этапе работы. Методики отвечают возрастным особенностям раннего юношеского возраста, а также критериям валидности и надежности, которые определялись в работах разных исследователей и были подтверждены в нашей работе. У некоторых методик расширены способы обработки и интерпретации полученных результатов.

Для выявления возрастных особенностей оптимизма на первом этапе эмпирического исследования мы использовали методику Л.М. Рудиной «Тест на оптимизм», «Шкалу оптимизма» Н.Е. Водопьяновой и творческие работы учащихся (сочинение-размышление «Что такое оптимизм?», «Что такое симпатия к себе?», «Что такое надежда?»), а также опросник Л.И. Собчик «Вербальный фрустрационный тест» и методику А. Маслоу «Самоактуализация личности» в адаптации Н.Ф. Калиной.

Аффективной составляющей оптимизма является фрустрационная толерантность. Для исследования данного феномена был использован «Вербальный фрустрационный тест» Л.Н. Собчик. Методика позволила проанализировать особенности такого показателя фрустрационной толерантности как переживание эмоциональной стойкости под воздействием фрустраторов-ценностей: внешнего вида, здоровья, характера, материальной обеспеченности, социального статуса, кругозора, моральности; и фрустраторов-субъектов: отца, матери, друга, подруги, товарища, товарища по учебе, учителя, уличных контактов, где эмоциональная стойкость рассматривается как основной показатель.

«Вербальный фрустрационный тест» дает возможность определить следующие уровни фрустрационной толерантности у личности раннего юношеского возраста: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Количественные и качественные показатели исследования возрастных психологических особенностей проявления фрустрационной толерантности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Возрастные особенности проявления фрустрационной толерантности в раннем юношеском возрасте

N=277

Уровень	Выборка 15–16 лет (n=139)		Выборка 16–17 лет (n=138)		t	Общая выборка 15–17 лет	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Высокий	9	6,47	9	6,52	–	18	6,49
Выше среднего	25	17,98	14	10,14	–	32	11,55
Средний	57	41,00	41	29,71	1,98	98	35,37
Низкий	48	34,53	74	53,62	3,26	129	46,57
Всего	139	100,00	138	100,00		277	100,00

Как видно из табл. 1, в выборке учащихся 15–16 лет первое место занимает средний уровень фрустрационной толерантности (41,00 %). На втором месте – низкий уровень (34,53 %). Третье место занимает уровень выше среднего (17,98 %), четвертое – высокий (6,47 %). Это можно объяснить слабой эмоциональной стойкостью учащегося к событиям жизни, которые требуют определенных эмоционально-волевых усилий, поскольку оптимальным уровнем фрустрационной толерантности есть высокий уровень и выше среднего. В выборке 16–17 лет на первом месте находится низкий уровень фрустрационной толерантности (53,62 %), на втором – средний уровень (29,71 %), на третьем – уровень выше среднего (10,14 %) и на четвертом – высокий уровень (6,52 %). Такие показатели подтверждают слабость фрустрационной толерантности данной выборки. Важно отметить возрастную динамику на статистически значимом уровне уменьшение количества респондентов среднего уровня развития фрустрационной толерантности (соответственно у 15–16 лет с 41,00 % до 29,71 % у 16–17 лет, где $t = 1,98$ при $p \leq 0,05$), а также на уровне выше среднего – соответственно с 17,98 % до 10,14 %. При этом на низком уровне исследуемое образование у учащихся раннего юношеского возраста увеличивается с 34,53 % у 15–16-летних до 53,62 % 16–17-летних учащихся (где $t = 3,26$ при $p \leq 0,01$). Вышеописанные тенденции составляют негативную возрастную закономерность снижения эмоциональной стойкости учащихся 15–17 лет. Разнообразные негативные феномены этой закономерности (импульсивность, агрессивность, неуверенность или избегание блокируют развитие оптимизма личности ранней юности. Заметим, что высокий уровень

этого феномена практически не изменяется: соответственно 6,47 % у 15–16-летних и 6,52 % у 16–17-летних респондентов.

Для исследования уровней атрибутивного стиля как когнитивного компонента оптимизма учащихся раннего юношеского возраста использован «Тест на оптимизм» Л.М. Рудиной, который состоит из 48 пар утверждений с позитивными и негативными ситуациями в разных сферах взаимоотношений. Исследуемому предлагается выбрать из пары противоположных суждений то, которое отвечает его личному отношению.

Уровень оптимизма, пессимизма и атрибутивного стиля анализируется по параметрам широты, постоянства и персонализации в соответствующих шкалах. Постоянство определяется по мере стабильности или временности положительных событий. Широта является пространственной характеристикой и определяется в склонности обобщенно объяснять свой успех или неудачу, накладывая событие на разные сферы своей жизни или, наоборот, дифференцировано, связывая конкретное событие с определенным результатом. Персонализация – склонность человека приписывать себе или другим причины успехов и неудач. Высокая «персонализация в позитивных условиях» определяет оптимизм, низкая – пессимизм. Высокие показатели «персонализации в негативных условиях» свидетельствуют о пессимизме, а низкие об оптимизме.

Указанные выше шкалы этой методики дают возможность определить интегральный показатель оптимизма и пессимизма, который определяется как разница баллов между позитивными и негативными событиями. Шкалы дифференцированы на четыре уровня оптимизма исследуемых: высокий, выше среднего, средний и низкий.

Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Возрастные особенности проявления атрибутивного стиля в раннем юношеском возрасте

N=277

Уровень	Выборка 15–16 лет (n = 139)		Выборка 16–17 лет (n = 138)		t	Общая выборка 15–17 лет	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Высокий	29	20,86	4	2,89	4,82	33	11,91
Выше среднего	31	22,30	7	5,07	4,31	38	13,71
Средний	41	29,49	51	36,95	–	92	33,21
Низкий	38	27,33	76	55,07	4,89	114	41,15
Всего	139	100,00	138	100,00		277	100,00

Как видно из табл. 2, у учащихся 15–16 лет первое место занимает средний уровень (29,49 %), который характеризуется

пессимистической тенденцией объяснения личных успехов и неудач. На втором месте – низкий уровень (27,33 %) с промежуточным показателем атрибутивного стиля, который характеризуется чередованием позитивного и негативного объяснения старшеклассниками в разных сферах их жизнедеятельности. На третьем месте – уровень выше среднего (13, 71%). Именно этот уровень является оптимальным для развития оптимизма личности раннего юношеского возраста, поскольку осмысленно интерпретируется доминирование позитивного. Четвертое место занимает высокий уровень (20,86 %), который проявляется в импульсивном объяснении позитивного без анализа личных возможностей в разрешении жизненных задач.

В выборке 16–17 лет первое место принадлежит низкому уровню развития атрибутивного стиля (55,07 %), второе место – среднему (36,95 %), третье – выше среднего и четвертое место занимает высокий уровень. Количественные показатели данной возрастной группы дают возможность проанализировать возрастные особенности развития атрибутивного стиля у учащихся 15–17 лет.

Возрастная динамика атрибутивного стиля на уровне оптимального выше среднего характеризуется снижением показателей с 15-16 лет (22,30 %) до 16-17 лет (5,07 %), при $t = 4,31$; $p \leq 0,01$, что является статистически значимым. Это подтверждает негативную возрастную закономерность развития атрибутивного стиля учащихся. Статистически значимое снижение выявлено соответственно на высоком уровне при 2,89 %; $t = 4,82$; $p \leq 0,01$. Это связано с профессиональным самоопределением, которое стимулирует реалистическую интерпретацию жизненных событий. Анализ внутренних возможностей и внешних ресурсов дает основания осуществить выбор и принять правильное решение.

Следует отметить значительное увеличение количества респондентов на низком уровне. Это можно объяснить доминированием негативного в интерпретации жизненных событий, что характеризует негативную тенденцию в развитии оптимизма в раннем юношеском возрасте.

Дополнительной методикой исследования развития оптимизма в ранней юности является «Шкала оптимизма» Н.Е. Водопьяновой. Методика позволяет выделить пять типов личностей по степени проявления оптимизма и пессимизма, а также активности и пассивности: реалисты, активные оптимисты, активные пессимисты, пассивные пессимисты, пассивные оптимисты.

Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Возрастные особенности проявления оптимизма в раннем юношеском возрасте по методике Н.Е. Водопьяновой

N=277

Уровень	Выборка 15–16 лет (n=139)		Выборка 16–17 лет (n=138)		t	Общая выборка 15–17 лет	
	абс.	%	абс.	%		абс.	%
Высокий	32	23,02	21	15,21	–	53	19,13
Выше среднего	30	21,58	15	10,86	2,45	45	16,24
Средний	66	47,48	83	60,14	2,13	149	53,79
Низкий	11	7,91	19	13,76	–	30	10,83
Всего	139	100,00	138	100,00		277	100,00

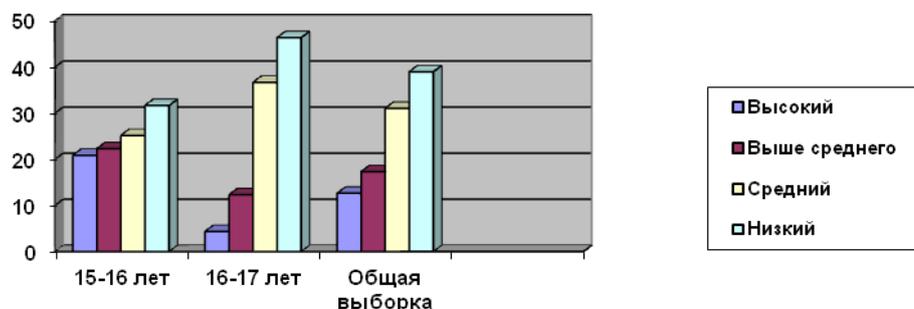
Как видно из табл. 3, у учащихся 15-17 лет первое место занимает средний уровень (53,79 %), который характеризует промежуточный показатель оптимизма и пессимизма старшеклассников. На втором месте – высокий уровень (19,13 %), который характеризуется нереалистичным и иллюзорным видением жизненных событий. На третьем месте – уровень выше среднего (16,24 %). Этот уровень является самым оптимальным для развития оптимизма у учащихся раннего юношеского возраста. Для него характерна адекватная оценка собственных действий относительно жизненных задач. На четвертом месте находится низкий уровень.

Возрастная динамика развития оптимизма имеет статистически незначимые тенденции к снижению на высоком, среднем и низком уровнях, что подтверждает негативную тенденцию. На уровне выше среднего наблюдается статистически значимые тенденции к снижению этого оптимального уровня оптимизма, что также характеризует негативную возрастную закономерность. Статистически незначимые тенденции к снижению оптимизма прослеживаются и на среднем уровне (15–16 лет: 47,48 %; 16–17 лет – 60,14 %; $t = 2,13$; $p \leq 0,05$). Для него характерны колебания оптимистичного и пессимистичного.

Итак, к концу раннего юношеского возраста снижается уровень оптимизма как социальной установки, которая проявляется в переживании личностью атрибутивного стиля объяснения успехов и неудач, что подтверждает кризисные явления при переходе к юношескому возрасту.

Для исследования развития поведенческого компонента оптимизма в ранней юности мы использовали шкалу автономности из методики А. Маслоу «Диагностика самоактуализации личности» в

адаптации Н.Ф. Калиной. Шкала автономности позволяет определить способность личности к спонтанному поведению, которое не зависит от социального окружения и определяет то, насколько самоактуализация стала способом поведения старшеклассников. Уровни автономности определяются на четырех уровнях: высокий уровень, выше среднего, средний уровень, низкий. Уровни развития автономности в раннем юношеском возрасте представлены на рисунке.



Возрастные особенности проявления автономности поведения учащихся раннего юношеского возраста

Рисунок 1 дает возможность констатировать, что в выборке учащихся 15–16 лет первое место занимает низкий уровень (31,65 %), на втором месте – средний уровень (25,17 %). Третье место занимает уровень выше среднего (22,30 %), четвертое – высокий (20,86 %). Это говорит о том, что наряду с желанием быть самостоятельным, учащиеся стремятся получать поддержку взрослых людей в решении своих задач и принятии решений. В выборке 16–17 лет иерархия уровней сохраняется, однако следует подчеркнуть следующие тенденции. Возрастная динамика автономности имеет статистически значимые позитивные тенденции к снижению количества респондентов высокого уровня: 15–16 лет – 20,86 %; 16–17 лет – 4,34 % ($t = 4,28$; $p \leq 0,05$) и негативные тенденции на уровне выше среднего: 15–16 лет – 22,30 %, 16–17 лет – 12,31 % ($t = 2,22$; $p \leq 0,05$). На среднем уровне наблюдается статистически значимая позитивная тенденция к росту уровня автономности (15–16 лет – 25,17 %; 16–17 лет – 51 и 36,69 %; $t = 4,11$; $p \leq 0,05$). На низком уровне (15–16 лет: 31,65 %; 16–17 лет – 46,37 %; $t = 2,54$; $p \leq 0,05$) наблюдается повышение показателей, что говорит об увеличении количества респондентов с низким уровнем и снижении уровня автономности. Такую негативную тенденцию можно объяснить тем, что некоторые учащиеся раннего юношеского возраста предпочитают зависимость в принятии решений от окружающих взрослых, особенно в выборе образования и профессии. Ф. Райс заметил, что взрослые часто поощряют такую зависимость и таким

образом посягают на право юношей и девушек стать полноценной взрослой личностью [2, с. 430].

Таким образом, обобщая исследование возрастных особенностей развития оптимизма, общей закономерностью является усиление негативной тенденции его снижения по всем количественным структурным показателям аффективного, когнитивного и поведенческого компонентов. Это можно объяснить кризисными проявлениями у учащихся раннего юношеского возраста, необходимостью осуществить самоопределение в профессиональной и личностной сфере. Результаты исследования дают возможность сделать следующие выводы.

1. Установлена особенность в уменьшении высокого уровня неадекватного проявления оптимизма, как общее снижение максимализма. Статистическое значение уменьшения высокого уровня атрибутивного стиля объясняется усилением переживания реальности юношами и девушками.

2. Увеличение среднего и низкого несбалансированного уровней оптимизма, что характерно для кризиса 17 лет.

Список литературы

1. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997. 432 с.
2. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 624 с.

RESEARCH OF AGE-SPECIFIC PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF OPTIMISM DEVELOPMENT IN THE EARLY YOUTH AGE

N.N. Chizhichenko

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

In the article age-specific peculiarities of optimism development in the early youth age have been considered. It has been discovered an increase of disharmonic manifestations in the critical period of 17 years. Analysis of received research data of this problem has been done. Special attention has been paid to the research of cognitive component of this psychological phenomenon in the early youth age.

Keywords: *optimism, frustration tolerance, authosympathy, attributive style, hope, autonomy, self-assertion.*

Об авторе:

ЧИЖИЧЕНКО Наталия Николаевна – преподаватель кафедры практической психологии Сумского педагогического университета имени А.С.Макаренко (г. Сумы), e-mail: nata.chij@gmail.com

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ЧТО НОВОГО

Е.В. Артамонова, Е.А. Андреева

Казанский государственный энергетический университет

Рассматриваются вопросы, касающиеся контроля качества результатов обучения в отечественном профессиональном образовании в контексте происходящих процессов модернизации всей системы высшего образования в России. Выделяются некоторые проблемы, связанные с контрольно-оценочной практикой, осуществляется поиск путей решения обозначенных проблем в контексте с историческим становлением и развитием изучаемого явления.

***Ключевые слова:** образование в профессиональной школе, качество образования, контроль знаний студентов вуза.*

Развитие современного российского образования сегодня протекает в контексте формирования целостного открытого мирового образовательного пространства с ориентацией на основные положения Болонского процесса, направленного на развитие в масштабах всей Европы единой, конкурентоспособной, привлекательной для всех студентов мира системы профессионального образования, создание мобильности между вузами.

Переживая новый виток своего развития, связанный с переходом страны на инновационный путь развития [8, с. 2], который обусловлен потребностями модернизации российского высшего профессионального образования и его полномасштабным участием в международных интеграционных процессах, российское образование представляет собой некий ответ на требования личности и государства, что напрямую связано с определением базовых ценностей – обеспечение свободы выбора, профессионального и личностного развития, самоопределения, самостоятельности и ответственности в принятии решений. С этих позиций очевидно изменение функции образования, которое, являясь важным фактором устойчивого социально-экономического развития общества, выдвигает новые требования к уровню подготовленности специалиста, предполагая перенесение акцента на качественные характеристики всего образовательного процесса, что подтверждается законами Российской Федерации «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном

образовании», а также рядом других нормативных документов. В настоящее время «внешняя оболочка» отечественного высшего образования значительно изменилась. Это и внедрение новых информационных технологий, ориентированных на развитие умений, которые будут востребованы в обществе с иными ценностями, и преимущество тестовых проверок на централизованном уровне контроля качества образования, и переход в этой связи на балльно-рейтинговую систему оценки учебных результатов, и уровневая многоступенчатая структура высшего образования и пр.

Историческую эпоху сегодня характеризует особая модель профессионального образования, ориентированная не только на «знаниевую» направленность, но и на способность к самостоятельной инновационной деятельности будущего специалиста и, как результат, его востребованность и конкурентоспособность. С этих позиций очевиден переход от квалификационного подхода к компетентностному, ибо усиление и углубление понятия информатизации общества не способно адекватно взаимодействовать с традиционным понятием профессиональной квалификации, тем более что квалификация связана в основном с алгоритмической деятельностью, тогда как в профессионализме выделяются две стороны: мотивационная и операционально-технологическая, предполагая ориентацию, исходя из требований, адекватных времени, на понятие «компетентность» [1, с. 9]. Плюс к этому быстрый доступ к большому объему информации разного уровня способствовал в определенной степени смещению акцента в области профессионального образования от знаниево-ориентированного подхода к деятельностному, в условиях которого формирование прочных систематизированных знаний в высшей школе является не единственной, а лишь первичной задачей, за которой предполагается формирование способности обучаемых к активным действиям. В данном случае речь не идет об умалении роли знаний, а лишь об определенном переходе в рассмотрении их как основной и единственной цели образования в средство развития личности [5, с. 8], где процесс учения направлен не только на овладение конкретными знаниями, но и деятельностью, способами и средствами ее осуществления [6, с. 211]. В условиях быстрого старения знаний именно личностные качества определяют профессиональную мобильность специалиста, отсюда опережающее развитие высшего образования обуславливает необходимость ориентирования на компетентностный подход, который в документах по модернизации образования выступает в качестве доминанты обновления содержания образовательного процесса, требуя, помимо знаний, общекультурной и профессиональной подготовки будущего специалиста, ориентации образования на развитие личности, ее рост.

Однако изменения в образовательном стандарте профессиональной школы, обусловив изменения требований к уровню, содержанию и качеству подготовленности студентов, ориентируют традиционную систему образования на оценивание качества результата обучения степенью адекватности этого результата принятым образовательным нормам и стандартам. При этом не учитывается тот факт, что стандарты, предполагая тезисный характер, не затрагивают конкретной сути реального содержания учебного предмета.

С другой стороны, ориентация в системе российского образования на новую уровневую систему подготовки кадров, введение в действие нового поколения образовательного стандарта, переход от «знаниевой» и квалификационной моделей к компетентностной в профессиональном образовании специалистов среднего и высшего звена, сближение российских стандартов и процедур оценки качества образовательной деятельности с европейскими – все это создает условия для перехода от традиционной «знаниевой» парадигмы «образование на всю жизнь» к новой – «образование через всю жизнь». Новая парадигма концентрирует внимание на результатах обучения, выраженных в целях обучения, а значит, и в целях контроля. При этом обостряется вопрос согласованности элементов внутри самого понятия «качество обучения» в части соответствия целей обучения, заложенных в нормативных документах, полученным результатам, выявленным в ходе контрольно-оценочных мероприятий.

В этой связи актуальным становится повышение качества профессиональной подготовки специалиста, причем мы различаем качество образовательного процесса и качество полученных результатов [4, с. 5-12], где само качество процесса еще не гарантирует качество образования в целом, поскольку его цели могут не отвечать потребностям личности и требованиям общества к отсроченным результатам в сфере образования. Следовательно, будем ориентироваться на качество образования как на социально-педагогическую категорию, отражающую его результативность, а также соответствие потребностям личности, общества и государства, акцентируя внимание на контроле за результатами обучения или контроле учебных достижений, т. е. контроле качества обучения (как результата) в сфере педагогического образования. При этом повышение качества подготовки специалиста в принципе невозможно в отрыве от системы контроля за результатами учебного процесса. При таком понимании качества образования более четко проявляется роль историко-педагогического подхода к его контролю и оценке, влияние социально-экономических и культурно-исторических факторов.

Анализ показывает, что сложившаяся еще в советский период и функционирующая по настоящее время практически в неизменном виде

контрольно-оценочная практика ориентирована в основном на выявление способности удерживать в памяти переданные преподавателем знания и воспроизводить их по его требованию [7, с.106-107]. Такой подход порождает формализм и субъективизм в оценке подготовленности обучаемых, приводя к иждивенческой, «потребительской» [3, с.19] позиции студента, а затем и специалиста. В рамках данного тезиса особую остроту приобретает и проблема контрольно-оценочной деятельности в ходе педагогической подготовки, ибо шаблон, полученный студентом в процессе обучения, должен быть не механически переложен на действительность настоящую, а должен представлять собой лишь основу для его дальнейшего преломления в соответствии с происходящими в обществе изменениями и выдвигаемыми требованиями.

Если рассматривать процесс модернизации российского образования в контексте контрольно-оценочных мероприятий более узко, то он, отразившись на введении единого государственного экзамена (ЕГЭ) для всех категорий граждан, получающих среднее общее образование, затронул лишь экзаменационный контроль в рамках системы «общеобразовательная школа – вуз». Определяющим в этих условиях является тот факт, что реформирование данного процесса свелось лишь к реформированию собственно структурно-содержательных аспектов выпускного и вступительного экзаменов. Остальные организационные формы контроля остались без внимания. Данный подход к реформированию контроля для повышения эффективности качества образования в целом является, на наш взгляд, недостаточно продуманным, ибо предложенная разработчиками форма централизованного тестирования в ходе ЕГЭ была просто «выдернута» из западного опыта и соответствует скорее западной системе образования, нежели отечественной. Общеизвестно, что отдельно взятая система образования, формируясь под влиянием различных факторов на протяжении нескольких веков, имеет характерные черты. Так, при организации контрольно-оценочных испытаний во многих западных системах образования наблюдается тенденция «ухода» от тестовых заданий, направленных на проверку лишь репродуктивных, алгоритмических умений. Для российского образования, напротив, характерно стремительное распространение данной процедуры с охватом все большего количества этапов контроля на различных уровнях образования. Речь идет о «рабочей» тестовой проверке усвоенного ранее материала, рубежном и итоговом тестировании по дисциплине в период сессии в условиях рейтингового, блочно-модульного обучения, а также ряда других актуальных образовательных практик, до использования тестовых материалов на официальном уровне в виде обязательного для определенной категории граждан ЕГЭ.

При этом, несмотря на более чем десятилетнюю практику проведения ЕГЭ, изменение его статуса (с экспериментальной площадки до обязательной формы итоговой аттестации), определенные положительные характеристики, явно прослеживается некая «однобокость» данной процедуры, особенно явной сравнительно с традиционной многовековой приверженностью российской педагогической практики к устным или устно-письменным формам контрольно-оценочной деятельности на разных этапах и уровнях образования. Результатом подобного шаблонного переложения западной технологии на отечественную почву, без учета собственного опыта являются последствия, происходящие и по сей день во всей российской системе образования, главное из которых – тенденция доминирования подготовки к тестированию над самим результатом, то есть направленностью не столько на знания, сколько на формирование умений решать определенный тип задач соответствующего уровня.

При этом документы, отражающие государственную образовательную политику, подчеркивают необходимость обеспечения высокого качества образования [2, с. 3-5] на основе сохранения его фундаментальности, одним из оснований которой является, на наш взгляд, ориентация на практику предыдущих лет, учитывая обострившийся сегодня вопрос качества российского образования, который становится «краеугольным камнем» в условиях «триединства» образования, общества и государства.

Налицо усиление связи между контролем и обучением. Целевые установки, определяющие результаты образования, задаются в термин измеряемых результатов. В свою очередь, процесс обучения строится таким образом, чтобы активизировать обучающие и развивающие функции контроля за счет оптимизации содержания и трудности учебных задач, подбираемых для текущего контроля в индивидуальном режиме. Контроль результатов учения приобретает все большее значение, меняя свой характер и объединяя традиционные функции по проверке и оценке результатов обучения с функциями управления качеством всего учебного процесса, несколько видоизменяется значение связки «знающий, умеющий». Вместо прежнего приоритета «знаниевого», алгоритмического компонента действий приоритет переходит к умению применять знания в нестандартных или практических ситуациях.

Приоритет статических оценок, фиксирующих уровень подготовленности обучаемых в момент контроля, сменился в последнее время преобладанием динамического анализа [9, с. 10-13] изменений качества подготовленности студентов, основанного на повсеместно разрабатываемых и внедряемых системах мониторинга качества образования [10, с. 230-238].

Таким образом, систему профессионального (высшего и среднего) образования в целом и контроля качества обучения как компонента данной системы не следует рассматривать как «данность». Ее необходимо исследовать в историческом аспекте, анализируя условия и факторы, влияющие на ее становление и развитие. Только после тщательного осмысления исторического опыта по вопросам контрольно-оценочной деятельности вплоть до оценки происходящих на сегодня изменений в этой области, мы сможем объективно оценить современное состояние проблемы с выработкой путей решения обозначенных выше проблем.

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: ИЦПКПС, 2005. 114 с.
2. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества образования: учеб. пособ. для студентов пед. вузов. М.: Логос, 2007. 190 с.
3. Иванова А.О. Современные информационные технологии в преподавании экономических дисциплин // Проф. образование. 2000. № 8. С.19.
4. Кальней В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод. пособие для учителя. М.: Педагогическое общество России, 1999. 86 с.
5. Коржуев А.В., Попков В.А. Вузовское и послевузовское профессиональное образование: критическое осмысление проблем, поиск решений. М.: Янус-К, 2002. 232 с.
6. Новиков А. М. Профессиональное образование России. М.: АПО РАО, 1999. 275 с.
7. Нохрина Н. Система тестового контроля // Высшее образование в России. 2000. №1. С. 106-107.
8. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года // Рос. газета. 2008. 9 февр. С. 2.
9. The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, PISA, OECD Publishing. 228 p.
10. Bateson D., Nicol C., Achroeder T. Alternative Assessment and Tables of Specification for the Third International Mathematics and Science Study. ICC 64, 1991. 250p.

RUSSIAN EDUCATION AT THE MODERN STAGE OF REFORMING: WHAT'S NEW

E.V. Artamonova, E.A. Andreeva

Kazan State Power Engineering University

This article covers the questions of the control of students' knowledge results in education in a context of reforming of system of Russian Higher education. We show the problems connected with Russian practice of monitoring of students' knowledge and present some decisions of the allocated problems, such as studying the questions of the control of students' knowledge results in professional education in the context of his historical formation and development.

Keywords: *education in a High school, quality of High education, monitoring of university students' knowledge.*

Об авторах:

АРТАМОНОВА Екатерина Валерьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» (Татарстан, Казань, ул. Красносельская, 51), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru

АНДРЕЕВА Елена Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет» (Татарстан, Казань, ул. Красносельская, 51), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru

УДК 37.01:007

СЕТЕВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И УПРАВЛЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЕМ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТИ

А.В. Ганичева

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

В статье на основе дерева компетенций рассмотрено сетевое планирование и управление формированием компетенций и компетентности в случае детерминированной, вероятностной и нечётко сконструированной исходной информации.

Ключевые слова: компетенция, дерево компетенций, компетентность, детерминированные, вероятностные и нечёткие условия, сеть (сетевой график), разрез знаний, поток сети, пропускная способность, событие, работа, параметры сети.

Вопросы, связанные с компетенциями и компетентностью, рассмотрены во многих работах отечественных и зарубежных авторов.

В [3, с. 71–74] проанализирован вопрос управления качеством образования на основе компетентностного подхода, в [2, с. 19–23] предложен метод анализа и оценки компетенций, а на их основе – компетентности с применением дерева компетенций, трансформируемого в сеть.

Цель предлагаемой работы состоит в разработке метода сетевого планирования и управления формированием компетенций и компетентности обучаемых, а также оценки параметров сетевого графика данного процесса. Решаются следующие задачи:

1. Построение сетевого графика формирования компетенций и компетентности.
2. Определение разреза знаний и его пропускной способности.
3. Оценка параметров (характеристик) сетевого графика при детерминированных, вероятностных и нечётких условиях.

Как показано в [2, с. 20–21], любую компетенцию, а также совокупность компетенций можно представить в виде дерева, вершины которого – подкомпетенции разных уровней. Нагруженное дерево превращается в сеть при соединении висячих вершин в одну вершину, называемую стоком. Если рассматривается всё множество формируемых за период обучения компетенций, то их совокупное дерево представляет собой дерево компетентности обучаемого. Рассмотрим пример дерева компетенций из [2, с. 20] – компетенции ПК-6 по курсу «Теория вероятностей и математическая статистика»

(направление подготовки 080100 «Экономика»), которая формулируется так: способность на основе описания экономических процессов и явлений строить (A_2) стандартные теоретические (A_5) и эконометрические модели (A_6), анализировать (A_3) и содержательно интерпретировать (A_4) полученные результаты. Эта компетенция может быть описана в виде дерева следующим образом.

Первый уровень A_1 – формирование данной компетенции (ПК-6); второй уровень: A_2 – развита способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические и эконометрические модели, A_3 – имеются навыки анализа полученных результатов, A_4 – приобретена способность обоснованно интерпретировать полученные результаты; третий уровень: A_5 – развита способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные теоретические модели, A_6 – сформирована способность на основе описания экономических процессов и явлений строить стандартные эконометрические модели, $A_{9,j}$ – развита способность анализировать полученные результаты, связанные с j -ым ($j = \overline{1, m}$) видом или классом экономических процессов и явлений, $A_{10,j}$ – умеет содержательно интерпретировать полученные результаты, относящиеся к j -ому ($j = \overline{1, n}$) виду или классу экономических процессов и явлений; четвертый уровень: $A_{7,j}$ ($j = \overline{1, k}$) – умеет строить стандартные теоретические модели на основе описания j -ого вида (класса) экономических явлений и процессов, A_{ijt} ($i = 9, j = \overline{1, m}, t = \overline{1, s_{ij}}$) – развита способность анализировать полученные результаты, связанные с j -ым видом или классом экономических процессов на основе t -ого вида типа математического аппарата (формулы, метода, алгоритма), A_{ijt} ($i = 10, j = \overline{1, m}, t = \overline{1, s_{ij}}$) – то же самое, что и в предыдущем случае, но относительно способности интерпретаций полученных результатов. Наконец, пятый уровень: A_{ijt} ($i = 7, j = \overline{1, k}; i = 8, j = \overline{1, l}$) – тот же смысл, что и A_{ijt} четвертого уровня, но относительно построения теоретических моделей для $i = 7$ и эконометрических моделей для $i = 8$.

Соответствующее дерево показано на рис. 1.

Введем ещё одну вершину $A_{\text{фамилия}}$, соответствующую данному обучаемому (A_{Γ} – для группы учащихся), соединив её со всеми

висячими вершинами. На основе полученного графа построим два ориентированных графа, у первого из которых начальная вершина – это A_1 , а сток – вершина $A_{\text{фамилия}} (A_{\Gamma})$, дуги – это ориентированные ребра исходного графа при ориентации сверху вниз; у второго – начальная вершина – $A_{\text{фамилия}} (A_{\Gamma})$, сток – вершина A_1 , а дуги – ориентированные ребра исходного графа при ориентации снизу вверх.

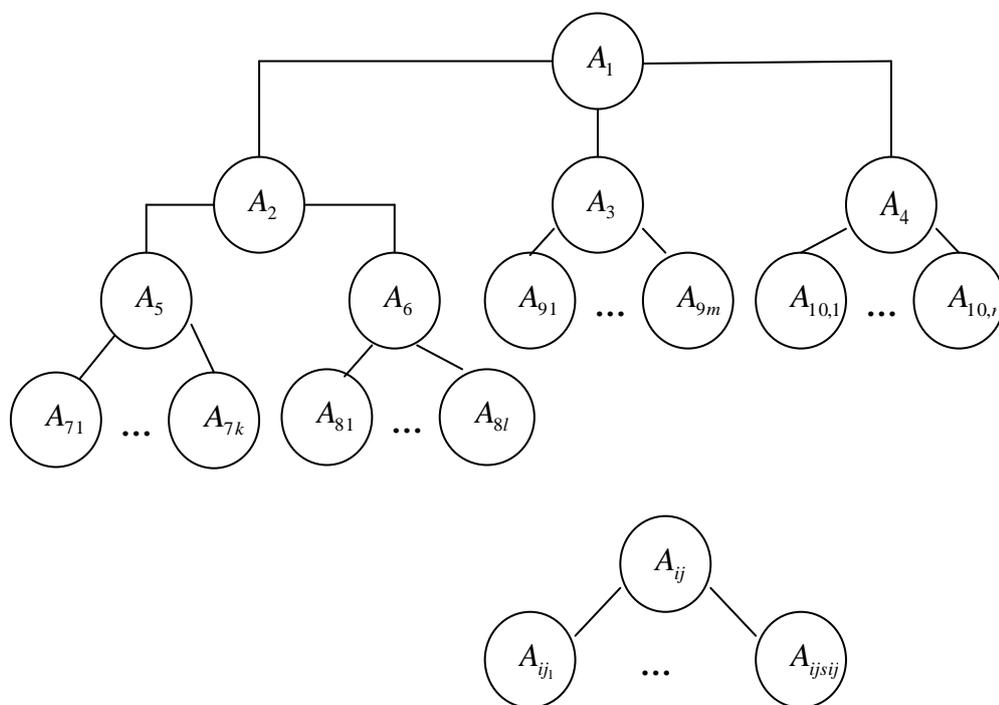


Рис.1. Дерево компетенций

Поставим каждой дуге (A_i, A_j) первого орграфа число, характеризующее планируемую (теоретическую) степень усвоения (как номинальную, так и конкретно для данного учащегося), либо степень сложности [4, с. 24–25], либо плотность совокупной информации (плотность информационного потока), поступающей от вершины A_i в вершину A_j . Для второго орграфа соответствующим дугам ставится в соответствие практическая степень усвоения (сложность, плотность) для данного учащегося (группы учащихся). Для группы учащихся это средние показатели. Таким образом, оба графа представляют собой сети.

Совокупная информация равна взвешенной сумме оценок ключевых понятий, примеров, задач, доказательств, таблиц, схем,

рисунков. Плотность совокупной информации определяется как взвешенная сумма плотностей слагаемых.

Таким образом, каждой дуге x ставится в соответствие неотрицательное число $\varphi(x)$, которое называется потоком сети. Пусть $c(x)$ - максимально возможное значение для $\varphi(x)$, т.е. $\varphi(x) \leq c(x)$. Величина $c(x)$ называется пропускной способностью дуги x . Допустим, что для любой вершины (кроме V_1 и $A_{\text{фамилия}}$) сумма потоков по дугам, заходящим в данную вершину, равна сумме потоков по дугам, исходящим из неё.

Пусть D – сеть некоторой компетенции (множества компетенций) и V - некоторое подмножество её вершин. Если рассматривается множество компетенций и реализация подкомпетенции B_j – ой компетенции зависит от реализации подкомпетенции A_i – ой компетенции ($i, j = \overline{1, l}, i \neq j, l$ - общее число компетенций), то от вершины A идет дуга (стрелка) в вершину B . Разрезом знаний относительно V называется множество дуг, включающее в себя все дуги, исходящие из вершин, не принадлежащих V , и заходящие в вершины, принадлежащие V , при этом сток принадлежит V , исток не принадлежит V . Общая сумма пропускных способностей дуг разреза называется пропускной способностью разреза. Разрез с минимальной пропускной способностью называется минимальным. Для графа на рис.1 обозначим через c_{ij} пропускную способность дуги (A_i, A_j) и через c_{ij} - пропускную способность дуги (A_{ij}, A_{ij}) .

Тогда, например, разрез сети относительно множества вершин $\{A_5, A_6\}$ в первом орграфе представляет собой множество дуг $\{(A_2, A_5), (A_2, A_6)\}$ с пропускной способностью, равной $c_{25} + c_{26}$; разрез сети относительно множества вершин $\{A_{721}, A_{732}\}$ представляет собой множество дуг $\{(A_{72}, A_{721}), (A_{73}, A_{732})\}$ при числе классов экономических явлений $k \geq 2$ и числе типов математических формул, методов и алгоритмов $t \geq 2$. В этом случае пропускная способность разреза равна сумме $c_{721} + c_{732}$. Во втором орграфе пропускная способность относительно тех же множеств вершин будет соответственно равна $\sum_{j=1}^k c_{7j} + \sum_{j=1}^l c_{8j}$ и сумме пропускных способностей двух дуг, одна из которых идёт от вершины $A_{\text{фамилия}}$ к A_{721} , а другая – от $A_{\text{фамилия}}$ к A_{732} .

Пропускная способность первого разреза знаний в первом орграфе дает оценку планируемой степени усвоения (сложности, плотности совокупной информации) при построении стандартных теоретических и эконометрических моделей: пропускная способность второго разреза дает оценку планируемой степени усвоения (сложности, плотности) при построении стандартных теоретических моделей на основе 2-го и 3-го класса экономических процессов с применением соответственно 1-го и 2-го типа математического аппарата. Пропускная способность первого и второго разреза во втором орграфе дает аналогичные практические оценки для данного учащегося (группы учащихся) по итогам его работы по формированию компетенций и соответствующей компетентности.

Для второго орграфа первый уровень – это $A_{\text{фамилия}}$, второй уровень – подкомпетенции A_{ijt} , которые образуют предпоследний уровень первого орграфа. Анализ успеваемости учащегося (учащихся) начинается со второго уровня второго орграфа (графа его практических успехов). Если практическая пропускная способность данного уровня оказывается существенно меньше теоретической, то это говорит о недостаточном или даже плохом уровне усвоения данного учебного материала, соответственно слишком упрощенном варианте изложения и недостаточной информации. Поэтому на этом шаге необходима корректировка предлагаемого для изучения учебного материала, способа его изложения, проведение соответствующих мероприятий: консультаций, индивидуальной домашней работы и т.п. Далее весь процесс повторяется уже для следующего уровня и т.д. Происходит процесс управления формированием компетенций и компетентности.

Особый интерес представляет минимальный разрез знаний, соответствующий минимальной степени усвоения данного учебного материала, или его минимальной сложности, или минимальной информативности – теоретической – при планировании (орграф 1) и практической – при формировании компетенции и соответствующих ее подкомпетенций у данного учащегося (группы) (орграф 2). В этом случае необходим детальный анализ со стороны преподавателя и соответствующих структур учебного отдела процедуры формирования данных подкомпетенций и компетентности учащихся с точки зрения корректировки тематического плана (может быть, и программы), структуры и содержания лекций, практических занятий, самостоятельной работы учащихся.

При переходе от вершины $A_{\text{фамилия}}$ (A_{Γ}) к A_1 согласно рис.1 имеем 6 уровней, включая уровни $A_{\text{фамилия}}$ (A_{Γ}) и A_1 . При формировании компетенции можно использовать уровни компетенции: познавательный, практический, репродуктивный, продуктивный,

исследовательский [2, с. 22], полагая уровень $A_{\text{фамилия}}$ (A_1) соответствующим познавательному уровню, следующий уровень дерева – соответствующим практическому уровню, далее (движение снизу вверх) – репродуктивный уровень, затем продуктивный и, наконец, совокупность вершин A_2 , A_3 и A_4 соответствует исследовательскому уровню.

Рассмотрим оргграф 2, который представляет собой графовую модель планирования и управления процессом формирования указанной компетенции для данного учащегося (группы учащихся). В качестве параметров сетевого графика можно рассматривать: 1) степень усвоения учебного материала, 2) степень сложности данного материала, 3) плотность совокупной информации.

События сетевого графика соответствуют его вершинам и имеют то же смысловое содержание. При переходе от одной вершины к другой совершается определенная работа по изучению учебного материала, связанная с развитием определенных способностей (строить модели, анализировать и интерпретировать полученные результаты).

Сначала рассмотрим детерминированный случай определения параметров сетевого графика компетенции (совокупности компетенций). По полной аналогии с временными параметрами сетевого графика [5] определяются параметры степени усвоения, степени сложности и плотности совокупной информации. Так, для данной вершины определяется наименьшая и наибольшая степень усвоения (степень сложности, плотность совокупной информации), резервное значение степени усвоения (степени сложности, плотности совокупной информации) как разность между наибольшим и соответствующим наименьшим значением. Совершаемая работа имеет характеристики, связанные с показателями усвоения, сложности и плотности совокупной информации учебного материала. В этом случае вместо продолжительности работы (A_i, A_j) будет рассматриваться общая (суммарная) степень усвоения (сложность усвоения, плотность совокупной информации) при движении по сетевому графику от вершины A_i к вершине A_j . Аналогично раннему и позднему срокам начала и окончания работы определяются наименьшая и наибольшая степень усвоения (сложность, плотность) учебного материала при достижении вершин A_i и A_j соответственно.

Полный путь определяется как путь с началом в $A_{\text{фамилия}}$ и концом в A_1 . Критический путь по степени усвоения – это полный путь с наибольшим суммарным значением степени усвоения. Аналогично определяется критический путь по степени сложности и по плотности совокупной информации. Резерв степени усвоения по данному пути равен разности между длиной критического пути и данного, но для

весовых значений дуг, равных соответствующим показателям степени усвоения. Совершенно аналогично определяется резерв сложности учебного материала и резерв плотности совокупной информации. Полный резерв степени усвоения на данном отрезке пути показывает, на сколько можно увеличить степень усвоения на данном участке, чтобы степень усвоения на других участках пути, проходящих через данный, не изменилась. Совершенно аналогично определяется полный резерв степени сложности и плотности совокупной информации. Частный резерв степени усвоения (сложности, плотности) по данному пути есть часть полного резерва, на которую можно увеличить степень усвоения (сложность, плотность), не изменив при этом наибольшего значения его начальной вершины. Свободный резерв степени усвоения (сложности, плотности) по данному пути является частью полного резерва, на которую можно увеличить степень усвоения (сложность, плотность), не изменив при этом наименьшего значения его конечной вершины.

Одной из важных характеристик сетевого графика является коэффициент напряжённости работ. Обычно он вводится для времени выполнения работ. Аналогичный коэффициент можно ввести для степени усвоения, сложности усвоения и плотности информационного потока. Пусть A_i и A_j – соответственно начальная и конечная вершины рассматриваемого пути, L_{\max} – длина максимального пути, проходящего через вершины A_i и A_j , $L_{кр}$ – длина критического пути, $L'_{кр}$ – длина отрезка рассматриваемого пути, совпадающего с критическим путём. Тогда коэффициент напряжённости

$$k_n(i, j) = \frac{L_{\max} - L'_{кр}}{L_{кр} - L'_{кр}}.$$

Этот коэффициент заключен в границах от 0 до 1. Чем он ближе к 1, тем труднее идет усвоение учебного материала: 1) с заданной степенью усвоения, 2) при заданной сложности усвоения, 3) при заданной плотности информационного потока. Чем меньше коэффициент $k_n(i, j)$ отличатся от нуля, тем большим относительным резервом обладает максимальный путь с начальной вершиной A_i и конечной A_j .

Например, вершинам орграфа 2 (кроме $A_{фамилия}$ и A_1) соответствуют равные минимальная и максимальная степень усвоения (сложность, плотность информации). Если рассмотреть путь из начальной вершины в одну из данных вершин, не лежащей на критическом пути, то коэффициент напряжённости будет равен

$L_{\max}/L_{кр}$, где L_{\max} равен сумме весов всех дуг, образующих данный путь. Для вершин, лежащих на критическом пути, коэффициент напряженности равен единице.

При нечётких значениях потока $\varphi(x)$ можно использовать треугольное представление нечётких чисел [1, с. 143–145]. Пусть c – нечёткое число. В этом случае можно воспользоваться треугольным представлением: $c = [c'_1, \bar{c}, c'_2]$, здесь левая граница соответствует минимально возможному значению данного числа, правая граница – максимально возможному значению, среднее число – наиболее ожидаемому значению, определяемому как среднее арифметическое границ. При фиксированном уровне принадлежности α указанный сегмент преобразуется соответственно в более узкий сегмент с тем же центром. Границы нечёткого числа будут соответствовать абсциссам точек пересечения прямой, соответствующей уровню α , с функцией принадлежности данного нечёткого числа (рис. 2). Тогда параметры сетевого графика будут определяться через исходные нечёткие числа применением операций сложения и вычитания, что сводится к соответствующим операциям над их границами, а при определении коэффициента напряженности используется ещё операция деления.

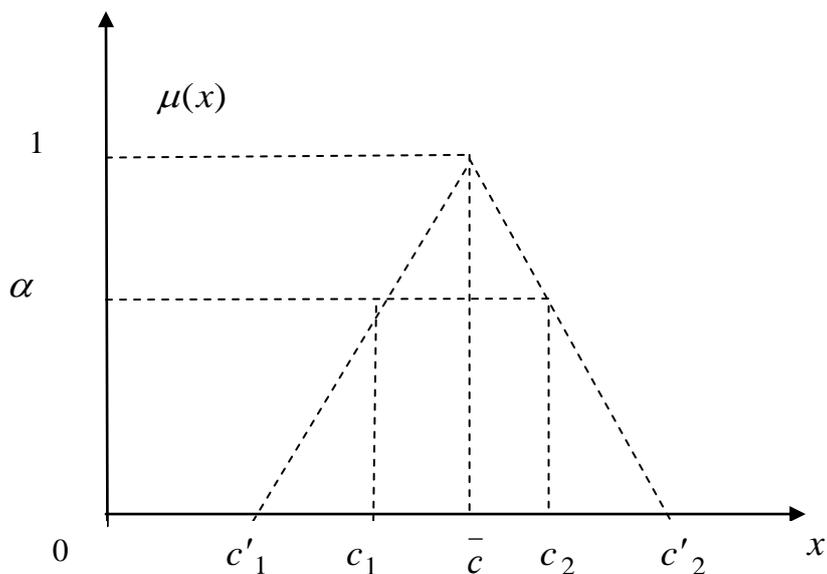


Рис 2. Треугольное представление нечеткого числа

Для определения вероятностных характеристик сетевого графика используем следующий подход. Рассмотрим объединение орграфа 1 и орграфа 2. Получим оргграф 3. Оргграф 3 – нагруженный оргграф: весами дуг являются соответствующие суммы плотностей информационных

потоков согласно их направлению движения. Данный граф представляет собой граф состояний системы, в которой протекает процесс планирования и управления формированием компетенций и компетентности учащегося (группы учащихся). Будем считать, что эта система в любой момент времени находится только в одном из своих состояний, которые соответствуют вершинам графа.

В системе протекает марковский процесс, т.к. заданное состояние системы в данный момент определяет ей переход в другие состояния, которые не зависят от предыстории процесса; кроме того, за малый промежуток времени появляется не более одной единицы потока. Таким образом, данную систему можно описать системой дифференциальных уравнений Колмогорова [5, с. 340–343], решение которой представляет собой изменяющиеся во времени вероятности состояний системы, предельные значения которых являются постоянными величинами и показывают доли времени нахождения системы в соответствующих состояниях. Данные вероятности рассматриваются в качестве вероятностных характеристик сетевого графика.

Итак, нами разработан метод сетевого планирования и управления формированием компетенций и компетентности учащихся в рамках характеристик: сложностных, информационных и степени усвоения. Рассмотрены оценки параметров сетевого графика для детерминированной, вероятностной и нечеткой информации. Предложено определение разреза знаний, его пропускной способности для характеристики компетентности по итогам изучения данного учебного материала.

Разработанный метод может найти широкое использование в учебном процессе, лингвистике, социологии, биологии и т.п. при использовании сетей и сетевых графиков не только с временными, но и с характеристиками (параметрами) усвояемости, сложности, информативности и т.д. при четкой и нечеткой информации об исходных данных.

