

Научный журнал

Основан в 2003 г.

№ 12, 2013

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

Серия «Педагогика и психология» Выпуск 2

2013

Учредитель

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

Редакционный совет:

Председатель А. В. Белоцерковский,
Зам. председателя И. А. Каплунов

Члены редакционного совета:

Е. Н. Брызгалова, Б. Л. Губман, А. А. Залевская, И. Д. Лельчицкий,
Т. Г. Леонтьева, Д. И. Мамагулашвили, Л. Е. Мошкова, Ю. Г. Папулов,
Б. Б. Педько, А. Я. Рыжов, А. А. Ткаченко, Л. В. Туманова, А. В. Язенин

Редакционная коллегия серии:

доктор педагогических наук, профессор И. Д. Лельчицкий

(главный редактор)

член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор
А. В. Юревич

действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор
Б. М. Бим-Бад

доктор психологических наук, профессор Т. А. Жалагина,

доктор психологических наук, профессор Г. Ю. Ксензова,

кандидат психологических наук, доцент М. В. Мороз

(зам. главного редактора)

Адрес редакции:

Россия, 170100, Тверь, ул. Желябова, 33.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63

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

© Тверской государственный университет, 2013

Журнал «Вестник Тверского государственного университета». Серия «Педагогика и психология» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий (решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Зелинская Т.Н. Психологические особенности амбивалентности ценностных ориентаций у студентов юношеского возраста	7
--	---

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Романов А.А., Новосёлова О.В. Топономия психологического пространства вербальных практик-угроз	20
Одинцова Л.А. Слухи как элемент неформальной коммуникации в малой группе...	33

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Самусенко И.Л. К структуризации понятия «эмоциональная компетентность» в профессиональной деятельности педагога	39
Становова Л.А. Рефлексия как интегрирующий компонент в структуре профессиональной компетентности социального работника.....	44

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тюлин М.Ю. Эмпатия как важнейшее качество педагога в искусстве внутренних трансформаций субъектов образования	51
Крылова М.А. Анализ читательской деятельности будущих педагогов как способ диагностики у них профессионального мышления.....	57
Жалагина Т.А., Мороз М.В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов в вузе	69

УЧИТЕЛЬ И СОЦИУМ

Анисимов В.П., Золотарев А.О. Предприимчивость как ведущее качество личности современного педагога.....	75
---	----

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Зубков А.Ю. Готовность к интеграции в поликультурное пространство как педагогическая категория.....	84
Анисимов В.П., Лобзаров В.М. Искусство в развитии элитной личности	90
Спиридонов Р.Е., Конькова Н.А. Интеграция семьи и школы как фактор развития ребенка в младшем школьном возрасте	97

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

Астапенко Е.В. Идеальный учитель в трактовке критической педагогики Питера Мак-Ларена и Джона Тэйлора Гатто	103
Крестинский И.С. О соотношении принципов сознательности и коммуникативности в интегративной лингводидактике	113
Сухова Н.А. Поликультурная картина мира студентов	121

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Курепина Т.Г. Тьюторство: история вопроса и вызовы современности	131
Довгалёва И.В. Проблемы адаптации преподавателей и студентов к дистанционному обучению	141
Добросмыслова С.Н. К вопросу о сущности тьюторства как особой профессиональной деятельности в системе высшего образования	149

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Климина А.В. Методологические аспекты идеала школы в воззрениях К.Д. Ушинского.....	156
Лобзаров В.М., Демурчян Г.А. Реализация принципа преемственности в образовательной деятельности российской классической гимназии и университета конца XIX– начала XX века и опыт современности	165
Журавлева Т.А. Л.Н. Толстой о воспитании духовно-свободной и творческой личности.....	179
Ковыльникова Т.С., Хохлова О.Н. Модели межличностных отношений в университетах России в последней четверти XIX – начале XX века	189
Скударева Г.Н. Актуализация идей А.С. Макаренко о социально-педагогическом взаимодействии школы и общества в деятельности школьного социокультурного комплекса	199
Климина А.В., Лельчицкий И.Д. Тенденции поиска образа школы будущего в отечественной педагогике начала XX века.....	209

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Данелян Е.Г., Корпусова Ю.А. Речевое поведение носителя русского языка (учителя) при работе с детьми-инофонами.....	218
Данелян Е.Г. Пути активизации речевых действий детей-инофонов.....	224