Список литературы

1. Батыршин И.З., Недосекин А.О., Стецко А.А., Тарасов В.Б., Язенин А.В., Ярушкина Н.Г. Нечеткие гибридные системы. Теория и практика / под ред. Н.Г. Ярушкиной. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. 208 с.
2. Ганичева А.В. Метод определения оптимальных модулей и компетентности обучаемых // Качество. Инновации. Образование. №10. 2013. 77 с.
3. Ганичева А.В. Нахождение оптимального распределения учебных составляющих лекции и практического занятия // Материалы

- Международной заочной конференции «Образование в 21 веке». Тверь: ТГТУ, 2013. Вып. 12. 136 с.
4. Ганичева А.В. Показатели качества учебного процесса // Материалы 5-й Международной научно-практической интернет-конференции «Новые технологии в образовании» (Таганрог). М.: Изд-во «Спутник+», 2010 г. С. 23–27.
 5. Кремер Н.Ш. Исследование операций в экономике. М.: UNITY, 2005. 407 с.

NETWORK PLANNING AND MANAGEMENT OF FORMATION OF COMPETENCES AND COMPETENCE

A.V. Ganicheva

Tver State Agricultural Academy

In article on the basis of a tree of competences network planning and management of formation of competences and competence of a case of determined, probabilistic and indistinctly designed initial information is considered.

Keywords: *competence, tree of competences, the competence determined, probabilistic and indistinct conditions, network (the network schedule), section of knowledge, network stream, capacity, event, work, network parameters.*

Об авторе:

ГАНИЧЕВА Антонина Валериановна – доцент, кандидат физико-математических наук, заведующая кафедрой математики и вычислительной техники ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (ул. Василевского, д.7, пос. Сахарово, г. Тверь, 171314, Россия), e-mail: alexej.ganichev@yandex.ru

УДК 378.4.016: 811 (091)

ИНТЕГРАТИВНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет

Рассматривается интегративная лингводидактика, приводится краткий экскурс в историю ее становления, обозначаются дидактико-методические принципы ее построения. Интегративный подход признается перспективным направлением модернизации языкового образования.

Ключевые слова: интегративная лингводидактика, посреднический метод, когнитивизм, бихевиоризм, грамматико-переводный метод, коммуникативная лингводидактика.

Мир – это целостная система. Все явления и предметы, которые мы наблюдаем, являются частью этой системы. При попытке более тщательно изучить что-либо единичное человек искусственно вычленяет это явление или предмет из единой системы, и по мере того как все глубже исследуется обособленное единичное, теряются видимые связи и взаимосвязи его и единой системы, из которой его выделили. На самом деле абсолютно все связи сохраняются и единичное неразрывно функционирует во все той же системе. Знание как философская категория едино, но с течением времени, в попытках познать внутренние процессы системы, человек расчленил ее на некоторые составляющие. Ряд трудностей, возникших в развитии науки, с одной стороны, являются результатом углубляющегося противоречия между всё возрастающим объемом научной информации и имеющимися средствами ее использования, а с другой – результатом процесса дифференциации знаний, что можно преодолеть, только лишь уяснив пути и средства синтеза знаний.

Процессы интеграции и дифференциации – это единый диалектический процесс. В ходе истории оба эти явления всегда существовали вместе, обуславливая и дополняя друг друга, но отношения между ними были подвижными. В различные периоды на различных этапах развития науки один из этих процессов доминировал над другим. Отношения между интеграцией и дифференциацией те же, что и отношения единства частей этого единства. Они соответствуют двум тенденциям человеческого познания: с одной стороны,

представить мир как единое целое, а не хаотичное скопление ряда предметов и явлений, с другой – глубже постигать закономерности качественного и количественного многообразия различных явлений материального мира, форм и законов движения материи и т. д. Целое обязательно предполагает определенное взаимодействие частей, наличие их упорядоченной, согласованной связи. Без ее познания невозможны выделение и анализ совокупности свойств закономерностей, не присущих явлениям или предметам в их разобщенности [1].

Так, пытаясь дидактизировать язык, вписать способы его преподавания в существующие педагогические ценности, представления о теориях учения и природе языка, человек выделял какие-то его составляющие (по-современному, компетенции), которыми обучаемые должны были овладеть, и создавал дидактические системы с определенными дидактико-педагогическими приоритетами – формирование логического мышления посредством языка или развитие коммуникативных свойств личности, выделение лингвистической либо прагматической компетенций и т. д. В результате такой дифференциации, с одной стороны, становилось возможным детально разработать способы обучения отдельным аспектам языка, но, с другой стороны, терялось из виду то обстоятельство, что язык – это целостная система и в идеале его (т. е. составляющие язык компетенции) следует преподавать комплексно, а для этого необходимо интегрировать уже существующие компоненты в единое целое.

Отсюда периодически возникала идея интегративного подхода, находившая выражение в определенных методах преподавания иностранного языка. Эти методы были прогрессивны для своей эпохи, соответствовали определенным целеустановкам и учитывали достижения базисных наук лингводидактики как ее источников (педагогике, психологии, лингвистике). Но из-за наступавшей неудовлетворенности разработанными методами приходилось опять их дифференцировать на составляющие и развивать их отдельно, приводя в соответствие с новыми научными данными.

Исторически значимый представитель интегративного подхода – посреднический метод

Для интегративного подхода характерно наличие признаков, присущих как репродуктивно-инструктивистским, так и продуктивно-конструктивистским парадигмам. В зависимости от того, какие признаки первой или второй группы подходов преобладали, такие «смешанные» методы оказывались ближе либо к продуктивным, либо к репродуктивным концепциям.

В истории лингводидактики среди методов интегративной группы наибольшую известность, в частности, в немецкоязычном пространстве первой трети второй половины XX в. получил посреднический метод Д. Шульца и Г. Грисбаха [4].

В начале 50-х гг. XX в. Германию наводило большое количество желающих изучать немецкий язык. Они преимущественно учились на языковых курсах в Гёте-институтах. При этом языковые группы были гетерогенными в отношении происхождения и родного языка обучаемых. Ранее многие из них уже учили иностранные языки на базе грамматико-переводного метода и хотели в процессе изучения немецкого языка заниматься не только грамматикой, чтением и переводами, но и научиться свободно выражать свои мысли в коммуникации. Однако существовавшие в тот период учебники не соответствовали данным требованиям. Поэтому возникла необходимость создания новых учебных материалов, которые бы учитывали изменившееся целеполагание (необходимость формирования прагматической компетенции), особенности учебной группы и новый учебный контекст. По мере разработки новых принципов преподавания было решено сохранить такие проверенные на практике и зарекомендовавшие себя принципы грамматико-переводного метода, как системность в представлении грамматики и лексики, но при этом еще использовать некоторые элементы аудиолингвального метода в пункте обоснования содержания и теории построения упражнений. Из-за гетерогенности языковых групп языковой материал мог вводиться, объясняться, закрепляться и активизироваться только в одноязычном формате, что, с одной стороны, противоречило принципу грамматико-переводного метода учитывать родной язык обучаемых и использовать его для объяснений и переводов, с другой – выполняло требование аудиолингвального метода вести занятие только на иностранном языке. Немецкий язык изучался непосредственно в Германии, слушателям курсов неизбежно приходилось его использовать в коммуникации вне рамок занятия, и авторам учебника (Schulz D., Griesbach H. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1955) показалось логичным внедрение текстов и диалогов, описывающих бытовые ситуации и представляющих повседневную жизнь немцев. Тем самым новый метод учитывал требование аудиолингвального метода по обучению частично разговорному варианту немецкого языка на основе коммуникативных ситуаций.

Ниже представлены избранные характеристики посреднического метода, при этом указывается их концептуальное происхождение – из грамматико-переводного (далее – ГПМ) или аудио-лингвального методов (далее – АЛМ), а также их инновационность.

<i>Характеристики посреднического метода</i>	<i>ГПМ</i>	<i>АЛМ</i>	<i>Инновации</i>
Урок иностранного языка проводится исключительно на языке изучаемого региона (принцип полного одноязычия)		X	
Основное внимание – изучению грамматики	X		
Содержание определяется тематикой повседневного общения, представленной в форме диалогов		X	
Индуктивное введение грамматического материала			X
Формулирование грамматических правил на изучаемом иностранном языке			X
Подача материала по формально-языковым признакам	X	X	
Типы упражнений, строго регулирующих языковое поведение обучаемого	X	X	
Учет особых рамочных условий обучения и особенностей языковой группы			X

Представители «примиряющего» метода относили чтение к числу основных средств овладения иностранным языком и внесли значительный вклад в теорию и практику работы с текстом. В частности, предлагалось различать два вида чтения: аналитическое и курсорное, при этом первому отдавалось предпочтение. Процесс работы с текстом включал три этапа. На первом этапе преподаватель пересказывал содержание текста, а затем проверял с помощью вопросов его понимание. Далее текст читался учителем и озвучивался учащимися. Тем самым усваивалось содержание текста и его фонетический образ. Затем учащиеся переходили к анализу текста, в ходе которого с помощью упражнений усваивались лексика и грамматические структуры. Последний этап в работе – контроль усвоения языкового материала и перевод текста, т. е. текст использовался не столько как источник информации, сколько как средство овладения языком. Подобный подход сближает посреднический метод с переводным. Что касается упражнений в формировании навыков устной речи, то они ограничивались вопросно-ответными упражнениями, пересказом и за-

учиванием текстов (этап задания, свободного продуктивного высказывания как таковой отсутствовал).

Метод придавал большое значение как теоретическим знаниям грамматики, так и практическому осознанному умению ее использовать. На начальном этапе рекомендовалось изучать грамматику интуитивно и без использования правил, что было характерно для прямого метода. На основном и «продвинутом» этапах рекомендовалось опираться на правила и проводить систематизацию изученного ранее материала, что сближает метод с установками грамматико-переводного метода.

Разработчики посреднического метода не могли воспользоваться достижениями современных нам педагогики, психологии и лингвистики, учесть ныне существующие социокультурные и рамочные условия организации языкового образования. Поэтому данный метод потерял свою актуальность, обозначив при этом важную особенность, характерную для всех вариантов современной интегративной лингводидактической концепции. Она состоит в том, что *в отборе использующихся для сочетания принципов и элементов других методов центральную роль занимают критерии их применимости в преподавательской деятельности и тот факт, насколько данные принципы зарекомендовали себя на практике* [3, с. 850]. В основе различных методов интегративной группы могут лежать следующие принципы: речевая направленность обучения, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста, систематичность и системность в подаче материала, интуитивизм в сочетании с сознательностью, устное опережение, опора на письменный текст как основной источник иноязычной информации.

При этом осознавалось то обстоятельство, что соединяемые элементы могут вступить друг с другом в противоречие (например, когнитивная теория учения и обилие имитативных упражнений, разработанных в рамках бихевиоризма; попытка обучать живому свободному общению и преобладание упражнений, жестко управляющих процессом обучения). Из обозначенных противоречий внутри подхода вытекала необходимость его дальнейшего научно-практического обоснования. В результате длительных поисков в области применения интегративного подхода было достигнуто согласие в отношении ведущих принципов и дидактико-методических идей, определяющих сущность интегративной лингводидактики.

Ведущие характеристики интегративного подхода к обучению иностранным языкам

Современный интегративный подход к обучению иностранным языкам определяется следующими *дидактико-методическими принципами*.

1. Подход исходит из традиций элитарного образования с акцентированием как его духовных, так и формальных составляющих, так как поверхностное изучение иностранного языка недостаточно для системного развития интеллекта обучаемого [3, с. 850].
2. Подход ориентирован на реализацию прагматических и социокультурных целей обучения и диалогическую речь, так как умение говорить и писать на иностранном языке в условиях повседневной коммуникации является не менее важным.
3. Дидактическое целеполагание определяется через оценку уровня сформированности умений и навыков активного и адекватного употребления иностранного языка в стране изучаемого языка. Это предполагает:
 - формирование и развитие вторичной языковой личности, обладающей способностью писать и говорить структурно правильно, прагматически и социокультурно адекватно;
 - равнозначное развитие всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции с целью рецептивно-продуктивного относительно безошибочного владения иностранным языком;
 - закладывание глубоких активизированных грамматических и лексических основ с учетом их реального употребления (прагматических и социокультурных компонентов).
4. Большое значение имеют как теоретическое знание грамматики, овладение которой дает представление о системе языка, так и практическое осознанное умение ее использовать (согласно постулату когнитивной теории учения, что умения и навыки могут приобретаться только через знание о них / метазнания). Грамматика вводится по циклической прогрессии – от простого к сложному и специфичному.
5. Выделяются репродуктивно-инструктивистский и продуктивно-конструктивистский этапы изучения и обучения иностранным языкам. Первый соответствует этапам осмысления, осознания и закрепления навыка, фазе введения и закрепления материала, уровню упражнения; второй – этапу применения навыка, фазе активизации материала, уровню задания. Членение на подобные

этапы отражает организацию занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений и способствует равнозначному изучению иностранного языка как на структурном лингвистическом уровне (приоритет сознательной традиции), так и на уровне его адекватного употребления со знанием социокультурного контекста функционирования языка (приоритет коммуникативно-межкультурной дидактики).

При этом под *упражнением* понимается планомерно организованное повторное выполнение действия с целью его усвоения, оно ориентировано на усвоение некой структуры и может иметь репродуктивный или репродуктивно-продуктивный характер; под *заданием* понимается учебное поручение с целью активизации и актуализация знаний, действий, ранее усвоенного; цель выполнения задания – формирование способности к свободному устному или письменному выражению мыслей в естественной коммуникации; имеет продуктивный характер.

6. На начальных этапах признается целесообразность проведения устного вводного курса в сочетании с вводно-фонетическим.
7. На репродуктивном этапе в ключе грамматико-переводной традиции используются фронтальные формы организации занятия: учитель должен контролировать процесс осознания и закрепления ЗУН, формировать направленность произвольного внимания обучаемых на форму высказывания. Основным прием раскрытия значения лексических единиц и грамматических форм – семантически выверенный перевод, а на «продвинутых» этапах – дефинирование, способ же их сохранения в памяти – осмысленное заучивание наизусть с последующим многократным повторением (это своего рода «учебный спорт», устная и письменная грамматическая и лексическая муштра); применяются упражнения когнитивного и бихевиористского плана, обосновываемые в рамках знаниевой, технократической и бихевиористской педагогических парадигм.
8. На продуктивной фазе должны использоваться те формы организации урока, которые способствуют самостоятельности обучаемых, творческую учебную деятельность которых необходимо поддерживать. Это реализуется на основе:
 - коммуникативного поведения преподавателя на этапе задания, который вовлекает обучаемых в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения;
 - использования репродуктивно-продуктивных и продуктивных заданий, максимально воссоздающих ситуации общения;
 - направленности произвольного внимания обучаемых также на цель и содержание высказывания;

- речемыслительной активности как постоянной вовлеченности обучаемых в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме;
 - ситуативности процесса обучения, рассматриваемой и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений;
 - проблемности как способе организации и представления учебного материала; материал обучения должен представлять интерес для обучаемых, соответствовать их возрасту и служить основанием для решения речемыслительных задач путем вовлечения обучаемых в обсуждение содержания текстов и проблем общения.
9. Особое место в интегративном подходе занимают упражнения и задания с использованием перевода, который служит соединяющим звеном между двумя этапами процесса обучения и выступает, с одной стороны, в репродуктивном плане (как упражнение на этапе осознания и закрепления формы, как упражнения в метаязыковой рефлексии), а с другой, в продуктивном плане (как задание, служащее имитации жизненных ситуаций, проведению коммуникативных игр, реализации оригинальных форм общения на занятии, а также формированию у обучаемых социокультурной компетенции). Упражнения и задания с использованием перевода также могут использоваться для формирования переводческой компетенции обучаемых.
10. На занятии используются материалы учебных умеренно аутентичных и оригинальных текстов. Особое место отводится изучению литературы стран изучаемого языка и рефлексии о прочитанном, так как чтение относится к числу основных средств овладения языком.
11. В подходе признается ведущая роль принципа «просвещенного одноязычия» («Aufgeklärte Einsprachigkeit» [2, с. 164]): понимание изучаемого материала может и должно по необходимости проверяться или подкрепляться переводом на родной язык, т.е. последний используется как средство семантизации и контроля. Также опора на родной язык позволяет преодолевать интерференции и использовать положительный перенос.
12. Лежащие в основе интегративного подхода представления о формировании страноведческо-межкультурного содержания обучения используют элементы информационной и интегративной концепций преподавания страноведения, культуры и быта страны изучаемого языка.
13. Интегративный подход предполагает **многообразие применяемых методов** обучения иностранным языкам, в то время как сужение дидактико-методического репертуара преподавателя до одного

единственного метода допустимо лишь в целях осуществления узкоспециальных учебных целей, но неприемлемо для полноценного развития у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно интегративный подход состоит в сочетании двух подходов:

- *сознательно-сопоставительного подхода*, ориентированного на обработку грамматически правильной формы выражения;
- *посткоммуникативного подхода*, заключающегося в комбинации коммуникативной и межкультурной лингводидактик, направленных на развитие навыков и способностей к прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

Таким образом, мы можем утверждать, что эффективным направлением модернизации обучения иностранным языкам является интегративный подход, включающий в себя наиболее действенные достижения, наработанные другими лингводидактическими подходами и методами обучения иностранным языкам. «Принципы вместо методов», – таким должен быть девиз современной лингводидактики, история становления которой показала бесперспективность применения на практике закрытых методических концепций, основывающихся на строгих, часто идеологических установках той или иной базисной теории.

Список литературы

1. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка. М.: Глосса-Пресс, 2004. 336 с.
2. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1993. 334 s.
3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
4. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 1993. 195 s.

INTEGRATIVE LINGUODIDACTICS AS PERSPECTIVE DIRECTION OF MODERNISATION OF LANGUAGE EDUCATION

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on integrative linguodydactics, short digression over is brought in history of her becoming, methodical principles of her construction are designated. Integrative linguodydactics confesses perspective direction of modernisation of language education.

Keywords: *integrative linguodydactics, mediation method, grammar-translation method, cognitivism, behaviourism, communicative linguodydactics.*

Об авторе:

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

УДК 37.036.5

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Т.А. Креславская

Тверской государственный университет

Исследуется метод формирования системы ценностей на начальной стадии среднего образования. Особый акцент делается на состоятельности образовательного процесса в начальной школе, который является ключевым фактором формирования адекватной системы ценностей среди учеников. Автор также подчеркивает необходимость ухода от модели «учитель-руководитель» в пользу подхода, основанного на большем сотрудничестве учителя и ученика.

Ключевые слова: начальная школа, ценности, модель.

Радикальные изменения социально-экономического и политического характера, которые имели место в российском обществе на протяжении последних двадцати лет, до неузнаваемости изменили облик современной России и коснулись всех аспектов и сторон жизнедеятельности граждан. В числе наиболее значимых можно констатировать трансформацию базовых компонентов общественного сознания российского общества. Речь идет не только о смене идеологических парадигм. Видоизмененными оказались и мировоззренческие основания жизни человека в современной России, что не могло не повлечь за собой смену приоритетов во всех аспектах социальной жизни, включая систему образования.

В новом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что современное образование представляет собой не только единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Современное образование России должно содержать в себе совокупность «знаний, умений, навыков, ценностных установок» [11, с. 3], приобретаемых подрастающим поколением. Перед отечественным образованием поставлена задача формирования системы ценностей, которая должна опираться на историческую преемственность поколений, сохранять и развивать традиции национального духовно-нравственного воспитания.

Актуальность проблемы формирования ценностных ориентиров младших школьников продиктована теми социальными запросами, которые предъявило современное российское общество к школе. В содержательном плане они направлены на приобщение учащихся к

общечеловеческим и специфическим национальным ценностям, формирование у них чувства патриотизма и национального самосознания. Оценка перспектив и тенденций в развитии среднего школьного образования, в частности образования младших школьников, может быть адекватной лишь с учетом этих мировоззренческих трансформаций.

Мировоззрение – это сложное, синтетическое, интегральное образование общественного и индивидуального сознания, выраженное «в аксиологических установках личности и социальной группы, в убеждениях относительно сущности природного и социального мира» [9, с. 578]. Мировоззрение состоит из нескольких ключевых компонентов. Среди них познавательный, в рамках которого формируется общая оценка действительности, накапливаются знания, создаются картины мира, руководствуясь которыми индивид реализует себя в социальной практике; эмоционально-волевой, предполагающий наличие устойчивой мотивировки к действию, часто сопряженной с необходимостью формирования эмоционального фона для осуществления той или иной деятельности, практический компонент которой ориентирует индивида на применение наработанных в процессе социализации, и, наконец, ценностно-нормативный, который можно назвать главенствующим.

В рамках этого компонента мировоззрения человека осуществляется формирование базовых ценностных ориентиров, которыми руководствуется индивид как в своей повседневной деятельности, так и в интеллектуальном, духовном творчестве. Таким образом, создание правильной ценностной установки и мотивации оказывается решающим аспектом формирования полноценной личности, что становится особенно актуально в контексте современных тенденций социокультурного характера в жизни российского общества и тех задач, которые стоят перед последним, в частности в связи с реформой образовательной системы.

Именно в рамках начальной школы формируются базовые мировоззренческие установки индивида, в том числе и тот набор ценностей, идеалов и приемлемых для общества стереотипов поведения, совокупность которых в конечном итоге должна не только обеспечить успешность образовательного процесса, но и получение искомого результата – формирования полноценной, социально-активной, ответственной личности, которая смогла бы реализовать стоящие перед обществом задачи, в частности касающиеся модернизации и демократизации российского общества с максимальной степенью эффективности. Отсюда представляется насущной проблема выяснения того, какими могут быть методологические и практические подходы к формированию правильной системы ценностей младшего школьника, т.е. той системы, которая в наибольшей мере отвечала бы потребностям модернизации российского общества.

Категория ценности относится к числу ключевых в целом ряде дисциплин, прежде всего в философии, психологии и педагогической науке [6, с. 1100]. В рамках этой статьи мы попытаемся ограничиться выяснением наиболее значимых точек зрения, сформированных на природу и сущность ценности в процессе эволюции человека, и дать обзор тех суждений на эту тему, которые были накоплены в контексте европейского социокультурного развития. Имеющийся здесь опыт позволяет утверждать, что при всей полифонии оценок категории ценности и точек зрения на ее природу существует определенный консенсус относительно того, что ценность есть отношение между представлением субъекта о некоем идеальном состоянии, с одной стороны, и наличествующей реальностью – с другой. Ценность – это всегда отношение, которое возникает как результат наличия у человека потребностей, удовлетворение которых представляется насущным и необходимым. Способность того или иного предмета или процесса удовлетворять эти потребности в конечном итоге и лежит в основании ценности.

В историко-философском процессе, восходящем к античным образцам, уже у Платона мы находим указание на то, что соответствие того, что познается своему понятию, определяется критерием истинности. Здесь в аспекте познавательного процесса задается тенденция, которая в истории европейской культуры будет неоднократно репродуцирована. Ценность коррелирует с понятием истины, хотя при этом существует указание на то, что не все то, что ценно, может быть квалифицировано как истинное, поскольку существуют подлинные ценности и мнимые. Критерием их дифференциации в разные эпохи были разные подходы.

В те периоды исторического развития Европы, когда дуалистическая картина мира была преобладающей, в частности в эпоху европейского Средневековья, что, несомненно, было связано с господством религиозного мироощущения, понятия истины и ценности так или иначе ассоциировались с супранатуральным, божественным и были тождественны. Пришедшая на смену Средневековью эпоха Возрождения реанимировала античное представление о ценности с большим прагматическим подтекстом, имея в виду практическую полезность того, что полагается ценным. При этом данное положение не отменило базовой парадигмы, которая сформировалась еще в контексте античной культуры.

Диалектику истинного и ценного, их сложные взаимоотношения мы встречаем и в философском наследии И. Канта, и в системе Г. Гегеля. Истина как соответствие представления своему предмету именуется Гегелем «правильностью» и противопоставляется другому, якобы более глубокому философскому пониманию истины как

соответствия предмета своему понятию. Вне зависимости от того, какова точка зрения на соотношение истинности и ценности, два этих ключевых компонента культуры сосуществуют в теснейшем взаимодействии. Истинностные и ценностные подходы оказываются взаимодополняющими и не сводимыми друг к другу.

Аксиология как особый раздел философского знания, посвященный природе и сущности ценностей, а также их эволюции, появляется во второй половине XIX в., и ее возникновение связано с именами немецких философов Р.Г. Лотце и Г. Когена. Этот подход, истолковывающий сущее в контексте аксиологического и его содержания, отражает общую тенденцию в развитии европейского сознания на постхристианском участке его эволюции, когда на смену средневековой религиозно-мифологической христианской парадигме приходит новое истолкование реальности, оказывающейся сферой имманентного. Поэтому ценности оказываются чем-то более значимым, чем сущность.

В качестве своеобразного дополнения к этой тенденции, имеющего несколько экстравагантный характер, можно назвать философию Ф. Ницше. Он истолковывал всю историю западноевропейской культуры как полагание ценностей, смену ценностных парадигм. Ценности формируются исходя из практических соображений, из соображений пользы и перспективы, являются своеобразными пунктуациями воли, которая обозначает для человека перспективу развития. Таким образом, ценность есть то, что признается волей, значимой для себя. Нетрудно видеть, что это определение ценности не противоречит той базовой тенденции развития европейского сознания и культуры, которая была отмечена нами выше.

К концу XIX – началу XX в. в западноевропейской философии получил развитие довольно жесткий дуалистический подход в отношении истинного и ценностного. Эта тенденция была связана с усилением процессов атеизации и материализации европейского сознания. Понятие «ценность» меняется, уточняется, наполняется новым содержанием.

В Новейшее время в герменевтике В. Дильтея, в «философии жизни» А. Бергсона, Г. Зиммеля и О. Шпенглера, особенно в философии «воли к власти» Ф. Ницше ценность имеет большее значение для человека в силу своей практической ориентации. Обнаруживается тенденция пролиферации ценностных парадигм, устойчивая убежденность в относительности любой ценности, как и относительности бытия в целом. Как результат этой дискуссии возникает несколько ключевых смыслов понятия ценности. В одном случае ценности принимаются человеком посредством воспитания и выступают регулятором поведения человека в обществе (Э. Дюркгейм).

М.Шелер понимал ценности как простые и невязанные качества, которые познаются через чувства.

Ценности не существуют вне ситуации и выполняют функцию образца, на основе которого выносятся то или иное суждение относительно наличествующей реальности либо ее аспектов. Выступая, таким образом, в функции идеала, ценность – это не столько то, что существует, но скорее то, что должно быть. Это не сущее, но должное, то, за что необходимо бороться, то, что предстоит осуществить (О.Г. Дробницкий, М.С. Каган, В.П. Тугаринов). В контексте духовной жизни человека ценность выступает в качестве содержания последнего.

При всем разнообразии этих подходов они могут быть сведены к некоей системе, которая позволяет утверждать, что ценность понимается как некое идеальное состояние, желаемое, искомое, способное наиболее полно удовлетворять потребности человека. Ценность воспринимается как субъективный образ или представление, имеющее человеческое измерение.

В социальной практике, в ходе социокультурной эволюции ценность выполняет функцию социального ориентира, ассоциируется с типом достойного поведения, общественного признания, является важным жизненным стимулом и одновременно конкретным жизненным стилем. Ценность фиксируется через мировоззренческие установки и представления, теснейшим образом связана с господствующим в общественном сознании на том или ином этапе социокультурного процесса типом идеологии, идеологическими, духовно-нравственными приоритетами. Ценности видоизменяются по мере эволюции человека и играют ключевую роль в мотивации человека, в его жизнедеятельности, направленной на возможно более полную самореализацию. Именно в этом аспекте категория ценности оказывается значимой для педагогической науки, в частности для адекватной оценки состояния и перспектив образовательного процесса в начальной школе. В нашем исследовании по педагогической аксиологии мы опирались на работы Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, Н.А. Асташовой, в которых обосновываются и конкретизируются «наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания» [8, с. 32], а также анализируются этапы формирования ценностных ориентаций у учащихся.

Педагогическая составляющая проблемы формирования ценностей младших школьников состоит в том, чтобы эти ценности стали предметом переживания учащегося, содержанием его формирования как личности, приобрели статус значимых устойчивых жизненных ориентиров. Исследование ценностных ориентаций учащегося в конечном итоге становится одним из аспектов более

широкой проблемы, а именно проблемы усвоения духовной культуры общества, превращения познавательных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей.

Длительное время в силу господства марксистско-ленинской идеологии (и если иметь в виду более глубокий социокультурный контекст – господства коллективистского архетипа культуры в России) индивидуальное, личностное начало было подавлено. Господствовал архетип «мы – сознание», что, несомненно, блокировало индивидуальную инициативу, устремленность учащегося к достижению личных, социально значимых и признаваемых сообществом учащихся результатов.

В современной ситуации, когда проблема модернизации российского общества вышла на первый план и стала условием самого существования России в XXI в., ее выживания в конкурентном столкновении цивилизаций, необходимо довольно радикально менять эту исходную мировоззренческую установку. Нет нужды уклоняться от признания того обстоятельства, что здоровый эгоизм, ориентация на честную конкуренцию, соперничество учащихся ради достижения личного успеха, который признавался бы другими, считался бы общественно значимым, – это тот внутренний мировоззренческий триггер улучшения не только качества образования, но и качества самой социальной жизни в современной России.

«Новое образование должно научить индивида, как классифицировать информацию, как оценивать ее достоверность, как при необходимости изменять категории, как переходить от конкретного к абстрактному и, наоборот, как взглянуть на проблемы под новым углом зрения, как заниматься самообразованием. Неграмотным в будущем будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, кто не научился учиться» [2, с. 45].

Именно в силу этого обстоятельства мотивация к достижению личного успеха в условиях честной конкуренции на самых ранних этапах образовательного процесса, с нашей точки зрения, является необходимым условием не только эффективного функционирования человека в системе образования, в частности, в качестве учащегося, но и условием успешного решения тех проблем, перед которыми стоит российское общество в целом. Необходимо иметь в виду, что аксиологическая составляющая педагогического процесса в рамках младшей школы может быть эффективной только в том случае, если учащийся усвоит смысловое наполнение самого образовательного процесса, если обучение приобретет для него осмысленный характер.

Ценности – это та категория, которая теснейшим образом сопряжена с ощущением присутствия либо отсутствия смысла человеческой деятельности. Если усвоение знаний носит механический характер, подчинено внешнему давлению, стереотипу либо привычке –

успеха здесь ожидать не стоит. Смыслообразование – это одна из наиболее тонких личностных функций. По определению выдающегося советского философа А.Н. Леонтьева, образование смысла – это придание личностного значения чему-либо [5, с. 17].

В работе «Основы общей психологии» советский психолог С.Л. Рубинштейн утверждал: «Общественно значимое, переходя в лично значимое для человека, порождает в нем динамические тенденции долженствования, далеко выходящие за пределы динамических тенденций только личностных влечений. Противоречивое единство одних и других определяет мотивацию человеческого поведения» [10, с. 6].

Таким образом, разработка моделей формирования ценностного отношения младшего школьника к учебной деятельности представляется возможной лишь с учетом этого обстоятельства. Речь идет не только о целенаправленном педагогическом воздействии на индивида с целью развития его креативного потенциала, формирования навыков самостоятельного обучения и эффективного усвоения предлагаемых знаний, но и формирования личностного контекста происходящего, той системы мотиваций и мировоззренческих предпочтений, которая в конечном итоге призвана обеспечить успешность и эффективность школьника не только в образовательном процессе, но и в ходе социализации как таковой.

В соответствии с потенциями личности (речь идет о гносеологическом, аксиологическом, регулятивном процессах формирования ценностного отношения младшего школьника к учебной деятельности) важно иметь в виду возможность формирования базовой модели ценностно-ориентированного развития. В ситуации, когда информация проникла во все сферы социального и личностно-индивидуального существования и ее поток все возрастает, моделирование того или иного процесса, в частности аксиологическая модель образования младших школьников, представляется наиболее эффективной и энергоемкой попыткой решения этой задачи.

В современной педагогической литературе модель определяется как «система объектов или знаков, воспроизводящая наиболее существенные свойства системы-оригинала» [3, с. 10]. Моделирование – это «...метод исследования объектов природного, социокультурного или когнитивного типа путем переноса знаний, полученных в процессе построения и изучения соответствующих моделей, на оригинал» [4, с. 78].

Общий замысел построения модели ценностного отношения младшего школьника к образовательному процессу в качестве компонента вбирает в себя мотивацию к учебной деятельности. Это проявляется в прививании здоровой состязательности в качестве важного аспекта таковой, отборе и использовании дидактического

материала, вовлечении учащегося в образовательный процесс с устойчивой мотивировкой и приданием ему высокой степени осмысленности.

Один из ключевых методологических приемов для построения аксиологической модели – это личностно-ориентированный подход к обучению. Данный подход был предложен и исследован в работах Бондаревской, Сериковой, Якиманской и предполагает ориентацию педагогического процесса на возрастающие потребности и возможности учащегося, прежде всего в контексте личностного становления и роста. Личностно-ориентированный подход предполагает единство двух планов воздействия: внешнего процессуального и внутреннего психологического. Осуществление этого подхода влечет за собой формирование необходимого личностного опыта, который обретается на основе субъектно-объектных взаимодействий, обусловленных им ситуаций, проявляющихся в форме переживания, смысловорчества, саморазвития личности младшего школьника. В результате формируется необходимый эмоционально-психологический фон образовательного процесса. У учащегося появляется чувство собственной значимости, уважение соучеников и педагогов.

Другой важный методологический подход к решению заявленной проблемы – это деятельностный подход. Он был озвучен в работах Л.С. Выготского и нашел свое продолжение в положениях концепции поэтапного формирования умственных действий у П.Е. Гальперина, Н.С. Талызиной, а также получил современную трактовку в монографии А.В. Боровских и Н.Х. Розова «Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика» (2010). Авторы сформулировали ключевые принципы, которые, по их мнению, наиболее важны в педагогической деятельности [1, с. 39-40].

В первом принципе: «...*основная функция образования – подготовка ребенка к участию в деятельности* человеческого общества» – говорится, что целью образования является приобретение навыков деятельности в обобщенной форме. Смена вида деятельности должна стать нормой, навыки должны иметь универсальный характер, поэтому главным способом универсализации становится обобщение.

Второй деятельностный принцип педагогики, по мнению авторов, сравним с деятельностным принципом педагогической психологии. В нем подчеркивается, что «*учение человека есть специфический вид деятельности*» (так же, как игра является специфическим видом деятельности). Поэтому учебная деятельность должна быть устроена по тем же законам и принципам, как любая человеческая деятельность. В силу этого, по мнению авторов, на обучение надо смотреть как на процесс, происходящий в учебном коллективе, т.е. в классе или группе.

Третий деятельностный принцип педагогики, по мнению авторов монографии, устанавливает, что *«педагогическая деятельность есть специфический вид деятельности»*, является управленческой деятельностью. Отсюда логика педагогической деятельности оказывается обобщенной. Она должна соединять логику целей деятельности (т.е. подготовку детей к будущей деятельности); логику объекта деятельности (т.е. учебную деятельность, осуществляемую детским сообществом); логику собственной деятельности (т.е. деятельность самих учителей).

Ценностная составляющая деятельности учащегося является одной из наиболее эффективных в той мере, в какой само решение учеником поставленной перед ним задачи обещает ему достижение результата. Это не только повлечет за собою чувство удовлетворения и осознания собственной значимости, но и будет сопряжено с общественным признанием такового, что, несомненно, повысит самооценку учащегося и его оценку со стороны педагогов и окружающих.

В работах Н.А. Асташовой, В.Д. Ермоленко, А.В. Кирьяковой, Е.А. Подольской, А.Д. Шестакова обосновывается тезис о том, что именно ценностные ориентации составляют ядро личности, и указывается на несколько уровней ценностного выбора: когнитивный, эмоциональный, проективный. При создании учебной ситуации, когда младший школьник формирует ценностно-смысловой подход к образовательному процессу чрезвычайно важна роль учителя, его авторитет. Авторитет педагога в известном смысле дополняет авторитет родителя. Необходимо через мягкую постановку задач правильно корректировать образовательный процесс, формировать личностные приоритеты и устремления учащегося, всемерно интегрировать его в работу учебного коллектива.

Один из наиболее авторитетных лидеров свободного воспитания выдающийся итальянский педагог-гуманист М. Монтессори неоднократно повторяла, что задача педагога помочь ребенку организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу. Девизом образования, по Монтессори, должна стать фраза «Помоги мне это сделать самому» [7, с. 27].

Итак, можно сделать следующие выводы. Формирование аксиологической модели в контексте образования младшего школьника включает в себя ряд компонентов. Речь идет о приобретении новых знаний, социализации школьника, развитии личностного потенциала, формирования его эмоционально-психологического фона, в контексте которого происходит развитие учащегося, овладение им необходимыми знаниями, стимулирование совместной деятельности учителя и ученика в учебном

процессе, активное вовлечение учащегося в коллективную работу с постановкой значимых и ценных задач, а также поиском самостоятельных путей их решения.

Список литературы

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: монография. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
2. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. и др. Аксиологический потенциал дисциплин социально-гуманитарного цикла. М.: НИИ ВО, 1995. Вып. 4/5. 88 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск: Изд-во Брянск. гос. ун-та, 2003. Кн.1. 174 с.
4. Лазарев Ф.В. Моделирование // Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический Проект, 2004. С.138.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. 352 с.
6. Микешина Л.А. Ценности в познании / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2009. С. 1114-1115.
7. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. 272 с.
8. Никандров Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетия. М.: Гелиос, 2000. 229 с.
9. Ойзерман Т.И. Мировоззрение // Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. С. 578-579.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 720 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2013. 160 с.

THE VALUE MODEL AS A COMPONENT OF THE PROCESS OF EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

T.A. Kreslavskaya

Tver State University

The article deals with the method of forming the system of values at the initial stage of secondary schooling. A particular emphasis is made on the competitiveness of education at primary school as a key factor of forming an adequate system of values amid pupils. The author also stresses the need of departing from «the teacher – class master» model in favour of a more cooperative approach to pupils on a teacher's part.

Keywords: *primary school, values, model.*

Об авторе:

КРЕСЛАВСКАЯ Татьяна Алексеевна, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Тверского государственного университета (170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: kreslavsky1@rambler.ru

УДК 37.015.3

ПАРАДОКС МОРАЛИ И НРАВСТВЕННОСТИ И ОБРАЗОВАНИЕ

А.И. Салов

Академия социального управления, г. Москва

В статье в контексте соотнесения морали и нравственности раскрывается суть возникающего на уровне принципов морали парадокса морали и нравственности, который не сводится только к различиям между моралью и нравственностью; обосновывается, что задачей образования должна стать задача воспитания у учащихся уважения к моральному закону.

Ключевые слова: образование, мораль, нравственность, парадокс, моральный закон.

Современная эпоха характеризуется преобразованиями в социально-экономической, политической, нравственной сферах жизни общества, которые вызывают к жизни важность и необходимость переоценки ценностей, составляющих «ядро» мировоззрения человека, консолидирующих людей для решения многообразных проблем современности. Процесс переоценки ценностей направляется мировоззренческими представлениями морального сознания, являющегося стороной морали. Мораль есть стабилизирующая сила, приводящая к пониманию между поколениями и между людьми одного поколения, к их единству в стремлении созидать такое бытие, которое несет в себе благоденствие, процветание государству, благополучие каждому.

Как выразился президент России В.В. Путин в послании Федеральному Собранию, сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи – дефицит того, что всегда, во все времена исторические делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились. Мы должны всецело поддержать институты, которые являются носителями традиционных ценностей, исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение [17].

Таковыми институтами являются образование и воспитание, формирующие мировоззрение, мышление человека. Руководствуясь мышлением, человек, как подчеркивает М.Б. Туровский, своей деятельностью конструирует мир, в котором он живет. Он вносит в этот мир универсальную смысловую упорядоченность, которая «и образует мировоззрение» [23, с. 121].

Мораль как система принципов, норм, требований предъявляется человеку извне. Через свои требования, предписания и правила она регулирует поведение человека. Как внешнее по отношению к человеку, мораль в рамках ее соотношения с мировоззрением является его частью. «Как часть мировоззрения, как модель поведения, как ценность мораль, кроме того, преломляясь через призму личного опыта, выступает в качестве значительного содержания духовного мира человека, как сторона его напряженной внутренней жизни, часть мотивации всего его жизненного стиля» [12, с. 64].

Мораль, будучи внешней по отношению к человеку, выполняет функцию формирования субъекта деятельности в том случае, если начинает определять содержание его нравственного мира, а само формирование осуществляется на мировоззренческой основе, «на той стороне мировоззрения, которая выражается в нравственных взглядах людей» [12, с. 64], становление которых (взглядов) происходит на основе формируемых нравственных представлений.

Мораль как система принципов, норм, требований, ценностей всегда задается человеку извне от имени общества. Нравственность – это мир ценностей, определяющих субъективную ценностную систему человека. Мораль также есть мир ценностей, которые, однако, находятся в объективной ценностной системе общества. Учитель, приобщая учащихся к находящимся в такой системе ценностям, обеспечивает их «переход» из объективной ценностной системы в субъективную ценностную систему.

Мораль не то же самое, что нравственность. Соотнесение, различение морали и нравственности помогут, как подчеркивает В.С. Библер, глубоко и осознанно понять смысл нашей современной нравственной ситуации [5, с. 18].

Следует отметить, что В.С. Библер подходит к вопросу о различиях между моралью и нравственностью не по критерию внешнего и внутреннего, как это имеет место в научной литературе. В частности, по такому критерию выявляют различия между моралью и нравственностью А.С. Арсеньев [3, с. 253-254], Н.Н. Лебедева [13, с. 33-35], О.К. Позднякова [15, с. 12-13], В.Н. Порус [16, с. 101-106], С.В. Пупков [18, с. 18-19] и др.

Под моралью В.С. Библер понимает «засохшую в нормы и предписания форму нравственности. Моральные догматы отцеживаются, уплотняются, обезличиваются в веках, сливаются в нечто абсолютное – сквозь века – себе тождественное, утрачивают историческое напряжение, культурную изначальность, единственность. <...> В автоматизме повседневной жизни такие закрепленные извне (кодекс морали) и изнутри (императивы добра) моральные предписания, неукротимо шепчущие мне, в чем состоит единственно правильно

поведение, абсолютно необходимы. Но в трагедийные моменты нашей жизни эти нормы отказывают, обнаруживают свою нравственную закраину. <...> Нравственность воплощается не в моральные нормы, но в безвыходные перипетии свободного личного поступка» [5, с. 18].

Деяние, поступок совершаются на основе принципов морали, которые порождают у человека способность к осознанному пользованию своей свободой, суть которой «заключается в понимании объективных пределов действия и усилиях по их расширению» [8, с. 267].

Расширяет пределы действия человека не мораль, а нравственность как рефлексия на себя и свой нравственный мир. Рефлексируя на себя, человек не только выявляет соответствие своих действий и поступков принятым в обществе, группе нормам морали, но и выходит за пределы предписываемого нормами морали поведения. Выход за пределы детерминированного нормами морали поведения и есть свободный поступок, совершаемый, однако, в соответствии с нормами морали. Никакого противоречия между тем, что свободный поступок предполагает выход за пределы детерминированного моралью поведения, и тем, что он, однако, совершается в соответствии с нормами морали, нет. Это объясняется тем, что человек, совершая свободный поступок, следует нормам морали, исходя из своей нравственности, средоточием которой, как известно, является совесть. Совесть, как подчеркивает Д. Локк, «не доказывает существования каких-либо врожденных нравственных правил. <...> Она есть не что иное, как наше собственное суждение или суждение о нравственной правильности или порочности наших собственных действий» [14, с. 119].

Содержанием же нравственности является мир ценностей человека. «Специфика ценностей в качестве моральных состоит в том, что они репрезентируют благо индивида как такового (то есть независимо от его общественного статуса или какой-либо групповой принадлежности), а соответствующие им требования обращены к индивиду как таковому и ориентируют на благо другого индивида как такового» [2, с. 61-62]. Нравственность не существует вне личности.

Ориентация человека на другого человека и снимает, с нашей точки зрения, кажущееся противоречие между тем, что свободный поступок предполагает выход за пределы детерминированного моралью поведения, и тем, что он совершается в соответствии с нормами морали. Ценности как осознанные смыслы жизни освящают выбор поступков и, принимая форму их мотивов, побуждают к свободному поступку.

Известно, что принципы морали есть одна из форм нравственного сознания, в которой моральные требования выражаются наиболее обобщенно. В отличие от нормы, которая предписывает, какие конкретно поступки человек должен совершать, принципы раскрывают

содержание нравственности, выражают выработанные в моральном сознании общества требования, касающиеся назначения человека, смысла его жизни [20, с. 269-270]. В последней своей части принципы морали «совпадают» с мировоззрением в той его части, которая относится к «прояснению» человеку его места в мире, его отношений с миром и смысла его жизни.

На ветви категории «принцип», как отмечает В.А. Конев, развивается теоретическое мышление [10, с. 58]. Такое мышление предполагает рефлексию, являющуюся источником идей, которые «приобретаются умом при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя» [14, с. 155].

На уровне принципов морали и обнаруживается, как подчеркивает В.Н. Порус, парадокс морали и нравственности.

Заметим, что парадокс морали и нравственности не следует сводить к различиям между моралью и нравственностью, которые значимы как на уровне теории, так и, особенно, на уровне практики. На уровне теории важно различать этическое и моральное сознание, которым соответствует свой тип рефлексии и свой тип знаний. «Процесс философского осмысления мировоззренческих структур содержит, – пишет В.С. Степин, – несколько уровней рефлексии, каждому из которых соответствует свой тип знаний и свой способ оформления философских категорий» [22, с. 278-279].

На уровне практики, например, формирования этического и морального сознания учащихся, студентов, развития этического и морального сознания учителя различия между моралью и нравственностью значимы. Так, А.С. Арсеньев подчеркивает, что этическое сознание человека явно распадается на конечную часть, выраженную в конечных нормах, и часть бесконечную, выраженную некоторыми бесконечными принципами, которая и есть нравственность в собственном смысле слова. Такое внутреннее противоречие является одной из главных движущих сил развития личности. Без его анализа и полагания его как основы ни о каком нравственном воспитании личности не может быть и речи. Этическое сознание индивида всегда содержит в себе оба полюса – и полюс нравственности, и полюс морали. При этом мораль, выражаемая в конечно определенных нормах и правилах, всегда связана с «внешним» общением индивида. Нравственность связана областью личностного «Я» и является содержанием и выражением общения индивидов, когда они общаются не периферийными частями своего существа, а своими центрами, тогда как периферия уходит на задний план, становится вторичной [3, с. 250-254].

Обратимся к идеям В.Н. Поруса о парадоксе морали и нравственности. Суть такого парадокса, как подчеркивает ученый,

заключается в том, что человек, следуя конкретному принципу неукоснительно, может нарушить его. Принцип – это не моральное предписание, а нравственная максима. Так, моральный принцип А. Швейцера – жизнь самоценна и никакое живое существо не должно направлять свое действие против жизни другого существа – не выполним. Попытки следовать ему обрекают человека на аморализм и двоемыслие, ибо жизнедеятельность необходимо связана с уничтожением иной жизни. Каждый вздох или глоток убивает мириады простейших существ, попадающих внутрь человеческого тела. Принцип А. Швейцера не моральное предписание, а нравственная максима [16, с. 102].

Моральный принцип – это не предписание. Он раскрывает содержание нравственности, выражает требования к человеку. Моральные принципы обосновывают нормы морали, которые регулируют деятельность и поведение человека. Принцип есть должное, которое еще ждет своего осуществления.

Максимы – это не должное, не императив, это сущее, заключенное в субъективности человека. Человек действует в соответствии с максимами.

Максимы, как подчеркивает И. Кант, являются субъективными практическими правилами. Они, в отличие от законов как объективных практических правил, не императивны. Правило есть императив тогда, когда оно характеризуется долженствованием. Императивы имеют объективную значимость и совершенно отличаются от максим как субъективных основоположений. Императивы есть практические предписания, но не законы [9, с. 135-136]. Закон же не содержит в себе никакого условия, которым он был бы ограничен. Не остается ничего, кроме всеобщности закона вообще, с которым должна быть сообразна максима поступка, и, собственно, одну только эту сообразность императив и представляет необходимой. Существует только один категорический императив: поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом [9, с. 83].

Итак, суть парадокса морали и нравственности заключается в том, что моральный принцип как должное не предписывает человеку действий и поступков, а нравственные максимы – это субъективные основоположения, определяющие «остов» нравственного мира человека. В качестве таких субъективных основоположений выступают ценности как осознанные смыслы жизни, которые и освящают выбор действий и поступков, принимают форму их мотива. Человек следует конкретному принципу в соответствии со своими нравственными максимами. Согласуя свои действия и поступки с нравственными максимами, он осуществляет должное, которое становится сущим.

Нравственные максимы как поддерживают, обеспечивают сущее, а следовательно, и нравственное развитие человека, так и блокируют то, что не способствует его нравственному развитию.

В рамках парадокса морали и нравственности следует выделить еще один аспект, суть которого заключается в том, что если мораль может терять свою очевидность, а порою и теряет ее, то нравственность человека при любых социально-экономических и политических перипетиях, природных и социальных катаклизмах не теряет своей очевидности.

Мораль теряет свою очевидность тогда, когда, как подчеркивает А.А. Гусейнов, возникает конфликт (кризис) ценностей. Она не может поддерживаться силой традиции, и люди, раздираемые противоречивыми мотивами, перестают понимать, что есть добро и что есть зло. Такое, как правило, происходит тогда, когда сталкиваются различные культуры и культурные эпохи. Чтобы найти общий язык друг с другом, люди вынуждены заново ответить на вопрос, что такое мораль, обратиться к познающему разуму, чтобы с его помощью восстановить порвавшиеся нити общественной коммуникации, обосновать необходимость морали и дать ее новое понимание [7, с. 90].

Если исходить из того, что этическая наука изучает мораль, то проблема обоснования морали является прерогативой ученых-этиков, которые призваны объяснить, каким должен быть человек в новую эпоху, в условиях социальных перемен, наполнить новым содержанием ценности или осуществить их переоценку.

Если исходить из различия между моралью и нравственностью, суть которого заключается в том, что «мораль, имеющая предписательный, рекомендательный характер, есть совокупность норм, принципов, требований, предъявляемых к человеку извне – обществом, коллективом, группой. Нравственность – это субъективная ценностная система человека. Другими словами, это то, что находится в его сознании, что определяет и характеризует его индивидуальную нравственность» [11, с. 166], то ценности, определяющие содержание субъективной ценностной системы человека, не исчезают при столкновении различных культур и культурных эпох. Мир субъективности, в котором заключены и нравственные ценности, также не исчезает.

С нашей точки зрения, нравственность людей даже в условиях социальных перемен не позволяет разорвать нити общественной коммуникации, связи между людьми и поколениями, несмотря на то, что происходит переоценка ценностей, наполнение их новым содержанием. Главное заключается в том, чтобы человек осознал, что ценности, как подчеркивает П.С. Гуревич, «не угасают, а возрождаются в новой реальности» [6, с. 45-46].

Следует, естественно, иметь в виду, что люди исповедуют различные ценности, вкладывают в их содержание иной, чем у других людей смысл. У людей могут быть различные представления о справедливости, милосердии, благе, добре и т.д. Но каковы бы не были представления людей о ценностях, они (ценности) не угасают. «Ценности, если они поселились в душе индивида, то есть приняты им, составляют то, что пронизывает собой весь душевно-духовный его мир, придавая смысл всей жизни: все потребности, помыслы, устремления, желания и мысли так или иначе выступают его проявлениями» [1, с. 141].

Осознанию человеком того, что ценности «не угасают, а возрождаются в новой реальности», что они придают смысл жизни, способствуют образованию и воспитание, призванные приобщать учащуюся молодежь к ценностям: «Воспитание есть приобщение к ценностям» [4, с. 69].

Педагогика как наука об образовании и воспитании, взаимодействуя с этикой, обосновывающей, как «при различиях в жизненных ориентациях, в тех ценностях, которые определяют цели личностного бытия, можно все же жить сообща» [19, с. 570], разрабатывает концепции образования и воспитания, реализация которых позволяет учащимся отождествлять себя с ценностями. Ценности благословляют их на жизнь сообща в меняющемся мире. Ценности определяют содержание нравственности человека, являются духовными скрепами.

Образование и воспитание сохраняют то ценное, которое имеет значение для человека. Они транслируют такие вневременные ценности, которые сохранились и сохраняются в настоящее время, а потому имеют непреходящее значение для жизни сообщества.

Мораль, выступая от имени общества, определяет нравственность человека. «Мораль и нравственность едины, – подчеркивает В.Н. Порус, – в своей обусловленности. Напряжение нравственного сознания, не имеющее разрядки в повседневной сверке с моралью, губительно для человека. Невозможно жить, если жизнь станет сплошной нравственной мукой. Но и мораль без нравственности – всего лишь мишень для цинической пародии. Суть дела не в функциональном различии: мораль – для повседневности, нравственность – для трагедийных вершин судьбы. <...> Нравственное сознание должно иметь перед собой моральные ориентиры (критерии) – но не для того, чтобы слепо исполнять их предписания, а чтобы соотносить с ними меру своей свободы и меру ответственности» [16, с. 105].

В ситуации напряжения морального сознания значение приобретают мировоззренческие его представления, которые

формируются в процессе образования и воспитания. Мировоззренческие представления морального сознания дают возможность человеку определить, во имя чего и ради чего он должен следовать предписаниям морали, соблюдать ее нормы, исполнять ее требования, применять именно эти, а не другие критерии оценки отношений между собой и миром, людьми. Такие представления морального сознания, не являясь императивами, предписывают, каким быть человеку в свете морального закона, который, как подчеркивает И. Кант, сокрушает самомнение, неизбежно смиряет каждого человека, сопоставляющего с этим законом чувственные влечения своей природы. Моральный закон субъективно есть основа уважения. Уважение к закону есть не побуждение к нравственности, а сама нравственность, если рассматривать его субъективно как мотив, так как чистый практический разум, отбрасывая все притязания себялюбия, в противоположность этому себялюбию придает вес закону, который теперь один только и имеет влияние [9, с. 184-187].

Моральный закон как сама нравственность и обеспечивает, с нашей точки зрения, единство морали и нравственности в их обусловленности. Такой закон должен стать критерием оценки своего поведения и поведения другого человека, своих и другого человека отношений к миру и к людям. Моральный закон есть моральный мотив поведения, а поведение имеет нравственную ценность тогда, когда оно осуществляется человеком согласно нравственным максимам как субъективным практическим правилам.

Мировоззренческие представления морального сознания проясняют человеку суть нравственных максим, приводят их к общему, но не единому знаменателю. Таким общим знаменателем и является мораль, из которой человек черпает цели собственного нравственного развития, а значит, и своей нравственности.

Задачей образования должна стать задача воспитания уважения к моральному закону, которое и «составляет тот мотив, который может придать поступку моральную ценность» [9, с. 100].

Осознанию человеком морального закона, который повелевает категорически, способствуют формируемые в процессе образования и воспитания мировоззренческие представления морального сознания. Образование и воспитание должны создавать такие условия, при которых человек становится способным исполнять категорическое повеление нравственности. Для этого он должен осознать, что мораль тиранична. «Однако это тирания, которую человек должен осуществлять в отношении себя самого» [8, с. 277].

Такую тиранию морали способен осуществлять человек, осознавший, что его нравственность есть отношение к моральным нормам, которые требуют определенного поведения, выступают в виде

должного. «Нравственность, – пишет Д. Локк, – есть отношение к этим нормам» [14, с. 410]. Моральные нормы не предписывают ничего такого, что не выработало бы человечество для жизни сообщества. Будучи всеобщими, они способны в случае их интериоризации большинством людей обеспечить жизнь сообщества.

Мораль как совокупность нравственных принципов, норм и требований испытывает на себе воздействие мировоззрения и вместе с тем способствует формированию мировоззрения, мировоззренческих представлений морального сознания, проясняющих человеку мир его ценностей, которые и есть его нравственность. Содержание мировоззренческих представлений морального сознания задается моралью, точнее, нормативным ее слоем, а сами представления «образуют относительно самостоятельную подсистему морального сознания» [21, с. 256].

Приобщая учащегося к ценностям, педагоги тем самым формируют у него мировоззрение, поскольку ценности являются ядром мировоззрения; мировоззренческие представления морального сознания, поскольку ценности являются образующими «ценностного слоя сознания»; воспитываем нравственность, поскольку она есть мир ценностей учащегося.

Список литературы

1. Абишева А.К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. 2002. № 3. С. 139–146.
2. Апресян Р.Г. Понятие общественной морали. Послесловие к дискуссии // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 60–71.
3. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2001. 592 с.
4. Бездухов А.В., Лопухова Ю.В. Воспитание как движение, превращающее возможное в действительное // Известия РАО. 2011. №1(17). С. 66–75.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: философские раздумья о жизненных проблемах // Этическая мысль: научно-публицистические чтения. М.: Политиздат, 1990. С. 16–57.
6. Гуревич П.С. Преображение ценностей как чрезвычайная ситуация. М.: МПСИ, 2007. 120 с.
7. Гусейнов А.А. Этика // Вопросы философии. 1999. №8. С. 81–91.
8. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
9. Кант И. Критика практического разума. СПб.: Наука, 1995. 528 с.
10. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Самара: СИПКРО, 1996. Вып. 6. 92 с.
11. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
12. Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория / под ред. О.П. Целиковой. М.: Наука, 1974. С. 50–105.

13. Лебедева Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников. М.: Наука: Флинта, 2005. 352 с.
14. Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 621 с.
15. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2006. 168 с.
16. Порус В.Н. Рациональность. Наука. Культура. М.: УРАО, 2002. 352 с.
17. Послание президента России В.В. Путина Федеральному Собранию 2013 год // Президент России (официальный сайт) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19825> (дата обращения: 18.06.2014) /
18. Пупков С.В. Теоретические основы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога. М.: МПСИ, 2009. 144 с.
19. Разин А.В. Этика: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
20. Словарь по этике / под ред. И.С. Кона. М.: Политиздат, 1981. 430 с.
21. Согомонов Ю.В., Ландесман П.А. Этапы становления мировоззренческих представлений в нравственном сознании // Моральный выбор / под общ. ред. А.И. Титаренко. М.: МГУ, 1980. С. 251–280.
22. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
23. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.

EDUCATION AND THE PARADOX OF MORALITY AND ETHICS

A.I. Salov

Academy of Public Administration, Moscow

In the context of correlating morality and ethics the article reveals the core of morality and ethics paradox that appears on the level of morality principles and the paradox of morality and ethics. The core of morality and ethics paradox does not come down only to the difference between morality and ethics. The author grounds that the target of education should be the target of creating in students the respect to moral law.

Keywords: *education, morality, ethics, paradox, moral law.*

Об авторе:

САЛОВ Александр Игоревич – кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», (129344, Москва, ул. Енисейская, дом 3, корпус 3), e-mail: salovalex69@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Аксенова¹, Е.В. Сартакова²

¹Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва

²Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И.Менделеева,
г. Новосибирск

Приведен краткий обзор концептуальной, институциональной и методологической базы Европейской системы переноса зачетных единиц для профессионального образования (ECVET), включая понятийный аппарат, связь зачетных единиц с результатами обучения, принципы и механизмы обеспечения прозрачности, качества, признания неформального обучения. Подчеркнуто, что внедрение системы зачетных единиц должно сопровождаться структурированием программ обучения на модули, которые могут быть индивидуально оценены и позволяют накапливать зачетные единицы. Указано, что структурные единицы квалификаций, из которых (или из набора которых) формируются модули, обеспечивая гибкость системы профессионального образования, являются важнейшей составляющей процесса накопительного освоения компетенций/квалификаций. Также представлены основные документы системы зачетных единиц для ее использования при организации мобильности.

Ключевые слова: *зачетные единицы, перенос, результаты обучения, признание.*

Общие положения

Разработанная в рамках Копенгагенского процесса система Европейских зачетных единиц для профессионального образования предоставляет возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения с точки зрения накопления зачетных единиц, соответствующих квалификациям, входящим в национальную рамку квалификаций [5]. Эта система позволяет осуществлять перенос зачетных единиц из одной системы в другую, устанавливая «точку» вхождения студента из системы «А» в принимающую систему «В», с учетом особенностей образовательных программ обеих сторон.

В Европейском Союзе в настоящее время: сформирована концептуальная, институциональная и методологическая база Европейской системы переноса зачетных единиц для профессионального образования (сформирован единый понятийный

аппарат, создана область взаимного доверия, обеспечена связь зачетных единиц с результатами обучения, сформированы принципы и механизмы обеспечения прозрачности, качества, признания неформального обучения и профориентации) и проведена апробация различных подходов к переносу зачетных единиц в начальном профессиональном образовании, включая программы «ученичество», для повышения транснациональной мобильности [4].

Как показывает практика, внедрение системы зачетных единиц должно сопровождаться структурированием программ обучения на модули, которые могут быть индивидуально оценены и позволяют накапливать зачетные единицы [3]. Необходимо подчеркнуть, что структурные единицы квалификаций, из которых (или из набора которых) формируются модули, обеспечивая гибкость системы профессионального образования, являются важнейшей составляющей процесса накопительного освоения компетенций/квалификаций. При этом в каждой стране формируются конкретные способы присвоения «стоимости» периодам обучения за рубежом, поскольку модули привязаны к национальной системе. Другими словами, речь идет о необходимости согласования систем обеспечения качества и таких их компонентов, как процедуры и критерии оценки. Таким образом, отдельные элементы (единицы/ модули) могут считаться эквивалентными и могут накапливаться только в рамках согласованных систем обеспечения качества (в так называемых «согласованных областях качества»), где они расцениваются как эквивалентные.

Методологические механизмы

Как показывает практика, переносу зачетных единиц способствует создание рамок и матриц зачетных единиц. Наиболее успешные примеры таких рамок и матриц наблюдаются в Шотландии, Северной Ирландии, Уэльсе и в Англии [6]. База зачетных единиц в Новой Зеландии и рамки квалификаций в ЮАР также являются готовой основой для создания системы переноса зачетных единиц [6].

Центральное место в системе переноса зачетных единиц занимает определение параметров зачетных единиц с позиции:

- определения единиц обучения, подлежащих оценке, интегрирующих знания, умения и широкие компетенции и не зависящих от форм и методов освоения,
- определения «стоимости» этих единиц путем присвоения им определенного количества зачетных единиц,
- установления типа процесса и типа результата, эквивалентного одной зачетной единице,
- установления правил накопления зачетных единиц.

В методологической плоскости система переноса зачетных единиц включает в себя определение количества зачетных единиц,

составляющих одну квалификацию; описание образовательной программы в терминах зачетных единиц; расчет номинальной «стоимости» зачетной единицы.

Качественные и количественные аспекты переноса зачетных единиц охватывают:

- профессиональные профили (профили компетенций),
- «плотность обучения» (соотношение теории и практики),
- управление качеством,
- результаты обучения,
- уровни квалификации,
- знания, умения и компетенции [2].

Для обоснованного определения и переноса зачетных единиц необходимо результат процесса обучения формулировать в терминах профессиональных компетенций (результатов обучения), что, в свою очередь, требует разработки специальных процедур их оценки, которые являются связующим звеном между единицами обучения в различных системах профессионального образования.

Распределение зачетных единиц в рамках целостной квалификации основано на договоренности (так называемой конвенции) относительно формата программ очного формального образования. Эта конвенция формулирует общее основание для распределения зачетных единиц в рамках целостных квалификаций. Она также проводит разграничение квалификаций по их объему, что имеет особую значимость для профессионального образования, где отсутствуют референциальные циклы (как в высшем образовании) и где квалификации сильно различаются по объему. Согласно этой конвенции 120 з.е. ECVET соответствуют результатам обучения, которые достигаются после очного освоения программы профессионального образования продолжительностью один год. Естественно, эта конвенция носит условный характер, поскольку квалификации могут быть освоены не только в рамках формального образования и время и способы ее освоения не имеют принципиального значения.

Закрепление зачетных единиц за квалификациями нельзя путать с присуждением зачетных единиц обучающимся. Присуждение зачетных единиц осуществляется после оценки и подтверждения успешного освоения результатов обучения.

Приведем пример распределения зачетных единиц ECVET для полной квалификации. Предположим, что квалификация "А" может быть получена различными способами:

- в рамках двухгодичных программ НПО;
- посредством различных курсов непрерывного обучения, имеющих различную продолжительность;
- посредством валидации ранее полученного обучения.

Все три способа приводят к получению одной и той же квалификации. За основу определения и распределения зачетных единиц принимается программа формального начального профессионального образования, которая приводит к получению квалификации. На основе этого полная квалификация равна 240 з.е. ECVET, независимо от того, каким способом она освоена.

Далее, зачетные единицы закрепляются за единицами результатов обучения на основе их «значения для использования» (use value) в рамках консультаций всех заинтересованных сторон, участвующих в проектировании квалификаций. На этом этапе основным критерием «присуждения» единицам результатов обучения значений зачетных единиц является так называемое их «значение для использования» (use value) относительно полной квалификации. Другими словами, определяется иерархия результатов обучения на основе «значения для использования» входящих в них единиц результатов обучения. Для этого используются следующие критерии:

- значение/стоимость знаний, умений и компетенций в этой единице для конкретной профессии или рынка труда в целом,
- вклад в потенциал продолжения обучения, т.е. как содержание единицы может способствовать возможности продолжать обучение (как правило, это относится к общеобразовательным знаниям),
- общественная значимость, т.е. как единица способствует формированию ключевых компетенций, таких, как гражданские компетенции, работа в команде и т.д.,
- важность данной единицы как основы для освоения других единиц и т.д.

После определения значений единиц результатов обучения определяется сумма зачетных единиц ECVET, соответствующих квалификации, которая распределяется по единицам квалификации. Следует подчеркнуть, что одна и та же единица может иметь разное значение единиц ECVET для разных квалификаций

В рабочем документе «European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)» приведены следующие примеры применения ECVET.

Пример 1

Тип мобильности: между двумя партнерами (провайдерами ПОО).

Бенефициарий: лицо, участвующее в программе мобильности, такой как «Leonardo da Vinci».

Контекст обучения: формальный.

Предварительные этапы:

- оба партнера признают принципы ECVET, что означает описание квалификаций в терминах единиц результата обучения

(знания, умения и компетенции); признание процедур и принципов ECVET (оценка результатов обучения, подтверждение и признание);

- оба партнера подписывают меморандум о взаимопонимании;
- обучающийся, направляющее учебное заведение и принимающее учебное заведение подписывают индивидуальное соглашение на обучение.

Преимущества для студента: результаты обучения, достигнутые в период мобильности, признаются, когда студент возвращается в исходное учебное заведение.

Пример 2

Тип мобильности: использование «стоимости» результатов обучения, полученных во время трудовой деятельности, для присуждения формальной квалификации.

Бенефициарий: лицо, имеющее профессиональный опыт и желающее получить официальную квалификацию.

Контекст обучения: неформальный.

Предварительные этапы:

- соответствующие органы признают принципы ECVET, что означает:

- квалификации описываются в терминах единиц результата обучения (знания, умения и компетенции);
- признание процедур и принципов ECVET (оценка результатов обучения, подтверждение и признание);

Выгоды для бенефициария: результаты обучения, приобретенные во время профессиональной деятельности, признаются официально в форме зачетных единиц, на основании которых присуждается квалификация, или часть квалификации.

Пример 3

Тип мобильности:

мобильность в рамках программы «ученичество» (программы дуального обучения, включающие в себя обучение на рабочем месте и в учебном заведении).

Бенефициарий: лицо, приобретающее знание, умения и компетенции в рамках обучения на рабочем месте, которое является частью программы обучения, и желающее получить их формальное признание как части образовательной программы.

Контекст обучения: неформальный.

Предварительные этапы:

соответствующие органы признают ECVET, что означает:

- квалификации описываются в терминах единиц результата обучения (знания, умения и компетенции);
- признание процедур и принципов ECVET (оценка результатов обучения, подтверждение и признание);

- предоставление гибкого индивидуального обучения.

Документы системы зачетных единиц

Как известно, Европейская система переноса зачетных единиц для профессионального образования разрабатывалась в рамках тех же принципов, что и система переноса зачетных единиц для высшего образования (ECTS). Как известно, в ECTS важное значение придается документированию всей информации о содержании, академическом уровне или качестве программы/курса обучения. Правильное документирование укрепляет систему переноса зачетных единиц и облегчает, например, заключение соглашений о сотрудничестве между партнерами, участвующими в программе международной мобильности, создание информационных пакетов об условиях обучения, заключение договоров на обучение студентов пред началом обучения.

Что касается информационного сопровождения ECVET, долгое время оставался открытым вопрос относительно объемов и категорий информации, требуемой заинтересованным сторонам для применения системы ECVET, поскольку профессиональное образование в Европе отличается значительно большим разнообразием по сравнению с высшим образованием. Отличия наблюдаются в нормативной базе, описании программ, номенклатуре квалификаций (например, *Berufsbilder* в Германии, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* в Испании, *Le répertoire national des certifications professionnelles* во Франции, *OKJ* в Венгрии и т.д.), понятийном аппарате [1].

В результате достигнут определенный консенсус относительно минимальной необходимой информации, которая должна включать в себя [6]:

- результаты обучения: данные об образовании, умениях и компетенциях, связанных с профессиональной сферой и профилями компетенций, критериях сопоставимости, установление равнозначности между составными единицами обучения;
- реализация обучения: синхронность или последовательность освоения различных программ ПОО, модули в формате ECVET, нормы сертификации, процедуры признания;
- организация финансирования мобильности.

Необходимая информация для переноса зачетных единиц представлена в следующих документах:

- стандартные пакеты документов/каталоги курсов, которые содержат информацию для иностранных студентов;
- соглашения на обучение, содержащие список курсов, выбранных и одобренных студентом и учебным заведением. В случае переноса зачетных единиц, соглашение должно быть одобрено студентом и двумя учебными заведениями до того, как студент

отправится на обучение за рубеж. Изменения в соглашение должны вноситься незамедлительно;

- приложение к диплому, содержащее список освоенных студентом курсов, зачетные единицы ECVET. В случае переноса зачетных единиц, приложение должно выдаваться учебным заведением страны проживания обучающегося до его отъезда за рубеж и учебным заведением принимающей страны приезжающему студенту до окончания его обучения.

На межнациональном уровне для обеспечения переноса зачетных единиц должны быть заключены соответствующие меморандумы о взаимопонимании. На уровне учебных заведений должны также заключаться аналогичные меморандумы. В рамках этих меморандумов между партнерами определяется зона доверия с точки зрения результатов и целей обучения. Например, программа «А» предусматривает 10 часов обучения в учебном заведении и 600 часов – на рабочем месте, а программа «В» – 200 часов в учебном заведении, 400 часов обучения на рабочем месте и 200 часов на реализацию индивидуального проекта. Сами по себе объемы часов не позволяют сравнить программы, в связи с чем необходимо описать программу обучения с точки зрения единиц компетенций и модулей как результатов обучения.

На институциональном уровне должны быть сформированы структуры/органы, уполномоченные оценивать и официально признавать результаты обучения, освоенные в контексте другой страны, а также в различных контекстах обучения, включая формальное обучение, обучение на рабочем месте, спонтанное обучение или их комбинации.

Ниже более подробно рассмотрены основные документы ECVET.

На уровне учебного заведения основным документом ECVET является информационный пакет/каталог программы/курса. Информационный пакет/каталог курса учебного заведения подлежит опубликованию на языке обучения и на английском языке (или только на английском, если преподавание ведется на английском языке) в Интернете и/или в бумажном формате (одна или несколько брошюр). Информационный пакет/каталог курса должен содержать все пункты следующего списка.

Этот информационный пакет должен содержать все согласованные данные, включая информацию для иностранных студентов. Он подлежит систематическому обновлению (не менее одного раза в год). Кроме того, интернет-версия должна быть доступна на информационной домашней странице учебного заведения.

Информационный пакет/каталог программы/курса предназначен для студентов, руководства и преподавателей, направляющих и принимающих учебных заведений, и имеет целью предоставление основной практической информации о содержании курса обучения, а также информации об учебном заведении, условиях проживания в стране обучения. Он также может использоваться для сопоставления учебных программ.

Формат информационного пакета/каталога программы/курса определяется самим учебным заведением.

Содержание информационного пакета/каталога программы/курса включает в себя:

- описание программы обучения: название, продолжительность, условия приема на программу, возможность продолжения образования, уровень и название присуждаемой квалификации;

- описание предметов и модулей, входящих в программу: название предмета или модуля, значение зачетных единиц, описание результатов обучения (что будет уметь студент после завершения обучения по предмету/модулю), уровень квалификации, к которой может вести освоение данного предмета/модуля.

Примерная структура информационного пакета/каталога курса:

Часть 1. Информация об учебном заведении

- Название и адрес.
- Учебный год.
- Директор.
- Общие данные об учебном заведении (включая тип и статус).
- Список предлагаемых программ с указанием присуждаемых квалификаций.
- Порядок поступления.
- Процедуры признания зачетных единиц, принятые в учебном заведении.
- Координаторы по вопросам ECTS учебного заведения.

Часть 2. Информация о программах с указанием присуждаемых квалификаций.

А) Общее описание (по каждой программе)

- Присваиваемая квалификация.
- Требования к поступлению.
- Цели программы (результаты обучения/профессиональный профиль).
- Доступ к продолжению обучения.

- Структура программы (диаграмма с указанием разбивки зачетных единиц по предметам/модулям – из расчета 60 з.е. в год).
- Процедуры итоговой аттестации (порядок проведения экзаменов и оценивания).
- Координатор ECVET по данной программе.

В) Описание отдельных предметов/модулей в рамках программы/курса

- Наименование курса/модуля.
- Код курса/модуля.
- Тип предмета/модуля (общеобразовательный, общепрофессиональный, специализация и т.д.).
- Уровень предмета/модуля (в соотношении с уровнем квалификации).
- Год обучения (по учебному плану).
- Семестр/триместр (по учебному плану).
- Значение зачетных единиц.
- Имя преподавателя/ей, ведущих предмет/модуль.
- Задачи предмета/модуля (описание результатов обучения).
- Предварительные условия (какие предметы/модули должны быть освоены для обеспечения успешного освоения данного предмета/модуля).
- Содержание предмета/модуля.
- Рекомендованный список учебной литературы.
- Методы обучения.
- Методы оценки.
- Язык обучения.

Часть 3. Общая информация для студентов (для международной мобильности)

- Стоимость жизни в принимающей стране.
- Условия проживания в принимающей стране.
- Медицинское обслуживание в принимающей стране.
- Условия проживания и обучения для студентов со специальными потребностями.
- Страховка.
- Финансовая поддержка студентов.
- Комитет по делам студентов.
- Условия обучения.
- Международные программы.
- Практическая информация для мобильных студентов.

- Возможность изучения иностранных языков (языковые курсы).
- Условия для занятия спортом.
- Возможности проведения досуга.
- Студенческие ассоциации.

До начала мобильности заключается *соглашение на обучение*, содержащее перечень курсов/модулей, которые будут изучаться студентом учебного заведения А в учебном заведении В с указанием зачетных единиц по каждому курсу. Этот перечень должен быть согласован между студентом и администрацией учебного заведения. В случае переноса зачетных единиц. Соглашение на обучение должно пройти согласование с двумя учебными заведениями (направляющим и принимающим).

Соглашение на обучение содержит перечень учебных единиц/модулей, которые планирует изучать студент в другом учебном заведении. Для каждой учебной единицы/модуля указывается название, кодовый номер и значение ECVET.

Соглашение на обучение должно быть подписано студентом, ответственным лицом учебного заведения, где студент проходил обучение (направляющая сторона), а также соответствующим уполномоченным лицом в том учебном заведении, где планируется продолжение обучения (принимающая сторона).

Соглашение на обучение гарантирует перенос зачетных единиц для единиц обучения, успешно освоенных студентом (по результатам оценки). В случае необходимости внесения изменений в программу обучения мобильного студента в принимающем учебном заведении соглашение подлежит пересмотру в кратчайшие сроки (обычно около одного месяца), после чего его снова должны подписать три заинтересованные стороны: направляющее и принимающее учебное заведение и студент. Только в этом случае можно обеспечить полное признание результатов обучения.

Рекомендуется параллельно с соглашением на обучение иметь так называемый «лист сверки» для каждого мобильного студента, указывающий, от какой учебной единицы или модуля он/она будет освобожден/а после успешного завершения обучения в другом учебном заведении. В этом случае должно быть ясно, что обучение в другом учебном заведении заменяет соответствующий период обучения в исходном учебном заведении (включая экзамены и/или другие формы оценки). При этом период обучения в принимающем учебном заведении не должен быть полностью идентичным опыту обучения в исходном учебном заведении, поскольку в этом случае мобильность теряет смысл.

Необходимо отметить, что соглашение на обучение может быть использовано не только при организации мобильности, но и как

инструмент накопления зачетных единиц. В этом случае по каждому семестру или году обучения заключается соглашение на обучение между учебным заведением и студентом. Такие соглашения могут быть особенно полезны для предупреждения конфликтов, когда у студента есть выбор между единицами обучения в рамках программы.

Также каждому обучающемуся выдается *справка об успеваемости* (так называемая справка ECVET), где фиксируются достижения студента по всем курсам обучения.

Справка ECVET предназначена для документирования достижений студента за определенный период времени, в ней указываются освоенные предметы/модули, полученные зачетные единицы и оценки. Она отражает объем проделанной студентом работы и качество ее результатов. Справка ECVET используется для мобильных студентов в двух случаях. Во-первых, направляющее учебное заведение подготавливает справку для каждого мобильного студента и направляет ее принимающему учебному заведению с целью предоставления информации об освоенных студентом курсах/модулях и полученных им оценках. Во-вторых, она подготавливается и направляется принимающим учебным заведением в направляющее учебное заведение по всем мобильным студентам в конце периода обучения, предоставляя информацию о работе, проделанной студентом, и о достигнутых результатах. Справка имеет стандартный формат для отражения всей учебной деятельности студента.

Признано целесообразным систематически обрабатывать данные по всем студентам в формате справки ECVET (независимо от наличия или отсутствия мобильности) с использованием соответствующей компьютерной программы, что облегчит подготовку приложения к диплому, выдаваемого всем выпускникам в дополнение к официальному диплому.

Центральным документом является *Конвенция по зачетным единицам ECVET для полной квалификации*.

Система зачетных единиц внедряется поэтапно.

Этап 1: решение о внедрении ECVET (решение о том, как квалификации должны быть связаны с ECVET; принятие соответствующих обязательств компетентными органами и провайдерами). Для должного внедрения системы ECVET компетентные органы, ответственные за квалификации, имеющие полномочия по внедрению ECVET, должны принять положения системы, определить объем внедрения и формализации решений в соответствии с нормами конкретного государства.

Этап 2: создание партнерств, для чего провайдеры ПОО и/или компетентные органы на соответствующем уровне заключают соглашения о сотрудничестве или меморандумы о взаимопонимании,

которые будут способствовать созданию атмосферы доверия. В этих меморандумах целесообразно определить:

- соответствие между квалификациями (часы и зачетные единицы), с использованием Европейской рамки квалификаций или Национальной рамки и результатами обучения.

- процесс оценки, переноса и подтверждения.

- требования обеспечения качества.

Ключевым результатом такого меморандума будет безусловное взаимное признание результатов обучения, за которые присуждаются зачетные единицы.

Меморандумы могут заключаться между ведомствами, ответственными за квалификации, и/или сетями провайдеров ПОО или другими заинтересованными сторонами (учебными центрами, училищами, компаниями).

Этап 3: заключение соглашения на обучение с каждым обучающимся, в котором фиксируются ожидаемые результаты обучения по окончании периода мобильности (единицы или части единиц) и связанные с ними зачетные единицы. Такое соглашение подписывается обучающимся и двумя партнерами-провайдерами.

Этап 4: присуждение зачетных единиц ECVET. Зачетные единицы в системе ECVET присуждаются после оценки результатов обучения. Зачетные единицы, соответствующие достигнутым результатам обучения, а также сами результаты обучения (освоенные знания, умения и компетенции) фиксируются в приложении к диплому/сертификату.

Помимо этого зачетные единицы могут фиксироваться в документах Europass.

Этап 5: перенос, подтверждение и накопление зачетных единиц. В соответствии с меморандумом о взаимопонимании и соглашением на обучение зачетные единицы подлежат переносу, а затем признанию отправляющей организацией. Они также подлежат накоплению для приобретения соответствующей квалификации.

В заключение следует отметить, что внедрение системы зачетных единиц предполагает наличие информационных, институциональных и методологических механизмов и требует консолидации усилий всех заинтересованных сторон. Отсутствие одного из этих механизмов будет подрывать устойчивость всей системы и ее эффективность.

Список литературы

1. ECVET as a vehicle for better mobility. Moving from Recommendation to Practice. Experiences and results gained from the pilot projects, Cedefop, 2012.
2. ECVET Users Guide. <http://www.ecvet-toolkit.eu/site/userguide>

3. Interviews with ECVET Users Groups. Cedefop virtual community; EQAVET, 2011.
4. Le Mouillour E., European approaches to credit (transfer) systems in VET. An assessment of the applicability of existing credit systems to a European credit (transfer) system for vocational education and training (ECVET). Dossier series; Discussion Papers Nr. 132. (2009-2012).
5. Linking credit systems and qualifications frameworks: an international comparative analysis. Cedefop, 2010.
6. McNeill A., Faurschou K. Scoping study on European developments relating to ECVET and Europass: final report.
7. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe. Working paper No 18. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

MECHANISMS OF THE CREDIT SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

N.M. Aksenova¹, E.V. Sartakova²

¹Centre for VET Studies, Moscow

²Novosibirsk College of Chemical Technologies named after D.I. Mendeleev, Novosibirsk

The article carries a brief overview of conceptual, institutional and methodological foundations of the European Credit System for VET, including the key terms, links between credit units and learning outcomes, principles and mechanisms of ensuring transparency, quality and recognition of non-formal and informal learning. It is stressed that the introduction of the credit system must be accompanied by the modularization of curricula, with each module to be assessed individually thus allowing accumulation of credit points. It is also shown that structural units of qualifications that constitute modules ensure flexibility of the VET system and are a major tool for the accumulation of competences\qualifications. Also documents needed to use the credit system for the purposes of mobility are introduced.

Keywords: *credits, transfer, learning outcomes, recognition.*

Об авторах:

АКСЕНОВА Наталья Михайловна - заместитель директора Центра изучения проблем профессионального образования (г. Москва), e-mail: observatory@cvets.ru

САРТАКОВА Елена Владимировна - директор Новосибирского химико-технологического колледжа им. Д.И.Менделеева (г. Новосибирск), e-mail: sartakova.elena@gmail.com

УДК 378. 371.134

ИНТЕГРАЦИЯ СИСТЕМ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.И. Бекоева

Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова,
г. Владикавказ

Отражены основные подходы к организации непрерывного профессионального образования в условиях региона на основе интеграции учреждений общего и дополнительного образования с учетом реалий современной жизни. Результатом такого подхода становится формирование молодого поколения, у которого начинает преобладать культ созидания, а не потребительства и разрушения.

***Ключевые слова:** интеграция, общее образование, дополнительное образование, непрерывное профессиональное образование.*

Для понимания сущности и места непрерывного профессионального образования в современной системе общего образования необходимо проанализировать педагогический потенциал дополнительного образования и попытаться выяснить, как проблемы общего образования могут быть решены с использованием возможностей дополнительного образования. В Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс обучения и воспитания гражданина (обучающегося) в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения им образовательных уровней, установленных государством и соответствующих мировым стандартам».

Общее образование – это, по определению В.С. Леднева, автора ряда пособий для вузов по дополнительному образованию, «совокупность знаний, умений и навыков, способов творческой деятельности, ценностных ориентиров, необходимых каждому человеку независимо от его профессии. Эта необходимость обусловлена тем, что каждый из нас должен решать различные задачи в разных сферах деятельности» [3, с. 66-67]. Социальная роль данной системы – это значимость ее реальных результатов для общества в целом, его отдельных институтов и самих обучающихся. В связи с этим О.Е. Лебедевым выделяются три основные функции общего образования:

1. Функция социализации личности, под которой понимается приобщение индивида к культуре, ее ценностям и нормам, что обеспечивает возможность выполнения человеком своих социальных функций – гражданина, работника, родителя и т. д.;

2. Подготовка к продолжению образования, к получению как основного, так и дополнительного профессионального образования;

3. Индивидуализация личности, под которой понимается выявление индивидуальности обучающихся: специфики их интересов, интеллекта, потребностей и способностей [2, с. 96-104].

Социальные функции системы общего образования включают (или конкретизируют) его специфику как социального института, а также те функции, которые отражают потребности конкретного социума на определенном этапе развития.

Научный поиск выбора стратегии профессионального образования Республики Северная Осетия – Алания с учетом реалий современной жизни приводит исследователей к необходимости разработки новых концепций в педагогической теории и практике. Особенно это значимо для обогащения культурного и научного потенциала республики, так как в настоящее время у населения наблюдается усиление прагматизма при решении жизненных проблем, резкое снижение интереса к духовному росту. Происходит ощутимое обесценивание умственного труда, и доминирующую роль в определении жизненных приоритетов приобретает материальный фактор. Результатом этого становится формирование молодого поколения, у которого начинает преобладать культ потребительства, а не созидания.

Осознание целей и задач образования в XXI в. вызывает необходимость усиления субъектно-ориентированной стороны традиционного образования детей, юношества и взрослых. Такую функцию способны выполнить учреждения дополнительного образования, которые в настоящее время составляют разноуровневую и целостную образовательную систему, способную обеспечивать сотворчество воспитанников и педагогов, занятых в интеллектуально-творческой деятельности. Обновление содержания и организации учебно-воспитательного процесса в республиканских учреждениях дополнительного образования взрослых, как отмечает М.И. Бекоева, явилось следствием осознания педагогическими коллективами важности сохранения накопленного в предшествующие годы во внешкольном образовании опыта и меняющихся потребностей и запросов дипломированных взрослых [1, с. 191-196].

В ходе творческого поиска появляются новые направления профессионального образования, организационные структуры, формы взаимодействия педагогов и воспитанников, формируются новые

взаимоотношения со школами и научными учреждениями, общественными организациями и окружающей средой. Однако они недостаточно проанализированы и систематизированы. В этих условиях встает вопрос о кооперации, объединении образовательных ресурсов нескольких учебных заведений, создании образовательных сетей. Принятая Министерством образования РФ Концепция профильного обучения исходит из многообразия форм его реализации на практике, в частности, рассматривает сетевое взаимодействие образовательных учреждений как одно из наиболее перспективных направлений организации непрерывного профессионального образования. При реализации непрерывного профессионального образования сетевое взаимодействие образовательных учреждений представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую возможность обучающемуся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений. Речь идет не только об объединении образовательных ресурсов в условиях их дефицита в настоящее время во многих школах, но и о кооперации общего среднего, дополнительного и профессионального образования разных уровней. Последнее во многом обусловлено новым функционалом старшей ступени школы как этапа предпрофессиональной, предвузовской подготовки выпускников школы, что актуализирует осуществление преемственности школьного и вузовского образования, использования в старших классах форм и методов обучения, характерных для высшего образования.

Развитие системы дополнительного профессионального образования, позволяющего оперативно решать проблемы компетентностного развития личности становится все более востребованным в современном динамично развивающемся обществе. Сегодня есть все основания говорить о формировании новой информационной культуры, которая может стать элементом общей культуры человечества. Ее основой могут стать знания об информационной среде, законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках. Благодаря возможностям информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) учебно-воспитательный процесс современной образовательной системы получает новое дивергентное развитие. Дивергентное развитие личности в условиях дополнительного профессионального образования (лат. *divergentia* – расхождение, признаков и свойств у первоначально близких групп организмов в ходе эволюции, как результат существования в разных условиях и неодинаково направленного естественного отбора) характеризуется такими признаками, как

быстрота, оригинальность, активность, гибкость, самостоятельность, инициативность, мобильность.

Рассмотрим, что же дают информационные и коммуникационные технологии для развития перечисленных выше подходов к стимулированию и продолжению творческой активности в условиях непрерывного профессионального образования.

1. Использование ИКТ помогает обеспечить тесное взаимодействие между преподавателем и обучаемым. Описание творческого процесса, его результаты могут быть представлены и обсуждены на электронной конференции, опубликованы в электронном издании, размещены на *web-сайте* учебного заведения.

2. ИКТ расширяют возможности образовательной среды как разнообразными программными средствами, так и методами развития креативности обучаемых (Н.В. Кокоева, И.А. Юрловская). К числу таких программных средств относятся моделирующие программы, поисковые, интеллектуальные обучающие, экспертные системы, программы для проведения деловых игр. Фактически во всех современных электронных учебниках делается акцент на развитие творческого мышления. С этой целью в них предлагаются задания эвристического, творческого характера, ставятся вопросы, на которые невозможно дать однозначный ответ, и т. д. Коммуникационные технологии позволяют по-новому реализовывать методы, активизирующие творческую активность [5, с. 113-115].

3. Новое содержание образовательной среды создает дополнительные возможности для стимулирования любознательности даже у взрослых (Л.Д. Шарый). Одним из таких стимулов является возможность удовлетворить свое любопытство благодаря широчайшим возможностям глобальной сети Интернет, предоставляется доступ к электронным библиотекам, интерактивным базам данных культурных, научных и информационных центров, энциклопедиям, словарям [4, с. 375-377]. Через Интернет обучаемый может обратиться с вопросом по заинтересовавшей его проблеме не только к своему наставнику, но и к ведущим отечественным и зарубежным специалистам, вынести его на обсуждение в электронной конференции или чате. Само разнообразие информации, предлагающейся в образовательной среде, интегрированной в мировое информационное пространство, помогает педагогу подвести обучаемых к поиску собственного взгляда на суть изучаемой проблемы. Развитию любознательности обучаемых, привитию интереса к поисково-исследовательской деятельности помогает также возможность работы в виртуальных научных лабораториях, проведение компьютерных экспериментов с помощью моделирующих программ и т. д.

4. Создаваемые на сайтах учебных заведений персональные *web*-страницы педагогов предоставляют дополнительные возможности для того, чтобы открыть обучаемым «дверь» в свою творческую мастерскую. На таких страницах можно показать не только учебные материалы, но и свои научные публикации, проспекты проводимых исследований, лучшие работы студентов.

Думается, что и о творческой познавательной деятельности можем рассуждать аналогичным образом. Современные технологии могут помочь в развитии соответствующих способностей и сделать эффективнее многие этапы творческого процесса, позволяя добиваться все более и более совершенных результатов. Это не вызывает сомнений, когда мы говорим о научном поиске, изобретательстве. Как замечает В.В. Давыдов, «нельзя выявить подлинные глубины творческого потенциала человека, оставаясь лишь в пределах устоявшихся форм его деятельности и уже принятых систем обучения и воспитания, так как в других условиях жизни и в других системах обучения и воспитания этот потенциал может существенно меняться».

Важным условием развития региональной системы непрерывного профессионального образования на основе ИКТ является формирование единой образовательной информационной сети на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений всех типов, что создает условия для распространения образовательных ресурсов и инновационных методик, реализации совместных образовательных проектов, создания единой системы доступа к образовательным ресурсам и программам региона. Реализация программ дополнительного профессионального образования в Республике Северная Осетия – Алания успешно решается благодаря развитию региональной информационно-коммуникационной образовательной системы, базирующейся на инфраструктуре ресурсных центров, оснащенных современным компьютерным оборудованием, имеющих доступ к сети Интернет, подготовленный персонал для сопровождения различных обучающих проектов и программ. Учебные ресурсные центры, на базе которых республиканская система непрерывного профессионального образования реализует свои программы, оснащены необходимым оборудованием, позволяющим осуществить мультисервисное обеспечение учебного процесса с применением спутниковых средств связи, видеолекции с применением технологий спутникового IP-вещания, видеоконференцсвязь, on-line доступ к образовательным ресурсам, on-line и off-line технологии педагогического общения и др. Сетевая модель организации дистанционных программ дополнительного профессионального образования позволяет расширить выбор образовательных технологий, создать сетевое коммуникативное пространство.

Список литературы

1. Бекоева М.И. Интеграция европейских образовательных систем как основа развития международного образовательного пространства // Вестник Иркутского государственного технического университета. Иркутск. 2012. №5. С. 191-196.
2. Лебедев О.Е. // Народное образование. 2010. № 5. С. 96-104.
3. Леднев В.С. Методика профессионального обучения: производственное обучение: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУП, 2001. 99 с.
4. Шарый Л.Д. Непрерывное профессиональное образование как важнейший императив высшей военной школы России: сб. материалов конф. «Инновации и образование». Сер. "Symposium". Вып. 29. СПб., 2003. С. 375-377.
5. Юрловская И.А., Кокоева Н.В. Инновационные педагогические технологии как средство повышения качества обучения в современном вузе // Вектор науки ТГУ. Сер. «Педагогика, психология». 2013. № 3 (14). С.113-115.

INTEGRATION OF GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION AS THE BASIS OF THE CONTINUING EDUCATION

M.I. Bekoeva

North-Ossetian State University K.L. Khetagurova

The paper describes the main approaches to the organization of continuing professional education in the region based on the integration of institutions and supplementary education to the realities of modern life. The result of this approach becomes the formation of the younger generation, which begins to dominate the cult of creation, rather than consumerism and destruction.

Keywords: *integration, general education, further education, continuing professional education.*

Об авторе:

БЕКOEBA Марина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент межфакультетской кафедры педагогики и психологии ГОУ ВПО Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова (362025, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46), e-mail: bekoevamarina@mail.ru

УДК 37.015.3+174

О НОРМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОРАЛИ ЮРИСТА

В.П. Бездухов¹, А.И. Козлов²

¹Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

²Самарский юридический институт ФСИН России

Выделяются признаки нормы профессиональной морали, раскрывается ее структура, выявляется соотношение между принципом морали, нормой морали и категорией этики.

Ключевые слова: юрист, норма профессиональной морали, признак, структура, принцип морали, категория этики.

Решение проблемы формирования готовности будущего юриста к реализации норм профессиональной морали во взаимодействии с человеком обуславливается потребностью общества в юристе, деятельность которого ориентирована на «очеловечивание негуманного человека». Одним из возможных способов «очеловечивания негуманного человека» является реализация юристом норм профессиональной морали во взаимодействии с человеком. Мораль в силу своего всепроникающего характера способна воздействовать на сознание, на умонастроения, на поведение человека, придавать адекватную ей направленность деятельности юриста по решению стоящих перед ним профессиональных задач как нравственных. «Очеловечивание негуманного человека» может и должно стать профессиональной задачей, решаемой моральными способами.

Решение проблемы формирования готовности будущего юриста к реализации норм профессиональной морали требует раскрыть содержание категорий «моральная норма», «норма профессиональной морали», а также структуру нормы. Раскрытие содержания данных категорий должно осуществляться в контексте научных представлений о профессиональной морали, являющейся объектом профессиональной этики.

Обратимся к идеям ученых, раскрывающих содержание категории «моральная норма» или «норма морали». Мы исходим из того, что нормы профессиональной морали могут быть поняты только в контексте научного представления о норме морали, содержание которой раскрывается этикой. Другими словами, мы экстраполируем идеи ученых-этиков о норме морали на норму профессиональной морали, а затем, исходя из нравственных требований, предъявляемых к деятельности юриста, выявляем нормы профессиональной морали.

Анализ научной литературы, показывающий, что ученые в целом единодушны относительно понимания нормы морали, позволяет выделить ее признаки.

Моральная норма, во-первых, является способом выражения должного.

Во-вторых, моральная норма имеет императивный, предписывающий характер. Она предписывает не только совершение должного с моральной точки зрения действия, но и указывает на недопустимое, недолжное действие. Определение моральной нормы, пишет Л.М. Архангельский, как требования определенного типа поведения, одобренного или санкционированного общественным мнением, указывает лишь на один из существенных ее признаков, а именно на ее императивный, предписывающий характер [3, с. 76-77]. Согласно О.Г. Дробницкому, «в норме зафиксировано общее правило поведения, требование общественной дисциплины, предъявляемое к множеству совершаемых людьми поступков какого-то одного типа» [8, с. 29].

Моральная норма в значении фиксирования в ней требования определенного типа поведения, общего правила поведения имеет момент предписания, требования.

Возникает ряд вопросов: «Всегда ли предписание является нормой поведения?», «Когда предписание становится нормой поведения, а значит, моральной нормой?» Постановка данных вопросов обусловлена тем, что человек знает правила поведения и в одном случае следует им, а в другом – не следует.

Предписание не всегда является нормой. Данное утверждение основывается на том, что, как подчеркивает Л.М. Архангельский, предписание само по себе не есть еще норма [3, с. 77].

Согласно О.Г. Дробницкому, предписание становится нормой тогда, когда оно приняло форму безличного, всеобщего и общеобязательного требования (цит. по: [15, с. 97]). Такое понимание нормы показывает, что она имеет всеобщий, общеобязательный характер. Это есть третий признак моральной нормы.

Важной нам представляется мысль В. Момова о том, что всеобщность нормативного регулирования опирается на два основных принципа – равенство всех людей перед моральным законом и универсализация нормативного предписания [15, с. 97].