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Звездина М.Л. «Культура здоровья» как предмет теоретических исследований в педагогической науке	229
---	-----

СЛОВО МОЛОДЫМ

Федорова Е.А. К проблеме сопровождения детей и родителей, переживающих страхи	239
Булычева Е.С. Педагогическое сопровождение семьи в профилактике подростковой наркомании.....	246
Голубихина Ю.Ю. Особенности стратегий совладающего поведения у водителей автотранспорта («скорой помощи» и государственной инспекции по безопасности дорожного движения)	252
Чернышова О.В. Разработка методики прогнозирования профессиональной успешности мастеров-консультантов технических центров автомобильных компаний	258
Соколова А.С. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности специалиста службы технической поддержки	266
Калмыкова А.И. Роль околоспортивной субкультуры в формировании гендерной идентичности мужчин	273
Клейникова Т.П. К вопросу о психолого-педагогической профилактике негативизма детей	284
Унру О.В. Особенности ценностной сферы младших и старших подростков	293
Ламзина Ю.А. Особенности становления и развития гендерных исследований в образовании на Западе и в Америке	301
Трифопова С.А. Влияние комплекса педагогических условий на формирование готовности педагогов к реализации инновационной деятельности	309
Гудименко Ю.Ю. Психологическая готовность к инновационной деятельности воспитателей ДОУ, как одна из проблем модернизации образования.....	318
Копылова Н.В., Королева А.А. Эмпирическая модель психологических характеристик студента, противодействующего обучению и саморазвитию	326

CONTENTS

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Zelinska T.N. Psychological characteristics of students' ambivalence of values..... 7

SOCIAL PSYCHOLOGY

Romanov A.A., Novoselova O.V. Discursive toponomy of threat-practices 20

Odintsova L.A. Rumors as an element of informal communication in a small group..... 33

OCCUPATIONAL PSYCHOLOGY

Samusenko I.L. Redefining the concept of «emotional competence» in relation to the professional activity of teacher in classroom 39

Stanovova L.A. Reflection as an integrating component in the structure of the professional competence of the social worker..... 44

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Tulin M.Y. Empathy, as the most important quality of a teacher in the art of internal transformations of the subjects of education 51

Krylova M.A. The diagnosis of professional pedagogical thinking of future teachers in the reading activity 57

Zhalagina T.A., Moroz M.V. Psychological and educational support gifted students in high school 69

TEACHER AND SOCIETY

Anisimov V.P., Zolotarev A.O. Pushfulness as a leading quality of a modern teacher's personality 75

EDUCATION IN MODERN SOCIETY

Zubkov A.Y. Ready for integration into the political and cultural milieu as a pedagogical category 84

Anisimov V.P., Lobzarov V.M. The art in the development of elite personality 90

Spiridonov R.E., Konkova N.A. Family and school integration as the factor of development of the child at younger school age 97

EDUCATION IN THE WORLD

Astapenko E.V. An ideal teacher in the interpretation of critical pedagogy of Peter McLaren and John Taylor Gatto..... 103

Krestinskiy I.S. On the correlation of principles of comprehension and communication in integrated linguodydactics 113

Sukhova N.A. Multicultural world view of students 121

VOCATIONAL EDUCATION

Kurepina T.G. Tutorship: the history of the question and modern challenges 131

Dovgalyova I.V. Problems of adaptation of teachers and students to distance learning 141

Dobrosmyslova S. To a question about the nature of tutoring as a particular professional activity in higher education..... 149

HISTORY OF EDUCATION

Klimina A.V. Methodological aspects of school ideal in the views hold by K.D.Ushinskiy	156
Lobzarov V.M., Demurchyan G.A. Implementation of the principle of succession in educational activity of classical Russian gymnasium and university at the end of XIX- beginning of XX centuries and the modern experience	165
Zhuravleva T.A. Leo Tolstoy on educating spiritually free and creative personality	179
Kovyl'nikova T.S., Hohlova O.N. The models of interpersonal relations in the Russian universities at the end of the XIXth – beginning of the XXth century	189
Scudareva G. N. Actualization of makarenko's ideas concerning social and pedagogical interaction of school and society in the process of school social and cultural complex activity	199
Klimina A.V., Lelchitskiy I.D. Tendencies in the Retrieval of Image of the School of the Future in Russian Pedagogics in the Beginning of XX Century	209

TEACHING

Danelyan E.G., Korpusova U. A. Verbal behavior media Russian (teachers) work with children-inofonami	218
Danelyan E.G. Ways to enhance speech acts children-inofonami	224