Заметим, что на данный признак моральных норм мы указывали в работе [11, с. 90]: моральные нормы, имея значение для многих, приобретают всеобщий характер, выступают под видом универсалий.

Мы полагаем, что предписание становится моральной нормой тогда, когда оно стало обязательным для всех людей или, по крайней мере, для большинства.

Характеристиками нравственных требований, которые заключены в моральной норме, как подчеркивает Р.Г. Апресян, являются «беспристрастность, надситуативность» [6, с. 255-256]. По признаку беспристрастности моральная норма обязует юриста равно относиться ко всем людям в конкретной ситуации. По признаку надситуативности моральная норма обязует юриста равно относиться к одному лицу в разных обстоятельствах.

Вместе с тем всеобщность моральных норм нельзя абсолютизировать. Любая норма имеет пределы, поскольку она отражает интересы конкретной общности людей, в том числе и людей конкретной культуры. Моральные нормы, как это отмечалось в [11, с. 90], очерчивают границы возможного взаимодействия человека с миром и с людьми, определяют меру должного и запрещенного в деятельности и поведении.

Анализ научной литературы показывает, что ученые дифференцируют предписания по нескольким основаниям. Так, Т.С. Лапина пишет, что «предписания могут выражать более конкретное или, наоборот, более обобщенное требование, повелевать строже или мягче. Они по-разному задают субъекту поведение в зависимости от того, более общий или более конкретный вид имеют, повелевают категорически или же по преимуществу склоняют, побуждают» [13, с. 78-79].

Так, простые правила нравственности предписывают конкретный поступок в достаточно определенной ситуации, способ действия. Например, правилом «выразить сочувствие переживаемому человеком горю» предписывается способ действия. Норма в отличие от простого правила, как подчеркивает Т.С. Лапина, моделирует уже не отдельные действия, а образ поведения, тип поступка, жизненный принцип (будь честным, добросовестно относись к труду и т.д.). В норме предписание выражено в более обобщенной форме, чем в простом правиле нравственности. Поэтому она не предопределяет для индивида того, как надо конкретно действовать, чтобы придерживаться ее. Человек сам должен намечать поведение, выбирать такие способы действия, чтобы реально воплощалось его стремление руководствоваться общими социальными нормами. Норма предписывает обязательное поведение [13, с. 79].

Следует отметить, что смысл соблюдения нормы, например нормы «Человек должен быть справедливыми, милосердными», становится понятным при выявлении моральных мотивов поступков. Человек соблюдает моральную норму тогда, когда он осознает мотив поступка, обосновывает его значение не только для себя, но и для другого человека.

Наряду с такими чисто моральными мотивами, как прирожденные чувства стыда, совести, сострадания (прямыми побудителями добрых поступков), специфическими моральными мотивами, как подчеркивает С.Ф. Анисимов, являются морально-ценностные представления, убеждения [2, с. 378]. Форму мотивов принимают обладающие значением ценностей понятия добра, чести, достоинства, в которых отражены морально-ценностные представления людей о добре, чести, достоинстве и т.д.

Близкую к точке зрения С.Ф. Анисимова позицию мы находим у А.В. Разина, отмечающего, что нормативное регулирование обязательно предполагает наличие мотива, связанного с исполнением нормы, вне непосредственной связи данной нормы с некоторой потребностью личности. В морали этот мотив связан в основном с внутренними санкциями, основан на угрызении совести, чувстве стыда, а также на утверждающейся активности сознания, направленной на то, чтобы не испытывать подобных чувств, т. е. не совершать плохих поступков [18, с. 400].

Мы полагаем, что нормы морали в целом и профессиональной морали в частности обретают конкретный смысл после того, как выяснено, какие цели достигаются с их помощью. Человек может заботиться только о собственном благе, извлекать пользу только для себя, требовать справедливости только к себе, а может заботиться и о благе другого человека, извлекать пользу для него, быть справедливым по отношению к другому человеку и т.д.

Дальнейший анализ научной литературы позволяет выделить еще один признак моральной нормы, а именно: нормы морали «предполагают идеальные модели взаимодействия, устойчивые формы коммуникации» [18, с. 399].

Однако наличие нормы еще не означает, что образец, заключенный в норме, соответствует действительности, то есть идеальное превращается в устойчивую форму коммуникации. Такое идеальное, по мысли А.В. Разина, превращается в устойчивую форму коммуникации тогда, когда получает некоторую степень материализации и новую степень истинности. Это уже не просто соответствие образца действительности, а некоторое intersubъективное отношение, взаимно разделенная ценность. Материализация данного отношения выражается в том, что вокруг него, т. е. вокруг действующей нормы складываются некоторые практические отношения по поводу ее исполнения, а сами отношения являются условием функционирования норм в качестве регуляторов поведения людей [18, с. 399].

Осмысление идей А.В. Разина показывает, что еще одним признаком моральной нормы является регулирование поведения человека и отношений между людьми, между юристом и

взаимодействующим с ним человеком. Моральные нормы регулируют только отношения между людьми, сферой их действия является общество.

Моральные нормы, как это было обосновано в [11, с. 90], являются формализованными регуляторами поведения, поскольку они поступают извне.

Действительно, моральные нормы поступают к человеку извне, что, однако, не означает, что они не имеют никакого отношения к внутренним мотивам, побуждающим юриста соблюдать нормы профессиональной морали.

Моральные нормы, как подчеркивает Л.М. Архангельский, воздействуют на внешнюю, результативную сторону поведения через внутреннюю, мотивирующую сторону. Моральные нормы регулируют как внешнюю, так и внутреннюю мотивационную сторону человеческого поведения и проявляемую через него систему нравственных отношений [3, с. 68].

В поведении человека проявляется система его нравственных отношений, а следовательно, и система его нравственных связей с миром и людьми. Данное утверждение базируется на идее В.Н. Мясищева о том, что отношения «в развитом виде представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных и сознательных связей человека с миром и людьми» [16, с. 16].

В основаниях нравственных отношений находятся ценности, являющиеся, в свою очередь, как будет показано ниже, основаниями моральных норм, норм профессиональной морали.

Итак, мы выявили признаки моральной нормы: 1) требование должного; 2) императивность, предписательность; 3) всеобщность, общеобязательность, безличность; 4) включает в себе образец; 5) регулятор поведения человека и отношений между людьми.

Этим же признакам отвечают и нормы профессиональной морали, поскольку она рассматривается в тесной связи с общей теорией морали.

Осмысление идей ученых о моральной норме будет не полным, если мы не раскроем ее структуру.

Анализ научной литературы показывает, что структура моральной нормы с достаточной полнотой раскрыта Л.М. Архангельским [3, с. 68-74]. При выявлении структуры моральной нормы ученый исходит из необходимости иметь четкое представление не только о том, на что воздействуют моральные нормы, но и о том, как осуществляется их регулирующее воздействие [3, с. 68].

Л.М. Архангельский, исходя из того, что моральная норма проявляет себя прежде всего в форме повеления, императива, требования должного, в результате сопоставления различных вариантов

моральных требований выделяет два типа моральных норм. Это требования-запреты («Не лги!», «Не воруй!» и т.д.) и требования-образцы («Будь честен!», «Делай добро!» и т.д.). В данных требованиях одно предполагает другое. Запрет и образец являются двумя сторонами моральных требований, образующих своеобразные рамки предписываемого поведения, очерчивающими границы допустимого и недопустимого поведения [3, с. 68-69].

Следует отметить, что моральные нормы в отличие от правовых норм являются неинституциональными регуляторами поведения и отношений, поскольку они формируются в жизнедеятельности людей, в их общении и взаимодействии.

Нормы права, как подчеркивает О.Г. Дробницкий, в качестве институциональных регуляторов поведения и отношений создаются деятельностью особых институтов, точнее от их имени, а их обязывающая сила основывается на авторитете. В моральных требованиях не может быть указано никакого законодателя, особой инстанции или документа, формально утвержденного установления, буквально удостоверяющих правомерность требований [7, с. 257-259].

Наше обращение к моральным нормам, опирающимся на неофициальные санкции, и к правовым нормам, опирающимся на официальные санкции, обусловлено необходимостью выявления преобладающего в них начала.

С нашей точки зрения, в правовых нормах акцент делается на запрете, а потому негативное преобладает над позитивным. Они указывают на запрет и устанавливают санкции за нарушение правопорядка, общественного порядка. В моральных нормах, указывающих на должное поведение, акцент переносится с запрета на должное, а потому в них позитивное преобладает над негативным. Они, ограждая человека от недозволенного, направляют его по пути добродетелей: «В гармонии запретов и образцов поведения заключена стимулирующая сила моральных повелений» [3, с. 68-69].

Моральные нормы указывают на перспективу нравственного совершенствования, на возможность совершения нравственных поступков в определенной ситуации.

Следует отметить и такое отличие моральной нормы от правовой нормы: моральная норма заключает в себе возможность морального выбора поступков. Такой выбор основывается на отклонении недозволенного поведения, т.е. поведения, нарушающего правопорядок, общественный порядок, угрожающего безопасности личности, общности, а возможно, и общества.

Этот выбор, как подчеркивает О.Г. Дробницкий, может означать несколько различных вещей. Во-первых, готовность вообще следовать требованиям нравственности. Во-вторых, даже признавая какую-то

общую для всех обязанность, человек может не признавать ее для себя в каком-то особом случае либо не усматривать необходимость соответствующих действий в такой ситуации. В-третьих, убеждение в правильности чего-либо не всегда претворяется индивидом в практические действия автоматически. В-четвертых, санкция за порицание совершенного поступка может иметь для субъекта действия значение в том лишь случае, если он принимает и признает ее «внутренне». В-пятых, мотивы, которыми он руководствуется. Одно и то же действие может иметь несколько оснований, а сами мотивы при этом могут быть нравственными [7, с. 335-337].

Так, содействие может рассматриваться как постоянное исполнение общей для людей нравственной обязанности помощи в достижении успеха другим человеком в деятельности; как спонтанное исполнение такой нравственной обязанности; как спонтанное, вызванное в данный момент мотивами использования человека, его знаний, способностей ради достижения своих целей, исполнение такой обязанности. Последнее «как» по внешним своим проявлениям также подпадает под нравственную обязанность. Однако мотивы такой обязанности нельзя считать моральными в собственном смысле этого слова.

Исполнение юристом моральной нормы, нормы профессиональной морали обуславливается его субъективным отношением к ней. Такое отношение есть мотив, побуждающий его к исполнению норм профессиональной морали, а сами нормы действуют с опорой на совесть, которая есть «нравственное осознание сущего и социально-должного» [1, с. 218].

Итак, структурными компонентами моральной нормы являются требования-запреты и требования-образцы.

Отметим, что наряду с моральной нормой существуют и деонтологические нормы, которые, будучи закрепленными в служебных документах, инструкциях, обеспечиваемые административными санкциями, а возможно и правовыми санкциями, «не дают права выбора» [17, с. 41].

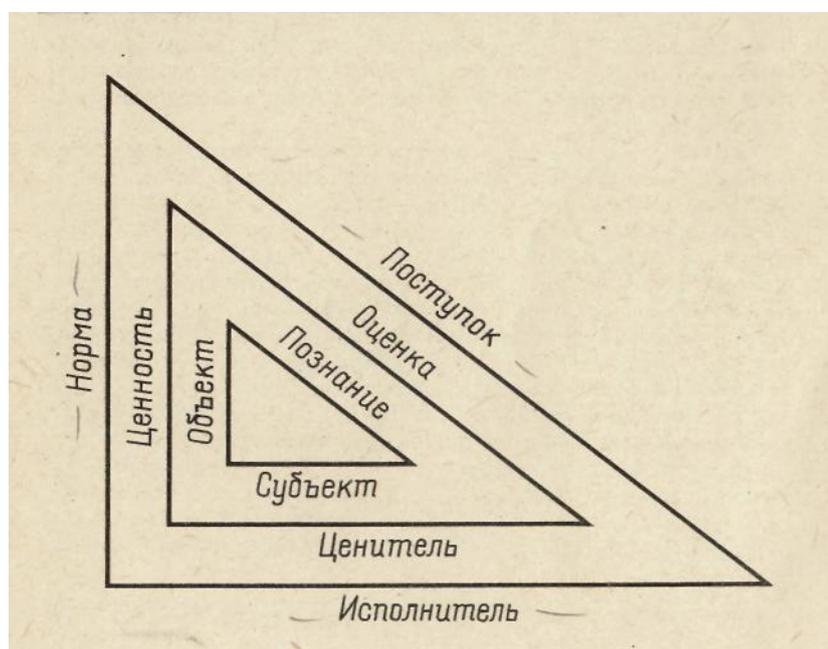
Можно ли отнести деонтологические нормы к моральным нормам? На первый взгляд, да. Такое «да» основывается на том, что в деонтологических нормах имеет место требование должного; они императивны, предписательны, всеобщы, общеобязательны и безличны, регулируют поведение юриста и отношения с людьми на службе. В них заключен образец, сокрытый, например, в уставе, и т.д.

Мы полагаем, что деонтологические нормы не могут быть отнесены к моральным нормам в том смысле, в каком мы говорили о них выше. Так, например, мотив их исполнения, а он нравственный, должен быть независимо от ситуации, обстоятельств. Всякий, кто взял

на себя обязанность по охране общественного порядка, должен это делать неукоснительно и безотлагательно. К тому же, к тем, кто не надлежащим образом исполняет деонтологические нормы, закрепленные уставом, инструкцией, положением и т.д., применяются уже не собственно моральные санкции, а возможно, и правовые, в зависимости от характера исполнения или неисполнения таких норм.

Другое дело, что в норме морали, норме профессиональной морали по определению присутствует деонтологическое начало, которое, заметим, преобладает над ценностным ее началом. Однако деонтологическое начало в норме профессиональной морали не означает отсутствие морального выбора или невозможность его осуществления. Суть деонтологического начала в норме профессиональной морали заключена в ее долженствовании, обязующей силе. Заметим, что долженствование и должное суть различные явления.

Важно отметить, что «если в гносеологической области на передний план выдвигается отношение объект – субъект (которое находит выражение в познании), а в аксиологической области – отношение ценность – ценитель (которое находит выражение в оценочном акте), то в деонтической сфере основное значение приобретает отношение между нормой (нормой профессиональной морали. – В.Б., А.К.) и исполнителем. Это отношение проявляется в поступках человека (юриста. – В.Б., А.К.) (см. рисунок)» [15, с. 29].



Осмысление идей В. Момова о деонтической сфере показывает, что норма профессиональной морали юриста в форме требований и обязательств выражает потребности, интересы общества по совершению юристом таких поступков и действий, которые обеспечивают правопорядок, общественный порядок. Нормы профессиональной морали и предписывают такие действия и поступки. Деонтологическое начало, заключенное в нормах профессиональной морали юриста, представляя собой совокупность нравственных требований и обязательств, фиксирует отношение между обществом и юристом. Общество предписывает важность «очеловечивания негуманного человека» и то каким должен быть юрист в свете морального закона при решении стоящих перед ним задач. Предписание «каким быть» включает в себе наличие у юриста нравственных качеств.

Мы выявляем нормы профессиональной морали, которые отвечают признакам моральных норм, исходя из связи между этикой, предметом которой является мораль, и профессиональной этикой, предметом которой является профессиональная мораль.

Выявлению норм профессиональной морали юриста предшествует определение их оснований.

Основанием моральных норм, а следовательно, и норм профессиональной морали, как подчеркивает А.В. Разин, являются ценности как значимость. Отправным моментом при выявлении ученым оснований моральных норм является идея о том, что без норм ценности лишаются общеобязательного значения и, собственно, перестают быть ценностями общественного сознания, превращаясь в индивидуальные оценки. В культуре каждого общества существует единая система общественного требования, которое включает нормативную и ценностную стороны. Нормативная сторона предписывает желательные для общества образцы поведения. Ценностная сторона способствует аргументации данных образцов как желательных для общества и для личности в смысле свободного выбора разделяемых ею с другими людьми условий собственного бытия [18, с. 406-407].

Осмысление идей А.В. Разина об общественном требовании, которое включает в себя две стороны, показывает, что нормы и ценности предполагают друг друга, а в поведении человека, как мы полагаем, они неотделимы. Суть такой неотделимости заключается в том, что как ценности принимают форму мотива поведения, моральной деятельности, так и нормы в случае субъективного отношения к ним также принимают форму мотива поведения и моральной деятельности.

Следует отметить, что мотивами поведения и моральной деятельности становятся нормы-образцы. Так, субъективное отношение к нормам «Будь справедливым!», «Признавай и уважай достоинство

личности!» и т.д. принимает форму мотива, адекватного такому отношению поведения и деятельности. Нормы-запреты, напротив, удерживают от недопустимого поведения, а потому речи о мотивах в данном случае не может быть. Другими словами, только принятые и исповедуемые юристом ценности придают общеобязательность поведению и моральной деятельности по решению нравственной задачи.

Без ценностей, которые непосредственно относятся к системе отношений, необходимых для воспроизводства данных норм, как подчеркивает А.В. Разин, оказывается невозможным раскрыть смысл многих нравственных принципов (патриотизм, коллективизм) и добродетелей (трудолюбие, великодушие) [18, с. 408].

Без ценностей невозможно раскрыть смысл норм профессиональной морали, объяснить их содержание, воспроизвести адекватные ценностям нормы профессиональной морали. Ценности, как и нормы, содержат в себе указание на должное, поскольку они, как подчеркивает Б.С. Братусь, связаны с созданием образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличия сегодняшней ситуации [5, с. 31].

Ценности как должное всегда указывают на образец, находятся в основаниях нормы-образца. Ценностей в значении «осознанных и принятых человеком общих смыслов его жизни» [5, с. 26], находящихся в основаниях норм-запретов, не может быть. Так, норма-запрет «Не лги!» исполняется благодаря нормам-образцам «Говори правду», «Будь правдивым!». Однако ценности правды, правдивости находятся в основаниях норм-образцов, а не норм-запретов.

Ценности профессиональной морали проясняют смыслы норм профессиональной морали юриста, находятся в основаниях таких норм, раскрывают их содержание, воспроизводят нормы профессиональной морали юриста.

Однако ценности относятся не только к сфере должного, но и к сфере сущего. Подтверждение сказанному мы находим у Б.С. Братуся, отмечающего, что деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Опорой нравственной оценки являются смысловые образования, которые становятся личностными ценностями и в силу этого задают общие принципы соотношения между мотивами и целями [5, с. 32].

Ценности как сущее, фиксируя отношения юриста с людьми, с человеком, воспроизводят такие отношения. Данное утверждение основывается на идее М.С. Кагана, что «ценность есть отношение к...» [10, с. 69], «причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом. <...> Деятельность и

является реальным отношением, в котором он выступает как субъект, хотя в другой ситуации деятельности он окажется объектом для другого субъекта» [10, с. 67].

Ценности профессиональной морали, находящиеся в основаниях норм профессиональной морали, воспроизводят моральные отношения между юристом и взаимодействующим с ним человеком, связывают его с человеком как субъектом и носителем личностных качеств, добродетелей. Такие отношения и образуют содержание моральной деятельности юриста.

Выявление оснований моральных норм не дает еще представления о нормах собственно профессиональной морали. Означает ли это, что все нравственные ценности находятся в основаниях норм профессиональной морали юриста, раскрывают их смыслы и содержание, воспроизводят такие нормы? Ответ на этот вопрос утвердительный. Это объясняется тем, повторим еще раз, что профессиональная мораль должна всегда рассматриваться в единстве с общей теорией морали.

Однако нормы профессиональной морали, в том числе и юриста, не являются калькой норм морали. Нормы профессиональной морали в целом, в том числе и нормы профессиональной морали юриста, получают свое содержательное наполнение, исходя, как мы полагаем, уже не столько из чисто профессиональных отношений, сколько из моральных отношений юриста с человеком. Это, естественно, не означает, что профессиональные отношения не связаны с нравственными отношениями. В нашей работе речь идет о реализации норм профессиональной морали во взаимодействии юриста с человеком, а потому мы основное внимание акцентируем на этой стороне деятельности юриста, которая в этой ее части, как было показано выше, является моральной деятельностью. Нормы профессиональной морали юриста раскрываются применительно к конкретным условиям его деятельности по «очеловечиванию негуманного человека». «В процессе трудовой деятельности в специфических профессиональных отношениях между людьми (юристом и человеком. – В.Б., А.К.), как подчеркивает М.Н. Росенко, они уточняются и дополняются применительно к конкретным условиям в различных сферах» [19, с. 11]. И далее: «Такие нормы морали, как честность, порядочность, коммуникабельность, общая польза и ряд других, и исключают действия, связанные с обманом, коррупцией и другими негативными явлениями» [19, с. 11].

Юрист, руководствуясь понятиями добра, пользы, справедливости, гуманности, доброжелательности и т.д. и другими нормами морали, убеждается в целесообразности поступков, мотивами которых являются обладающие значением ценностей понятия морали.

Понятия морали, как подчеркивает О.Г. Дробницкий, имеют нормативный, собственно моральный смысл [8, с. 39].

Однако есть и более конкретный уровень моральной нормативности, на котором, как подчеркивает Н.Д. Зотов, формулируются более «заземленные» поведенческие требования, например «Окажи помощь попавшему в беду». Для этого уровня характерна прямая обращенность, направленность поведенческого требования на осуществление предметных действий. На этом уровне требование соблюдения моральной нормы – не просто требование к личности делать что-либо по долгу, т. е. из нравственных побуждений, но требование нравственного осуществления необходимых предметно выраженных действий. Профессиональная мораль юриста и существует на этом уровне моральной нормативности как совокупность морально регулируемых конкретно-практических поведенческих предписаний [9, с. 125], а «мера должного оказывается повышенной сравнительно с другими профессиями и нуждается в моральных гарантиях» [9, с. 124].

Профессиональная мораль юриста, а следовательно, и нормы такой морали существуют не просто как конкретизация морали в целом и ее норм в условиях деятельности юриста, отражает не просто «своеобразие ситуативно-содержательного осуществления будто бы единых для всех сфер человеческих взаимоотношений моральных норм, она представлена своеобразием именно нравственного содержания поведения» [9, с. 126].

Итак, нормы профессиональной морали юриста выявляются на таком уровне моральной нормативности, на котором предъявляется требование нравственного осуществления юристом необходимых предметно выраженных действий для решения нравственной задачи «очеловечивания негуманного человека».

Обоснование норм профессиональной морали юриста будет не полным, если мы не выявим соотношение между принципом морали и нормой морали.

Такое соотношение между принципами и нормами морали было выявлено ранее в [11, с. 94-95]. Моральные принципы, как это отмечалось нами, с одной стороны, есть наиболее общие моральные нормы, а с другой – категории являются научным выражением этих принципов.

Перед нами «замкнутый круг», поскольку термины «принцип», «норма», «категория» оказываются как бы «заключенными» в одно пространство – моральное пространство. Попытаемся выйти из этого круга посредством логического анализа, который позволяет обнаружить, что мораль, система морального регулирования представляют собой переплетение ряда взаимосвязанных компонентов.

В нашем случае речь идет о переплетении понятий «принцип», «норма», «категория».

Осмысление принципов морали, в том числе и профессиональной, требует работы ума, который, говоря словами Д. Локка, занимается приобретенными им идеями «при помощи размышления о своей собственной деятельности внутри себя» [14, с. 155].

Задачей теоретического мышления является «поиск общих закономерностей и, следовательно, отвлечение от всего частного и единичного» [12, с. 17].

Для уяснения природы способности человека полагать отдельности под видом всеобщего требуется определить ее содержание. Таким содержанием является обобщение, которое нетождественно всеобщему. Обобщение, связанное с отвлечением, анализом, синтезом, есть «всего лишь частный, операциональный аспект всеобщего» [20, с. 121].

Если исходить из того, что в философии мышление исходно понималось как сила мыслительного конструирования людьми освоенного мира, то теоретическое мышление стремится «схватить» диалектику общего и отдельного.

Общее, или всеобщее, будучи закономерностью, отражается в форме понятий, категорий. С этой точки зрения этические категории соответствуют моральным принципам, а моральные принципы есть наиболее общие моральные нормы.

Категории – это узловые понятия этики как науки, отражающие главное, существенное в морали и ее развитии. Категории фундаментальны настолько, что в них представлена мораль как таковая. С этой точки зрения этические категории соответствуют моральным принципам. Поэтому они, как подчеркивает А.Г. Харчев, должны быть научным выражением этих принципов как элементов морали в целом, в единстве их содержания и формы, исторической и логической структур [21, с. 77].

Если исходить из того, что этические категории соответствуют моральным принципам, то долг, ответственность, благо, добро как категории являются принципами морали.

По-видимому, такого вывода делать не следует. Равно как и другого, согласно которому принципы не являются моральными нормами в полном смысле этого слова.

Принципы морали – это одна из форм нравственного сознания, в которой моральные требования (требования долга, например) выражаются наиболее обобщенно. Принципы, в отличие от норм, которые регулируют деятельность и поведение, в обобщенной форме раскрывают содержание нравственности. Принципы морали обосновывают нормы поведения, взаимоотношений между людьми. С

педагогической точки зрения такое обоснование есть не что иное, как своего рода указание к достижению цели деятельности преподавателя юридического вуза, одной из которых является формирование готовности будущего юриста к реализации норм профессиональной морали во взаимодействии с человеком.

Общим в этической категории и моральном принципе является высокая степень обобщения. Благодаря этому становится возможным руководствоваться принципом везде и всегда. Это во-первых. Во-вторых, этические категории и моральные принципы правомерно рассматривать в общем ряду нравственных ценностей, поскольку ценностные характеристики категорий не противоречат их статусу узловых научных понятий [4, с. 157].

Различие между категорией и принципом заключается в том, что категория отражает не только сущее, но и переход от сущего к должному. Принцип, напротив, раскрывает должное. Таким должным в педагогической деятельности является норма. Принципы деятельности и принципы морали не тождественны, хотя в деятельности преподавателя юридического вуза принципы морали, в силу всепроникающего ее характера, преломляются своеобразным образом.

Список литературы

1. Адушкин Г.Е. Совесть – самоконтроль личности // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 210–225.
2. Анисимов С.Ф. Моральная мотивация // Этика / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики, 2000. С. 367–383.
3. Архангельский Л.М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1974. 318 с.
4. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
5. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
6. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
7. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 388 с.
8. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
9. Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск: ТГУ, 1984. 248 с.
10. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
11. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
12. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
13. Лапина Т.С. Социальные функции морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 50–105.

14. Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Сочинения: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 621 с.
15. Момов В. Человек, мораль, воспитание. М.: Прогресс, 1975. 168 с.
16. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
17. Профессиональная этика и служебный этикет: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» / под ред. В.Я. Кикотя. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2012. 559 с.
18. Разин А.В. Этика: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
19. Росенко М.Н. Предмет профессиональной этики, ее категории и функции // Профессиональная этика: учебное пособие для высших учебных заведений / отв. ред. М.Н. Росенко. СПб.: Петрополис, 2006. С. 8–24.
20. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
21. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 69–91.

ON THE NORM OF LAWYER'S PROFESSIONAL MORALITY

V.P. Bezdukhov¹, A.I. Kozlov²

¹Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

²Samara Law Institute of the Federal Service for Execution of Punishment of Russia

The article singles out the features of professional morality norm. The author reveals its structure, as well as correlation between morality principle, morality norm and ethics category.

Keywords: *lawyer, professional morality norm, feature, structure, morality principle, ethics category.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

КОЗЛОВ Андрей Иванович – заместитель начальника кафедры режима и охраны в уголовно-исполнительной системе ФКОУ ВПО «Самарский юридический институт ФСИН России» (443022, г. Самара, ул. Рыльская, 24в), e-mail: pednauka@mail.ru

УДК 378: 377. 031

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.С. Краковская

Балтийский федеральный университет имени И. Канта, г. Калининград

Описан процесс формирования готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников. Представлены результаты экспериментального исследования, доказывающие эффективность разработанной автором модели.

Ключевые слова: старшие дошкольники, «готовность», процесс формирования готовности, уровни готовности, компоненты готовности.

Преобразования, происходящие в современном обществе в связи с бурным развитием компьютерных технологий, открытым доступом к Интернету всех возрастных категорий, увлечением детьми компьютерными играми, оказывают негативное влияние на еще не сформированную психику дошкольников. Однако «именно в детском саду перед ребенком встают реальные жизненные задачи: он должен впервые войти в группу сверстников и занять там достойное место, показать себя способным быть интересным для других, научиться договариваться с окружающими» [1, с. 14]. Более того, старший дошкольный возраст – «это период начальной социализации ребенка, время реального установления начальных отношений с миром людей» [2, с. 6]. Но, как показывает практика, старшие дошкольники, вступая во взаимодействие, социально некомпетентны и к тому же «прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер» [3, с. 6]. По словам М. Semrud-Clikeman, социальная компетенция является «основой, на которой строятся ожидания по будущим взаимодействиям с другими людьми и на которой дети развивают восприятие их собственного поведения. Данное понятие часто включает в себе дополнительные конструкты, такие, как социальные умения, социальное общение и межличностное общение» [4, с. 2]. Поэтому первый опыт установления взаимоотношений старших дошкольников должен приобретаться в атмосфере дружелюбия, взаимопонимания, взаимовыручки и поддержки.

В связи с возрастными и индивидуальными особенностями современных детей, специфическими чертами их общения, обусловленными окружающей компьютеризированной средой, особенностями семейного воспитания, занятостью родителей встает необходимость поиска новых средств их воспитания. Основная задача отводится в этом плане системе дошкольного воспитания.

В настоящее время дошкольным учреждениям требуется такой специалист, который обладает суммой необходимых знаний в работе с дошкольниками и способен применять полученные знания на практике. В сфере взаимоотношений старших дошкольников психолог должен обладать необходимыми компетенциями в процедуре их диагностики, владеть способами и направлениями их совершенствования, знать и применять современные методы и методики качественного и количественного анализа данных, что должно быть сформировано в процессе профессиональной подготовки в вузе.

В научном исследовании нами разработана и научно обоснована модель формирования готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников.

На основе сложившегося в теории представления о целостном педагогическом процессе при моделировании процесса формирования готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников необходимо реализовать следующие блоки: целевой, содержательный, процессуальный и результативный.

Целевой блок разработанной модели является принципиально важным по той причине, что целеполагание воплощается в модели и это является эффективным способом достижения цели. Модель учитывает цель и вместе с тем есть гарантия ее реализации. Целевой блок направлен на получение желаемого результата обучения, он есть отражение уровня готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников, который должен быть достигнут студентами и магистрантами на всех этапах обучения. Модель направлена на повышение качества профессиональной подготовки будущих специалистов к работе по совершенствованию детских взаимоотношений. В контексте разработанной модели поставленная цель детализируется как достижение будущими специалистами максимального уровня рассматриваемой готовности.

Эталонной целью формирования готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников является сформированная готовность к этой работе, ее максимальный уровень. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи: 1) формирование и развитие у будущих

специалистов устойчивого интереса к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; 2) формирование и развитие теоретических представлений о взаимоотношениях старших дошкольников как объекте профессиональной деятельности будущих специалистов; 3) формирование и развитие умений, необходимых в работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; 4) формирование у будущих специалистов умений межличностной коммуникации.

Следующим компонентом модели является *содержательный блок*, включающий общекультурную, психологическую и профессиональную подготовку.

Общекультурная подготовка будущих специалистов способствует становлению гармонически развитой личности, которая осуществляется в процессе освоения таких учебных дисциплин, как «Философия», «Культурология», «Концепции современного естествознания», «Отечественная история» и др.

Психологическая подготовка позволяет овладеть знаниями о взаимоотношениях старших дошкольников, стратегиях работы с взаимоотношениями детей. Этому способствуют следующие учебные дисциплины: «Общая и экспериментальная психология», «Теории обучения и воспитания», «История педагогики и образования», «Социальная психология», «Психология развития» и т.д.

Профессиональная подготовка включала в себя:

1. Разработанную автором дисциплину по выбору «Работа по совершенствованию взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста», включающую в себя три части: I. Взаимоотношения между детьми старшего дошкольного возраста как объект работы психолога ДООУ. II. Диагностика взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста. III. Способы и направления совершенствования взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста.

2. Разработку бакалаврами и магистрантами исследовательских проектов («Дружные ребята», «Настоящие друзья», «Мы – друзья и товарищи!» «Давайте говорить друг другу комплименты!», «Что я могу сделать хорошего», «Кто такой добрый друг?» и т.п.).

3. Цикл психологических тренинговых упражнений: блок психологических тренинговых упражнений коммуникативных умений, блок тренинговых упражнений уверенности и управления взаимодействием.

Основой содержательного блока модели являются принципы научности, систематичности, профессиональной направленности, практико-ориентированности, интеграции.

Процессуальный блок разработанной модели предполагает проектирование специальной педагогической технологии по формированию вышеназванной готовности, направленной на формирование всех компонентов готовности: мотивационного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного. *Мотивационный компонент* характеризуется наличием мотивации достижения, мотивацией профессиональной деятельности и направленностью личности «на деятельность»; *когнитивный компонент* представлен комплексом знаний о взаимоотношениях старших дошкольников, методах их диагностики, способах и направлениях их совершенствования; *деятельностный компонент* предполагает наличие у будущих специалистов системы умений и навыков, необходимых для успешного формирования профессиональных способностей в работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; *коммуникативный компонент* характеризуется высокими коммуникативными умениями, способностью принимать других, высоким уровнем общительности. Технология включает в себя: цель, содержание, методы, средства, формы, результат.

Результативный блок разработанной модели предполагает наличие уровней (минимального, стабильного, максимального) сформированности компонентов готовности (мотивационного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного) будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников.

Процесс построения модели состоял из взаимосвязанных этапов:

- 1) подбор методологической основы для моделирования системы;
- 2) определение основной дидактической цели, ее уточнение и конкретизация для каждого этапа обучения; постановка задач моделирования;
- 3) разработка модели, уточнение основных блоков, выявление связей между ними, определение динамики ее развития;
- 4) апробация и внедрение педагогической модели в научно-педагогическом эксперименте;
- 5) анализ, интерпретация результатов моделирования.

Авторская модель является отражением исследуемого явления как целостной и логически выстроенной образовательной системы, результатом которой выступает сформированность всех компонентов данной готовности, проявляющаяся на трех уровнях – минимальном, стабильном, максимальном.

Минимальный уровень характеризуется отсутствием потребности в достижении, отсутствием мотивации профессиональной деятельности, направленностью личности «на себя» или «на общение»; фрагментарностью знаний о психологии детских взаимоотношений, особенностях работы с взаимоотношениями детей, методах их

диагностики, способах и направлениях их совершенствования; отсутствием умений, навыков и способностей, необходимых в практической деятельности для работы по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; несформированностью способностей устанавливать эмоциональный контакт с детьми с учетом психологии воспитанников, неумением организовать совместную деятельность старших дошкольников, отсутствием способности принимать других, низкими коммуникативными умениями, низким уровнем общения.

Стабильный уровень характеризуется проявлением тенденции к устойчивой потребности в достижении, мотивацией профессиональной деятельности, направленностью личности «на общение» и частичной направленностью «на деятельность»; средним уровнем знаний об особенностях работы с взаимоотношениями детей, методах их диагностики, способах и направлениях их совершенствования; частичным владением умениями, навыками и способностями, необходимыми для работы по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; средним уровнем развития способностей установить контакт со старшими дошкольниками с учетом психологических черт данного возрастного периода, организацией совместной деятельности старших дошкольников, а также средним уровнем развития коммуникативных умений и способности принимать других, средним уровнем общения.

Максимальный уровень характеризуется высокой потребностью в достижении, мотивацией профессиональной деятельности, направленностью личности только «на деятельность»; владением глубокими и систематизированными знаниями о сущности взаимоотношений, их специфике, видах, формах, динамике, способах и направлениях их совершенствования у старших дошкольников; полное владение умениями, навыками и способностями, необходимыми для работы по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников; сформированными способностями устанавливать эмоциональный контакт со старшими дошкольниками в целом и с каждым ребенком, в частности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого, организации игровой совместной деятельности старших дошкольников, способности принимать других, высокими коммуникативными умениями, коммуникабельностью, высоким уровнем общения.

Разработанная модель прошла апробацию в Высшей школе педагогики (ранее – Институт современных образовательных технологий Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта). Исследованием было охвачено 112 обучающихся (64 студента III курса очной формы обучения направления «Педагогика», профиля

«Детская практическая психология» и 48 магистрантов I курса очной формы обучения направления «Педагогика», профиля «Дошкольное образование»). Разработанная модель апробировалась в экспериментальных группах (ЭГ) студентов и магистрантов, в контрольных группах (КГ) процесс обучения проходил по основной образовательной программе.

В связи с тем, что главным критерием эффективности функционирования модели выступает уровень готовности, переход от минимального уровня к максимальному, осуществлялось сравнение результатов начального и контрольного срезов.

В конечном счете сравнительный анализ срезов позволил сделать вывод, что на заключительном этапе эксперимента процент студентов и магистрантов, показавших минимальный уровень готовности, снизился в ЭГ студентов на 46,15 %, в ЭГ магистрантов – на 52,2 %. Что касается стабильного уровня, то здесь проценты увеличились: в ЭГ студентов – на 19,7 %, а в ЭГ магистрантов – на 26,8 %. Более того, количество студентов и магистрантов ЭГ с максимальным уровнем тоже возросло: студентов – на 26,45 %, а магистрантов – на 25,2 % (результаты приведены на рис. 1, 2). В контрольных группах студентов и магистрантов значительных изменений обнаружено не было.

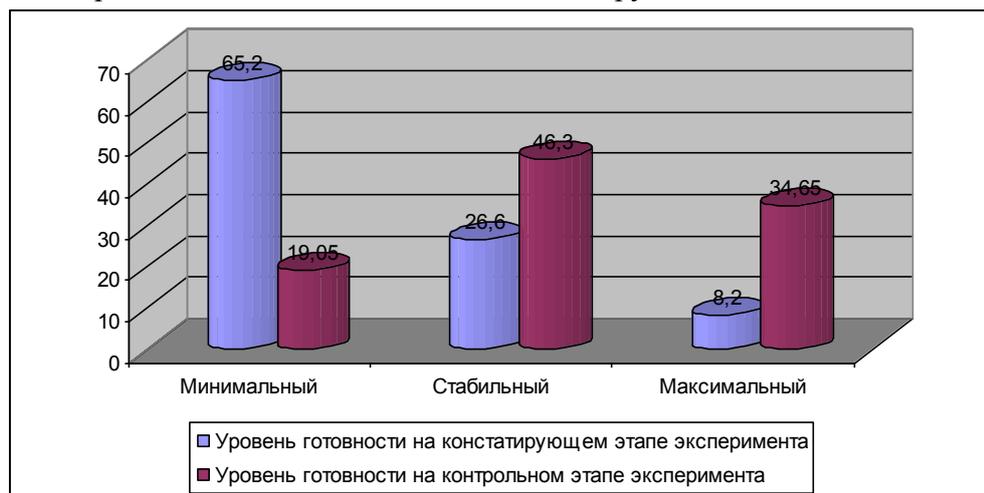


Рис. 1. Уровни готовности студентов ЭГ на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Данные рис. 1 свидетельствуют о том, что на контрольном этапе эксперимента у 46,3 % студентов ЭГ выявлен стабильный уровень готовности. Интересные данные получены по максимальному уровню: в ЭГ – 34,65 %. Отметим, что в КГ по данному уровню изменений вообще не обнаружено. В ЭГ количество испытуемых с минимальным уровнем значительно понизилось и составило 19,05 %. В КГ обнаружены

практически те же количественные характеристики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Поэтому можно отметить, что после проведения формирующего эксперимента наблюдаются положительные изменения в уровне готовности студентов ЭГ по сравнению с КГ.

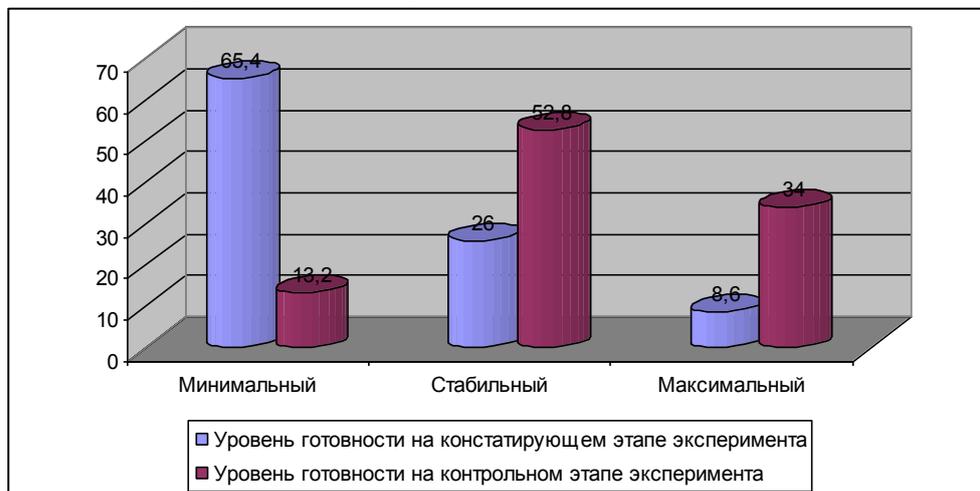


Рис. 2. Уровни готовности магистрантов ЭГ на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

Данные рис. 2 наглядно демонстрируют, что после проведения формирующего этапа эксперимента стабильный уровень готовности выявлен у 52,8 % магистрантов ЭГ. Максимальный уровень готовности обнаружен у 34 % магистрантов ЭГ, в то время как в ЭГ испытуемых, продемонстрировавших минимальный уровень, – 13,2 %.

Поэтому можно отметить, что после проведения формирующего эксперимента наблюдаются положительные изменения в уровне готовности магистрантов ЭГ по сравнению с КГ.

С целью определения статистической значимости полученных нами результатов, был использован χ^2 -критерий. Качественный анализ данных, полученных в результате опытно-экспериментального исследования, наряду с их математической обработкой выявили существенные изменения в формировании готовности у студентов и магистрантов экспериментальных групп, что, в свою очередь, свидетельствует об эффективности авторской модели.

По нашему мнению, разработанная нами модель формирования готовности будущих специалистов к работе по совершенствованию взаимоотношений старших дошкольников может способствовать результативному качеству профессиональной подготовки данных специалистов в вузе.

Список литературы

1. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Как развивается дошкольник? О чем нужно помнить психологам, педагогам и родителям. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
2. Запорожец И.Ю. Игра в формировании социальной среды как условие самореализации и саморазвития дошкольника // Мир психологии. 2011. № 1 (65). С. 168–178.
3. Фельдштейн Д.И. приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика, 2010. № 7. С. 3–11.
4. Semrud-Clikeman M. Social Competence in Children. Springer, 2007. 299 p.

THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THE FUTURE SPECIALISTS TO WORK ON THE IMPROVEMENT OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

M.S. Krakovskaia

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

The article describes the process of the future specialist's readiness to work on the improvement of the relationships between children of pre-school age and reports the results of the scientific experiment, which prove the effectiveness of the developed model.

Keywords: *children of pre-school age, "readiness", formation of the readiness, levels of the readiness.*

Об авторе:

КРАКОВСКАЯ Марина Сергеевна – аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий Высшей школы педагогики ФГАОУ ВПО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (236041 Россия, г. Калининград, ул. А. Невского, 14), e-mail: MKrakovskaya@kantiana.ru

УДК 37:159.928.235

ПРОБЛЕМНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

О.В. Ненашева, О.К. Позднякова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В контексте поиска путей решения задачи создания пространства морали как отношений между учителем и учащимися обосновываются проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления будущего учителя.

Ключевые слова: *учитель, мораль, мышление, подход, проблемно-методологический подход, задачный подход.*

Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение педагога к учащимся и к их деятельности, к себе и к своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании отношений между собой и учащимися мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя, ученика. Одним из возможных способов решения задачи создания пространства морали как отношений между учителем и учащимися является формирование морального мышления будущего учителя, которое сопровождает его педагогическую деятельность как моральную деятельность.

Моральное мышление учителя как интеллектуальная, мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися, сопровождает моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают «моральный, нормативно-оценочный» смысл категориям и понятиям педагогики, а его моральное сознание «видит» адекватные понятиям морали

нравственные ценности, адекватные категориям и понятиям педагогики ценности.

В данной статье мы остановимся на проблемно-методологическом и задачном подходах к формированию морального мышления студента – будущего учителя.

Проблемно-методологический подход, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, позволяет вырабатывать у учителя принципы, методы, способы, приемы, критерии, показатели оценки – словом, методологию решений [7, с. 15] или вырабатывать, по словам В.В. Серикова, «личностную методологию» (см. [6, с. 7]) принятия педагогических решений.

Одной из ведущих идей данного подхода является, то, что «предметом теоретического осмысления должны быть структура решения некоторой педагогической ситуации, процесс движения мысли учителя от возникновения ведущей идеи решения к разработке конкретных способов ее реализации, обусловленных данной педагогической ситуацией» [8, с. 48]. Опора на данную идею в контексте решения проблемы формирования морального мышления будущего учителя требует организовывать мысль студентов таким образом, чтобы осуществлялось «движение» знания по уровням морально-этической педагогической рефлексии [3]. Такое «движение» знания по уровням рефлексии вписывается в концептуальную схему принятия педагогических решений, решения педагогических задач, которая согласно Ю.Н. Кулюткину, включает в себя следующие положения: 1) формирование у учителя ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности; 2) идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях развития; 3) идея выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации; 4) конкретизация идеи решения в конкретную схему (модель, проект); 5) конструктивная схема – регулятор деятельности учителя [8, с. 47-53].

Исходя из того, что этико-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного «Я» среди ценностей и норм морали, педагогической морали, с деятельностью его сознания по поводу «моральных императивов», по поводу содержания научных категорий и понятий, важным становится использование студентами категорий педагогической этики и понятий педагогической морали, определяющих категориальный аппарат морального строя педагогического мышления и выводящих в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической действительности. На этом уровне рефлексии в «действие вступает» мировоззренческий «ярус» нравственного сознания учителя, посредством которого («ярус»)

учитель определяет ведущую идею, которая задает общую направленность его деятельности, ее стратегию.

Исходя из того, что морально-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного «Я» среди учащихся и людей (пространство отношений), с деятельностью его сознания по исследованию своих взаимодействий, отношений с учащимися, важным становится выявление студентами того, что идея отражает опыт нравственной деятельности в его противоречивости. Снятие противоречивости опыта нравственной деятельности возможно, если студент определил принципы морального выбора, принципы педагогической деятельности по обоснованию ведущей идеи, которая выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации. Идея в данном случае характеризует теоретическое педагогическое мышление, а опыт – практическое педагогическое мышление.

Исходя из того, что нравственно-педагогический уровень рефлексии связан с осмыслением учителем личностного, профессионального «Я» среди своих целей, мотивов, установок, с деятельностью его сознания по исследованию своих целей, мотивов, установок по отношению к себе, важной становится конкретизация студентами идеи решения в конкретную схему (модель, проект). Конкретизация идеи решения в конкретную схему, модель, проект осуществляется с помощью педагогических средств, позволяющих «заложить» конкретную идею в схему, в модель педагогической деятельности.

Сквозной идеей обучения студентов методологии принятия решений, снятию проблемности этической ситуации, выбору альтернатив является побуждение студентов к осмыслению уже собственно не самой ведущей идеи, а ее основания, не определение принципов морального выбора, принципов педагогической деятельности, а оснований этих принципов, не схемы, модели педагогической деятельности, а оснований данной схемы, модели.

Студент, исследуя эти основания, подвергает их рефлексии, т.е. вступает в область методологической рефлексии, которая действительна тогда, когда знание «проходит» по всем уровням морально-этической педагогической рефлексии как сверху вниз, так и снизу вверх.

Снятие проблемности (неотъемлемая черта познания, которая выражает субъективное состояние познающего, вытекает из отношения познания к бытию, объекту, явлению – М.М. Кашапов) осуществляется посредством мышления, которое направлено на «снятие» противоречий. Снятие проблемности есть не что иное, как процесс решения задачи, который связан с интеграцией философского, этического, социально-

психологического, педагогического знания в некую систему [9, с. 10-11].

В требовании реализации в деятельности преподавателя педагогического вуза проблемно-методологического подхода к формированию морального мышления будущего учителя заложены возможность развития у него способности к осмыслению «открытых проблем» и возможность обучения будущих учителей методологии принятия решений, развития у них морально-этической педагогической рефлексии.

Проблемно-методологический подход основан на моделировании педагогических ситуаций и реализуется через различные формы и методы обучения студентов: анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, дискуссию, разработку проектов, синектику, мозговой штурм и т.д.

Проблемно-методологический подход тесным образом связан с задачным подходом.

Задачный подход широко используется в организации обучения учащейся молодежи, а его назначение в процессе обучения учащихся обобщенно представлено в работе В.В. Серикова «Обучение как вид педагогической деятельности» [12]. Такое обобщенное представление В.В. Сериковым задачного подхода к обучению учащихся позволяет нам, не раскрывая в полном объеме его назначения, сущности и содержания, экстраполировать идеи ученого относительно данного подхода на исследование проблемы формирования морального мышления студентов педагогического вуза. При этом мы не просто экстраполируем идеи В.В. Серикова о данном подходе, но, выбирая то, что «работает» на решение проблемы формирования морального мышления будущего учителя, дополняем идеи ученого о данном подходе в контексте рассматриваемой проблемы.

Разделяя точку зрения В.В. Серикова о том, что усвоение любого учебного материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения некоторой задачи [12, с. 133], скажем, что усвоение студентом понятий морали, овладение умениями, являющимися базой его морального мышления, происходит в процессе решения педагогической задачи нравственного содержания.

Студент осваивает понятия морали, овладевает умениями в контексте педагогической деятельности, которая предстает не просто как процесс решения педагогических задач, но как процесс решения задачи по созданию пространства отношений между учителем и учащимися, которые (отношения) и есть мораль. Такая задача по определению является нравственной задачей. Создание пространства отношений между учителем и учащимися есть общая в современном социально-нравственном контексте образования и общества задача. Все,

что учитель избирает ради создания такого пространства, является средством решения данной общей задачи. В таком пространстве отношений между учителем и учащимися выявляется их нацеленность друг на друга, а сама нацеленность есть один из результатов решения общей задачи. Как общая задача, она конкретизируется в частных нравственных задачах, возникающих в конкретных проблемных педагогических ситуациях нравственного содержания. Нравственная задача является «структурной единицей мыслительной деятельностью учителя» [9, с. 17], а функция его морального мышления есть функция анализа нравственного содержания педагогической ситуации, на основе которого он формулирует задачу, решает ее и оценивает результаты решения, совершая в уме нормативно-оценочные процедуры.

Педагогические ситуации нравственного содержания, или этические ситуации, создаются самим учителем как на уроках, так и в различных организационных формах воспитания. В таких ситуациях внимание учителя направлено на нравственные отношения, в которые учащиеся включаются в процессе познавательной, преобразовательной, коммуникативной деятельности. В создании нравственных отношений между учащимися, учителем и учащимися, образующих содержание пространства морали, важным является все. Создание пространства морали начинается с простых ситуаций, длящихся секунды. Это могут быть создаваемые самими учителем ситуации, например: «Помоги, Андрей, Машеньке! – говорит учитель, увидев, что она никак не может достать упавшую ручку»; «Подскажем Сергею первое предложение стихотворения, которое он, я уверена, выучил». В таких ситуациях значение имеет педагогический такт учителя как прикосновение к внутреннему миру учащегося. Такие создаваемые учителем ситуации заключают в себе нравственные требования: «требование-просьба», «требование-намеки».

Это могут быть и спонтанно возникающие ситуации. Так, во время занятий физкультурой на спортивной площадке учащиеся услышали крики. «Бросаем игру, – закричал один из школьников, – с кем-то случилась беда, надо помочь». Школьники побежали за угол, не обращая внимания на крики выигрывающей команды: «Бойтесь проиграть. Нашли выход, чтобы избежать поражения». Такие ситуации требуют анализа поступков выигрывающей команды, совершенных «здесь и сейчас», который позволяет выявить мотивы поступков, совершенных «там и тогда». Анализ таких поступков осуществляется по критерию понятий «добро», «справедливость», «достоинство». Осуществление учителем такого анализа дает ему представление о ценностных ориентациях школьников.

Наше понимание сути анализа ситуации согласуется с идеями В.В. Серикова о том, что ценностные ориентации (школьников. – О.Н.,

О.П.) есть следствие определенной задачной деятельности учителя [12, с. 134].

Экстраполируя мысль В.В. Серикова о том, что задача есть проблема, переведенная в русло понятий определенной науки [12, с. 134], скажем, что нравственная задача есть проблема, переведенная в русло этической науки. Результатом решения учителем нравственной задачи по критерию понятий морали, определяющих категориальные рамки его морального мышления, является выявление западающих звеньев в нравственном развитии учащихся. Такими звеньями являются недостатки (пороки). Нахождение таких западающих звеньев в нравственном развитии школьников, которые переводятся на «язык» морали, точнее понятий морали есть «когнитивный аспект задачи» [12, с. 134].

Такой аспект нравственной задачи, с нашей точки зрения, есть не что иное, как знание учителем понятий морали, по критерию которых он осуществляет анализ, оценивание результатов решения нравственной задачи, несет ответственность за педагогически целесообразное ее решение. Говоря о педагогически целесообразном решении нравственной задачи, мы имеем в виду, что оно оценивается по критерию продвижения учащихся в их нравственном развитии, понимания ими сути нравственных отношений между собой и людьми, с которыми они прямо либо опосредованно вступают во взаимодействие. В нашем случае учащиеся, которые побежали на крик, прямо вступают во взаимодействие с человеком. Учащиеся, которые не побежали на крик, опосредованно вступают во взаимодействие с другим человеком. Если в первом случае отчетливо выявляется нравственный мотив учащихся, мотив помощи, побудивший их к поступку «здесь и сейчас», то во втором случае ни о каких нравственных мотивах речи не идет. Для таких учащихся важным является успех в игре, мотив которого «заслоняет» мотив помощи. «Когнитивную составляющую» нравственной задачи, которую предстоит решать учителю с учащимися, для которых важна игра и успех в игре, а не другой человек, возможно, попавший в беду, образует знание нравственных характеристик учащихся, осмысливаемых по критерию адекватных им понятий морали, которые, повторим еще раз, обладают значением ценностей.

Речь в данном случае идет о нравственных ценностях, направленность на которые, как подчеркивает Б.Г. Ананьев, составляет ценностные ориентации [1, с. 146], а не о «негативных ценностях, не о ценностных антиформах» [5, с. 5].

Очевидно, как подчеркивает И.И. Кравченко, существуют негативные ценности, или ценностные антиформы. О них почему-то не говорят в связи с анализом позитивных ценностей. Между тем их существование очевидно, и оно-то и наводит на мысль о существовании

возможного их зеркального отражения – позитивных ценностей, может быть в латентном состоянии, но таких же объективных [5, с. 5].

Учитель, естественно, решает нравственную задачу по критерию ценностей, а не ценностных антиформ, точнее, по критерию справедливости, милосердия и т. д., хотя поступки учащихся, которые не побежали на крик о помощи, по сути, квалифицируются в ценностных антиформах, а именно: невнимание к другому человеку, не понимание нужды другого человека и т. д. (Следует заметить, что судить по одному поступку, пусть даже безнравственному, об учащихся не следует.)

Решение задачи по созданию пространства отношений между учителем и учащимися, в которых (отношениях) выявляется нацеленность учителя на учащихся и учащихся на учителя, нацеленность самих учащихся друг на друга, требует от учителя знания этапов решения задачи, знания моральных явлений, входящих в виде адекватных данным явлениям понятий морали в проблемную ситуацию нравственного содержания. Этими понятиями морали учитель оперирует в своем уме при решении задач.

На основе знания о понятиях морали он анализирует содержание ситуации, поступки учащихся и т. д., сравнивает ситуацию с предшествующей ситуацией, совершенные школьниками поступки «там и тогда» с поступками «здесь и сейчас». На основе такого сравнения учитель выявляет мотивы, побудившие школьников к совершению поступков «там и тогда» и «здесь и сейчас», осуществляет оценивание достигнутых результатов, становящихся отправным моментом для конкретизации цели совместной и индивидуальной моральной деятельности по созданию пространства отношений между собой и учащимися.

По сути, это есть не что иное, как раскрытый Ю.Н. Кулюткиным процесс решения педагогической задачи, в том числе, как мы полагаем, и процесс решения нравственной задачи. Так, согласно Ю.Н. Кулюткину, каждый из этапов решения задачи: проектирование, реализация и оценка – включает аналитические и конструктивные процессы. Аналитическими процессами на этапе проектирования являются ориентация в ситуации и диагностика готовности учащихся к деятельности, на этапе реализации – получение оперативной информации об успешности действий учащихся, на этапе оценки – анализ достигнутых результатов. Конструктивными процессами на этапе проектирования являются постановка педагогической задачи и разработка способов ее решения, на этапе реализации – организация деятельности по решению задачи и ее оперативная регуляция, на этапе оценки – определение направлений дальнейшей работы [9, с. 15-16].

Решая педагогическую задачу как нравственную, учитель совершает в своем уме нормативно-оценочные процедуры, которые вписаны в «когнитивный аспект» задачи, содержание которого составляют понятия морали, с помощью которых описано как содержание задачи, ситуации, так и нравственные характеристики учащихся. При этом «когнитивный аспект» нравственной задачи подчинен таким процедурам, которые позволяют учителю обосновать моральные предписания к учащимся. В этих предписаниях заложен «симптом» [13, с. 13] изменений в учащихся, а также, как подчеркивает А.И. Титаренко, зафиксирован особый прем ориентации человека в социальной среде [13, с. 13].

Другими словами, учитель, совершая в процессе решения нравственной задачи в своем уме нормативно-оценочные процедуры, формирует ориентиры нравственного развития учащихся. Такие ориентиры представляют собой не что иное, как модель «потребного будущего» для учащегося(ихся). Решение нравственной задачи требует от учителя умений определять нравственные проблемы, которые необходимо решать в процессе воспитания учащихся, определять ценность цели при организации моральной деятельности учащихся, воспроизводить «потребное будущее» как условие жизни сообщества и т.д.

Другими словами, задачный подход направлен на формирование у будущего учителя умений, которые являются базой его морального мышления. Однако развитие таких умений не может осуществляться без знания студентом понятий морали, которыми он мыслит при совершении нормативно-оценочных процедур при решении конкретной нравственной задачи, нацеливающего (знание) его в конечном счете на создание пространства нравственных отношений между собой и учащимися, между самими учащимися. В этом нам видится назначение задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя.

Следует отметить, что решение учителем нравственной задачи не является самоцелью. Решение учителем задачи, в которое содержательно и процессуально «включены» и учащиеся, вводит их в мир морали и ее ценностей, а само решение требует осуществления учащимися моральной деятельности, которая сопровождается их моральным мышлением. Другими словами, учитель, решая совместно с учащимися нравственную задачу, формирует у них моральное мышление. Это означает, что задачный подход направлен и на формирование способности студентов к развитию морального мышления учащихся, к организации их моральной деятельности, в которой выявляется нацеленность учащихся на учителя, на субъектов проблемной этической ситуации. Учащийся, участвуя в решении нравственной задачи, оперирует в своем уме понятиями морали,

благодаря чему происходит развитие «категориальный рамок» его морального мышления. Однако, если учитель, например, определяет ценность цели при организации моральной деятельности учащихся, то учащийся должен осознать, принять эту цель, «увидеть в ней личностный смысл. Это значит, что решению задачи предшествует этап поиска смысла решения» [12, с. 135]. Этот этап, как подчеркивает В.В. Сериков, организуется учителем с помощью приема сопутствующих ассоциаций, раскрывающих учащимся гуманитарный аспект (ситуации. – О.Н., О.П.), грани индивидуальности [12, с. 136] того человека, который вызывает ассоциации. Ученик выражает отношение к факту, явлению. В любом случае это будет, как подчеркивает В.В. Сериков, позиция [12, с. 136].

Такие ассоциации вызывают известные ученые, люди, участники Великой Отечественной войны, труженики тыла и т.д., образ которых «присутствует» в предъявляемых для осмысления учащимся фактах из их жизни, деятельности. Следует отметить, что предъявление такого образа ученого, человека, с одной стороны, есть не что иное как метод положительного примера. С другой стороны, этот образ используется учителем для воспитания учащихся «посредством образа» и «ради образа» [2, с. 86], а следовательно, для формирования нравственной позиции учащихся.

Нравственная задача решается учителем как в урочное, так и во внеурочное время. Так, например, на уроке физики учитель, раскрывая учащимся физическую картину мира, на примере биографии Д. Бруно акцентирует внимание учащихся на нравственных качествах ученого. «Самое поразительное в Джордано Бруно заключалось в том, что, постоянно находясь среди людей, у которых лицемерие определяло благополучие, а скрытость подчиняла себе все движение характеров, он всегда с абсолютной откровенностью отстаивал свои более чем крамольные взгляды <...>. Он органически не мог кривить душой, предательство своих убеждений было для него страшнее смерти, и, когда он был поставлен перед дилеммой: отречение или смерть, он после тяжких раздумий выбрал все-таки смерть» [4, с. 31].

Учащимся предлагается ответить на вопрос «Что послужило определяющим для выбора Д. Бруно смерти?» и привести пример того, когда человек шел на смерть ради своих взглядов и убеждений.

Отвечая на вопрос, учащиеся оперируют в своем уме такими понятиями морали, как долг, честь, достоинство ученого. Решение задачи может перерасти в дискуссию с элементами этических диалогов «О чести и достоинстве», «Ответственность и свобода», «Гордость и честь». Все зависит от руководства учителем деятельностью учащихся по решению данной нравственной задачи, то есть от тех вопросов, которые он задает в процессе этического диалога.

Приводя пример, учащиеся вспоминают Сократа. Учитель рассказывает учащимся, что против Д. Бруно, так же как и против Сократа, были выдвинуты малодоказательные обвинения. Если Сократа обвиняли в том, что он изобретает новых богов, то Д. Бруно в том, что он знает бесовские секреты достижения славы и богатства.

Или, приступая к обучению учащихся иностранному языку, учитель на первом же уроке, опираясь на идеи К.Д. Ушинского об иностранном языке, изложенными в статье «Родное слово», рассказывает о жизни разгадавшего египетские иероглифы Ф. Шампольона, об открытии, которого люди ждали много веков, касаясь такого вопроса, как досада «учителя Шампольона Де-Саси ... реакции шведа Окерבלада и англичанина Юнга, ведь все они буквально десятилетиями просидели вокруг Розеттского камня, и вдруг этот мальчик – откуда! – из провинции, из далекого Гренобля! Нет, это невозможно представить» [4, с. 363].

Учитывая возрастные особенности учащихся, учитель объясняет им значение слова «зависть» – чувство досады, вызванное благополучием, успехом другого [11, с. 163]. Затем предлагает учащимся поразмышлять дома о явлении, которое противоположно человеческой зависти и которое связано с их жизненным опытом. Таким явлением в процессе совместных с учителем размышлений стало явление доброжелательности. Давая такое задание, учитель стимулирует постижение учащимися смысла доброжелательности, а также благородства. Другими словами, речь идет об организации моральной деятельности учащихся, осуществление которой требует связать нравственное качество «доброжелательность» со своими качествами.

Решению учителем нравственных задач способствует организация моральной деятельности учащегося, которая сопровождается моральным мышлением, выводящим их на осознание и понимание нравственных отношений между собой. В этом нам также видится назначение задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя.

Решение учителем нравственных задач осуществляется в русле решения общей нравственной задачи – задачи создания пространства отношений между учителем и учащимися, которые и есть мораль.

Общая задача, решаемая не в какой-то конкретной ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы, есть, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, задача надситуативного уровня. Благодаря такому уровню становится возможным цементировать все многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность [10, с. 16].

Решение учителем общей задачи как задачи надситуативного уровня придает его действиям нравственную направленность деятельности, содержание которой (направленности) образуют ценностные ориентации педагога, которые, как подчеркивает В.П. Бездухов, определяют категориальный аппарат сознания учителя, задают критерии для оценок социальных, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания (о понятиях морали. – О.Н., О.П.), на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный «профиль» личности учителя [2, с. 141].

Реализация преподавателем педагогического вуза задачного подхода к формированию морального мышления будущего учителя через вовлечение его в решение задачи надситуативного уровня – задачи создания пространства отношений между ним и учащимися – способствует развитию у него ценностных ориентаций, образующих содержание нравственной направленности его деятельности, цементирующей педагогические действия студента по решению частных нравственных задач.

Итак, проблемно-методологический и задачный подходы к формированию морального мышления будущего учителя ориентируют преподавателя педагогического вуза на обучение студентов методологии принятия решений; на развитие у них морально-этической педагогической рефлексии; на организацию решения студентом педагогических задач как нравственных, в процессе которого освоенное студентом знание о понятиях морали, по критерию которых он осуществляет нормативно-оценочные процедуры в аспекте создания пространства морали как отношений между ним и учащимися, руководства моральной деятельностью последних, становится основой для развития умений, являющихся базой морального мышления будущего учителя. Такая ориентация задается идеей нацеленности учителя на учащихся и учащихся на учителя, которая возможна в рамках создаваемых моральной деятельностью учителя нравственных отношений между ним и учащимися.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
2. Бездухов В.П. Культура и образование // Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 66–173.

3. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Морально-этическая рефлексия учащихся // Изв. Самарского научного центра Российской Академии наук. 2010. Т.12, № 3(3). С. 575–578.
4. Голованов Я.К. Этюды об ученых. М.: Молодая гвардия, 1983. 415 с.
5. Кравченко И.И. Политические и другие социальные ценности // Вопросы философии. 2005. № 2. С. 3–16.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Интеграция знаний учителя: психологическая проблема // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Самара: СГПИ, 1993. С. 10–17.
8. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
9. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
10. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
11. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987. 750 с.
12. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с.
13. Титаренко А.И. Специфика и структура морали // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 7–49.

PROBLEM-METHODOLOGICAL AND OBJECTIVE APPROACHES TO CREATING MORAL THINKING IN A FUTURE TEACHER STUDENT

O.V. Nenasheva, O.K. Pozdnyakova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article justifies the use of problem-methodological and objective approach to creating moral thinking in a future teacher student in the context of finding the solution to the problem of forming the moral environment as relations between a teacher and students.

Keywords: *a teacher, moral thinking, approach, problem-methodological approach, an objective approach.*

Об авторах:

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru

УДК 378

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

И.В. Сагалаева, С.Е. Григоренко

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Показана роль коммуникативно-деятельностного и социокультурного подхода к процессу формирования иноязычной профессионально-коммуникативной культуры студентов. Рассматриваются вопросы необходимости процесса формирования иноязычной коммуникативной культуры, в центре которого находится активно саморазвивающаяся, мотивированная на получение качественных знаний личность студента, описываются основные требования коммуникативно-деятельностного подхода к учебному процессу, а также подчеркивается необходимость формирования умения ориентироваться в разных типах культур и цивилизаций при решении лично и профессионально важных задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения.

***Ключевые слова:** современные подходы к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку, жанры разговорной речи, коммуникация в процессе общения, коммуникативные барьеры, учет индивидуальных особенностей обучаемого, эмоциональная и речевая культура личности, принцип дидактической культуросообразности, принцип диалога культур и цивилизаций, принцип доминирования методически приемлемых проблемных культурологических заданий.*

В современных условиях, когда расширяются профессиональные и личные контакты специалистов разных стран, знание иностранного языка – это не только показатель культурного развития специалиста, но и одно из условий его плодотворной профессиональной деятельности, и в основе современных подходов к профессионально-ориентированному обучению иностранному языку на неязыковых факультетах находится личность студента, активно саморазвивающаяся, мотивированная на получение качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе навыков коллективной работы и творческого решения конкретных проблем. Исследователи утверждают, что современный специалист должен систематически совершенствовать не только профессиональную, но и языковую культуру, вырабатывать навыки и умения адаптироваться к быстроменяющимся условиям новых отношений.

Однако сложившаяся в настоящее время ситуация с изучением иностранных языков привела к тому, что только небольшое количество студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, реально готово принимать участие в академических обменах и разнообразных программах, предлагаемых международными фондами и организациями. Это связано с тем, что основная масса студентов из-за отсутствия навыков и умений профессионально-коммуникативной культуры часто испытывает трудности в общении, сталкиваясь с особенностями коммуникативного поведения представителей изучаемого языка [3, с. 12].

В связи с этим одна из основных целей образовательного процесса заключается в том, чтобы научить студента правильно изъясняться на изучаемом языке, понимать различные жанры разговорной речи, сформировать знания, умения и навыки профессионально-коммуникативной культуры, что в значительной мере будет определять успех межкультурных контактов вообще, в том числе и в профессиональной деятельности.

При этом целенаправленный процесс формирования иноязычной коммуникативной культуры следует строить таким образом:

- на основе коммуникативных традиций, отраженных в языковой системе изучаемого языка;
- на основе литературных текстов, включающих образцы иноязычного речевого поведения, с целью наблюдения, анализа речевого опыта, речевой культуры носителей языка разных социальных и возрастных групп, взаимодействующих в различных ситуациях общения, в которых реализуется эмоциональная и речевая культура личности;
- на основе интегрированных учебных курсов, направленных на формирование иноязычной коммуникативной культуры [2, с. 112].

В отечественной психолого-педагогической науке наблюдается устойчивая тенденция отождествлять понятие «общение» с категорией «деятельность». Предполагается, что коммуникация в процессе общения – это совместная деятельность, в ходе которой стороны обмениваются различными представлениями, идеями, эмоциями и др., другими словами, информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается. Коммуникативная функция между людьми имеет свою специфику:

1. Общение – это не только обмен или движение информации, это отношение двух равноправных партнеров, каждый из которых выступает активным субъектом, т. е. субъект-субъектное отношение.
2. Общение – это взаимовлияние субъектов друг на друга, с целью психологического воздействия и изменения поведения партнера.

3. Коммуникация возможна, если субъекты обладают единой или сходной системой кодов, знаков.

4. Общению свойственны коммуникативные барьеры, которые носят:

а) социальный характер, заключающийся в различном мироощущении, мировоззрении, ведущим к разной интерпретации одних и тех же понятий, событий;

б) психологический характер вследствие личностных особенностей человека (застенчивость, недоверие, несовместимость и др.) [5, с. 18].

Коммуникативно-деятельностный подход, при котором обучающийся выступает в роли активного, творческого субъекта учебной деятельности, представляет собой реализацию на практике ведущей идеи обучения в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения. Объектом обучения с позиций данного подхода считается речевая деятельность в таких её видах, как слушание, говорение, чтение и письмо. Доминирующую роль играет создание и поддержание у изучающих язык потребности в общении и усвоении с её помощью профессионально значимой и представляющей общекультурную ценность информации.

Основные требования коммуникативно-деятельностного подхода к учебному процессу заключаются в следующем: а) коммуникативное поведение преподавателя на уроке; б) использование упражнений, максимально создающих реальные ситуации общения; в) учет индивидуальных особенностей обучаемого; г) ситуативность процесса обучения, рассматриваемая и как способ стимулирования речевой деятельности, так и условие развития речевых умений. Способы организации учебной деятельности связаны, во-первых, с широким использованием коллективных форм обучения, во-вторых, с решением проблемных задач, в-третьих, с сотрудничеством между преподавателем и студентами.

Таким образом, суть данного подхода заключается в создании таких условий для обучающихся, в которых они участвовали бы в деятельности, в то время как сама деятельность была бы значимой для них и осуществлялась бы в рамках реальных жизненных ситуаций.

В современных условиях, когда расширяются профессиональные и личные контакты специалистов разных стран, обращение к анализу социокультурного контекста обучения иностранному языку приобретает особую актуальность. Знание иностранного языка в настоящее время – это не только показатель культурного развития специалиста, но и одно из условий его плодотворной профессиональной деятельности.

Коммуникативное и социокультурное развитие студентов средствами иностранного языка происходит в основном за счет

правильной реализации социокультурного подхода, ведущего к формированию и развитию многофункциональной социокультурной компетенции, которая помогает будущему специалисту ориентироваться в разных типах культур и цивилизаций при решении лично и профессионально важных задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения [1, с. 93].

Социокультурный подход в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку осуществляется с учетом:

1) принципа дидактической культуросообразности, когда при отборе учебного материала следует:

– определить аутентичность отбираемого материала для формирования у обучающихся неискаженных представлений об истории и культуре носителей изучаемого языка;

– осознать, насколько учебный материал может мотивировать обучающихся к ознакомлению с такими понятиями, как «культурное сообщество», «культурное многообразие», «язык и языковая культура» и т. д.

2) принципа диалога культур и цивилизаций, обращающего внимание на необходимость анализа культуроведческого аутентичного материала с позиций его использования в учебном процессе. Данный принцип также предполагает, что при формировании культурного пространства в условиях иноязычного учебного общения используется культуроведческий материал о родной стране;

3) принцип доминирования методически приемлемых проблемных культуроведческих заданий, в процессе подготовки которых студенты:

– учатся собирать, анализировать, синтезировать и интерпретировать культуроведческую информацию;

– овладевают стратегиями культурного поиска и способами интерпретации культуры;

– участвуют в творческих проектах, носящих культуроведческий характер [4, с. 281].

Таким образом, в процессе формирования иноязычной коммуникативной культуры для достижения эффективных результатов необходимо исходить из положения социальной роли языка, его коммуникативной функции как одной из важнейших функций в становлении и развитии языковой личности студента.

Список литературы

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005. 318 с.

2. Игнатова И. Б. Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность». Белгород: Изд-во БелГУ, 2003. 304 с.
3. Козлов, Н.И. Искусство общения и психология межличностных отношений. М.: Знание, 1999. 99 с.
4. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983. 285 с.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. Воронеж: Истоки, 1996. 239 с.

THE BASIC APPROACHES TO THE PROCESS OF STUDENTS' FOREIGN PROFESSIONALLY COMMUNICATIVE CULTURE FORMATION

I.V. Sagalaeva, S.E. Grigorenko

Belgorod State National Research University

The article is devoted to the role of communicative activity and social-cultural approaches to the process of foreign professionally communicative culture. It attempts to the questions of necessity of the process of the students' foreign communicative culture formation in the focus of which there is an active self- developing, motivated to the receiving of qualitative knowledge, personality. It also gives the description of the basic requirements of communicative activity approach to the ability to orient the students in different kinds of culture and civilization through the solving of personal and professionally important tasks and problems in various types of modern cross-cultural communication.

***Keywords:** modern approaches to professionally- oriented learning of foreign languages, the genres of oral speech, communication in the process of speaking, communicative barriers, the regard of student's individual peculiarities, the emotional and speech culture of a personality, the principle of didactic conformity, the principle of the dialogue between different types of culture and civilization, the principle of prevailing of methodically admissible problematic culturally concerning tasks.*

Об авторах:

САГАЛАЕВА Ирина Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308115, г. Белгород, ул. Победы, 85), e-mail: sagalaeva@bsu.edu.ru

ГРИГОРЕНКО Светлана Евгеньевна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГАОУ ВПО «Белгородский

государственный национальный исследовательский университет»
(308115, г. Белгород, ул. Победы, 85), e-mail: sgrigorenko@bsu.edu.ru

УДК 378.14

ОБЩИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В КЛИНИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ» У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Н.В. Хайманова

Тихоокеанский государственный медицинский университет, г. Владивосток

В профессиональной подготовке студента-психолога выделяют два направления: первое – развитие профессиональной компетентности, второе – личностное становление, формирование внутренней готовности к освоению данной профессии, реализация себя в ней.

Переход к компетентностной модели обучения включает оценку личностных характеристик студента-выпускника. Проведено исследование динамики личностных особенностей и межличностных отношений студентов (тест Лири) до и после изучения дисциплины «Введение в клиническую психологию» с целью изучения общих и профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология». Проведенный анализ результатов показал, что студенты стали более ответственными, уверенными в себе, настойчивыми, энергичными, более дружелюбными, гибкими, склонными к сотрудничеству, более отзывчивыми и сострадательными по отношению к людям.

Ключевые слова: *общие компетенции, профессиональные компетенции, клинический психолог.*

В условиях современной реформы образования предъявляются новые требования к качеству профессиональной подготовки высококвалифицированного специалиста, который способен решать основные профессиональные задачи и быть при этом целеустремлённым, активным, инициативным, ответственным, обладать умением работать в команде и взаимодействовать с людьми, иметь призвание к своей работе, мотивацию к обучению в течение всей жизни [1, с. 5-6]. В соответствии с требованиями ФГОС нового поколения оценка качества подготовки выпускников высших и средних учебных заведений проводится на основе компетентностного подхода. За последнее время в научной педагогической литературе появилось большое количество публикаций, связанных с рассмотрением компетентностного подхода в образовании [2, с. 3-5; 5, с. 126-132; 7, с. 23-30]. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности

образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков обучающегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [4, с. 42-49].

Новые стандарты определяют два вида компетенций – общие и профессиональные. Общие компетенции подразумевают умение действовать в широком спектре видов деятельности, а профессиональные отвечают за профессионализм выпускника. Чем точнее оценен уровень сформированности компетенций выпускника, тем объективнее определяются его профессиональные качества и уровень его профессиональной подготовки. На готовность специалиста к эффективному выполнению работы существенное влияние оказывают социально – личностные компетенции, которые положены в основу разработки общих и профессиональных компетенций ФГОС. Необходимый уровень их выраженности обеспечивается за счёт формирования в процессе обучения личностных качеств студента, которые являются скрытыми (латентными) параметрами. Оценить степень выраженности личностных качеств можно с помощью применяемых в социологии и психодиагностике тестов-опросников и тестов-анкет [5, с. 126-132]. Исследуя с помощью опросников и анкет степень выраженности личностных качеств у студентов, можно говорить о возможном уровне сформированности у них общих и профессиональных компетенций.

Профессиональная компетентность клинического психолога имеет свою специфику и особенности, которые частично присутствуют на момент начала обучения, частично формируются в процессе обучения [2, с. 3-7]. При этом специально организованные воздействия могут существенным образом повысить уровень профессиональной компетентности как за счет актуализации профессионально важных качеств студентов, в том числе мотивации, так и за счет расширения диапазона конкретных знаний, умений и навыков [3, с. 122-130]. Здесь, как и в любой другой части программы обучения, важно совместить когнитивную и мотивационную составляющие процесса формирования общих и профессиональных компетенций [3, с. 122-130]. Очень важно сформировать чувство самоэффективности в деятельности у студента [2, с. 3-7]. В большей степени это, конечно, зависит от уровня мотивации, так как замотивированные студенты охотнее осваивают и лучше усваивают необходимый объём знаний и умений. Соответственно высокую самоэффективность в сфере деятельности можно рассматривать в качестве одного из существенных личностных факторов, обеспечивающих достижение карьерного успеха, а следовательно, считать ее обязательной карьерной компетенцией.

В современных условиях также будет более приемлемой стратегия, направленная на эффективное межличностное взаимодействие. Специалисты, предпочитающие данную стратегию, обладают способностью легко устанавливать контакты, входить в доверие, тонко чувствовать настроения и эмоциональные реакции окружающих, адаптироваться к различным ситуациям.

Формирование востребованных современным рынком труда компетентных специалистов является актуальной задачей образовательных учреждений. В связи с этим процесс исследования общих и профессиональных компетенций у студентов является новым и актуальным явлением для учебных заведений и на данный момент малоизученным.

Учитывая актуальность и недостаточную теоретическую разработанность этого вопроса, нами было проведено исследование общих и профессиональных компетенций в рамках курса «Введение в клиническую психологию» у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология».

Целью исследования стало изучение общих и профессиональных компетенций в рамках курса «Введение в клиническую психологию» у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология».

В качестве ведущего способа организации исследования выступил сравнительный метод, при котором обследование одних и тех же лиц проводилось дважды – до начала проведения курса «Введение в клиническую психологию» и после сдачи экзамена по данной дисциплине. Из системы теоретических методов исследования применялись: анализ образовательной программы дисциплины «Введение в клиническую психологию», обобщение и описание эмпирического материала; анализ статистических данных.

В системе эмпирических методов было использован тест Лири – «Диагностика межличностных отношений». Допустимость использования этого опросника в качестве теста для исследования межличностных отношений в студенческом коллективе методом самооценки была доказана в специально проведенном исследовании [6, с. 35-38]. Опросник Т. Лири можно классифицировать как своеобразный тест, представленный системой индикаторов различной приемлемости и пригодный для измерения индивидуальных свойств членов коллектива, в частности психологических качеств студентов [6, с. 35-38]. Статистическая обработка результатов исследования производилась с помощью критерия знаков Фишера. Основными критериями отбора данных методик являлись их надежность, валидность и распространенность в психолого-педагогической практике.

Исследование было проведено на базе Тихоокеанского государственного медицинского университета на кафедре клинической

психологии. В нём приняли участие 26 студентов 3-го курса факультета клинической психологии, занимающихся изучением дисциплины «Введение в клиническую психологию».

Обработка и анализ результатов методики Лири показали, что степень выраженности авторитарности (I октант) после проведения дисциплины снизилась. До проведения дисциплины адаптивное поведение (0-8 баллов) демонстрировали 16 студентов, экстремальное поведение – 6 (9-12 баллов); после проведения занятий – 18 и 4 студента соответственно. Количество студентов, набравших 13-16 баллов (экстремальное поведение), не изменилось до и после проведения цикла и составило 4 студента.

По II октанту (эгоистичность) – адаптивное поведение до проведения дисциплины показали 17 студентов (0-8 баллов), экстремальное поведение – 9 студентов (9-12 баллов). После проведения занятий – 18 и 7 соответственно. Один студент набрал после проведения цикла 13-16 баллов.

По III октанту (агрессивность) – до проведения занятий адаптивное поведение наблюдалось у 14 студентов (0-8 баллов), экстремальное – 12 студентов (9-12 баллов). После – 17 и 9 соответственно. Поведение до патологии проявил 1 студент.

По IV октанту (подозрительность) степень выраженности октанта увеличилась. До проведения адаптивное поведение показал 18 студентов, экстремальное – 4 студента. После – 20 и 6 студентов соответственно. Количество студентов, показавших до патологии поведение, составило 4 человека (13-16 баллов). После проведения цикла таких студентов не оказалось.

По V октанту (подчиняемость) – до проведения дисциплины адаптивное поведение наблюдалось у 21 студента (0-8 баллов), экстремальное – у 4 студентов (9-12 баллов). После цикла 25 и 1 соответственно. 1 студент до проведения занятий показал поведение до патологии (13-16 баллов), после проведения занятий – таких студентов не было.

По VI октанту (зависимость) – до проведения занятий 24 студента показали адаптивное поведение, экстремальное – 2 студента. После – 25 и 1 студент соответственно.

По VII октанту (дружелюбность) – до цикла адаптивное поведение наблюдалось у 18 студентов, экстремальное – у 8 студентов. После – у 20 и 6 студентов соответственно.

По VIII октанту (альтруистичность) – до проведения дисциплины показали 17 студентов, экстремальное – 6 студентов. После проведения цикла – 18 и 8 соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Динамика характеристик поведения до и после проведения дисциплины
«Введение в клиническую психологию»

Характеристики	Адаптивное поведение		Экстремальное поведение		До патологии поведения	
	До	После	До	После	До	После
Авторитарный	16 (61,5%)	18 (69,2%)	6 (23,1%)	4 (15,4%)	4 (15,4%)	4 (15,4%)
Эгоистический	17 (65,4%)	18 (69,2%)	9 (34,6%)	7 (26,9%)	0 (0%)	1 (3,8%)
Агрессивный	14 (53,8%)	17 (65,4%)	12 (46,2%)	9 (34,6%)	0 (0%)	0 (0%)
Подозрительный	18 (69,2%)	20 (76,9%)	4 (15,4%)	6 (23,1%)	4 (15,4%)	0 (0%)
Подчиняемый	21 (80,8%)	25 (96,2%)	4 (15,4%)	1 (3,8%)	1 (3,8%)	0 (0%)
Зависимый	24 (92,3%)	25 (96,2%)	2 (7,7%)	1 (3,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Дружелюбный	18 (69,2%)	20 (76,9%)	8 (30,7%)	6 (23,1%)	0 (0%)	0 (0%)
Альтруистический	17 (65,4%)	18 (69,2%)	6 (23,1%)	8 (30,7%)	3 (11,5%)	0 (0%)

Сравнительный анализ результатов факторов доминантности и доброжелательности до и после проведения дисциплины показал, что до проведения занятий значение фактора доминантности было положительным у 22 студентов (84,6%), после – у 23 студентов (88,5%). Положительное значение фактора доброжелательности до цикла было у 9 студентов (34,6%), а после – у 12 (46,2%) (табл. 2).

Таблица 2

Факторы доминантности и дружелюбности

Факторы	До проведения дисциплины		После проведения дисциплины	
	отрицательное значение	положительное значение	отрицательное значение	положительное значение
Фактор доминантности	4 (15,4%)	22 (84,6%)	3 (11,5%)	23 (88,5%)
Фактор доброжелательности	17 (65,4%)	9 (34,6%)	14 (53,8%)	12 (46,2%)

Статистическая обработка результатов исследования

Анализ достоверности различий показал достоверность различий по показателям подозрительности ($P < 0,05$), подчиняемости ($P < 0,0001$) и

зависимости ($P < 0,01$) до и после изучения дисциплины «Введение в клиническую психологию».

Так, в результате исследования характеристики «подозрительность» можно сделать вывод, что большее количество студентов после проведения дисциплины стали проявлять более адаптивное поведение в плане критичного отношения к происходящему и окружающим людям, стали более общительными, уверенными в себе. Таких студентов, которые бы проявляли отчуждённость, подозрительность, обидчивость, склонность сомневаться во всём, злопамятность, после изучения дисциплины не осталось.

В результате исследования характеристики «подчиняемость» можно говорить о том, что студентов с адаптивным поведением стало больше, уменьшилось количество учащихся, проявляющих экстремальное поведение, и не осталось студентов, проявляющих дезадаптивное поведение по этому показателю. Таким образом, количество ребят, проявляющих скромность, уступчивость, эмоциональную сдержанность, способность послушно и честно выполнять свои обязанности, стало больше.

Исследование характеристики «зависимость» показало, что количество студентов, проявивших адаптивное поведение до и после изучения дисциплины не изменилось. И таких студентов оказалось наибольшее число. Это позволяет сделать вывод, что на присутствие у них таких качеств, как конформность, мягкость, доверчивость, вежливость, проведение занятий никак не повлияло.

Преобладание положительных показателей до и после цикла по фактору доминантности позволяет сделать вывод о том, что такие качества характера, как стремление к лидерству в общении, к доминированию, были уже сформированы до проведения занятий и никак не изменились после.

Средние отрицательные показатели по фактору доброжелательности до проведения цикла преобладали над положительными, а после – уменьшились. Это говорит о том, что степень выраженности качеств характера, препятствующих сотрудничеству и успешной совместной деятельности, снизилась.

Показатели по остальным характеристикам позволяют говорить о том, что студентов с экстремальным и дезадаптивным поведением стало меньше, т.е. в процессе обучения они стали более ответственными, уверенными в себе, настойчивыми, энергичными, более дружелюбными, гибкими, склонными к сотрудничеству, более отзывчивыми и сострадательными по отношению к людям. В то же время показатели по таким характеристикам, как «авторитарность», «эгоистичность», «агрессивность», «дружелюбность» и «альтруистичность», по факторам доминантности и

доброжелательности оказались однородными. Это говорит о том, что, возможно, их изменение требует большего количества времени.

Таким образом, можно сделать вывод, что исследуемые типы межличностного взаимодействия имеют положительную динамику в учебном процессе у студентов, обучающихся по специальности 030401 «клиническая психология». Дисциплина «Введение в клиническую психологию» не является единственной, которая способствует формированию необходимых компетенций у студентов. Выявленные изменения связаны со всем курсом подготовки по учебному плану.

Результаты исследования динамики личностных особенностей и межличностных отношений у студентов в процессе изучения дисциплины «Введение в клиническую психологию» наряду с остальными изучаемыми предметами по специальности «Клиническая психология» свидетельствуют о том, что в самом процессе обучения происходит формирование общекультурных компетенций студентов. Студенты стали более ответственными, уверенными в себе, настойчивыми, энергичными, более дружелюбными, гибкими, склонными к сотрудничеству, более отзывчивыми и сострадательными по отношению к людям. Таким образом, наличие этих качеств говорит о том, что студент «способен и готов к совершенствованию и развитию своего интеллектуального и общекультурного уровня, нравственного и физического совершенствования своей личности (ОК-7); «способен и готов к владению навыками анализа своей деятельности и может применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции собственной деятельности и психического состояния» (ОК-8); «способен и готов к восприятию личности другого, эмпатии, установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке людей (ОК-9)» .

Список литературы

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Белокрылова Г. М. Профессиональное становление студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук, 19.00.05. М., 1997. 26 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Просвещение, 1991. 239 с.
4. Донцов А.И., Белокрылова, Т.М. Профессиональные представления студентов-психологов // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 42-49.
5. Елисеев И.Н. Модель мониторинга уровня компетенций студентов и оценки качества диагностических средств // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Технические науки. 2012. №3. С. 126-132.

6. Елисеев И.Н. Диагностика индивидуальных свойств личности в студенческой среде на основе модели Раша / Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 3. С. 35-38.
7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23-30.

**GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE
FRAMEWORK OF THE COURSE «INTRODUCTION INTO
CLINICAL PSYCHOLOGY» OF THE STUDENTS ON A
SPECIALITY OF «CLINICAL PSYCHOLOGY»**

N.V. Khaimanova

Pacific State Medical University, Vladivostok, Primorsky Krai

In the professional preparation of students-psychologist distinguish two directions: first, the development of professional competence, the second - personal formation, formation of the internal readiness for the development of the profession, the implementation of himself in it. Transition to a competence model of learning includes an assessment of the personal characteristics of the student graduates. Conducted a study of the dynamics of personal traits and interpersonal relations students (test Leary) before and after the discipline «Introduction in clinical psychology» with the purpose to study General and professional competences of students on a speciality of «Clinical psychology». The analysis of the results showed that students become more responsible, confident, persistent, energetic, more friendly, flexible, willing to cooperate, more responsive and compassionate towards people.

Keywords: *general competence, professional competence, clinical psychologist.*

Об авторе:

ХАЙМАНОВА Наталия Валериевна - кандидат медицинских наук, ассистент кафедры клинической психологии ГБОУ ВПО «Тихоокеанский Государственный медицинский университет» (690090, г. Владивосток, Приморский край ул. Острякова 2-а), e-mail: bronetrain@mail.ru

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК: 373.5.016:81:376-056.264

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

А.А. Тараканова

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Показана актуальность проблемы использования информационно-коммуникационных технологий в специальном дошкольном воспитании и образовании, в частности, при работе с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. Изложены компьютерные дидактические технологии, направленные на коррекцию речевых нарушений и развитие познавательной сферы у дошкольников, а также методические рекомендации по их использованию в процессе логопедической работы. Показана целесообразность использования компьютерных презентаций в процессе решения тех или иных коррекционных задач, место компьютерных презентаций в системе коррекционно-развивающих технологий, используемых в логопедической работе с дошкольниками. Раскрываются основные принципы, реализуемые при использовании авторских презентаций и факторы, обуславливающие эффективность компьютерных технологий в коррекционно-образовательном процессе. Обосновывается целесообразность использования компьютерных игр в процессе коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста, имеющими отклонения в речевом развитии. В сравнительном плане анализируются специфические особенности применения компьютерных презентаций и компьютерных игр в процессе коррекции нарушений различных сторон речи у детей с общим недоразвитием речи на фронтальных и индивидуальных логопедических занятиях.

Ключевые слова: *коррекция речевых нарушений, информационно-компьютерные технологии, компьютерные презентации, компьютерные игры.*

Сложно переоценить роль компьютерных технологий в жизни современного общества. Процесс компьютеризации занимает всё более значимое место в современном образовании, постепенно охватывая новые и новые области педагогической науки и практики. Включение обучающих компьютерных игр и средств мультимедиа в образовательный процесс способствует активизации мыслительной

деятельности, развитию проективных способностей личности, положительной мотивации учения, позволяет индивидуализировать обучение [1, с. 256], существенно повысить воспитательную эффективность образования [2, с. 132]. Вместе с тем большинство исследований, посвящённых данной проблеме, касается включения компьютерных технологий в процесс обучения учащихся общеобразовательных школ и студентов высших и средних учебных заведений. Вопрос об использовании информационно-коммуникативных технологий в дошкольном образовании, и в том числе в специальном, является в настоящее время малоизученным.

В специальном дошкольном образовании компьютерные технологии применяются прежде всего с целью коррекции нарушений речи, а также общего развития детей.

Повышение эффективности процесса коррекции нарушений речевого и языкового развития детей дошкольного возраста является в настоящее время одной из актуальных задач специальной педагогики. Необходимость решения данной задачи определяется, высоким уровнем распространенности речевых нарушений среди детей дошкольного возраста, сложной структурой речевых нарушений, а также тем, что процесс их коррекции, как правило, имеет длительную и сложную динамику. Кроме того, своевременное проведение коррекционной работы позволит устранить причины потенциальной школьной неуспеваемости и снизить риск дезадаптации детей в новых социальных условиях.

В связи с этим целью нашей экспериментальной работы являлась разработка новых педагогических технологий с использованием современных компьютерных средств обучения, для активизации и эффективного функционирования компенсаторных механизмов в процессе коррекции различных нарушений речи, формирования и развития языковых и речевых средств, а также общего развития детей.

Организация и проведение экспериментальной работы основывались на специальных и общедидактических принципах.

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что информационно-компьютерные технологии могут широко использоваться на логопедических занятиях с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи.

На фронтальных логопедических занятиях возможно использование различных презентаций, разработанных в соответствии с лексическими темами, предусмотренными программой.

Работа с авторскими презентациями происходит при первостепенной роли учителя-логопеда по принципу тройственного взаимоотношения: педагог – компьютер – ребёнок.

Авторские презентации реализуют принцип интерактивности обучающих программ: ребёнок и компьютер вместе решают поставленные задачи, осуществляется обратная связь – оценка результатов деятельности.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается задержка в развитии семантической структуры слова, нарушения в соотношении компонентов значения слова (особенно обобщающих слов), выражающихся в формировании нечёткого, неполного значения слова, недостаточной сформированности грамматического значения слова, недостаточном объёме словаря [3, с. 194]. Презентации способствуют обогащению и структурированию словаря, развитию семантических значений обобщающих слов, организации семантических полей слов, позволяют работать над грамматической структурой слов, словосочетаний, предложений.

Недостаточное развитие способности дифференциации фонем у дошкольников с нарушениями речи оказывает неблагоприятное воздействие на процесс формирования фонематического восприятия [4, с. 137]. Такие дети испытывают затруднения при анализе звукового состава слова, придумывании слов с заданным звуком и т. д. В связи с этим на логопедических занятиях следует широко использовать презентации, основанные на индивидуальных коррекционно-образовательных потребностях ребёнка и направленные на коррекцию и развитие фонематических процессов у детей, страдающих различными речевыми нарушениями.

Эффективность использования презентаций при прохождении лексических тем обусловлена следующими факторами.

Во-первых, презентации позволяют использовать иллюстративный материал, наиболее приближенный к реальности, например, изображения памятников архитектуры, планет солнечной системы и т.п.

Во-вторых, презентации позволяют показать объекты в динамике, что облегчает восприятие и понимание сложных, абстрактных объектов окружающего мира, закономерностей их функционирования (например, движение планет на орбите).

В-третьих, с помощью презентаций становится возможным в доступной форме продемонстрировать детям процессы и явления, которые являются слишком длительными во временном плане и потому трудно воспринимаемыми детьми (например, смена времён года).

В-четвёртых, презентации дают возможность детям наблюдать явления и действия, увидеть которые в реальности проблематично или невозможно.

Одним из преимуществ использования презентаций является то, что они позволяют значительно повысить мотивационную готовность

дошкольников к проведению коррекционных занятий путём моделирования коррекционно-развивающей компьютерной среды. Общение с компьютером вызывает у дошкольников живой интерес вначале как игровая, а затем как учебная деятельность. Этот интерес и лежит в основе формирования таких важных структур, как познавательная мотивация, произвольные память и внимание, а именно эти качества обеспечивают психологическую готовность к обучению в школе.

Презентации целесообразнее всего использовать в основной части занятия, но в зависимости от содержания, целей и задач, решаемых на занятии, их использование возможно также в заключительной и в вводной частях занятия.

Наиболее эффективно использование компьютерных презентаций при работе над такими компонентами речевой системы, как фонематические процессы, лексика, грамматический строй. Менее продуктивно использование презентаций при работе над звукословесной структурой слова, связной речью и произношением.