INNOVATION IN EDUCATION

Zvezdina M.L. The «culture of health» as a subject of theoretical research in pedagogical science.....	229
--	-----

ACCORDING TO THE YOUNG

Fedorova E.A. The problem of support for childrenand parents experiens fears	239
Bulicheva E.S. Pedagogical support of the family of preventive juvenile addiction.....	246
Golubikhina J.Y. Coping behaviour patterns of vehicle drivers (of ambulance and the state traffic safety inspection of ministry of interior of Russia)	252
Chernyshova O.V. Scientific - methodological basis of forecasting technology for professional success of masters-advisers at car centers.....	258
Sokolova A.S. Psychological support professional activities of help desk specialists	266
Kalmykova A.I. The role of near-sport subculture in development of the men's gender idetntity	273
Kleynikova T. P. To the question of the psychological-pedagogical prevention of negativism children	284
Unruh O.V. Features of value sphere of younger and older adolescents.....	293
Lamzina Ju. Specific features of the development of gender studies in education in Western Europe and America	301
Trifonova S. A. Influence of the complex of pedagogical conditions on formation of readiness of teachers to realization of innovative activity.....	309
Gudimenko Y. Psychological readiness to innovative activity of preschool educator as a problem of educational modernisation	318
Kopylova N., Koroleva A. Empiric model of psychological characteristics of students opposing to teaching and self-development	326

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.922-057.87

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АМБИВАЛЕНТНОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

Т.Н. Зелинская

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова,
Украина, Киев

Раскрыты возрастные, гендерные, профессиональные особенности развития амбивалентности в ценностных ориентациях студентов. Выявлено гармоническое развитие амбивалентности в актуальной ценностной сфере, но в латентной, потенциальной – дисгармоническое. Установлена общая закономерность во всех трёх аспектах развития амбивалентности ценностных ориентаций студентов – самоограничение реализации в широком социальном мире. У женщин в развитии амбивалентности ценностей раскрыто самоограничение индивидуальных достижений. Выявлено преобладание гармонической амбивалентности в юношеском возрасте независимо от профессиональной подготовки студентов.

***Ключевые слова:** амбивалентность; ценностные ориентации; актуальная, латентная сферы ценностей; гармоническая, дисгармоническая амбивалентность.*

В юношеском возрасте активно развивается мировоззрение, «Я – концепция», что связано с социальными и внутренними изменениями, в частности с развитием личностной амбивалентности. Психология студентов юношеского возраста характеризуется определённой социальной ситуацией развития: профессиональное образование, полусамостоятельная взрослая жизнь. В ведущей профессионально-познавательной деятельности развиваются возрастные новообразования (готовность к самореализации в профессиональной, личностной сферах). Центральным направлением, в котором проявляется личность студента, – система смысловых обобщённых представлений или личностных ценностных ориентаций. Они являются высшим уровнем структуры диспозиций личности (Г.М. Андреева, В.О. Ядов). В современных условиях глобализации мира изменения мировоззренческих ориентиров, их нестойкость создают ситуацию аномии, которая является для студентов негативным внешним фактором усиления амбивалентности.

Термин «амбивалентность» (лат. *ambo* – два, *valentia* – сила) означает взаимоисключающее объединение противоположных эмоций, мыслей, желаний к одному и тому же объекту. Амбивалентность присущая как гармоническим, так и дисгармоническим личностям и является ответом внутреннего мира на взаимодействие с социальным миром или особенностями становления внутреннего мира. Амбивалентность личности развивается в процессе онтогенеза и микрогенеза. Её усиление является процессом личностных изменений, которые приобретают адаптивную или дезадаптивную формы. Только амбивалентность личности с умеренной интенсивностью характеризуется целостностью, что стимулирует индивидуальное и групповое развитие.

Авторское определение амбивалентности как личностного свойства состоит в том, что она присуща каждому индивиду и проявляется в динамической, интегрированной взаимосвязи двух равных или почти равных по силе и одновременно взаимоисключающе действующих противоречий в мотивах, эмоциях, мыслях и поведении [1]. Амбивалентность – это динамическое свойство личности, которое действует как вариативный регулятор поведения во всех сферах жизнедеятельности людей, психологические особенности которой определяют специфику личностного развития. Перспективным направлением в изучении индивидуальной (личностной) амбивалентности является, по мнению автора, её понимание как свойства разных личностных явлений или, согласно мнению В.А. Ядова, диспозиций (социальных установок, отношений, позиций, оценок, качеств, ценностных ориентаций и др.) [6]. В.С. Мерлин писал, что к свойствам личности относятся те явления, которые определяют её отношения и выявляют их [2, с. 239].