Компьютерные презентации широко используются на всех этапах усвоения материала, но наиболее оправдано проводить показ презентаций на этапе ознакомления с новым материалом.

На индивидуальных занятиях с детьми целесообразнее использование обучающих компьютерных игр.

Компьютерные игры, в отличие от презентаций, чаще используются в заключительной или вводной части. Включение компьютерной игры в заключительной части занятия воспринимается детьми как своеобразное вознаграждение за хорошую работу на занятии, т.е. является дополнительным стимулом, активизирующим деятельность дошкольников. Кроме того, они позволяют переключить ребенка на иной вид деятельности на этапе, когда у дошкольника начинают появляться первые признаки утомления, внимание становится рассеянным, неустойчивым. Смена деятельности способствует поддержанию достаточно высокой работоспособности на протяжении всего занятия.

Использование обучающих компьютерных игр эффективно на этапе проверки качества усвоения материала, так как это позволяет осуществлять контроль за качеством усвоения речевых навыков в увлекательной, динамичной форме.

Компьютерные игры широко используются в процессе работы над фонематическими процессами, грамматическим строем речи. Кроме того, компьютерные игры целесообразно включать в работу над речевым дыханием.

Главным положительным результатом применения компьютерных развивающих игр является значительное снижение перегрузки и утомляемости детей.

С целью оценки эффективности экспериментального обучения нами в течение трех лет проводилась пролонгированная диагностика уровня речевого и психического развития детей в возрасте от 4 до 7 лет, с общим недоразвитием речи I–II уровня, III уровня, заиканием, в том числе в сочетании с общим недоразвитием речи (всего 120 детей). У дошкольников, с которыми проводилась коррекционная работа с использованием компьютерных технологий, динамика в развитии речи и познавательной деятельности по всем показателям была более значительной, чем при работе по традиционным методикам.

Наиболее значительные изменения выявлены в развитии способности к умозаключениям, которая на начало обучения была наименее сформированной у детей, а также в развитии невербального и вербального мышления. Отмечалось значительное улучшение по всем показателям речевого развития. В результате экспериментальной коррекционной работы у дошкольников отмечался высокий уровень сформированности различных компонентов речевой системы, в том числе лексики и грамматического строя речи, а также фонематической стороны. Полученные в результате диагностики данные свидетельствуют о положительном влиянии использования информационно-компьютерных технологий в коррекционно-развивающем обучении дошкольников с нарушениями речи.

Таким образом, применение специализированных компьютерных технологий, учитывающих закономерности и особенности развития детей, позволяет повысить эффективность коррекционного обучения, ускорить процесс подготовки дошкольников к обучению грамоте, предупредить появление у них вторичных расстройств письменной речи.

Список литературы

1. Вилков А.Л. Компьютерные дидактические технологии как средство воспитания личности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №12(88): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). С. 255-258.
2. Крыгина М.В. Новые информационно-коммуникационные технологии как фактор совершенствования образовательного процесса // Известия ТПУ. 2009. №6. С. 131-134.
3. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. Ростов н/Д: «Феникс»; СПб: «Союз», 2004. 224 с.
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. СПб.: Изд-во «Союз», 2000. 192 с.

THE USE OF INNOVATIVE COMPUTER TECHNOLOGY IN SPEECH THERAPY WORK TO OVERCOME SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

A.A. Tarakanova

Leningrad state University named after A.S. Pushkin, Sankt Petersburg

The urgency of the problem of the use of information and communication technologies in a special pre-school education, particularly when working with preschool children suffering from general speech underdevelopment. Presented didactic computer technologies aimed at correction of speech disorders and the development of cognitive abilities in preschool children, as well as guidelines for their use in the process of speech therapy. The expediency of the use of computer presentations in the process of solving various correctional tasks place in the system of computer presentations koreksionno-developing technologies used in speech therapy work with preschool children. Reveals the basic principles implemented using copyright presentations and factors determining the effectiveness of computer technology in correctional and educational process. The feasibility of using computer games in the correctional and development work with preschool children with deviations in speech development. In terms of comparative analysis of the specific features of computer presentations and video games in the process of correcting violations of various aspects of speech in children with general speech underdevelopment on the front and individual speech therapy sessions.

Keywords: *correction of speech disorders, information and computer technology, computer presentations, and computer games.*

Об авторе:

ТАРАКАНОВА Алла Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (196605, г. Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, д.10), e-mail: a.tarakanova@mail.ru

УДК 37.015.3

ФЕНОМЕН АКТИВНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

И.Н. Галасюк

Московский государственный областной университет

Раскрывается сущность феномена активности родителей, воспитывающих ребенка с интеллектуальными нарушениями, в связи с необходимостью комплексного психологического сопровождения данной категории семей. Дается сравнительный анализ деструктивной, адаптивной и надсобытийной активности родителей, выявлена диалектическая связь выделенных видов активности. Адаптационные механизмы семьи с ребенком, имеющим нарушения в интеллектуальном развитии, рассматриваются в контексте понятия «отраженная субъектность».

***Ключевые слова:** семья, воспитывающая ребенка с нарушениями интеллектуального развития; деструктивная, адаптивная, надсобытийная активность родителей; отраженная субъектность, отраженное заболевание.*

Современные отечественные и зарубежные исследования семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, рассматривают ее как определенную реабилитационную структуру, обеспечивающую максимально благоприятные условия для развития и воспитания ребенка. Субъектом, нуждающимся в реабилитационных мероприятиях и психологической помощи, по мнению многих ученых и практиков, а также большинства родителей, выступает в основном ребенок-инвалид. Работа с членами семьи часто проводится лишь в контексте помощи ребенку по его реабилитации.

Вместе с тем в последнее время на уровне психологического знания выкристаллизовывается идея о том, что психологическая помощь и поддержка должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех членов семьи на каждом этапе ее жизненного цикла (В.В. Ткачева (2000); И.Ю. Левченко (2000); Г.А. Мишина (2001); М.В. Миронова (2009); Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина (2003); Р.К. Bostrom, М. Broberg, L. Bodin (2011); N. Breslau, M. Weitzman, K. Messenger (1981); M. Bhattacharya, P. Sidebotham, S. Case (2000); I.R. Dickman, Sol. Gordon (1993); E. Emerson, H. Graham, A. McCulloch, J. Blacher, C. Natton, G. Llewellyn (2009) и др.).

В настоящее время актуализировались поиски теоретико-методологических оснований для разработки концепций, новых

моделей и технологий работы с семьей как системой. Осмысление существующих фундаментальных теорий, а также результатов научно-практических исследований в области психологии позволило выделить ряд идей, которые обладают значительным научным потенциалом для анализа проблемы комплексного психологического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с интеллектуальными нарушениями.

В этой связи особый интерес представляет мультисубъектная теория личности, предложенная В.А. Петровским. Ключевым в данной теории является понятие «отраженная субъектность», подразумевающее идеальную представленность одного человека (в данном случае ребенка с интеллектуальными нарушениями) в другом (родителе, значимом взрослом, здоровом сиблинге и др.). Рассматривая феномен «отраженной субъектности» применительно к родителям и другим членам семьи ребенка с интеллектуальными нарушениями, следует учесть, что отразить что-либо – это значит воспроизвести существенные, определяющие черты отражаемого (В.А. Петровский). То есть помимо личности самого ребенка как значимого субъекта для членов его семьи отраженным является поведение ребенка с интеллектуальными нарушениями, которое диктуется специфическими особенностями, как следствием заболевания. В.А. Петровский подчеркивает, что эффект идеальной включенности отражаемого (в нашем случае ребенка с тяжелыми нарушениями) в жизненные проявления осуществляющего отражение (родителя) может быть негативным, объективно способствующим не развитию, а регрессу жизненных отношений последнего (снижение способностей, сужение круга побуждений и т.п.) [3].

Однако не сам по себе ребенок как отраженный субъект вызывает так называемый регресс у отражающего (родственников), а «отраженное заболевание» с его тяжелыми, драматическими последствиями – неизлечимостью, невозможностью существенно изменить состояние ребенка, обеспечить ему равные возможности в сравнении со здоровыми детьми, и даже с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, но интеллектуально сохранными. Таким образом, мы имеем отражение не только субъекта, но и объекта – «отраженного заболевания» как события, кардинально изменившего надежды, планы и уклад жизни всей семьи. «Отраженный субъект» (ребенок) и «отраженное заболевание» изменяют взгляд родителей на вещи, формируют новые побуждения, ставят новые цели, культивируют активность родителей ребенка с нарушениями развития.

Это обуславливает необходимость обратиться к категории *активности личности*, под которой в широком смысле понимают особую деятельность по преобразованию мира и самого себя в соответствии со значимыми для человека идеальными

представлениями. Данная деятельность отличается интенсификацией целенаправленности, мотивации, осознанности, владения способами и приемами действий, эмоциональностью субъекта. «Степени активности распределяются от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и общего подъема» [1, с. 251].

На основе анализа специальной литературы и многолетнего опыта практической деятельности представляется возможным выделить следующие виды личностной активности родителей: *деструктивную, адаптивную и надсобытийную*. Исходя из феноменов «отраженный субъект» (ребенок) и «отраженное заболевание» (диагноз), нами были сформулированы критерии оценки активности, позволяющие дифференцировать ее виды:

- степень принятия родителями личности и диагноза ребенка;
- внешние проявления активности семьи;
- характер взаимоотношений родителей со специалистами;
- отношение с социальными структурами, внешним окружением семьи;
- форма пребывания ребенка (в семье; на дневном / 5-дневном / постоянном пребывании в социальном учреждении);
- направленность (вектор) активности родителей;
- перспективы развития активности родителей.

Через призму данных критериев был осуществлен сравнительный анализ деструктивной, адаптивной и надсобытийной активности. Выявим сущность и специфику каждого вида активности.

Деструктивная активность. Для данного вида активности характерно принятие ребенка на рациональном уровне: «Я должен его любить – он мой ребенок». Родители стремятся скрыть или приуменьшить тяжесть диагноза, что свидетельствует о непринятии диагноза ребенка. Внешними индикаторами деструктивной активности, по результатам проведенного нами опроса специалистов, работающих с семьями данной категории, могут быть следующие негативные проявления:

- повышенная конфликтность, агрессивность по отношению к ребенку, родственникам, соседям, профессионалам и т.д.
- неверие в эффективную помощь специалистов;
- отказ выполнять рекомендации специалистов по воспитанию, обучению, лечению и развитию ребенка, отказ от коррекции поведения ребенка медикаментозными препаратами, вследствие чего ребенок не получает в должной мере профессиональной помощи;
- иждивенческая позиция родителей, когда они перекалывают ответственность за воспитание и обучение ребенка на профессионалов, работающих в социальных учреждениях;

- требование к себе особого внимания - «клиент всегда прав»;
- манипулирование угрозами жалоб на профессионалов в вышестоящие инстанции и др.
- нарушение внутреннего распорядка социального учреждения, в котором воспитывается и/или обучается ребенок и др.

Приведенные результаты опроса, в котором участвовали 182 специалиста (психологи, дефектологи, педагоги, воспитатели, работающие с семьей ребенка с нарушениями интеллектуального развития), подтверждаются данными исследований зарубежных ученых, которыми выявлено, что многие родители не доверяют специалистам, не верят в профессиональную помощь. В представлении родителей профессионалы часто не проявляют необходимой заботы об их детях, не предоставляют достаточной информации о лечении ребенка. Недоверие профессионалам, разочарование в процессе лечения было зафиксировано на разных этапах работы специалистов с семьей: во время оценки состояния ребенка, постановки диагноза, назначения лечения и непосредственно в процессе работы профессионалов с ребенком. Родители считают, что профессионалы не проникаются нуждами семьи, формально подходят к оказанию помощи ребенку и родителям, считают возможным сообщать не всю информацию или могут не сообщать полную картину, в результате чего совершаются ошибки при выборе лечения. В этой связи деструктивную активность можно интерпретировать как стремление родителей «защитить» больного ребенка от некомпетентности специалистов [6, с. 282].

В основе деструктивной активности, с одной стороны, могут быть объективные предпосылки, обусловленные низким уровнем профессионализма специалистов, взаимодействующих с семьей. С другой стороны, этот вид активности может быть детерминирован характерологическими особенностями родителей (импульсивность, агрессивность, предрасположенность к конфликтному поведению и др.) и определенными обстоятельствами, такими, как пребывание членов семьи в ситуации хронического стресса.

Таким образом, деструктивная активность родителей направлена на поиск высококвалифицированного специалиста, способного понять нужды семьи и оказать более эффективную помощь ребенку. Однако усилия родителей, потраченные на длительное противостояние профессионалам, нерациональное использование психических ресурсов, как правило, тормозят процесс лечения. Более того, не видя ощутимых результатов от своих усилий, родители могут отказаться от активности, и ребенок, проживавший изначально в семье и посещающий социальное учреждение ежедневно (дневное пребывание), может постепенно быть переведен на пятидневное пребывание, а затем – на постоянное, вплоть до отказа от ребенка.

Адаптивная активность. В соответствии с семантикой понятия «адаптация» адаптивная активность личности не исчерпывается только приспособлением, но также может проявляться в стремлении осуществлять поиск другой среды, в которой достигим желаемый комфорт, поэтому представляется возможным выделить два подвида адаптивной активности: положительную и отрицательную (уход родителя из семьи, построение новой семьи / отказ от ребенка, помещение его в социальное учреждение).

В основе *отрицательной адаптивной активности* лежит эмоциональное отвержение личности и диагноза ребенка, которая проявляется в дистанцировании от ребенка, безынициативности по отношению к нему.

К данному подвиду мы относим адаптивный механизм временного подавления активности, вплоть до ее блокирования из-за возникающей паники и реакции шока в ответ на осознание тяжести заболевания ребенка и необратимости последствий диагноза. Причиной отказа от активности зачастую является страх действия, связанный с установкой на неуспех из-за диагноза, не предполагающего кардинальных изменений в интеллектуальном развитии ребенка. «Организм предугадывает, что действие, продвигающееся столь медленно, не приведет ни к чему хорошему, что оно слишком несовершенно для того, чтобы достичь своей цели, что оно встретится со слишком сильным сопротивлением и поэтому лучше всего сразу счесть его неудачным» [2, с. 574]. Индикаторами заблокированной личностной активности является актуализация защитных механизмов, таких, как отрицание диагноза или искажение реальности, депрессия, дезадаптация, пассивное отношение к сложившейся тяжелой жизненной ситуации как тенденции не противостоять обстоятельствам, с которыми надлежит встретиться в будущем.

При отрицательной адаптивной активности родители не стремятся к взаимодействию с профессионалами. Снимают с себя ответственность за воспитание, обучение и лечение ребенка. Отношения с социальными структурами сведены к минимуму. Границы семейной системы закрыты. Место пребывания ребенка с нарушениями в развитии в этом случае – государственное социальное учреждение.

Положительная адаптивная активность характеризуется эмоциональным принятием личности и диагноза ребенка. Родитель адаптируется к появлению в семье ребенка с нарушениями развития. Он стремится сотрудничать со специалистами, которые доминируют, разрабатывают стратегии и тактики сопровождения ребенка. Родители являются «поставщиками информации» и исполнителями разработанных специалистами рекомендаций [5]. Такая адаптивная

активность позволяет развивать ребенка в соответствии с его возможностями и стабилизировать семейную систему.

Надсобытийная активность качественно отличается от других рассмотренных видов активности родителей ребенка с нарушениями развития. Родители целостно, безусловно принимают личность ребенка и творчески преобразуют свое отношение к случившемуся событию.

Событием, по мнению ученых, является значимое для субъекта изменение во внешней среде, в результате которого происходят изменения во внутреннем мире человека, его поведении (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.А. Кроник, Р.Р. Попова и др.). С.Л. Рубинштейн полагал, что основным признаком события является его судьбоносность, т. е. способность кардинально влиять на жизненный путь личности. «В ходе индивидуальной истории бывают и свои «события» – узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [цит. по: 4, с. 288]. Событием, которое в корне меняет весь уклад жизни семьи, карьеру и планы на будущее каждого ее члена, является рождение ребенка с нарушениями интеллектуального развития.

Учитывая тяжесть нарушений, которые не могут быть скорректированы до конца независимо от усилий родственников, надсобытийная активность позволяет подняться над данной ситуацией. Преодоление себя, способность не только «принять» ситуацию и адаптироваться к болезни ребенка, но и стремление жить полной, интересной жизнью является фондом новых возможностей, источником новых побуждений для родственников ребенка с интеллектуальными нарушениями.

Для семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями в развитии, становится актуальным феномен не просто адаптивной активности, а активности, направленной на преобразование семейной среды, комфортного существования в ней каждого ее члена, преобразование жизни детей с интеллектуальными нарушениями в обществе, в учреждении, где они воспитываются и обучаются.

О надсобытийной активности свидетельствует активная жизненная позиция, которая проявляется *в сфере познания* – в стремлении к самообразованию родителей как в области, связанной с заболеванием ребенка (дефектологии, олигофренопедагогики), так и в области своих интересов с целью осуществления собственных потребностей и желаний; *в сфере труда* – в построении личной карьеры, участии в волонтерских движениях, стремлении делиться опытом воспитания, обучения и развития детей, создании условий для приема детей с интеллектуальными нарушениями, оставшимися без попечения родителей в собственную семью; *в сфере общения* – в

организации родительских сообществ, участия в конференциях, в круглых столах, интернет-форумах родителей детей с тяжелыми нарушениями. Таким образом, данный вид активности проявляется не только в стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию в сфере жизни, связанной с заболеванием ребенка, но и в сфере своих личностных потребностей и интересов.

При наличии данного вида родительской активности ребенок проживает в семье и находится на дневной форме пребывания в социальном учреждении. Родитель стремится сотрудничать со специалистами на паритетных началах, выступая зачастую экспертом в отношении воспитания и обучения своего ребенка. Вектор активности направлен на поиск новых стратегий преобразования жизни ребенка и каждого члена семьи.

Результаты проведенного сравнительного анализа видов родительской активности представлены в таблице.

Сравнительный анализ видов личностной активности родителей ребенка с интеллектуальными нарушениями

<i>Виды Критерии</i>	<i>Деструктивная активность</i>	<i>Адаптивная активность</i>		<i>Надсобытийная активность</i>
		<i>отрицательная</i>	<i>положительная</i>	
Степень принятия личности и диагноза ребенка	Принятие личности ребенка на рациональном уровне. Стремление скрыть или приуменьшить тяжесть диагноза (непринятие диагноза ребенка)	Эмоциональное отвержение личности и диагноза ребенка. Дистанцирование от ребенка, безынициативность по отношению к нему	Эмоциональное принятие личности и диагноза ребенка. Родитель адаптируется к событию	Целостное безусловное принятие личности ребенка. Родитель творчески преобразует свое отношение к событию появления в семье ребенка с интеллектуальными нарушениями
Внешние проявления активности семьи	Повышенная конфликтность, агрессивность. Антагонистические отношения с внешней средой	Отказ от активности / активность в поисках новой среды, приносящей комфорт	Усердное выполнение рекомендаций профессионалов	Стремление к саморазвитию и самосовершенствованию как в сфере, связанной с заболеванием ребенка, так и в сфере своих личностных потребностей и интересов

<i>Виды Критерии</i>	<i>Деструктивная активность</i>	<i>Адаптивная активность</i>		<i>Надсобытийная активность</i>
		<i>отрицательная</i>	<i>положительная</i>	
Характер взаимоотношений родителей со специалистами	Недоверие специалистам, отказ выполнять их рекомендации	Отсутствие стремления взаимодействовать с профессионалами. Снимают с себя ответственность за воспитание, обучение и лечение ребенка	Стремление сотрудничать со специалистами, которые доминируют. Родители являются исполнителями разработанных специалистами рекомендаций	Стремление сотрудничать со специалистами на паритетных началах. Родители часто выступают экспертами по вопросам воспитания и обучения своего ребенка
Отношение с социальными структурами, внешним окружением семьи	Иждивенческая позиция родителей. Требование к себе особого внимания. Манипулирование угрозами жалоб на профессионалов в вышестоящие инстанции и др.	Границы семейной системы закрыты. Социальные контакты сведены к минимуму	Являются активными участниками различных родительских сообществ, форумов и т.д. Имеют хорошо развитые социальные связи	Организуют родительские сообщества, ассоциации, участвуют в конференциях, в круглых столах, интернет-форумах родителей детей с тяжелыми нарушениями
Форма пребывания ребенка (в семье; на дневном / 5-ти дневном /постоянном пребывании в социальном учреждении)	Ребенок может проживать в семье, но велика вероятность его определения в социальное учреждение сначала на дневное, затем на 5-ти дневное и в дальнейшем на постоянное пребывание	Определение ребенка на попечение в государственное учреждение	Проживание в семье. Если в силу тяжести диагноза это не возможно, родители помещают ребенка в социальное учреждение, но продолжают принимать активное участие в его судьбе	Проживание в семье. Ребенок находится на дневном пребывании в социальном учреждении
Направленность (вектор) активности родителей	Поиск высококвалифицированного профессионала, более эффективного лечения, чем получает ребенок на данный момент	Блокирование активности / поиск новой комфортной среды (возможен уход родителя, в основном отца, из семьи)	Тщательное выполнение инструкций профессионалов	Поиск новых стратегий преобразования жизни ребенка и каждого члена семьи

<i>Виды Критерий</i>	<i>Деструктивная активность</i>	<i>Адаптивная активность</i>		<i>Надсобытийная активность</i>
		<i>отрицательная</i>	<i>положительная</i>	
Перспективы развития активности родителей	Развитие активности может происходить по двум направлениям:			Достижение высокого уровня компетентности в сфере воспитания и обучения детей с интеллектуальным и нарушениями. Стремление делиться опытом воспитания, обучения и развития детей данной категории, создание условий для приема детей с интеллектуальным и нарушениями, оставшимися без попечения родителей в собственную семью
	1) наличие эффективного комплексного психологического сопровождения семьи:			
	родитель находит «своего» специалиста; активность преобразуется в надсобытийную	Восстанавливаются детско-родительские отношения; активность преобразуется в положительную адаптивную	доминирующая позиция специалистов сменяется партнерскими отношениями с родителями; активность преобразуется в надсобытийную	
	2) отсутствие эффективного комплексного психологического сопровождения семьи:			
	активность с высокой вероятностью преобразуется в отрицательную адаптивную активность	ребенок вытесняется из семейной системы	активность преобразуется в отрицательную адаптивную активность	

Между выделенными нами видами активности – деструктивной, адаптивной и надсобытийной – существует диалектическая связь. Так, развитие деструктивной активности может происходить бифуркационно. В случае, если родитель находит «своего» специалиста, деструктивная активность преобразуется в положительную адаптивную или надсобытийную активность, поскольку огромный потенциал активности, ранее использованный на противостояние специалистам, высвобождается и перетекает в конструктивное русло. Если такая «встреча» не состоится, то деструктивная активность с высокой вероятностью преобразуется в отрицательную адаптивную активность, так как родитель, прикладывая большие усилия, не получает желаемого результата в силу тяжести диагноза, который не предполагает значительной динамики в состоянии ребенка.

Отрицательная адаптивная активность также имеет два пути развития: неблагоприятный – вытеснение ребенка из семейной системы; благоприятный – восстановление детско-родительских отношений путем обращения профессионалов к внутренним и внешним ресурсам семьи. Следствием принятия родителями личности и диагноза ребенка

становится преобразование адаптивной активности с отрицательным вектором в положительную.

Развитие положительной адаптивной активности, которая на первый взгляд находится в зоне благополучия, потенциально содержит в себе риск регресса. Если родитель не получает признания и поддержки со стороны профессионалов, продолжая прикладывать усилия и ожидать значительных результатов от ребенка, данный вид активности преобразуется в отрицательную адаптивную активность. Вместе с тем положительная адаптивная активность при наличии адекватной поддержки со стороны профессионалов имеет ярко выраженную тенденцию преобразования в надсобытийную.

Таким образом, «отраженная субъектность» и «отраженное заболевание» обуславливают специфические виды родительской активности. Их динамика зависит от качества комплексного психологического сопровождения семьи, которое имеет следующие характеристики: направленность работы на каждого члена семьи; учет специфических проблем семьи особого ребенка; протяженность во времени, начиная с раннего выявления таких семей и на протяжении всего детства и юношества особого ребенка; постоянное отслеживание состояния активности родителей профессионалами, которое позволяет не допустить регресса активности и способствует развитию положительной адаптивной и надсобытийной активности. Помимо этого, необходимо обеспечение полипрофессионального подхода в работе специалистов, общего информационного поля, что дает объемное видение проблем семьи, основанное на информации, полученной от всех профессионалов, принимающих участие в воспитании, лечении, социализации ребенка. Полипрофессиональный подход в работе специалистов с семьей данной категории дает синергетический эффект, который позволяет перевести вектор родительской активности в конструктивное русло.

Список литературы

1. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 336 с.
2. Общая психология. Тексты: в 3 т. Т. 2: Субъект деятельности. Кн. 1. / отв. ред. В.В.Петухов. Для студ. фак. психол. высш. учеб. заведений по направлению 521000 - «Психология». Изд. 2-е испр. и доп. М.: УМК «Психология»; Московский психолого-социальный институт, 2004. 671 с.
3. Петровский В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / Сайт журнала «Вопросы психологии» в восемнадцатилетнем ресурсе (1980 – 1997).
4. Попова Р.Р. Проблема определения понятия «событие» в психологии // Вестник ТГГПУ. 2011. № 3 (25). С. 287-293.

5. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание: пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Академия, 2003. 432 с.
6. Case S. Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? // *Disability and Society*. 2000. 15 (2). 282.

PHENOMENA OF PARENTS' BEHAVIOR OF A MENTALLY DISABLED CHILD

I.N. Galasyuk

Moscow State Regional University

This article discusses the actual meaning of parents' activity phenomena, when bringing up a child with a mental disability, which exists due to necessity of complex psychological support of such families. The author conducts comparative analysis of destructive, adaptive, above-event behavior of parents. She also reveals a dialectical relationship between selected types of activity. Adaptive mechanisms of families with a mentally disabled child, are considered in the context of "reflected subjectivity".

Keywords: *family, bringing up a mentally disabled child, destructive, adaptive, above-event parents activity, reflected subjectivity.*

Об авторе:

ГАЛАСЮК Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А), e-mail: igalas@yandex.ru

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.01

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМЫ ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗА ШКОЛЫ БУДУЩЕГО (рубеж 80–90-х годов XX – начало XXI века)

В.А. Ершов¹, А.В. Климина²

¹Тверской государственной университет

²Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

Посредством ретроспективного анализа выявлены социокультурные детерминанты актуализации проблемы формирования образа школы будущего, раскрывающие причинность направленности эволюции представлений о миссии школы в современной России.

Ключевые слова: детерминация, детерминизм, образ школы.

Развитие рационального, научного знания предполагает раскрытие и исследование движущих сил, причин, а также факторов, влияющих на эволюционные изменения окружающего мира, что предопределило появление теорий детерминизма, призванных объяснить взаимосвязь и взаимозависимость духовных и материальных явлений.

В настоящее время сложилось некоторое многообразие теорий детерминизма, которые используются авторами для решения конкретных исследовательских задач. Исходя из ведущей, по мнению исследователей, группы детерминант, можно выделить географический детерминизм (Шарль Луи Монтескье, Л.И. Мечников); материалистический (экономический) детерминизм (К. Маркс, Ф. Энгельс, П. Лафарг), идеалистический (культурный) детерминизм (М. Вебер, П. Сорокин). При акцентировании доминирования одного или нескольких ведущих детерминант, определяющих развитие общества в целом или его отдельных институтов, исследователи соответственно выделяют монистический или плюралистический детерминизм.

Наряду с развитием идей предопределенности общественных и иных явлений вплоть до оформления положений «жесткого» (лапласовского) детерминизма стали озвучиваться идеи индетерминизма (Б. Рассел, Х. Рейхенбах, Ф. Франк), в рамках которого отрицается объективность причинных связей (онтологический индетерминизм), а также ставится под сомнение познавательная ценность причинного объяснения в науке (методологический

индетерминизм). Одной из основополагающих посылок индетерминизма является тот факт, что воля человека является автономной силой. Следовательно, принципы причинности не применимы к объяснению человеческого выбора и поведения. Сторонники теории индетерминизма значительно ограничивают сферы применения положений теории детерминизма и не считают, что она может быть использована для объяснения всех процессов и явлений окружающего мира.

Таким образом, теории детерминизма опираются на ключевую идею о взаимообусловленности и взаимосвязанности всех фактов окружающего мира, на методологическое положение о всеобщей причинности. К числу основных категорий детерминизма принято относить причины и следствия, отношения, связи, взаимодействия, необходимость, случайность, условие, обусловленность, возможность, действительность, невозможность, вероятность, закон, детерминация, причинение, функция, связь состояний, корреляция, предвидение [1]. Исследователи отмечают, что в рамках теории детерминизма главной стороной детерминации является причинность. Не вызывает сомнения и тот факт, что понимание сущности детерминации чрезвычайно важно для темпорологии. Авторы подчеркивают, что детерминизм является наиболее значимым научным инструментом объяснения и предвидения будущего, представления о механизмах появления новых свойств, характеристик педагогических феноменов в их развитии, в том числе и образа школы будущего.

Научная практика выявления детерминант развития педагогических феноменов является весьма распространенной. Определение детерминант позволяет исследователю педагогических явлений изучить имманентную логику их историко-культурной эволюции и вместе с тем создает предпосылки к прогнозированию их развития в ближайшем и отдаленном будущем. Следовательно, лишь опираясь на идеи теории детерминизма, можно целостно осмыслить актуализацию проблемы построения образа школы будущего.

При анализе социокультурных детерминант следует избегать подходов, основанных на «жестких» моделях детерминации, которые принято называть «лапласовскими». Пьер-Симон Лаплас был сторонником абсолютного детерминизма. Мыслитель подчеркивал, что «если бы какое-нибудь разумное существо смогло узнать положения и скорость всех частиц в мире в некоторый момент, оно могло бы совершенно точно предсказать все события вселенной» [2]. Следовательно, «траектории» эволюции педагогических идей, согласно Лапласу, уже предопределены и задача исследователя лишь выявить данные траектории.

Мы считаем целесообразным избегать фаталистических проектов развития образа школы в настоящем и будущем. Важно понимать, что свобода воли позволяет изменять, подчас кардинально, направленность эволюции педагогических и иных явлений. Следует исходить из того факта, что феномены окружающего мира, в том числе и педагогические, могут быть или необходимым, логичным продолжением эволюции, или результатом случайного сочетания обстоятельств. В первом случае мы можем говорить о действии законов и закономерностей, которые актуализировали проблему построения образа школы будущего в рассматриваемый период. Во втором случае – о стечении обстоятельств, которое подтолкнуло исследователей к формированию представлений о возможных и актуальных вариантах школы в определенной перспективе.

Акцентируя социокультурные детерминанты актуализации проблемы построения образа школы будущего, следует обратить внимание на факторы, которые связаны с внутренней логикой развития данного образа в педагогической науке и школьной педагогической практике. При этом следует выделить как общие социокультурные детерминанты, которые определяют направленность развития большинства или всех социальных и духовных феноменов в самой широкой их трактовке, так и особенные, оказывающие влияние прежде всего на актуализацию проблемы построения образа школы будущего на данный момент времени.

В качестве общих социокультурных детерминант внутреннего характера необходимо назвать общие закономерности развития социальных феноменов: динамичность и необратимость изменений, направленность, причинность, стремление к целостности, открытость [3, с. 514–518]. В контексте исследуемой проблемы важно подчеркнуть, что при актуализации построения образа школы будущего исследователи и практики не могли не учитывать факт динамичности школы как социального явления. Необходимо понимать, что школа не является статичным явлением. Следовательно, и образ школы не может рассматриваться как статичный со всеми вытекающими последствиями: возможные направления изменений, темпы и характер изменений (количественные или качественные). Вместе с тем не существует никаких гарантий, что в ближайшей или отдаленной перспективе изменения, происходящие со школой как социальным институтом, приведут к ее прогрессивному развитию. Динамика всегда предполагает риск регрессивных изменений, которые будут иметь негативный эффект в ближайшем или отдаленном будущем.

Таким образом, с одной стороны, встает проблема построения перспективных моделей развития школы, исходя из реальных, сегодняшних тенденций развития взглядов на школу, для выявления

возможных рисков деградации данного социального института. С другой стороны, актуализируется значимость построения моделей желаемого будущего в переломных исторических ситуациях, к которым следует отнести рассматриваемый период. Именно при появлении перспектив реформ исследователи традиционно проявляют повышенный интерес к инновациям и экспериментам, к разработке моделей, желательных и актуальных, по их мнению, образовательных систем.

Следовательно, при отсутствии желательного, научно обоснованного образа школы будущего в любой исторический период развития общества в целом и образовательной системы в частности теряется понимание вектора научных исследований, государственной политики в сфере образования, а также практической педагогической деятельности.

Актуализация проблемы построения образа школы будущего связана с фактом неповторимости и необратимости изменений социальных феноменов, в том числе и школы. На каждом этапе своего развития школа приобретает некоторые уникальные черты, которые не были ей присущи ранее. Вместе с тем очевидно, что при построении образа школы будущего авторы исходят именно из ее современного уникального состояния. Следовательно, образ школы будущего не только не может быть статичным, но и должен быть уникальным в каждый конкретный этап развития общества, отвечающим его реалиям на данный неповторимый момент времени, находящимся в определенном «резонансе» с современным ее состоянием. Авторы справедливо отмечают, что неповторимость социально-культурной, экономической и политической ситуации предопределяет неповторимость формирующихся и развивающихся в данный момент идей и образов, в том числе и образа школы будущего.

Опираясь на факт естественной динамичности образов и идей, следует отметить, что актуализация проблемы образа школы будущего в рассматриваемый период связана с необходимостью разработки показателей, относительно которых направленность изменений в образе школы можно оценить как прогрессивную или как регрессивную. Проблема направленности эволюции образов является одной из ключевых для нашего исследования. Однако и одной из самых трудноразрешимых.

Исходя из традиционных подходов к оценке направленности эволюции социальных явлений, можно утверждать, что в случае прогрессивного развития образа школы происходит его поступательное изменение от простого к более сложному, от менее совершенного к более совершенному. Если же развитие образа носит регрессивный характер, то происходит упрощение феномена, его деградация,

возвращение к отжившим формам и структурам. Вместе с тем встает проблема критерия прогрессивного развития образа школы.

В контексте различных научно-педагогических парадигм предлагаются различные, подчас противоречащие друг другу критерии прогрессивного развития образов школы будущего. Так, в контексте либеральной парадигмы в качестве универсального критерия может быть назван детоцентризм, а также степень свободы учащегося как условия для его самореализации. Если же исходить из ценностей авторитарной парадигмы, то универсальным критерием прогрессивного развития образа школы следует считать степень соподчиненности всех субъектов образовательного процесса, которые способны к функционированию в рамках, строго определенных инструкциями. Более подробное рассмотрение проблемы критериев прогрессивного развития образа школы требует своего отдельного исследования. Вместе с тем в контексте нашей работы обращение к проблеме данного критерия считаем необходимым.

Исследуя социокультурные детерминанты актуализации проблемы построения образа школы будущего, необходимо исходить из того факта, что любая социальная система в логике своей эволюции обязательно стремится к восполнению недостающих элементов, т.е. к целостности. Так называемые живые, развивающиеся системы обязательно достигают собственной завершенности или стремятся к ней. Следовательно, формируемые образы школы будущего неизбежно находятся в динамике, которая определяется тем, что именно на данный период времени в педагогической науке и практике рассматривается как явление целостное.

Не вызывает сомнения и тот факт, что образ школы будущего в любой период развития педагогической науки следует рассматривать как открытый к взаимодействию с иными образами, определяющими представления о будущем. К данным образам следует отнести образ потребностей общества в ближайшей и отдаленной перспективе; образ социальных рисков, к преодолению которых необходимо готовить подрастающие поколения; образ ключевых социальных институтов; образ эволюции общества в целом и его отдельных институтов.

Итак, к детерминантам внутреннего характера, которые актуализируют проблему разработки образа школы будущего, следует отнести общие закономерности развития данного образа как такового: динамичность, направленность, причинность, стремление к целостности, открытость.

Переходя к анализу внешних социокультурных детерминант, следует подчеркнуть, что во многом образ школы будущего в некоторый конкретный момент времени зависит от уровня сформированности представлений об идеальном образе общественного

и государственного устройства. Школа при этом традиционно рассматривается исследователями как значимый и органичный элемент общественно-политической жизни и, следовательно, не только соответствующий актуальным вызовам современности, но и создающий условия для развития цивилизации.

В конце XX в. общественная и педагогическая мысль активно искали новые перспективные ориентиры для своего развития, которые позволили бы преодолеть кризис гуманитарной научной мысли в целом и педагогической в частности. Данный факт определил активизацию педагогического поиска нового образа школы будущего, что детерминировало появление инновационных для российской действительности идей, парадигм и образовательных практик нередко в контексте отрицания предшествующего опыта, в котором акцентировались лишь традиции авторитарной педагогики, а также научно необоснованного педагогического романтизма.

Вместе с тем педагогическая наука и практика осваивали новые для них образовательные подходы. Так, идеи демократизации, реализация которых осуществлялась в контексте реформирования политической системы, во многом определили потребность в формировании образа новой школы, воспитывающей активного члена гражданского общества, осуществляющего свою жизнедеятельность, опираясь на демократические ценности. Актуальность построения образа школы в толковании ее как демократического института была обоснована Б.С. Гершунским, А.А. Пинским, П.Г. Щедровицким, В.Ю. Криевским, М.М. Поташником, А.Г. Асмоловым, А.И. Адамским и др.

Однако понимание демократии как социально-политического явления требовало своего уточнения в контексте организации и осуществления учебно-воспитательного процесса. Причем процесс построения образа школы будущего в контексте демократических ценностей сталкивался с рядом барьеров: с недостаточной теоретической проработкой реализации демократических подходов в образовательном процессе; несформированностью демократической культуры у учителей, учащихся, родителей, административных работников; стремлением механического перенесения демократических традиций западной школы на российскую почву.

Реализация демократических принципов при организации и проведении процесса образования актуализировали обращение ученых и практиков к гуманистическим ценностям, которые представлялись как базовые для школы будущего. Советская школа в данный период рассматривалась как школа, лишенная видения человека в качестве главного субъекта образовательного процесса. Перед педагогической

наукой была поставлена задача преодоления отчуждения учителя от ученика, ученика от учителя и от учебной деятельности и т.д.

Именно на рубеже веков активизировалось исследование наследия педагогов дореволюционной и послереволюционной России, а также русского зарубежья, результаты которого позволили не только лучше осмыслить достижения российской педагогической мысли, но и развить представления о желательном образе школы будущего. Авторы осуществляли новое прочтение работ К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, С.И. Гессена. Для педагогической общественности были вновь открыты имена педагогов-гуманистов, которые своими исследованиями опередили время, а также убедительно продемонстрировали в практической деятельности не только эффективность реализации гуманистических ценностей в воспитании человека, но и риски поверхностного отношения к проблемам внедрения гуманистических идей в педагогическую практику.

Представители отечественной гуманистической педагогики предложили ряд инновационных идей школы будущего. Известный педагог Ш.А. Амонашвили сформулировал положения «педагогики сотрудничества», в рамках которой решается задача сделать ребенка добровольным и заинтересованным соратником, «соратником, единомышленником воспитателей и учителей в его же обучении и воспитании» (Цит. по: [4, с. 307]).

Преодоления авторитарного педагогического прошлого В.А. Ситаров, В.Г. Маралов увидели во внедрении в образовательный процесс ценностей «педагогики ненасилия», ориентированной на решение задач по формированию и развитию личности, готовой к проявлению терпимости, к сотрудничеству, к уважению человека [5, с. 135–139].

Были актуализированы и нашли поддержку в педагогическом сообществе идеи «диалоговой педагогики» М.М. Бахтина и А.А. Ухтомского, основными положениями которой является видение механизмов развития личности в диалоговом общении, основанном на равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости участников диалога и умении доверять друг другу [4, с. 307]. Значительное распространение в рассматриваемый период среди педагогов практиков получили идеи О.С. Газмана, который убедительно доказал значимость индивидуальной свободы для формирования и развития личности ребенка.

Таким образом, актуальность гуманистической трактовки смысла образования предопределила значимость формирования нового видения школы будущего как института, в котором в полной мере реализуются гуманистические ценности.

На рубеже столетий одновременно с новым ракурсом понимания человека как цели образовательного процесса педагогическая наука сталкивается с все более рельефно проявляющим себя фактором формирования и развития личности ребенка – глубоким проникновением в жизнь каждого человека информационных технологий.

Значительные изменения информационного поля растущего человека, с одной стороны, создают новые предпосылки к повышению интенсивности и качества образовательного процесса. Предлагаемые учителю и ученику инновационные решения получения, систематизации, предъявления и хранения информации значительно усиливают информационное взаимодействие между учителем, учеником и информационной средой. С другой стороны, повышаются педагогические риски, связанные с отсутствием у ученика «иммунитета» к информационному мусору, с формированием «клипового мышления», с взаимопроникновением реальности и виртуальных миров и т.д.

В начале XX в. исследователи осознали необходимость построения образа школы будущего, которая решает задачи подготовки новых поколений к эффективной жизнедеятельности в информационном обществе, способных использовать информационные ресурсы для неслучайного личностного развития, преодолевая засорение информационного пространства.

Цивилизационные сдвиги информационного общества задают новые векторы развития образа школы будущего, требуют кардинального пересмотра сложившихся представлений о роли учителя и позиции ученика в динамично развивающейся образовательной среде. Вместе с тем следует понимать, что при построении моделей школы будущего авторы во многом опираются на сложившееся видение основных структурных элементов образовательного пространства школы, а также их функций. Таким образом, определенный консерватизм как самого института школы, так и его образов является неизбежным.

Развитие информационных технологий, а также расширение миграционных потоков создали предпосылки к становлению поликультурности современного общества в целом и коллективов школ в частности, что с начала XX в. детерминировало попытки построения образа школы будущего в контексте полиэтнического состава учебных коллективов.

Парадигма интернационального образования на рубеже веков переживала кризис и подвергалась обоснованной критике за жесткую идеологизированность учебно-воспитательного процесса. Осуществлялся активный научный поиск иной парадигмы подготовки

подростающих поколений к жизнедеятельности в полиэтничной среде (А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, В.В. Макаева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова). Для исследователей стал очевидным тот факт, что образовательная практика не имела необходимых ориентиров в разрешении проблем межнациональных отношений в пространстве школы. На протяжении последнего десятилетия в предлагаемых моделях школы будущего обязательно присутствует их полиэтничная характеристика, которая рассматривается и как условие личностного роста учеников, и как условие повышения социальных рисков.

Интеграция России в мировое сообщество в рамках процессов глобализации предъявила к школе новые требования, в частности требование соответствия организации образовательного процесса и его итога требованиям, изложенным в Болонской декларации. На рубеже веков актуализируется задача соотношения сложившихся подходов в организации школьного образования в России и европейских странах. Следует отметить, что интеграционные процессы имеют значимые для любого социального института, в том числе и для школы, последствия. Во-первых, при формировании некоторого интегрированного целого его компоненты неизбежно трансформируются, приобретая черты, значимые для интеграции. Во-вторых, в определенной степени особенности объектов и субъектов нивелируются в угоду новой целостности. В-третьих, изменения компонентов новой целостности носят необратимый характер. Следовательно, факт интеграции российской школы в европейское образовательное пространство ставит перед педагогической наукой ряд вопросов. Каким образом школа как социальный институт должна измениться, чтобы наиболее эффективно включиться в целостную европейскую систему образования? Какие последствия для национального образования будут иметь планируемые изменения? Чем национальная школа должна «пожертвовать» в угоду процессам интеграции? Возможна ли интеграция в рассматриваемом контексте без ущерба национально-государственных интересов России? Ответы на поставленные вопросы возможны лишь в том случае, если исследователи выстроят образ российской школы, интегрированной в единое европейское образовательное пространство, и смоделируют процессы ее функционирования в рамках функционирования российского общества.

Очевидно, что интеграционные процессы несут в себе не только возможности взаимообогащения народов достижениями своих культур, но и риски стирания социокультурных особенностей, которые наилучшим образом соответствуют национальному характеру и национальной ментальности. Вместе с тем нет полной уверенности, что предложенные в рамках болонского процесса образцы станут естественным продолжением эволюции национальной школы, а не

усилят риски потерь тех уникальных характеристик российской системы образования, которые сложились естественным образом в рамках ее столетней эволюции.

Таким образом, актуальность построения образа школы будущего в рассматриваемый период была обусловлена необходимостью прогнозирования последствий ее трансформации в рамках интеграционных процессов образовательных систем Европы и России, а также профилактикой их возможных негативных последствий.

Новым явлением социально-экономической жизни России на рубеже веков становится переход к рыночным экономическим отношениям, что определило задачи школы, связанные с подготовкой подрастающих поколений к жизнедеятельности в условиях рыночной экономики. Традиционные подходы, реализуемые в учебно-воспитательном процессе, не соответствовали рыночной реальности. Широко распространенные в данный период принципы построения урока, основанные на репродуктивных моделях, вступали в противоречия с требованиями подготовки инициативного, самостоятельного индивида, способного эффективно реализовывать различные виды жизнедеятельности в условиях неопределенности рынка, а также готового нести ответственности за их результаты.

Для описания представлений о выпускнике школы будущего, исследователи используют понятия «конкурентоспособность», «компетенция», «саморазвитие», «профессионализм», «собственник», «потребитель», «работник». Более того, школа начинает восприниматься как институт, оказывающий образовательные услуги, что предопределило крен в отнесении школы к сфере услуг и, следовательно, создание предпосылок к коммерциализации образовательных институтов.

Феномен рынка предопределил усилия исследователей и практиков в постановке задач подготовки учащихся к успеху в конкурентной среде, что детерминировало построение новых моделей образовательного процесса, нацеленных на развитие у школьников самостоятельности, ответственности, способностей к принятию решений в ситуации неопределенности и к саморазвитию.

Однако теоретические исследования и социальная практика убедительно показали, что процесс построения постиндустриального общества в России с его необходимыми и неизбежными атрибутами: рыночная экономика, демократия, открытость, поликультурность, высокий уровень правовой культуры – имеет свои особенности и барьеры. Авторы делают вывод о том, что механическое перенесение европейской модели постиндустриального общества на российскую почву не только невозможно, но и имеет разрушительные последствия как для отдельной личности, так и общества в целом. Очевидно, что

существует ряд особенностей ментальности основной массы населения России, без учета которых построение образа школы будущего не будет иметь ожидаемого результата.

Среди черт ментальности народов России традиционно называют разобщенность, низкую самодисциплину, неспособность к самоорганизации без подчинения и принуждения, правовой нигилизм, патернализм и подданнический тип культуры [6]. Причем означенные черты противоречат требованиям к личности постиндустриального общества, а также ставят проблему возможности построения российской школы в соответствии с европейскими стандартами. Таким образом, разработка образа школы будущего потребовала обращения к особенностям этнического самосознания и этнических культур народов России. Вместе с тем очевидно, что при всей консервативности ментальности народов она обладает определенной динамикой, которая может привести как к усилению общественных институтов, так и к их размыванию (Б. Гершунский, А. Олесюк, М. Ткач). В контексте исследуемой проблемы, необходимо подчеркнуть, что размывание стержневых ментальных характеристик народов приводит к кризису национальной культуры и государственности. Следовательно, при построении образа школы будущего важно учитывать не только общемировые тенденции в развитии образовательных институтов, но и ментальные особенности народов России, которые находят свое отражение в особенностях профессиональной ментальности педагогов как ключевых субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Разумовский О.С. Детерминизм [Электронный ресурс]. URL: http://www.chronos.msu.ru/TERMS/razumovsky_determinizm.htm
2. Детерминизм [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
3. Спиркин А.Г. Философия. 2-е изд. М.: Гардарики, 2008. 736 с.
4. Романюк Л.В. Гуманистическая педагогика // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 2. С. 304–307.
5. Ситаров В.А. Насилие и ненасилие // Знание. Умение. Понимание. 2005. №1. С. 135–139.
6. Розов Н.С. Современный российский менталитет: разнообразие габитусов и направления изменений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rosbalt.ru/rozov>

**SOCIAL AND CULTURAL DETERMINANTS MAINSTREAMING
IMAGE BUILDING SCHOOLS OF THE FUTURE**

(line 80-90 of XX - beginning of XXI centuries)

W. Ershov¹, A. Klimina²

¹Tver State University

²Moscow Psychological and Social University

Through a retrospective analysis revealed sociocultural determinants update problems forming the image of the school of the future direction of causality reveal the evolution of ideas about the mission of the school in modern Russia.

Keywords: *determination, determinism, the image of the school.*

Об авторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru

КЛИМИНА Алла Валерьевна, канд. пед. наук, первый заместитель директора филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в городе Брянске

УЧИТЕЛЬ

УДК 37.011.31:130.2

НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С КУЛЬТУРОЙ КАК МИРОМ ЦЕННОСТЕЙ

И.М. Шадрина

Мурманский государственный гуманитарный университет

Обосновывается, почему формирование нравственной культуры будущего учителя является социально-педагогической проблемой; раскрывается смысл слова «культура»; обосновывается, что опыт педагогической деятельности есть взаимодействие учителя с культурой как миром ценностей, одним из результатов которого (взаимодействия) является нравственная культура учителя.

***Ключевые слова:** учитель, культура, нравственная культура, опыт, взаимодействие.*

Весь ход социально-нравственного развития современного мира свидетельствует о необходимости духовного обновления общества. «Современный мир, – пишет И.А. Ильин, – идет навстречу духовному обновлению. Многие еще не видят этого: одни – потому, что не изжили своих старых заблуждений и продолжают считать их “последним словом” жизни и правды; другие – потому, что страдания и лишения нашей жизни слишком велики и поглощают у людей все их силы. Есть и такие, которые почувствовали необходимость духовного обновления, но не видят нового, верного пути и не знают, что начать ... Но близится тот “день”, когда духовное обновление начнется само собой и притом потому, что старые пути и направления окажутся исчерпавшимися, разочарование охватит души и человеческие лишения и страдания покажутся невыносимыми...» [4, с. 290].

Пути духовного обновления общества и человека разнообразны. Это осознание ошибок и заблуждений, выводящее на понимание нравственных обязанностей перед будущими поколениями; это реконструирование ценностей, позволяющее выявить в культуре сохраняющееся и сохранившееся, а потому имеющее непреходящее значение для современного общества и человека; это переоценка ценностей и пересмотр их содержания, выводящие на созидание новых ценностей и позволяющие разрешать противоречия развития культуры и общества. Если же этого не будет происходить, то человеку не удастся согласовать общественный и личный интерес на пути духовного

обновления общества, гуманизации общественных отношений; обеспечить взаимопроникновение ценностей, транслируемых обществом; устранить культурное неравенство; снять нравственное напряжение; достичь материальных и духовных благ на своем месте адекватно своим способностям; решить многообразные глобальные проблемы современности.

Образование и воспитание призваны, как подчеркивает И.А. Ильин, указать на «важнейшие, забытые и запущенные в нашу эпоху задания: надо будить духовное начало в детском инстинкте, приучать его к чувству ответственности, укреплять в людях предметную силу суждения и волю к духовной цельности в жизни» [4, с. 291].

Наряду с такими заданиями, указывающими на конкретные направления образования и воспитания, существуют и цели-задания, т. е. задачи высшего порядка, которые, как подчеркивает С.И. Гессен, по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми. Они указывают нам некий бесконечный путь, по которому можно продвигаться вперед в бесконечном прогрессе, но пройти который никому не удастся. Эта неразрешимость задачи, характеризующая цели культуры, не делает их, однако, мнимыми. Эти цели не менее реальны, чем всякие другие сполна достижимые цели. Работа над ними ведет к непрерывным достижениям, она не означает бег на месте, но неуклонное движение вперед. Неразрешимость этих задач проистекает не от их мнимости, но от их неисчерпаемости. Они неисчерпаемы по самому существу своему и открывают для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития [1, с. 33].

Ставить перед учащимися неисчерпаемые задачи, ориентировать их на целесообразное их решение, которое способствует культурному и нравственному развитию школьников, призван учитель. Для решения неисчерпаемых задач, в своей совокупности составляющих культуру, необходим образ-образец человека, стремящегося к выполнению таких заданий, а значит, к ценному, к благу. Таким образом-образцом является культурный, нравственный учитель. Иными словами тот учитель, у которого сформирована нравственная культура.

Проблема формирования нравственной культуры будущего учителя является социальной в том смысле, что, духовное обновление общества, предполагающее реконструирование ценностей и их создание, является ценностным основанием нравственной культуры учителя.

Принятые и осознанные учителем ценности порождают ценностную модель его педагогической деятельности как культурной деятельности, отвечающей социальному заказу по формированию нравственного, добродетельного учащегося. Культурная специфика

педагогической деятельности задается ценностями, среди которых на ценностной шкале современного общества, с нашей точки зрения, находится и ценность духовного обновления общества.

В деятельности учителя реализуются ценности, в том числе и ценность духовного обновления общества. При этом речь идет не о деятельности как предметной деятельности, но о деятельности как отношении, системообразующим началом которой являются ценности, образующие ядро нравственной культуры учителя. Деятельность есть специфический человеческий тип отношений к действительности, который, как подчеркивает В.С. Швырев, определяется исторически выработанными социокультурными программами [16, с. 350], в том числе и «этическими программами». Так, в политических институтах, пишет В.Н. Назаров, осуществляющих посредничество между многообразными интересами и общественным благом, служащих условием хорошей жизни, облегчающих основанное на всеобщем благе поведение граждан, отражается «этическая программа» государства [7, с. 128]. Такой «этической программой» государства, с нашей точки зрения, является программа духовного обновления общества, заключенная в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Проблема формирования нравственной культуры будущего учителя является социальной и потому, что нравственная культура учителя есть условие и фактор духовно-нравственной безопасности личности, общества, государства.

Формирование нравственной культуры будущего учителя является педагогической проблемой в том смысле, что при воплощении учителем общественного и личного интереса к духовному обновлению общества фиксируется его отношение к сохранению и созиданию нравственных ценностей, составляющих ядро его нравственной культуры. Сопоставление личного интереса с общественным интересом осуществляется в сознании учителя, отражающем связь этих интересов, которая, естественно, может порождать противоречия сознания.

Противоречия сознания, как мы полагаем, возникают тогда, когда учитель или любой другой человек при сопоставлении общественного интереса к духовному обновлению общества с аналогичным личным интересом не в полной мере осознает или совсем не осознает значения такого обновления общества. Главное же заключается в том, что противоречие между личным и общественным интересом к духовному обновлению общества не является непреодолимым, поскольку каждый из интересов предполагает наличие другого интереса. Таким другим интересом может быть и общественный интерес, и интерес другого человека. В обществе личный и общественный интерес друг без друга не существуют.

Разрешение же учителем противоречий сознания, возникших в результате сопоставления личного и общественного интереса к духовному обновлению общества, является условием сохранения и созидания нравственных ценностей общества, утверждения в нем идеалов нравственности. Через сопоставление личного интереса с общественным интересом учитель «осознает свою соразмерность с масштабами мира (общества. – И.Ш.) <...> и одновременно несоответствие между этими масштабами» [11, с. 25], между масштабами общества и личными масштабами. Понимание учителем своей соразмерности с масштабами общества выводит его на осознание и принятие общественного интереса, ибо интерес к духовному обновлению общества не противоречит идее человечности.

Проблема формирования нравственной культуры будущего учителя является педагогической и потому, что содержит в себе воспитательный аспект. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила, – писал К.Д. Ушинский, – изливается только из живого источника человеческой личности. <...> Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности» [14, с. 191].

Кроме того, нравственная культура учителя является одним из способов духовного обновления общества, поскольку она, находя свое внешнее выражение в педагогической деятельности, в образе нравственного учителя, заключает в себе возможность влияния на учащихся, воспитания нравственного, добродетельного школьника. Учитель предстает перед учащимися со стороны своей нравственной культуры, которая есть сосредоточие нравственных ценностей. Нравственная культура учителя есть сокрытое в ценностях начало воспитания учащихся.

Говоря о том, что нравственная культура учителя является способом духовного обновления общества, мы имеем в виду, что учитель, воспитывающий нравственного, добродетельного учащегося посредством своей личности, своей нравственной культуры, воплощая общественный интерес к духовному обновлению общества в педагогической деятельности в соответствии с целью (духовно обновленное общество), опосредованно через воспитание учащегося способствует достижению данной цели.

Решение проблемы формирования нравственной культуры будущего учителя требует осуществления конкретизации ряда идей о культуре, что станет отправной точкой для раскрытия содержания нравственной культуры учителя, ее структурных компонентов. Для этого необходимо обратиться к культурологии, осмысление положений

которой о культуре как центральной ее категории позволит выявить такое понимание культуры, которое наиболее адекватно объекту педагогической науки.

Решая проблему формирования нравственной культуры будущего учителя, мы не можем не остановиться на происхождении слова «культура». Это будет краткий обзор научных исследований, в которых раскрывается содержание категории «культура», поскольку проблема культуры является проблемой культурологии, а не педагогической науки. Необходимость же раскрытия категории «культура», точнее, выявления адекватного объекту и предмету педагогики ее определения объясняется тем, что педагогика, будучи связанной с культурологией, пользуется прямо либо опосредованно ее понятийно-терминологическим аппаратом, в структуре которого и находится интересующая нас категория.

В данной статье мы обобщаем идеи ученых о происхождении слова «культура». При этом основное внимание акцентируем только на педагогических аспектах понятия «культура».

Впервые слово «культура» было употреблено в Древнем Риме и означало оно «возделывание, обработка (культивирование) земли», т. е. изменение земли, природы в результате деятельности человека. Заметим, что такое понимание человеческой деятельности было известно древним грекам, но в их речевой практике это был не термин «культура», а термин «техне». «То явление, которое человечество стало обозначать понятием “культура”, – пишет М.С. Каган, – было замечено и выделено общественным сознанием задолго до того, как у римлян появилось для этого данное слово. Древнегреческое “техне” (“ремесло”, “искусство”, “мастерство”, отсюда – “техника”), не имея столь широкого обобщающего значения как латинское “культура”, значило в принципе то же самое – человеческая деятельность, преобразующая материальный мир, изменяющая форму природной предметности» [5, с. 10].

Уже в первом веке до нашей эры М.Т. Цицерон дает переносное значение данного слова. В переносном смысле слово «культура» означало у М.Т. Цицерона «обработку, возделывание души»: «Как плодоносное поле без возделывания не дает урожая, так и душа. Возделывание души – это и есть философия: она выпалывает в душе пороки, приготавливает душу к принятию посева и вверяет ей – сеет, так сказать, – только те семена, которые, вызрев, приносят обильный урожай» [15, с. 252].

Можно предположить, что появление нового значения слова «культура» было обусловлено необходимостью фиксации человеческой субъективности в такой ее форме, которая отличает ее от природы. Такой формой фиксации человеческой субъективности и явилась

культура, но в новом значении этого слова. Понимание культуры как возделывания души привело к пониманию культуры как воспитания, образования, посредством которых осуществляется развитие субъективности человека, формирование образа человека.

Если мы обратимся к словарю В. Даля, то обнаружим, что производными от слова «образ» являются слова «образовать» и «образовывать» в значении «ображать, давать вид, образ», также «образовать собою» в значении «представлять», а слова «обрядить» и «ображать» в русском языке употреблялись в значении «приводить в должный вид» [2, с. 426-427]. Одним из значений «приводить в должный вид» является придать чему-нибудь или кому-нибудь конкретный образ. Следует отметить, что слова «образовать», «образовывать» указывают на действия, результатом которых является образ; «образовывать собою» указывает также на действие, но это действие не в прямом смысле этого слова, а воздействие, влияние своим образом на образ другого человека. Такое влияние и воздействие есть не что иное, как воспитание посредством образа. Учитель, воспитывающий учащегося посредством своего образа, своего вида (облика) «ображает» образ учащегося, «приводит образ учащегося в должный вид».

С педагогической точки зрения таким, приведенным в должный вид, образом является образ культурного учащегося, который формируется в процессе образования как деятельности, а также с помощью образа культурного, а значит нравственного, добродетельного учителя. Мы полагаем, что в содержании понятия «образ культурного учителя» и адекватного ему явления термины «образованный» и «нравственный» не расходятся, а наполняют образ такого учителя новым содержанием. Одним из значений словосочетания «образованный и нравственный учитель» является несение в себе образа образованного и нравственного человека. Нести в себе образ – значит обладать таким образом. Становление такого образа обеспечивается и образованием.

Интерес представляет проведенный В.А. Коневым анализ семантики следующих рядов слов: «искусство – искусный – искусственный» и «образ – образование – образованность», в которых слова «искусство – искусный» входят в гнездо слов «искушать – искус – искушение», а слова «образ – образование» связаны с уже забытыми словами «ображать и образить», т. е. придать чему-нибудь образ. Осмыслив данные ряды слов, ученый пришел к заключению, что слова «искус – искушать – искусство», с одной стороны, и слова «образ – ображать – образование», с другой, «совершенно явно охватывают ту действительность, которую мы называем культурой» [6, с. 44].

Следует отметить и такую подмеченную ученым особенность семантики ряда слов «ображать – образ – образование», которая имеет

непосредственное отношение к образованию. Суть такой особенности, по мысли В.А. Конева, с которым мы полностью согласны, состоит в том, что основной мотив этой семантической группы – «делать вид (образ), оформлять, обихаживать, устраивать», а результаты этих действий – «облик, вид, подобие». Культура, действительно, являет человеку истинный образ его действия и поведения, который обнаруживает себя в образовании человека, т. е. в проявлении себя в действительности человеческого материала [6, с. 47].

Заметим, что одним из значений слова «образование» является «формирование образа». Практически аналогичное значение имеет и слово «культура», что было отмечено выше. Мы написали «практически» потому, что культура в значении «образование» и «воспитание» не содержит деятельностного аспекта. В этом значении слово «культура» указывает лишь на то, что для возделывания души требуются образование и воспитание, которые содержат в себе деятельностный аспект. Образование в значении «формирование образа», напротив, содержит деятельностный аспект. Образ человека формируется в деятельности образования и воспитания.

Понимание культуры как «возделывания, обработки (культивирования) земли», осуществляемых с помощью деятельности человека, показывает, что культура в данном значении объемлет материальную деятельность и ее результаты. Понимание культуры как «обработки, возделывания души», как оформления «образа, облика, вида, подобия», осуществляемых с помощью образования, показывает, что культура в данном значении объемлет духовную деятельность человека.

Впоследствии это привело к пониманию материальной и духовной культуры, которая противостоит природе. Очень точно, на наш взгляд, различие между природой и культурой подметил Г. Риккерт: «Продукты природы – то, что свободно произрастает из земли. Продукты же культуры производит поле, которое ранее вспахал и засеял человек. Следовательно, природа есть совокупность всего того, что возникло само по себе, само родилось и представлено собственному росту. Противоположностью природе в этом смысле является культура как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности» [10, с. 54-55].

Культура есть мир искусственного, созданного человеком, его «вторая природа», которая отличается от естественной природы. Следует отметить и такую точку зрения, согласно которой «вторая природа» – это природа человека [9, с. 23].

Природа человека создается в деятельности образования и деятельности воспитания. С этой точки зрения «культура означает нечто, специально выращиваемое (или выращенное) с целью формирования в объекте воздействия неких заранее заданных желательных свойств» [8, с. 115].

Формирование есть система педагогических влияний и воздействий на учащегося, целью которых является создание предпосылок для становления у него опыта деятельности, образа культурного, образованного, нравственного человека, а не придание образу законченности, формы.

Отсюда следует, что культура социальна, поскольку она представляет собой опыт деятельности, которым человек овладевает в процессе образования и воспитания и который хранится в культурных формах, воспроизводится и создается благодаря образованию и воспитанию. Подтверждение сказанному мы находим у В.А. Конева, предложившего следующее определение культуры: «Культура – это накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [6, с. 48].

Близкую к В.А. Коневу точку зрения относительно того, что культура есть опыт деятельности, мы находим у Ю.В. Осокина, отмечающего, что элементы личного опыта (опыта рационального и эмоционально-чувственного восприятия, ориентаций в мире, поведения и деятельности и т. п.) оказываются отобранными и включенными в совокупный культурный опыт [8, с. 115]. Этот опыт застает каждое новое поколение. Для того чтобы овладеть им, оно должно быть предуготовлено к этому. Такая предуготовленность новых поколений к овладению опытом, а впоследствии к его совершенствованию, трансляции другим поколениям создается целесообразностью и целенаправленностью образования и воспитания. Благодаря образованию и воспитанию каждое новое поколение не копирует опыт механистически, а овладевает им как собственным.

Предложенное В.А. Коневым определение культуры, с нашей точки зрения, вписывается в объект педагогической науки, каким является педагогическая деятельность как деятельность образования, воспитания и обучения.

Возникает вопрос: «Что есть опыт деятельности?» Ответ на этот вопрос следует искать, опираясь, во-первых, на представление о культуре как «способе существования человека и общества, его выражения и сохранения. Природа, культура, общество и человек взаимопределяют бытие друг друга, взаимопреобразовывают его; хотя они существуют как самостоятельные регионы бытия, их невозможно изолировать друг от друга, друг без друга они не могут существовать»

[3, с. 128]. Во-вторых, на понимание деятельности как отношения к миру.

Другими словами, необходимо выявить такое научное представление об опыте, которое охватывает, во-первых, понимание культуры как способа существования человека и общества, пересекающихся между собой как самостоятельные формы бытия; во-вторых, понимание деятельности как отношения к миру.

Такое научное представление об опыте мы находим у В.Н. Сагатовского. Заметим, что ученый осмысливает опыт в тесной связи с картиной мира, которую он отражает. Картина мира в определенной культуре выступает как исходный «факт культуры» [12, с. 8]. Мы полагаем возможным экстраполировать данную идею ученого на наше исследование. Это объясняется тем, что педагогический опыт находится в тесной связи с педагогической реальностью, которую он отражает, а педагогическая реальность является, согласно В.С. Степину, «локальной картиной мира» [13, с. 197].

При раскрытии понятия «опыт» В.Н. Сагатовский исходит из того, что, во-первых, его понимание как основы взаимоотношений целостного человека с целостным миром (миром культуры) должно содержать в себе полноту целостности, а потому в опыт должны войти любые способы человеческого взаимодействия с любыми возможными явлениями; во-вторых, его характеристикой является его непосредственная связь с миром [12, с. 27-28]. Исходя из этого, ученый обосновывает, что опыт как взаимодействие «всегда включает в себя опосредованность активностью субъекта, который не просто получает от мира исходные данные, но и берет их, тем самым вкладывая в исходные элементы опыта определенную интерпретацию, истолкование» [12, с. 28].

Такое понимание В.Н. Сагатовским опыта дает нам основание утверждать, что опыт, а в принятом нами определении культуры она есть опыт деятельности, представляет собой взаимодействие с миром культуры, а сам опыт деятельности высвечивает культуру. Данное утверждение основывается на том, что одним из значений деятельности, как известно, является активность, проявляя которую субъект овладевает опытом. И в случае с культурой как опытом деятельности речь должна идти об опыте как взаимодействии, не просто с миром, но с миром культуры как миром ценностей. Одним из результатов такого взаимодействия человека с миром культуры является становление у него субъективности.

Завершая осмысление содержания понятия «опыт», В.Н. Сагатовский пишет, что «опыт – это взаимодействие между человеком и миром (включая взаимодействие человека с самим собой),

в результате которого образуется компонент внутреннего мира человека, непосредственно (по отношению к дальнейшей переработке) связывающий его с миром в целом и являющийся предметом последующей внутренней переработки» [12, с. 31].

Опираясь на идеи В.Н. Сагатовского об опыте и на идеи В.А. Конева о культуре, скажем, что опыт педагогической деятельности, необходимый для воспроизводства этой деятельности, путем формирования (образования) будущего учителя есть его взаимодействие с культурой как миром ценностей, одним из результатов которого (взаимодействия) является нравственная культура учителя, связывающая его с миром культуры и ее ценностями.

Если опыт педагогической деятельности высвечивает культуру, то должен быть и предмет такого опыта. Предметом такого опыта является не сам учащийся, но ценности учащегося, «схваченные» его сознанием, точнее нравственно-ценностная сфера его сознания, содержание которой образуют ценности. Ценности освящают моральный и ценностный выбор учащегося, являются критериями оценки своих и другого человека отношений к миру, к людям и к себе, своих и другого человека действий, поступков и т.д. Нравственно-ценностная сфера сознания учащегося есть компонент его внутреннего нравственного мира как мира его ценностей, являющихся ядром культуры в целом, культуры личности человека, нравственной культуры учителя в частности. Нравственно-ценностная сфера сознания учащегося, содержание которой образуют ценности, связывает его с культурой как миром ценностей, становящихся предметом освоения в организуемой учителем ценностно-ориентационной деятельности.

Список литературы

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. М.: Эксмо, 2004. 204 с.
3. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. СПб.: Наука, 2009. 595 с.
4. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
5. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
6. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Вып. 6. Самара: СИПКРО, 1996. 92 с.
7. Назаров В.Н. Прикладная этика. М.: Гардарики, 2005. 302 с.
8. Осокин Ю.В. Современная культурология в энциклопедических статьях. М.: КомКнига, 2007. 384 с.
9. Петрашевич-Тихомирова О.М. Культурология как теория культуры: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2005. 272 с.

10. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М.: Республика, 1998. 413 с.
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. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. – СПб.: СПбГУ, 1999. Ч. 2: Онтология (Мир и человек: укоренен ли человек во Вселенной?). 272 с.
13. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
14. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 1. С. 177–193.
15. Цицерон Марк Туллий. Избранные сочинения / сост. и ред. М.Л. Гаспарова, С.А. Ошерова, В.М. Смирин. Вступительная статья Г.С. Кнабе. М.: Художественная литература, 1975. 456 с.
16. Швырев В.С. Деятельностный подход к пониманию «феномен человека»: Попытка современного осмысления // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.

TEACHER'S MORAL CULTURE AS A RESULT OF INTERACTION WITH CULTURE AS THE WORLD OF VALUES

I.M. Shadrina

Murmansk State Humanities University

The article explains why future teacher's moral culture development is a social and pedagogical issue. The author describes the meaning of the word "culture" and proves that pedagogical experience is teacher's interaction with culture as the world of values which results in teacher's moral culture.

Keywords: *teacher, culture, moral culture, experience, interaction.*

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: irina.shadrina.1960@mail.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 159.954

ХАРАКТЕРИСТИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПАРАМЕТРОВ МЫШЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

П.В. Сорочинский

Смоленский государственный университет

Приводятся результаты исследования влияния образовательной виртуальной реальности биологической тематики на некоторые параметры мышления человека: анализ через синтез, уровень прогнозов искомого решения задачи, принятие-непринятие подсказки и др.

Ключевые слова: виртуальная реальность, образовательная виртуальная реальность, мышление, параметры мышления

В настоящее время во множество сфер человеческой деятельности внедряются технологии виртуальной реальности (VR). Данные технологии являются высшим видом современного цифрового программирования, обеспечивающим за счет различных технических средств восприятие человеком виртуального мира с характерными объектами, явлениями, звуками и т.д., а также возможность действовать в созданном мире. VR может обеспечиваться за счет мониторов компьютеров (в самом упрощенном варианте), шлемов-дисплеев, манипуляторов (перчаток и костюмов VR), стереоаудиосистем, комнат VR и др.

Как видно, для VR существуют аналоги с неполным погружением в виртуальную среду (как, например, в случае использования одних мониторов компьютеров). Для отличия подлинных VR (с полным погружением в виртуальную среду) следует использовать следующие критерии (характеристики) VR, выделяемые различными исследователями: «создание средствами программирования трехмерных изображений объектов, максимально приближенных к реальным, моделей реальных предметов, подобных голографическим»; «возможность навигации (субъект в виртуальном пространстве может передвигаться, посмотреть на объект с различных сторон, «полетать» во вселенной, «передвигаться» внутри биологической клетки и т.п.)»; «сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени (действия субъекта, например его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.)» [3, с. 135]; обеспечение состояния присутствия (Presence) – сложного

психосоциального феномена, состоящего в том, что индивид испытывает иллюзию присутствия в одной реальности с предметами или субъектами, не находящимися в непосредственно наблюдаемой (истинной) реальности [1, с. 169; 6, с. 148-153].

Системы ВР применяются в настоящее время в большинстве сфер психологии, например, для изучения феноменов сознания, когнитивных процессов, общения (при помощи трехмерных экранных представителей взаимодействующих людей – аватаров), формирования настроения, вопросов педагогической и медицинской психологии [1, с. 188-202]. Наши исследования связаны с изучением влияния ВР главным на мышление человека.

Вопрос влияния ВР на мышление человека в психологии разработан относительно слабо. Данной проблемой занимались Ю.Н. Усов, В.В. Селиванов, П.А. Побокин, П.В. Сорочинский и некоторые другие исследователи. Обратим внимание на результаты некоторых исследований в этой области.

В.В. Селиванов проводил исследования влияния ВР на мышление человека при решении задачи в виртуальной среде с трехмерными объектами, представленными за счет шлема ВР Z 800 3D Visor. Ученым были замечено и опубликовано несколько положительных сторон влияния ВР на мышление, в частности расширение зоны поиска решения задачи и коллатералей в мышлении, возникновение новых нестандартных мыслей о возможных связях условия и требования задачи и др. [3, с. 135-139].

П.А. Побокиным и П.В. Сорочинским были сравнительно недавно опубликованы результаты исследований влияния ВР образовательного характера (математической и биологической тематики) на мышление человека при помощи программ, созданных на базе кафедры общей психологии СмолГУ. В работах отмечается позитивное влияние программ на формирование абстрактных образов тех или иных объектов, развитие теоретического мышления, скорость и успешность нахождения правильного решения учебных задач, обеспечение оптимальных психических состояний для изучения того или иного учебного материала и др. [2, с. 218-222; 4, с. 384-392; 5, с. 230-234].

Наши дальнейшие экспериментальные исследования, результаты которых приводятся в данной статье, проводились с виртуальной обучающей программой по биологической теме «Синтез белка», созданной в 2012 г. в рамках проекта по государственным заданиям Министерства образования и науки России «Влияние обучающих программ, созданных средствами виртуальной реальности, на мышление и психические состояния человека» (2012-2014 гг.) на базе кафедры общей психологии Смоленского государственного

университета (СмолГУ) авторским коллективом под руководством доктора психологических наук, профессора, зав. каф. общей психологии СмолГУ В.В. Селиванова (автор сценария – П.В. Сорочинский, программист – В.П. Титов). Данный программный продукт отвечает основным требованиям средств ВР (содержит красочные трехмерные объекты, изображающие соответствующие микрообъекты, участвующие в клеточных процессах биосинтеза белка; фон, соответствующий клеточной среде; анимацию с объектами, моделирующую реальные процессы живой природы; возможность навигации в виртуальном пространстве клетки; обеспечивает у пользователя состояние «присутствия» в степени, зависящей от воспроизводящего технического средства (персонального компьютера (ПК), шлема ВР и др.). Программа создана за счет средств программирования «Unity», в мере, достаточной для полного усвоения соответствующей темы в рамках курса биологии средней общеобразовательной школы и выполнения заданий ЕГЭ всех уровней сложности. В программе есть звуковое сопровождение, раскрывающее основные моменты темы. Исследования с данной программой проводились в основном при помощи ПК, в небольшом количестве – при помощи шлема ВР Z 800 3D Visor.

Здесь мы приводим некоторые результаты наших экспериментальных исследований. Одно из них включало тестирование испытуемых (в основном школьников 15-17 лет, 90 чел) по вопросам, касающимся темы «Синтез белка» и требующим проявления мыслительной активности (например, «Сколько триплетов кодирует 18 аминокислот в белке в процессе его биосинтеза?», «Какой антикодон соответствует кодону ЦГА?» и др.) до и после работы с программой на ПК. Уровень мышления определялся по числу правильно данных ответов (в каждом тесте до и после работы с программой было 10 вопросов). Полученные результаты анализировались и обрабатывались математико-статистически при помощи программы «Статистика-6».

Другое исследование содержало микросемантический анализ мышления испытуемых (А.В. Брушлинский) (90 чел.) при выполнении усложненных заданий по теме «Синтез белка», например, на определение аминокислотной последовательности участка белка, кодируемой определенным участком гена ДНК. В процессе исследования все рассуждения испытуемые проговаривали вслух, экспериментатор записывал их для последующего анализа. При этом измерялся характер анализа через синтез, уровень прогнозов искомого решения, характер «принятия-непринятия подсказки» и др.

В результате первого исследования и математико-статистической обработки данных было замечено повышение уровня мышления испытуемых после работы с программой в 1,3-2 и более раза. Значимость различий количества правильных ответов, данных

определенным числом испытуемых до и после работы с программой, подтверждает анализ гистограмм, полученных в процессе математико-статистической обработки данных с использованием программы «Статистика-6» (см. рис. 1,2).

Как видно из предложенных гистограмм, после работы с программой значительно увеличивается число испытуемых, дающих большее количество правильных ответов по сравнению с результатами до работы. Следует отметить, что после работы с программой значительно увеличивается количество испытуемых, дающих 6 правильных ответов из 10 (средний показатель), а также появляется небольшое количество человек, дающих 9 правильных ответов из 10 (высокий показатель).

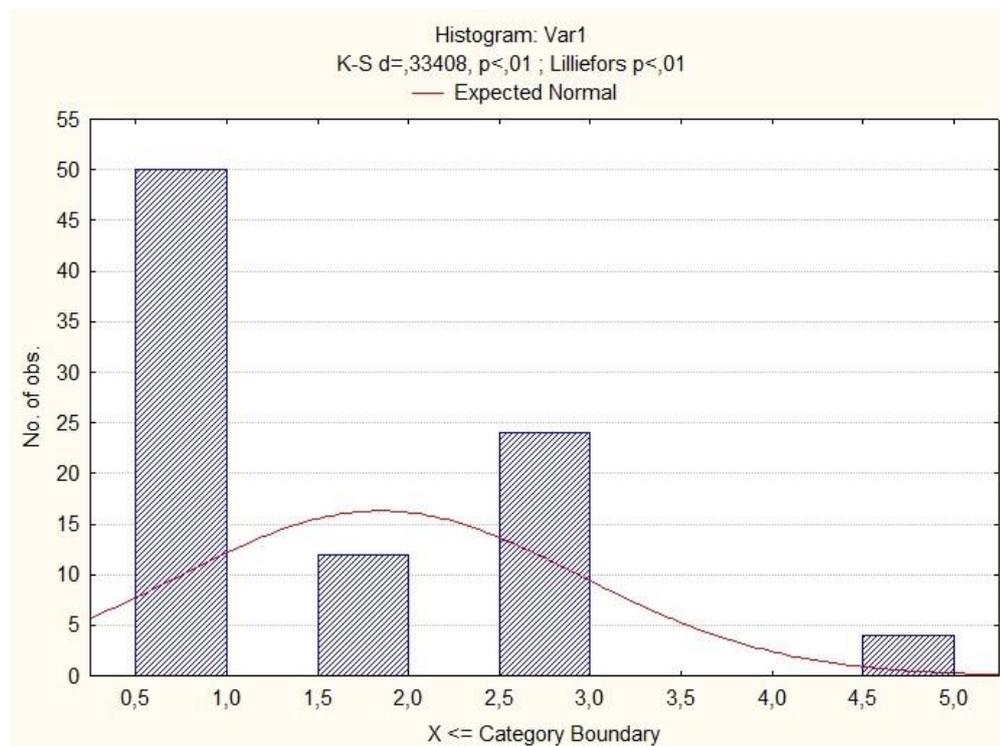


Рис. 1. Гистограмма распределения количества испытуемых (по вертикальной оси) и числа данных ими правильных ответов (по горизонтальной оси) по результатам теста до работы с виртуальной обучающей программой

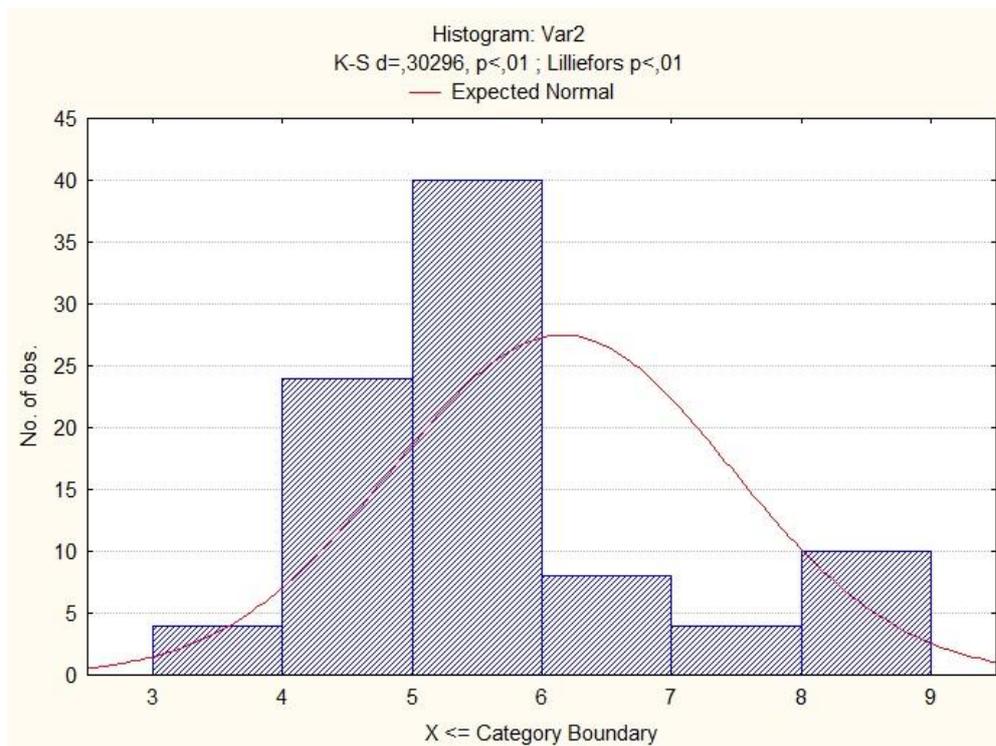


Рис. 2. Гистограмма распределения количества испытуемых (по вертикальной оси) и числа данных ими правильных ответов (по горизонтальной оси) по результатам теста после работы с виртуальной обучающей программой

Исходя из данных микросемантического анализа рассуждений испытуемых при выполнении усложненных заданий до и после работы с программой, параметры их мышления изменялись следующим образом:

- характер прогнозов искомого решения в 58% случаев повышался с низкого (до программы) до среднего (после программы), со среднего до высокого – в 25% и в незначительных количествах (4-7%) не изменялся вовсе или изменялся с низкого до высокого;

- анализ через синтез изменял характер с ненаправленного до смешанного – в 54%, со смешанного до направленного – в 23% и в незначительных количествах (4-8%) не изменял своего характера или изменялся с низкого до высокого;

- критерий принятия-непринятия подсказки изменялся со значения «не принятия» до «принятия» в 59% случаев, со значения «принятия» до значения «в подсказке не нуждался» в 26% случаев и в незначительных количествах (5-8%) не изменялся (подсказка либо не принята до и после работы с программой, либо – реже – принята в обоих случаях).

Относительно отражения в мышлении испытуемых соотношения условий и требований задачи следует отметить, что до работы с программой часто замечались полное отсутствие связей между данными компонентами задачи либо бесперспективные в плане решения догадки (гипотезы) об этих связях. После работы с программой при решении задачи испытуемые находили искомые связи более успешно, при этом у них часто воспроизводились в памяти (сознании) образы изученной ВР, соответствующие условию и требованию задачи.

Рассуждения испытуемых в процессе решения задачи до программы носили в большей мере эмпирический характер, часто не в соответствии с объективными закономерностями предмета задачи и в соответствии с личными гипотезами и логическими рассуждениями испытуемых, а после работы с программой наблюдалось увеличение теоретических черт рассуждений в различной степени в зависимости от индивидуальных особенностей каждого испытуемого, что свидетельствует о развитии понятийного мышления за счет подобных применяемых программ.

Таким образом, эксперимент показал позитивное изменение основных параметров мышления испытуемых под влиянием ВР, обеспечиваемой за счет виртуальной обучающей программы, что указывает на значительные перспективы применения методов ВР главным образом в образовании, но также и в других сферах: для развития мышления и памяти на психологических тренингах, для организации досуга, полезного для интеллектуального и личностного развития и др.

Список литературы

1. Войскунский А.Е. Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
2. Побоккин П.А. Целесообразность использования средств виртуальной реальности в курсе изучения стереометрии // Психология когнитивных процессов / под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова: сб. ст. Смоленск: Универсум, 2013. С. 218-222.
3. Селиванов В.В. Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель / ред. А.С. Коповский, Г.Н. Малюченко. Саратов: Наука, 2009. С. 135-139.
4. Сорочинский П.В. Влияние образовательной виртуальной реальности биологической тематики на мышление и психические состояния школьников старших классов // Известия Смоленского государственного университета. 2013. №2(22). С. 384-392.
5. Сорочинский П.В. Развитие биологического мышления старших школьников средствами виртуальной реальности // Психология когнитивных процессов / под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова: сб. ст. Смоленск: Универсум, 2013. С. 230-234.

6. Huang M.P., Alessi N.E. Presence as an Emotional Experience // *Medicine Meets Virtual Reality: The Convergence of Physical and Informational Technologies Options for a New Era in Healthcare*. J.D. Westwood, H.M. Hoffman, R.A. Robb, D. Stredney (eds). Pp. 148-153. Amsterdam: IOS Press, 1999.

CHARACTERISTICS OF HUMAN THINKING PARAMETERES UNDER THE INFLUENCE OF EDUCATIONAL VIRTUAL REALITY

P.V. Sorochinskiy

Smolensk State University

The article presents the results of research on the effect of educational virtual reality of biological topics on some parameters of human thinking: analysis through synthesis, level forecasts for the task, adoption tips and other.

Keywords: *virtual reality, educational virtual reality, thinking, thinking parameters.*

Об авторе:

СОРОЧИНСКИЙ Павел Викторович - аспирант кафедры общей психологии ФГОУ ВПО «Смоленский государственный университет» (214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4), e-mail: pivaniki@mail.ru

УДК 159.99

СПЕЦИФИКА И ФУНКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОПЕРАТИВНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ

Ю.Л. Бабицкая

Санкт-Петербургский университет МВД России

Описаны основные характеристики профессионального общения сотрудников оперативных подразделений. Рассматриваются коммуникативные умения сотрудников, необходимые для полноценной работы оперуполномоченных, выделены целевые феномены коммуникации, требующиеся сотруднику в профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** профессиональное общение, коммуникативные качества, коммуникативная компетентность, умения, навыки, способности.*

Практически любая деятельность так или иначе связана с общением, при этом оно нередко составляет основное содержание деятельности и является не обыкновенным, бытовым общением, а приобретает качество профессионального [1, с. 207]. В кратком психологическом словаре С.Я. Подопригора и А.С. Подопригора дается следующее понятие общения: «...взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [4, с. 177]. М.И. Еникеев говорит, что общение – это социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях передачи общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности [3, с. 255].

В работе оперуполномоченных общение занимает важное значение. Несомненно, работа с людьми является главной составляющей профессиональной деятельности оперуполномоченных. Профессиональное общение оперуполномоченных – это процесс взаимодействия между сотрудником и другими людьми, порождаемый потребностями в обмене информацией, восприятию и пониманию другого человека, приводящий к установлению психологического контакта и доверительных отношений.

С.П. Безносков в своей работе «Профессиональные деформации личности» пишет, что узость и глубина подхода к выполняемой работе – это неперенный атрибут профессионала [2, с. 167]. Глубина подхода

выражается в объеме и количестве контролируемых показателей. А специфику построения взаимоотношений у сотрудников оперативных подразделений, в отличие от других профессий, определяют различного рода необычные обстоятельства и запутанные случаи.

Специфика профессионального общения сотрудников оперативных подразделений с гражданами определяется следующим: объект воздействия, степень причастности тех или иных лиц к криминалу; наличие специальной цели профессионального общения – обмен и получение необходимой информации для раскрытия преступления, его предупреждения и т.д.; сложные условия деятельности; необходимый, принужденный характер; несовпадение интересов в условиях психологического противоборства и несогласия сторон; психология коллектива; регуляция процесса раскрытия преступления; нехватка информации и времени.

Значимой функцией профессионального общения оперуполномоченных является регулирование деловых и межличностных отношений с гражданами, сотрудниками ОВД, лицами, представляющими оперативный интерес. Оперативно-розыскная деятельность предполагает вступление сотрудников правоохранительных органов в различные деловые контакты с объектами их заинтересованности. Такой контакт, как правило, выступает в виде конспиративного общения субъектов и объектов. Оперативный контакт по своему психологическому содержанию представляет собой совокупность отношений и зависимостей, возникающих в процессе общения между людьми. Часто при таком общении оперуполномоченному приходится искажать или скрывать информацию, для того, чтобы не допустить «утечку» или узнать необходимые подробности. Подобное тоже отражается на качестве общения [6, с.37].

Характерной особенностью общения и деятельности оперуполномоченного является то, что он, в отличие от представителей других профессий, чаще всего вынужден иметь дело с особым контингентом людей, преступивших закон. Часто случается, что сложнее всего установить ровные отношения с лицами, ранее судимыми и имеющими за спиной криминальное прошлое. Недоверие к оперативнику мешает получить от них нужную информацию. Нередко оперуполномоченному приходится быть хитрым, чтобы максимально наладить доверительные отношения с таким контингентом людей.

От специфики и особенностей деятельности зависит набор необходимых для развития профессионально важных качеств. Эффективность общения определяется как структурой и этапами процесса общения, так и развитием у него профессионально важных качеств, навыков, умений. Развитие профессионально важных качеств

происходит в течение всего времени работы на конкретной должности. Способность общаться с субъектами оперативно-розыскной деятельности реализуется в умениях. Умения – это сознательные психические действия, такие, как умственные, двигательные и другие, выполняемые человеком правильно, быстро и с высоким качеством в условиях конкретной сложившейся ситуации. Способность человека применять свой опыт и навыки в сложившихся условиях можно назвать главной чертой умений человека.

В рамках диссертационного исследования на тему «Психологические аспекты развития навыков профессионального общения сотрудников оперативных подразделений органов внутренних дел» нами было проведено анкетирование сотрудников оперативных подразделений, которое позволило выявить круг коммуникативных умений, необходимых им для полноценной работы. Это такие качества, как:

- умение расположить к себе собеседника;
- умение логически построить разговор, найти точную интонацию;
- умение нащупать слабое место собеседника, правильно использовать сильные и слабые стороны собеседника;
- умение быть убедительным, вводить собеседника в замешательство.

Обобщение и анализ данных позволяют выделить несколько целевых феноменов коммуникации, необходимых сотруднику в профессиональной деятельности. Это речевые навыки (включая нормы речевого этикета в конкретных ситуациях), психологические особенности, невербальные средства общения.

Рассматривая каждый феномен отдельно, можно сказать, что речевые умения связаны с освоением речевых функций и речевыми способами передачи информации. К ним относятся такие умения, как:

1) Речевые умения, связанные с освоением речевых функций и речевыми способами передачи информации:

- правильно, точно и понятно выражать свою мысль;
- добиваться поставленной цели общения; осуществлять важнейшие речевые цели (подтвердить, возразить, усомниться и т.д.);
- говорить красочно (поставить логические ударения, подобрать верную интонацию беседы и т.д.);
- говорить свободно (что выражается в способности определиться со стратегией общения);
- высказываться без заблаговременной подготовки, импровизировать;
- грамотно выразить с помощью речи увиденное.

2) Социально-психологические умения, связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений, взаимопроявлений и взаимовлияний:

- в зависимости от любой ситуации правильно вступать в процесс общения;

- мотивировать партнеров на активное общение, поддерживать общение на высоком уровне;

- психологически точно закончивать беседу;

- прогнозировать всевозможное развитие процесса общения;

- предугадывать реакции собеседников;

- психологически «ловить» нужную интонацию;

- психологически настраивать себя на проявления темперамента;

- быть активным в разговоре, уметь вести беседу на таком же уровне, что и собеседник;

- вызывать нужную реакцию партнера по общению;

- создавать атмосферу партнеров в общении и управлять им;

- психологически побуждать партнера по общению на проявление инициативы;

3) Психологические умения, связанные с овладением процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодолевать психологические трудности в общении;

- отстраняться от излишнего напряжения;

- привлекать психофизический аппарат для завладения инициативой в общении;

- психологически подготавливаться к ситуациям общения;

- «приспосабливаться» психологически и физически к партнеру по общению;

- быть уверенным в успешности поставленной коммуникативной цели;

- разделять свою активность в общении;

- выгодно применять эмоции как средство общения.

4) Умения использовать невербальные средства общения:

- паралингвистические (интонация, пауза, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность);

- экстралингвистические (смех, шум, аплодисменты и т.п.);

- кинетические (жест, мимика);

- проксемические (поза, движения, дистанция общения)

[5, с. 149].

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что нет необходимости доказывать значимость психологических знаний и умений для оптимизации профессиональной деятельности, для улучшения своей профессиональной состоятельности. Неумение оперативным работником использовать навыки общения и вести

необходимую деловую беседу с интересующим лицом, безусловно, является пробелом в его оперативной и профессиональной деятельности. Система знаний и умений в области психологии общения и психологии делового общения обуславливает достижение коммуникативной компетентности, соответствующую ориентацию личности в общественной среде, расширение круга социальных умений, роста доверия к себе и своим возможностям, адаптацию к самым различным обстоятельствам и переменам и поэтому требует активного развития в современной психологии.

Список литературы

1. Аминов И.И. Психология деятельности юриста: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция», «Правоохранительная деятельность» и «Психология». М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 615 с.
2. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2012. № 3 (55). С. 167.
3. Еникеев М.И. Юридическая психология с основами общей и социальной психологии. СПб.: Питер, 2004. 320 с.
4. Подопригора С.Я., Подопригора А.С. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 317 с.
5. Цветков В.Л., Шевченко В.М., Шаматава Н.Е. Психология оперативно-розыскной деятельности: учебное пособие. М.: изд-во «ЮНИТИ-ДАНА»; Закон и право, 2010. 255 с.
6. Чуфаровский Ю. В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности: учеб. пособие. М. : Изд-во Проспект, ТК Велби, 2006. 208 с.

THE SPECIFICITY AND FUNCTIONS OF OPERATING UNITS STAFF PROFESSIONAL COMMUNICATION

J.L. Babitskaya

Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article describes the main characteristics of professional communication among operating units staff. It considers a number of communicative skills required for a full-fledged job of security officers and distinguishes communication phenomena for special purposes required for staff professional activity.

Keywords: *professional communication, communication skills, communicative competence, skills, abilities.*

Об авторе:

БАБИЦКАЯ Юлия Леонидовна – капитан полиции, адъютант

кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский университет МВД России (198206, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: tebe86@mail.ru

УДК 159.9

ИЗМЕНЕНИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА

А.В. Мальгина

Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

В статье рассматриваются особенности профессионального выбора. Он относится к экзистенциальным выборам личности, которые представляют собой ситуацию неопределенности, когда у личности нет фиксированного набора альтернатив. Выделено значение поиска личностного смысла в будущей профессии. Единого личностного смысла не существует, каждый уникален, так как зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей личности, уникальности жизненной ситуации и совокупности объективных и субъективных ее элементов. Выявлены четыре группы смыслов, часто встречающихся при выборе профессии: получение материального вознаграждения, сам процесс профессиональной деятельности, личностное развитие и вклад в общественную жизнь, повышение социального статуса.

Анализируются результаты исследования различий в смысловой сфере личности до и после выбора профессии. Выявлено, что изменения происходят в содержании смысловой сферы, а именно большее значение приобретают семейные смыслы, что возможно связано с отъездом из дома и семьи и расширением круга общения, появлением романтической влюбленности. В жизненных ориентациях личности после совершенного выбора прослеживается стремление к активности, изменениям, развитию, это является показателем, что принятое решение личность удовлетворяет и процесс адаптации к обучению в вузе проходит успешно.

***Ключевые слова:** профессиональный выбор, личностный смысл, жизненные ориентации, экзистенциальный выбор, аргументация выбора, смысловая сфера.*

Выбор профессионального пути является одним из самых ответственных выборов в жизни человека, который определяет вектор движения всей дальнейшей жизни, и начинается он с выбора профессии при поступлении в вуз. Одной из трудностей, с которой сталкивается молодой человек, является то, что чаще всего он не имеет целостного представления о будущей профессии и собственных возможностях. Профессиональный выбор осуществляется не одномоментно, он обладает динамикой, содержанием и наполняется личностным смыслом. Ф. Парфонс выделил, что каждой профессии соответствует набор психологических и физиологических качеств [11, с. 357].

Удовлетворенность и успешность в той или иной деятельности зависит от степени соответствия индивидуальных качеств личности и требований профессии. Это предположение косвенно встречается у С. Кьеркегора, который считал, что основной признак отчаяния или «смертельной душевной болезни» заключается в том, что в реальной жизни человек не является тем, кто он есть. А самое главное в жизни и развитии человека – это акт выбора – «выбора себя» [1, с. 410]. Похожая точка зрения принадлежит Е.П. Ильину, который считает главным фактором выбора профессии наличие склонности к ней, под которой он понимает «безотчетное стремление к занятиям того или иного рода, как потребности в активности определенного вида, т.е. как латентное состояние напряжения, нуждающееся в соответствующей разрядке» [3, с. 21]. Благодаря склонности к тому или иному виду деятельности, человек получает возможность получать удовольствие от процесса работы. Склонности обусловлены врожденными особенностями личности, например типом темперамента, личностными особенностями: экстраверсией, интроверсией, уровнем общительности, агрессивности и пр. Другая точка зрения принадлежит А. Адлеру, который считает, что, напротив, выбор профессии осуществляется по принципу наименьшего соответствия его личностным качествам. Это обусловлено стремлением к гиперкомпенсации неудовлетворенных черт своей личности, профессия позволяет утвердить себя в собственных глазах [10, с. 203].

Л.И. Божович понимает, что сущность самоопределения заключается в «поиске цели и смысла своего существования» [2, с. 381]. Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников считают, что при выборе профессии важно в ней для себя найти личностный смысл [12, с. 32]. Понятие личностного смысла введено А.Н. Леонтьевым, как субъектно-личностная значимость того или иного жизненного явления [7, с. 47]. Если будущая профессия и процесс обучения приобретают «значение для меня», то можно говорить об успешном выборе человека. Единого личностного смысла не существует, каждый уникален и индивидуализирован, так как зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей личности, уникальности жизненной ситуации и совокупности объективных и субъективных ее элементов. Ориентировочно можно выделить четыре основных смысла, встречающихся при выборе профессии: получение материального вознаграждения, сам процесс профессиональной деятельности, личностного развития и вклада в общественную жизнь, повышения социального статуса. Из предложенных смыслов нельзя выделить один как наиболее эффективный, так как все смыслы надо рассматривать индивидуально. Значение имеет сам факт нахождения и актуализации смысла для самого себя, будущей профессии, и тогда изменяется отношение молодого человека к обучению, к дальнейшей работе, его

деятельность наполняется личностным смыслом. Если этого не происходит, то возникает разочарование и, как следствие, отчуждение от деятельности. Э. Фромм вводит понятие «отчужденный характер» работы, он наступает тогда, когда человек отделяется от своего дела, от деятельности, она перестает быть для него личностно значимой. В этой ситуации происходит ослабление мотивации, снижаются результаты работы и работа перестает приносить удовольствие и удовлетворение, может рано возникнуть синдром эмоционального выгорания [13, с. 253]. Значение профессионального выбора колоссально, так как он изменяет жизненный путь личности, и сама профессиональная деятельность может стать главным смыслом жизни для человека.

Выбор профессии относится к экзистенциальным выборам личности, т. е. он представляет собой ситуацию неопределенности, когда у личности нет фиксированного набора альтернатив и критериев выбора. Экзистенциальный выбор требует от личности принятия на себя ответственности за его реализацию. Это предполагает, по мнению Д.А. Леонтьева, «готовность к действию, внутреннее согласие затратить ресурсы и усилия, заплатить некоторую цену, например отказавшись от других привлекательных возможностей» [8, с. 511]. Выбор профессии это не одномоментное решение, это длительный процесс, который оказывает на личность влияние как до, так и после совершения выбора. Исходя из выделенных положений, мы провели исследование, основной целью которого является изучение изменений в смысловой сфере личности в ситуации профессионального выбора.

В нашем исследовании участвовали учащиеся 11-х классов школ г. Санкт-Петербурга и студенты 1-го курса РГПУ, НИУ ИТМО и СПбГАСУ в возрасте от 16 до 20 лет ($n = 200$). Целью исследования является выявление различий в смысловой сфере личности до и после ситуации профессионального выбора, происходят ли изменения в аргументах профессионального выбора, содержании смысловой сферы и появлении творческой направленности личности. Также мы имеем противоречивый взгляд ученых на значение и учет собственных склонностей и способностей при выборе профессии, который попробуем разрешить в исследовании. Были использованы следующие методики: письменная аргументация выбора, «Исследование системы жизненных смыслов» В.С. Котлякова, «Опросник жизненных ориентаций» Е.Ю. Коржовой. Для обработки эмпирических данных был использован сравнительный анализ с помощью t – критерия Стьюдента для независимых выборок с помощью стандартизированного пакета программ STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Excel в среде Windows 7.

Метод письменной аргументации выбора заключается в том, что испытуемому самостоятельно предлагается указать аргументы в пользу

совершенного или предполагаемого выбора профессии [9]. С помощью t-критерия Стьюдента различия выявлены по двум параметрам, отраженным в табл. 1. По количеству аргументов, представленных для статистического анализа, группы являются равнозначными.

Таблица 1
Результаты сравнительного анализа основных аргументов выбора у учащихся 11-х классов и студентов 1-го курса

Параметр	Учащиеся 11-х классов	Студенты 1-го курса	t - критерий	Уровень значимых различий
Ориентация личности на будущее	1,56	1,00	3,19	0,001
Ориентация на особенности вуза, города и т.д.	0,29	0,81	-3,79	0,001

Параметр «ориентация личности на будущее» наиболее выражен у учащихся 11 классов. Основные аргументы, высказанные респондентами, связаны с возможностью в будущем устроиться на работу, получать высокую заработную плату, добиться профессиональных успехов и высокого статусного положения в обществе, чему, по их мнению, поможет выбранная профессия. Это полностью подтверждает положение Л.И. Божович, что главной чертой старшеклассника является его ориентированность на будущее [2, с. 245]. По параметру «ориентация на особенности вуза, города и т.д.» большее количество аргументов представлено у студентов 1-го курса. Можно предположить, что это связано с тем, что учащиеся, имея цель «поступить в вуз» на ту или иную специальность, ориентируются на далекий образ желаемого будущего, который еще нечетко сформирован. Вопросы, относящиеся непосредственно к процессу обучения (где они будут учиться, какой преподавательский состав в том или ином вузе, как проходит процесс обучения, какие дисциплины они будут изучать), затрагивают лишь перед самым поступлением в вуз и после вхождения в процесс обучения.

В остальных группах аргументов прослеживаются незначительные изменения, но они не достигают статистически значимого уровня (рис.1).

У учащихся 11-х классов преобладает количество указанных аргументов в шести группах (интерес, другие люди, способности, профессия, деятельность, ситуация). У студентов более представлены смысловые аргументы, такие, как «приносить пользу людям», «помогать обществу», «изменять мир», они акцентируют свое внимание на значении сделанного выбора для общества и для себя лично. Меньше

всего, как студенты, так и учащиеся, опираются на собственные способности при выборе профессии, хотя при проведении профориентационных мероприятий учителя, психологи указывают не только на возможности в будущем, но и на опору на свои интересы и способности.

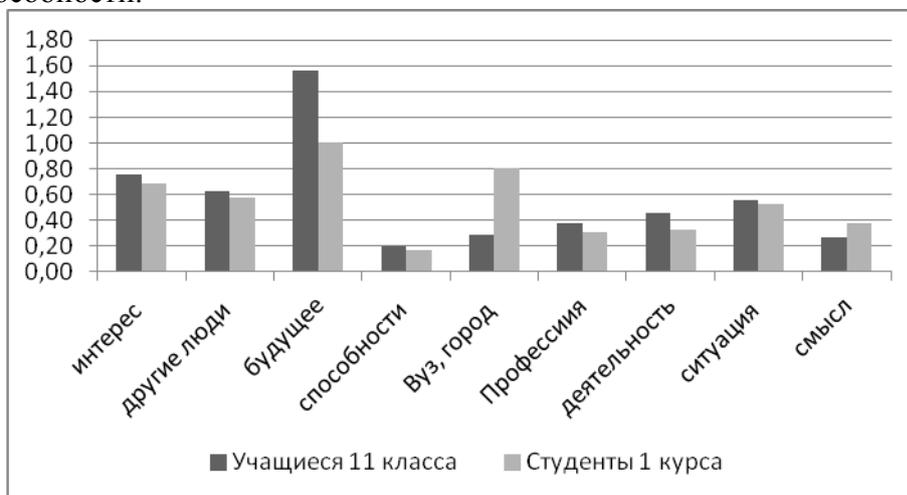


Рис. 1 Результаты сравнительного анализа «аргументов выбора» у учащихся 11-х классов и студентов 1-го курса

С помощью данного метода мы выяснили, что различия в аргументированности выбора заключаются в содержании, но не в количестве выделенных аргументов. Выявлена выраженность ориентации на далекое будущее в ситуации еще не принятого решения о поступлении и ориентации на настоящее после совершенного выбора.

Методика «Исследование системы жизненных смыслов» В.С. Котлякова предназначена для исследования содержательной стороны смысловой сферы личности, опираясь на предложенную классификацию жизненных смыслов [6]. Результаты сравнительного анализа показывают, что статистически значимые различия прослеживаются по следующим параметрам (табл. 2):

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа жизненных смыслов у учащихся 11-х классов и студентов 1-го курса

Параметр	Учащиеся 11-х класса	Студенты 1 курса	t - критерий	Уровень значимых различий
Статусные смыслы	12,83	14,70	-2,75	0,01
Семейные смыслы	12,64	10,98	2,68	0,01

Статусные смыслы наиболее проявляются у учащихся 11-х классов. Это выражается в стремлении сделать карьеру, добиться успеха, занимать достойное место в обществе. Социальный статус имеет большое значение, что выражается в ориентированности учащихся 11-х классов на будущее при выборе профессии. У студентов первого курса выражены семейные смыслы: это стремление заботиться о семье, создать свою семью и воспитывать детей. Это связано с тем, что, достигая цели, а именно поступления в вуз, расширяются жизненные цели и ценности, особое внимание уделяется межличностным отношениям и романтической любви, созданию собственной семьи, а также с тем, что определенный процент учащихся переезжает в другой город для получения образования. Находясь в отдалении от семьи, адаптируясь к новым условиям, студенты более четко осознают значение семьи и близких людей.

Рассматривая все показатели смыслов, наиболее выраженным смыслом у учащихся 11-х классов (11,09) и студентов первого курса (12,01) является показатель «саморазвитие». Что свидетельствует о том, что при выборе профессии основным значением для молодого человека, является возможность собственного развития, самосовершенствования и реализации своих возможностей.

В результате исследования жизненных ориентаций относительно жизненных ситуаций выявлены различия по параметру «трансситуационная изменчивость» (табл. 3). Данный параметр определяет выраженность стремления к изменениям: положительный полюс соответствует стремлению к самоизменениям, отрицательный полюс характеризует человека, стремящегося сохранить свой внутренний мир без изменений [4, с.113].

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа жизненных ориентаций у учащихся 11 классов и студентов 1го курса

Параметр	Учащиеся 11-х класса	Студенты 1 курса	t - критерий	Уровень значимых различий
Трансситуационная изменчивость	3,63	4,11	-2,32	0,02
Трансситуационное творчество	5,95	6,59	-1,81	0,07

Показатель трансситуационной изменчивости выше у студентов. Они более склонны к изменениям, саморазвитию, этому способствует новая ситуация, в которой они находятся. Рассматривая все показатели (рис. 2), мы видим разницу по показателю трансситуационное творчество (0,07).

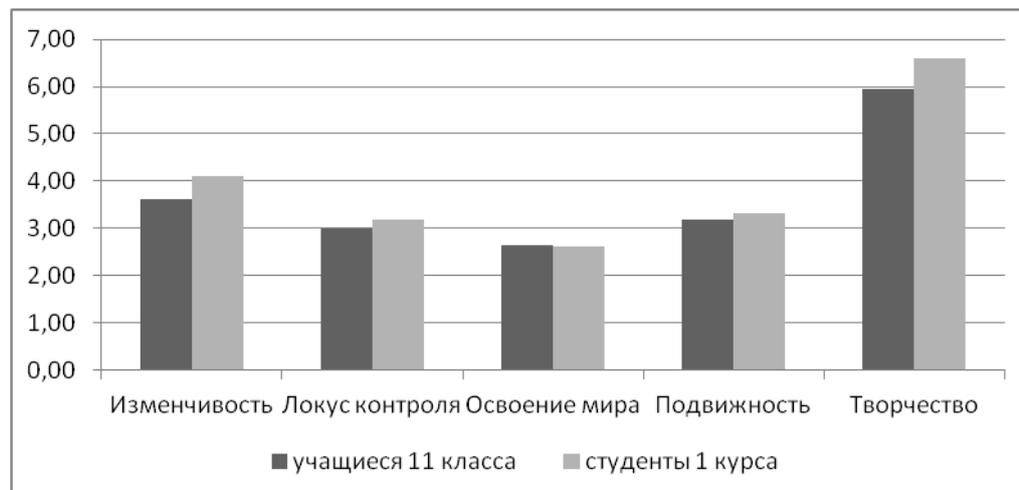


Рис. 2 Результаты сравнительного анализа «аргументов выбора» у учащихся 11-х классов и студентов 1-го курса

Данный показатель представляет собой взаимосвязь показателей «трансситуационной изменчивости», «трансситуационной направленности освоения мира» и «трансситуационной подвижности», он характеризует творческую жизненную позицию. Полученные нами показатели свидетельствуют о преобладании самостоятельности и активной, творческой жизненной позиции у студентов, стремящихся к изменениям.

Таким образом, в ситуации выбора профессии и после его совершения, т.е. принятия решения о поступлении, отмечаются различия в смысловой сфере личности. Происходят изменения в аргументированности сделанного выбора, а именно их временной направленности, большее значение начинает приобретать актуальная ситуация и условия, в которых происходит процесс обучения, нежели образ отдаленного будущего. В содержании смысловой сферы личности большее значение приобретают семейные смыслы, что возможно связано с отъездом из дома и родительской семьи и расширением круга общения, появлением романтической влюбленности. В жизненных ориентациях личности после совершенного выбора прослеживается стремление к активности, изменениям, развитию. Это является показателем, что принятое решение личность удовлетворяет и процесс адаптации к обучению в вузе проходит успешно.

В противоречии, которое заключается в оценке значения способностей при выборе специальности, не подтверждена ни одна точка зрения, так как при выборе специальности опора на свои способности у респондентов минимальна. Однако интересен тот факт, что, выбирая профессию, молодой человек не учитывает собственные способности, но в то же время одним из выраженных смыслов для него

является именно процесс личностного развития и реализации своих способностей. Полученные данные требуют дальнейшего исследования, представляют интерес изменения, которые возникают в смысловой сфере у студентов выпускных курсов.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Психология личности и проблемы геронтопсихологии. 2-е изд., доп. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под редакцией Д. И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
3. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб: Питер, 2011. 224 с. Серия «Мастера психологии».
4. Коржова Е.Ю. Жизненные (субъект-объектные) ориентации у студентов – будущих психологов // Сб. науч. ст. «Смысловые пространства современного человека». СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. 380 с.
5. Коржова Е.Ю. Поиски прекрасного в человеке: Личность в творчестве А.П. Чехова / Е.Ю.Коржова. - СПб.: Бионт, 2006. – 504с.
6. Котляков В.Ю. Методика исследования жизненных смыслов. [Электронный ресурс] // URL: <http://hpsy.ru/public/x2630.htm>
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд, испр. М.: Смысл, 2003. 487 с.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. А.Н. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
9. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Ю. Мандрикова; науч.рук. Д.А. Леонтьев; МГУ им.М.В. Ломоносова. М., 2006. 195 с.
10. Марцинковская Т. Д. История психологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 544 с.
11. Основы психологии: практикум / Под ред. - сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 704 с.
12. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 496 с.
13. Фромм Э. Душа человека: перевод. М.: Республика, 1992. 430 с.

SEMANTIC SPHERE CHANGES OF A PERSONALITY IN THE SITUATION OF OCCUPATIONAL CHOICE

A.V. Malgina

Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg

Peculiarities of occupational choice are considered in the paper. The choice relates to existential personal choices which are situation of uncertainty. In that situations a person does not have any fixed set of alternatives. A search of personal meaning in the future profession is emphasized in the article. The common for all people personal meaning does not exist because of a unique experience of each personality which depends on many things like personality features, unique life experience and its complex of objective and subjective factors. Four major common values which affect on the professional choice are defined. First is wish of material success, second is the process of work itself, third is personal development and impact to social life increasing social level.

Results of works and researches are analyzed which describe the differences in the semantic sphere of a personality before and after the choice is done. It is found out that changes are happening in the content of the semantic sphere, especially meaning of a family plays bigger role. Perhaps it relates to the fact that person leaves a parents' home at the same time and extension of a circle of friends and romantic relations. After the occupational choice is done life guidance includes a wish to be active, to have changes and to have personal development. Those factors indicate that a personality is satisfied by a choice. The satisfaction accelerate the adaptation to the new study environment, and the study process goes well.

Keywords: *occupational choice, personal meaning, life guidance, existential choice, reasons of choice, semantic sphere.*

Об авторе:

МАЛЬГИНА Анастасия Владимировна – аспирант кафедры «Психология человека», Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, д. 48), e-mail: malgina_@mail.ru

УДК 372.851

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 5 КЛАССЕ

М.А. Михайлова

Институт математики и информатики
Московского городского педагогического университета

Период адаптации пятиклассников к новым условиям обучения зачастую создает трудности для ученика, его родителей и учителей. Одной из основных трудностей в обучении в этот период является ослабление внимания ребенка на уроке. Показано, как математика может помочь ребенку восстановить и развить одну из высших психических функций - внимание.

***Ключевые слова:** развитие внимания, адаптация, математика, высшая психическая функция.*

Каждый учитель, который работал с пятиклассниками, скажет, что пятый класс является довольно сложным периодом не только для ребенка, но и для учителей, и для родителей. Конечно, психологически детям довольно трудно стать снова «маленькими», так как в начальной школе они были уже самыми старшими, опытными учениками, а теперь снова находятся в самом начале пути. Хорошо организованный процесс преемственности и адаптации пятиклассников не всегда даёт положительные результаты. Особенно часто от учителя, работающего в 5-м классе можно услышать: «Какой он (ученик) невнимательный», «Совершенно несобранный», «Как Вы его учили в начальной школе, не представляю». И очень обидно и досадно учителям начальной школы, которые слышат такие слова о своих некогда внимательных, ответственных и налету схватывающих детях. Проблемы со вниманием на этом этапе обучения в первую очередь возникают по причине глобального изменения организации учебного процесса для пятиклассников:

- много разных учителей (их надо запомнить, привыкнуть к требованиям каждого);
- непривычное расписание (новый режим);
- много новых кабинетов, которые неизвестно как расположены.

Также немаловажным фактором дезориентации ребёнка является распределение его в профильную группу/класс, ведь в большинстве современных школ это разделение происходит именно в 5-м классе.

Вместе с пятиклассниками негодуют и их родители, которые только привыкли к тому, что их чадо живёт по школьным законам, как вдруг возникает сразу несколько причин для паники:

- возрастает темп работы: дети, не умеющие быстро писать, не успевают конспектировать;
- объем работы возрастает как на уроке, так и дома;
- возникают новые, непривычные требования к оформлению работ;
- появляется необходимость самостоятельно искать дополнительную литературу и работать с ней.

Нельзя отрицать тот факт, что для любого родителя переход ребёнка в среднюю школу – настоящий стресс. Ребёнок же, как известно, имеет «губчатую структуру сознания» и «впитывает» в себя всё то, что чувствует и переживает родитель. Отсюда неуверенность в себе, непонимание происходящего вокруг и, как следствие, рассеянность внимания и потеря функциональности механизма произвольного внимания. К слову, о произвольном внимании... Все мы помним о том, что учёные-психологи разделяют внимание на произвольное и непроизвольное. Если внимание непроизвольное есть и у животных, то произвольное внимание возможно только у человека, и возникло оно благодаря сознательной трудовой деятельности. Для достижения определенной цели человеку приходится заниматься не только тем, что само по себе интересно, приятно, занимательно, делать не только то, что хочется, но и то, что необходимо. Произвольное внимание, более сложное и свойственное только человеку, формируется в процессе обучения: в быту, в школе, в труде. Оно характерно тем, что направляется на объект под влиянием нашего намерения и поставленной цели. Здесь все просто, нужно поставить цель: «Мне надо быть внимательным, и я заставлю себя быть внимательным, несмотря ни на что» - и упорно идти к этой цели. Непроизвольное же внимание — более низкая форма внимания, которое возникает в результате воздействия раздражителя на какой-либо из анализаторов. Причинами возникновения непроизвольного внимания могут быть неожиданность раздражителя, относительная сила раздражителя, новизна раздражителя, движущиеся предметы, контрастность предметов или явлений и т.д. [1, с. 203-205].

Наша задача, как хороших, грамотных педагогов, - помочь пятикласснику восстановить и развить своё произвольное внимание до необходимой степени с помощью влияния на непроизвольное внимание. Но, если в начальной школе, учитель для привлечения непроизвольного внимания в основном использовал простые раздражители зрительных и слуховых анализаторов (яркие картинки с заданиями, неожиданное появление «мультяшного» персонажа в задаче, чтение сказок и т.д.), то

в средней школе мы постараемся задействовать эти анализаторы не напрямую, издали и ненавязчиво. Цель же у нас одна – развить произвольное внимание ребёнка до той степени, чтобы в результате использовать задания и упражнения на развитие внимания лишь изредка, для поддержания уровня внимательности и своевременному его контролю. И именно здесь нельзя недооценивать возможности математики. Наука, которая «ум в порядок приводит», наука, которая развивает абсолютно все закоулки высших психических функций человека: восприятия, памяти, мышления и, наконец, внимания... Именно математика способна помочь пятикласснику вернуть все «разбросанные» мысли на места и развить произвольное внимание до достаточно высокого уровня.

Далее рассмотрим весь курс математики 5-го класса с точки зрения возможностей этой науки в развитии внимания. Для каждой темы 5-го класса предложены несколько типов заданий, которые рационально использовать для тренировки и совершенствования внимания учащихся.

Тема «Натуральные числа и шкалы»

Обозначение натуральных чисел. Отрезок, Длина отрезка. Треугольник. Плоскость, прямая, луч. Шкалы и координаты. Меньше или больше.

Задания на развитие внимания

Коллективные задания. Выполняются всем классом или группой учеников. Обычно проводятся устно или письменно с взаимной или выборочной проверкой. На выполнение отводится 3-5 минут.

1. Диктант:

а) Буквенный. Этот вид диктанта хорошо использовать перед изучением новой темы или нового понятия. Учитель загадывает понятие, ученики его отгадывают и пишут первую букву отгаданного слова. Постепенно буква за буквой складывается слово, которое учитель хотел загадать.

Например, тема предстоящего урока «Отрезок», именно это понятие ребята и должны отгадать. Учитель загадывает следующие понятия: «Напишите первую букву...

- Этот спортивный снаряд гимнастов похож на круглый ноль (Обруч)

- В этом четырехзначном числе три нуля и одна единица (Тысяча)

- Сравните выражения: $11-2$ или $8+1$? (Равны)

- Число «один» по-другому называется... (Единица)

- Приходя на урок, не забывайте говорить учителю... (Здравствуйте)

- При делении 10 на 3, 1 – это... (Остаток)

- Этот учёный жил в Лукоморье (Кот)

б) Числовой. Числовые диктанты направлены на формирование вычислительных навыков. Эта форма работы позволяет сделать однообразную, утомительную работу увлекательным занятием, так как для записи числа его сначала нужно разгадать, вспомнить, а уже потом решить пример. При этом повторяются знания и понятия из разных областей знаний. Писать такие диктанты можно на любом уроке, а не только на уроке математики. Текст диктанта подбирается в зависимости от целей урока и места диктанта на уроке.

1. Из количества букв в русской азбуке вычтеть количество дней в двух неделях (33 – 14).

2. К количеству дней в високосном феврале прибавить количество дней в обычном феврале (29 + 28).

3. К наибольшему двузначному числу прибавить количество часов в сутках (99 + 24).

4. Из количества дней в декабре вычтеть количество месяце в году (31 – 12).

5. Из количества богатырей, вышедших из моря на остров Буян, вычтеть количество оловянных солдатиков в сказке Андерсена (33 – 25) [2].

в) Цифровой. Этот прием, пришедший к нам из программированного обучения, где основой является идея о постоянной обратной связи, очень эффективно используется для быстрой фронтальной проверки усвоения и закрепления знаний. Учитель произносит некоторое утверждение и, если ученик согласен, то он ставит единицу (1), если нет – нуль (0). В результате получается число. Все, кто получил правильное число, получают «плюс» за работу (балл за данный этап урока). Подобные диктанты с большим удовольствием составляют сами учащиеся и подбирают вопросы из многих учебных предметов. Аналогичные задания можно дать на дом или на уроке.

2. *Математическое чтение.* Чтение хорошо проводить в начале урока для разминки и «погружения» в математику. Учитель записывает на доске 10-15 чисел, лучше пяти- и шестизначных, и предлагает учащимся по цепочке называть числа в порядке возрастания/убывания.

Индивидуальные задания. Предлагаются отдельным ученикам для выполнения на карточках или на задней части доски с дальнейшей проверкой.

1. *Задания на порядок.* Аналогичны «Математическому чтению». Например, «Расположите в порядке убывания числа 13297, 49202, 19456, 28950, 81634, 24467, 58939». Отличаются тем, что у ребенка нет необходимости произносить числа. Поэтому задание можно

дополнить «орфографическим» содержанием, попросить ученика записать прописью самое большое и самое маленькое число.

2. *Нахождение соответствий.* При изучении темы «Натуральные числа» учащимся предлагается вспомнить меры длины, однако, как показывает опыт, не все дети представляют себе реальные длины отрезков. Кроме того, можно скомпоновать это задание с темой «Луч. Отрезок. Треугольник». Поэтому в этой теме задание на нахождение соответствий можно предложить в следующей форме: найдите соответствие между единицами измерения длины, фигурами и их графическим изображением:

<i>мм</i>	—
<i>луч</i>	—————
<i>см</i>	●—————●
<i>отрезок</i>	—————●
<i>дм</i>	—————

Рисунок 1. Задание на "нахождение соответствий"

Тема «Сложение и вычитание натуральных чисел»

Сложение натуральных чисел и его свойства. Вычитание. Числовые и буквенные выражения. Буквенная запись свойств сложения и вычитания. Уравнение.

Коллективные задания:

1. *Взаимопроверка.* Учащимся предлагается составить для соседа по парте два примера на тему «Сложение и вычитание натуральных чисел». Чтобы держать фантазию пятиклассников под контролем и заодно заставить их самих подумать прежде, чем предоставить свой пример соседу, можно дополнить задание: «Результат вычислений не должен превышать 1000». В этом разделе задания, которые учащиеся придумывают друг для друга, являются не только хорошей тренировкой внимания, но и психологически раскрепощают детей, придают им уверенности в себе и чувство значимости.

2. *Составление задачи по частичным данным.* Этот тип заданий, как и составление примеров для соседа по парте, является отличным способом дать свободу фантазии учеников. Пример такого задания: составьте задачу, дополнив её необходимыми данными: «Насте 13 лет. Сколько лет её папе?».

3. *Расшифровка.* Этот тип заданий хорошо подойдёт для лучшего запоминания свойств сложения и вычитания. Пример такого задания: примените сочетательный закон для следующего примера:

$$\star + (\star + \heartsuit) =$$

Индивидуальные:

1. *Поиск ошибок.* Выполнение заданий этого типа очень хорошо влияет на развитие внимания учащихся не только при изучении данной темы. Однако не стоит предлагать эти задания слишком часто, так как они довольно быстро надоедают ребятам. Пример. Найдите и исправьте ошибку:

$$\begin{array}{r} - 3729 \\ 1456 \\ \hline 2333 \end{array}$$

2. *Поиск «удобного» способа решения.* Нельзя недооценивать значимость этого типа заданий для развития внимания. Во-первых, это те самые задания, которые помогают ответить на комментарии детей: «А зачем нам это нужно? Мы и так считать умеем!», потому что именно в этой ситуации ребёнок понимает, что учитель предлагает ему новые знания с целью облегчить его труд. Во-вторых, здесь срабатывает совершенно другой механизм мышления, ученик не имеет чётких инструкций по решению примера. Он должен найти что-то общее среди предложенных примеров и сделать самостоятельный вывод «Вот здесь, удобнее решать по-другому».

Пример. Обведи кружком те примеры, которые удобно вычислять, используя свойства вычитания натуральных чисел, и выполни только эти примеры:

- а) $195 - (95 + 99) =$
- б) $(456 + 200) - 19 =$
- в) $(119 + 2007) - 2007 =$
- г) $103 - (15 + 85) =$

3. *Поиск компонентов задачи.* Кроме тренировки внимания эти задания имеют и практическое значение. Как показывает опыт, решение текстовых задач зачастую вызывает трудности даже у хорошо подготовленных ребят. И происходит это по вполне объяснимой причине. Дело в том, что мозг человека переключается с одного вида деятельности на другой не сразу, а спустя некоторое время. Для

перехода с языка цифр на язык русский, язык текста ребёнку нужно приложить немало усилий. И задания этого типа способствуют выработке чёткого рефлексивного алгоритма действий для мозга. Что нужно сделать, чтобы решить задачу? 1. Выделить в тексте задачи математические составляющие. 2. Среди этих составляющих выделить, что дано, а что нужно найти. 3. Используя арифметические действия или составление уравнения, записать условие задачи на математическом языке. 4. Выполнить уже хорошо знакомые действия по вычислению результата. Приучать организм к такому четкому выполнению действий нужно постепенно, начиная, например, с таких заданий:

в условии задачи подчеркните одной линией, что дано в задаче, двумя – что нужно найти; выпишите все числа, встречающиеся в тексте задачи и через чёрточку поясните, что означает каждое из этих чисел; будьте внимательны, числа не всегда записаны цифрами, иногда они записаны словами. Задача: «В понедельник бабушка пересадила 7 помидоров и 8 огурцов в отдельные горшки. А во вторник на 4 помидора и 2 огурца больше. Сколько овощей пересадила бабушка за два дня?».

Тема «Умножение и деление натуральных чисел»

Умножение натуральных чисел и его свойства. Деление. Деление с остатком. Упрощение выражений. Порядок выполнения действий. Степень числа. Квадрат и куб числа.

Задания для этой темы аналогичны предыдущей, поскольку она является логическим продолжением темы «Сложение и вычитание натуральных чисел».

Коллективные задания:

1. *Взаимопроверка.* Учащимся предлагается составить для соседа по парте два примера на тему «Умножение натуральных чисел». Чтобы держать фантазию пятиклассников под контролем и заодно заставить их самих подумать, прежде чем предоставить свой пример соседу, можно дополнить задание «Результат вычислений не должен превышать 1000». Применять этот тип заданий для темы «Деление натуральных чисел» нужно с осторожностью, так как целочисленное деление придумать ребятам будет не так просто, как умножение. Однако это задание может служить пропедевтикой грядущей темы «Обыкновенные дроби».

2. *Составление задачи по частичным данным.* Пример такого задания: составьте задачу, дополнив её необходимыми данными: «Ребята купили на класс 3 коробки карандашей. Сколько карандашей достанется каждому из 20 учеников?».

Индивидуальные задания:

1. *Поиск ошибок.* Пример. Найдите и исправьте ошибку:

$$\begin{array}{r} 321 \\ \times \quad 5 \\ \hline 105 \end{array}$$

2. *Поиск компонентов задачи.* В условии задачи подчеркните одной линией, что дано в задаче, двумя – что нужно найти. Выпишите все числа, встречающиеся в тексте задачи, и через чёрточку поясните, что означает каждое из этих чисел. Будьте внимательны, числа не всегда записаны цифрами, иногда они записаны словами. Задача: «В 5-м классе 252 ученика, в 6-м классе – 27. На совместную экскурсию поехали все ребята из 6-го класса и половина 5-го класса. Сколько ребят было на экскурсии?»».

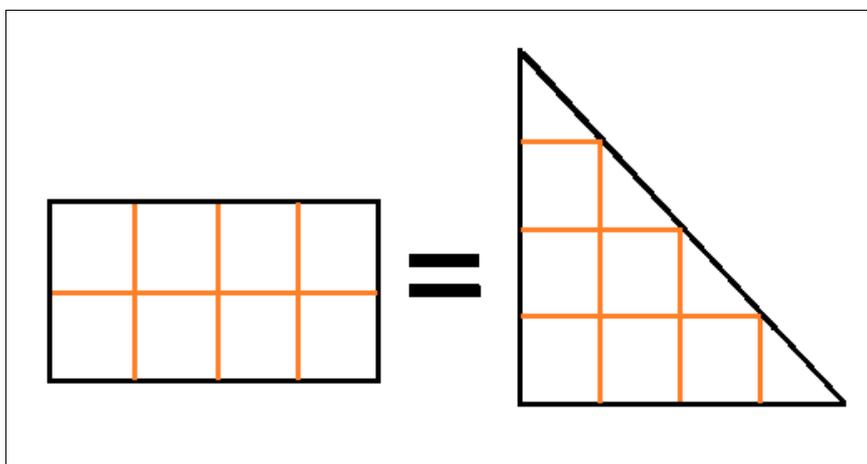
Тема «Площади и объемы»

Формулы. Площадь. Формула площади прямоугольника. Единицы измерения площадей. Прямоугольный параллелепипед. Объемы. Объем прямоугольного параллелепипеда.

Коллективные задания:

1. *Составление задачи по частичным данным.* Пример: составьте задачу, дополнив её необходимыми данными: «Ширина прямоугольника 12 см. Найдите площадь прямоугольника».

2. *Изготовление моделей.* Материализация имеющихся математических знаний не только разнообразит деятельность на уроке, но и поможет понять пятиклассникам, что такое объём и площадь в реальном мире. Хорошим дополнением к изготовлению плоских моделей послужит их разрезание на квадраты с целью наглядного понимания соотношения площадей различных фигур. Например:



Нахождение соответствий. Этот тип заданий в данном разделе необходимо направить на отработку понятий прямоугольный

параллелепипед, объём, куб, площадь и др., на формулы площади и объёма различных фигур. Пример. Найдите соответствие между понятиями и формулами:

Объём прямоугольного параллелепипеда	$a \times a$
Площадь прямоугольника	$a \times b$
Объём куба	$a \times a \times a$
Площадь квадрата	$a \times b \times c$

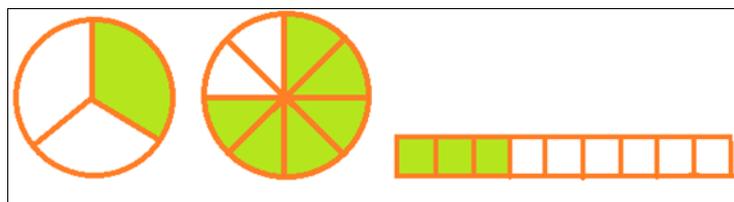
Тема «Обыкновенные дроби»

Окружность и круг. Доли. Обыкновенные дроби. Сравнение дробей. Правильные и неправильные дроби. Сложение и вычитание дробей с одинаковыми знаменателями. Деление и дроби. Смешанные числа. Сложение и вычитание смешанных чисел.

Коллективные задания:

1. *Математическое чтение.* Чтение дробей – большое место современных школьников. Речь идёт не только об обыкновенных дробях, но и о смешанных числах, и о десятичных дробях. Поэтому хорошо, если это упражнение на развитие внимания войдёт в привычку у пятиклассников. Например: Прочтите вслух в порядке возрастания числа: $\frac{8}{9}$, $2\frac{2}{3}$, $\frac{1}{100}$, $4\frac{1}{3}$, $\frac{99}{10000}$ и т.д.

2. *Чтение рисунков.* В теме «Обыкновенные дроби» этот тип заданий является очень важным и просто необходимым. Как показывает опыт, очень много ребят, даже среди успевающих, не понимают смысла дроби. Не знают, что это? Поэтому рационально при изучении этой темы научить ребят не только «читать» рисунки, но и самим изображать дроби в виде рисунков. Пример. Прочтите дроби:



Индивидуальные задания:

1. *Поиск ошибок.* Этот тип заданий пригодится при изучении темы «Сложение и вычитание дробей».

2. *Задания на порядок.* Аналогично математическому чтению, но выполняется индивидуально на карточках. Можно дополнить задание написанием прописью обыкновенных дробей.

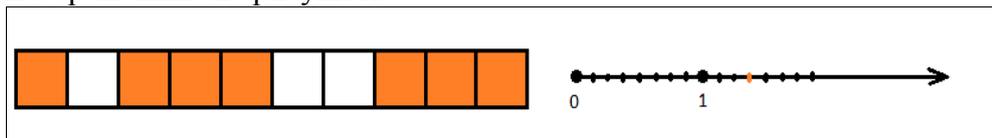
Тема «Десятичные дроби. Умножение и деление десятичных дробей»

Десятичная запись дробных чисел. Сравнение десятичных дробей. Сложение и вычитание десятичных дробей. Приближенные значения чисел. Округление чисел. Умножение десятичных дробей на натуральное число. Деление десятичных дробей на натуральное число. Умножение десятичных дробей. Деление на десятичную дробь. Среднее арифметическое.

Коллективные задания:

1. *Математическое чтение.* Пример. Прочтите числа в порядке возрастания/убывания: 12,99; 0,146; 312,009; 1, 0001; 17,1.

2. *Чтение рисунков.* Пример. Назовите десятичные дроби, изображенные на рисунках.



Индивидуальные задания:

1. *Задания на порядок.* Аналогично Математическому чтению, но выполняется учеником в тетради с добавлением задания «Запишите прописью одну из дробей».

2. *Поиск ошибок.* Пример. Найдите ошибку

$$\begin{array}{r} 12,14 \\ + 15,09 \\ \hline 27,13 \end{array}$$

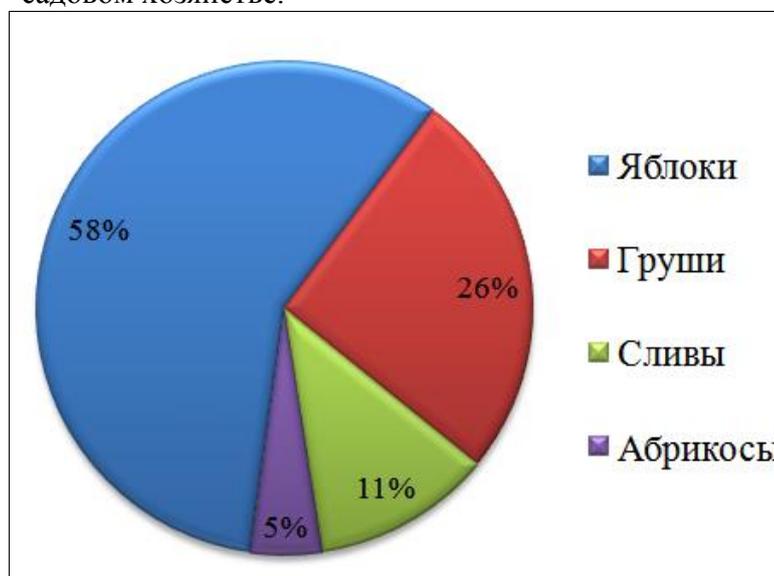
3. *Разложение на разряды.* Пример. Разложите на разряды числа: 94, 12 и 1, 004.

«Инструменты для вычислений и измерений»

Микрокалькулятор. Проценты. Угол. Прямой и развернутый углы. Чертежный треугольник. Измерение углов. Транспортёр. Круговые диаграммы.

1. *Чтение рисунков.* Пример. В садовом хозяйстве собрали 3 тонны фруктов. С помощью данной диаграммы ответьте на вопросы:

- 1) Какие фрукты составили более половины урожая?
- 2) Абрикосов собрали больше или меньше 1 тонны?
- 3) Вычислите, сколько килограммов груш собрали в садовом хозяйстве.



2. *Составление задачи по частичным данным.* Пример. Дополните задачу необходимыми данными и решите её. На фабрике сшили 170 платьев. Часть платьев отправили в магазин, другую – на склад. Сколько платьев отправили в магазин?

Комбинаторика. Вероятность

Этот раздел программы по математике является особенно продуктивным в области тренировки внимания учеников. Совершенно новая для пятиклассников область математики легко привлекает их внимание, и каждая задача этого раздела направлена на развитие внимания и мышления ребят. Задания могут выполняться, как коллективно так и индивидуально.

1. Внимательно рассмотрите числа и определите, какое из них является «лишним» в каждом ряду:
2; 3; 6; 7; 11;
18; 12; 3; 29; 45; 28;
10; 20; 30; 36; 40; 50.
2. Проследите, как изменяются числа в каждом ряду, и продолжите каждый из рядов, вписав ещё 4 числа:
6; 9; 12; 15; 18...;

25; 24; 22; 21...;
27; 34; 41; 48... [2, с. 11].

Рассмотрев некоторые задания, которые можно использовать в своей практике учителю математики в 5-м классе, мы можем сделать вывод, что математика – уникальная наука в области развития высших психических функций ребёнка. С одной стороны, для решения задач по математике ребёнку нужно задействовать своё произвольное внимание, чтобы увидеть все условия задания, ничего не упустить, внимательно производить вычисления. С другой стороны, учитель может подобрать такие математические задания, которые помогут ребёнку развить произвольное внимание. Таким образом, мы убедились в том, что коррекция внимания и адаптация пятиклассника к «новой» жизни в средней школе может быть осуществлена с помощью уроков математики.

Список литературы

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 7-е изд., стереотип. М.: Академия, 2003. 456 с.
2. Лифанова Т.Б. Буквенные и числовые диктанты на уроках в начальной школе. Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". URL: <http://festival.1september.ru/articles/625064/>

ATTENTION DEVELOPMENT AT MATHEMATICS LESSONS IN 5 CLASS

M.A. Mihaylova

Institute of mathematics and informatics
Moscow city teacher training university

The period of adaptation of fifth-graders to new conditions of training often creates difficulties for the pupil, his parents and teachers. One of the main difficulties in training during this period is weakening of attention of the child at a lesson. In this article we learn how the mathematics can help the child to restore and develop this highest mental function - attention.

Keywords: *attention development, adaptation, mathematics, the highest mental function.*

Об авторе:

МИХАЙЛОВА Маргарита Александровна – аспирант кафедры математического анализа и методики преподавания математики Института математики и информатики ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (127521, Москва,

Шереметьевская улица, 29), e-mail: mmmargaritka@rambler.ru

About the authors

- AKSENOVA Natalya M. - Researcher. Centre for VET Studies, Moscow, e-mail: observatory@cvets.ru
- ANDREEVA Elena Anatoljevna candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Foreign languages, Kazan State Power Engineering University (Russia, Tatarstan), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru
- ARTAMONOVA Ekaterina Valerjevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of Foreign languages, Kazan State Power Engineering University (Russia, Tatarstan), e-mail: Artamonova_ek@mail.ru
- BABITSKAYA Julia Leonidovna - police captain, adjunct of chair of the general psychology, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, ul. Pilyutova Flyer, 1), e-mail: tebe86@mail.ru
- BEKOEVA Marina Ivanovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of pedagogy of the interdepartmental and psychology of the North Ossetian State University name K.L. Khetagurova (362025, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46), e-mail: bekoevamarina@mail.ru
- Bezdukhov Vladimir Petrovich – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Head of the Pedagogy Department, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru
- CHIZHICHENKO Natalia N. - lecturer, department of applied psychology, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, e-mail: nata.chij@gmail.com
- ERSHOV Wjatcheslaw Alekseevich – candidate of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru
- GALASYUK Irina Nikolaevna – Candidat of Psychological Science, Moscow State Regional University, e-mail: igalas@yandex.ru
- GANICHEVA Antonina V.- The Tver state agricultural academy, Tver, Department Chair “Mathematics and computer facilities, The Tver state agricultural academy (Vasilevsky's street, h.7, settlement Saharovo, Tver, 171314, Russia), e-mail: alexej.ganichev@yandex.ru
- GLAZINA Tatyana Anatolyevna - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of physical education faculty OSU, associate Professor (460018, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: gvagaagta@mail.ru)
- GRIGORENKO Svetlana E. - candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University, e-mail: sgrigorenko@bsu.edu.ru
- KHAIMANOVA Natalia Valerievna., Ph.D. in Medical Sciences, assistant of the Department of clinical psychology, Pacific State Medical University, Vladivostok, Primorsky Krai, e-mail: bronetrain@mail.ru

- 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, Russia, Bryansk
- KOZLOV Andrey Ivanovich – Deputy Head of the Security and Protection chair in the Penal Enforcement System Samara Law Institute of the Federal Service for Execution of Punishment of Russia, Samara (443022, Samara, Rylskaya str., 24в), e-mail: pednauka@mail.ru
- KRAKOVSKAIA Marina Sergeevna – PhD student, Department of Pedagogics and Educational Technologies of Higher School of Pedagogics of Immanuel Kant Baltic Federal University (236041 Russia, Kaliningrad, A. Nevskogo Street, 14), e-mail: MKrakovskaya@kantiana.ru
- KRESLAVSKAYA Tatjana Alekseevna, lecturer at Tver State University, Faculty of Pedagogics and Primary Education Psychology (170000, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: kreslavsky1@rambler.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
- KURYSHEVA Olga Vasylyevna - Candidate of Psychological Sciences, associate Professor, Volgograd State University, e-mail: o.kurysheva@yandex.ru
- MALGINA Anastassia Vladimirovna - graduate student department of «human psychology» Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: malgina_@mail.ru
- MIKHAYLOVA Margarita Aleksandrovna – postgraduate student of the Department of mathematical analysis and methods of teaching mathematics, Institute of mathematics and informatics of The State Educational Government-Financed Institution of Higher Professional Education "Moscow city teacher training university" (127521, Moscow, Sheremetevskaya street, 29), e-mail: mmmargaritka@rambler.ru
- NENASHEVA Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Faculty of Foreign Languages, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru
- POZDNYAKOVA Oksana Konstantinovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, professor of the Pedagogy Department, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru
- REBRILOVA Elena Sergeevna - assistant professor of psychology of work, organizational and clinical psychology, Tver State University, e-mail: rebrilova@mail.ru
- ROMANOV Aleksey Arkadievich - dr., habil., professor, Tver State Agricultural Academy, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- SAGALAEVA Irina V. – candidate of pedagogical sciences, associate professor of foreign languages and professional communication, Belgorod State National Research University, e-mail: sagalaeva@bsu.edu.ru

- SALOV Alexander Igorevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, Academy of Public Administration, Moscow (129344, Moscow, Eniseyskaya str., d. 3, korp. 3), e-mail: salovalex69@mail.ru
- SARTAKOVA Elena V., Director, Novosibirsk College of Chemical Technologies named after D.I.Mendeleev, Novosibirsk, sartakova.elena@gmail.com
- SHADRINA Irina Mihailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector on Innovations and Perspective Development, Murmansk State Humanities University (183720, Murmansk, Kapitana Egorova Sr., 15), e-mail: pednauka@mail.ru
- SMIRNOV Alexander Vasilyevich - Ph. D. in Psychology, Docent, Senior-Lecturer of Cathedra of Social Psychology, Conflictology and Management of Psychology Institut of Ural State Pedagogical University, e-mail: k-66756@planet-a.ru
- SOROCHINSKIY Pavel Viktorovich, post-graduate student of the Department of General Psychology of Smolensk State University, e-mail: pivaniki@mail.ru
- TARAKANOVA Alla Alekseevna - the candidate of pedagogical Sciences, assistant Professor, speech therapy for ALS VPO "Leningrad state University named after A. S. Pushkin" (196605, , Saint-Petersburg, Pushkin, St. Petersburg highway, 10), e-mail: a.tarakanova@mail.ru
- VITUN Elena Vladimirovna - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of physical education faculty OSU, associate Professor (460018, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: lena11120@yandex.ru)
- VITUN Vladimir Gavrilovich - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of physical education OSU (460018, Orenburg, Victory avenue, 13, e-mail: vvg.60@bk.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 коллегия 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 подготовке 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 двоеточие, пробел 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_psyoped_tversu@mail.ru

***ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА.
№ 8, 2014***

СЕРИЯ: «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ». 2014. ВЫПУСК 3.

ПОДПИСКА ПО РОССИИ ООО «МАП» – 80208

Цена свободная

Ответственный редактор А.В. Язенин
Технические редакторы А. В. Жильцов
Подписано в печать Выход в свет
Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л.
Тираж 100 экз. Заказ №
Тверской государственной университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.