Амбивалентность является необходимым условием личностного развития. Это психическое свойство влияет на интеграцию личности, определяя её способность к освоению социального и индивидуального пространства жизнедеятельности. Амбивалентность, таким образом, становится необходимой составляющей внутреннего мира психически здоровой личности. Наше понимание содержания категории личностной амбивалентности отличается от существующих, поскольку мы рассматриваем её как стабильное и стойкое свойство, которое характерно для разных сфер личности, а также возрастов.

Старший юношеский возраст сенситивен для решения молодыми людьми экзистенциальных проблем своей жизни, переосмысления общечеловеческих законов существования в соответствии со своим индивидуальным уровнем, где амбивалентно взаимодействуют разные противоречия. Д.И. Фельдштейн даёт точную характеристику юношескому возрасту: «Мобильными и изначально подготовленными к новым отношениям,

даже технически, выступают люди юношеского возраста ... которые ныне, находясь в состоянии неустроенности, в поиске, используют опыт старших поколений, отбирают важное, но руководствуются при этом новыми принципами жизни, пытаясь более активно осмыслить действительность» [5, с. 60]. Этот возраст также сенситивный для стойкого образования как положительных, так и отрицательных смысловых установок в широком социальном направлении и близких отношениях.

Цель данной статьи – исследовать психологические особенности личностной амбивалентности в ценностных ориентациях у студентов юношеского возраста.

Изучение социального мира студентов путём диагностирования ценностных представлений было осуществлено методикой Ш. Шварца «Ценностные ориентации» в адаптации В.Н. Карандашева [4]. Этот вопросник дал нам возможность а) исследовать динамику развития смысловых систем ценностных ориентаций в старшем юношеском возрасте за следующими уровнями: высокий уровень – их ядро, средний уровень – резерв, низкий уровень – периферия; б) установить гендерные особенности у студентов; в) констатировать психологические особенности в зависимости от профессионального образования респондентов.

Количественные показатели распределения студентов юношеского возраста за уровнями ценностных ориентаций представлены в таблице.

Возрастная динамика развития ценностных ориентаций в старшем юношеском возрасте (в баллах)

N=480

Уровни	Ранги	Ценности	Выборка 17–18 гг. (n=123)	Ценности	Выборка 18–19 гг. (n=118)	Ценности	Выборка 19–20 гг. (n=118)	Ценности	Выборка 20–21 гг. (n=121)	Ценности	Выборка 17–21 гг.
Высокий	1	5	5,0	5	5,3	8	4,7	1	4,6	5	4,8
	2	3	4,8	8	5,1	5	4,5	8	4,5	8	4,7
	3	8	4,7	3	4,8	6	4,4	5	4,4	3	4,5
Средний	4	10	4,6	6	4,6	7	4,3	3	4,3	10	4,4
	5	1	4,5	7	4,3	10	4,2	10	4,1	6	4,3
	6	4	4,4	10	4,2	3	4,1	6	4,0	1	4,2
	7	6	4,2	1	4,1	1	4,0	7	3,8	7	4,1
Низкий	8	9	4,1	9	3,9	9	3,7	4	3,7	4	4,0
	9	7	4,0	4	3,8	4	3,6	2	3,4	9	3,8
	10	2	3,3	2	3,5	2	3,5	9	3,1	2	3,4

Проанализируем количественные результаты ценностных ориентаций у студентов 17–21 года Национального технического

университета Украины «Киевский политехнический институт» (240 респондентов), Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко (240 респондентов).

У студентов первого курса 17–18 лет, которые адаптируются к новым условиям обучения и жизни, ядром их ценностных ориентаций (высокий уровень) являются самостоятельность – 1-й ранг, 5,0 балла; доброжелательность – 2-й ранг, 4,8 балла; достижение – 3-й ранг, 4,7 балла. Эти ценностные типы создают интегрированную мотивационную структуру. Они, согласно теоретической модели отношений между десятью типами ценностей Ш. Шварца, находятся не рядом друг с другом, наоборот, ценностный тип доброжелательности и достижение находятся в амбивалентном противоречии (напротив друг друга). Однако их функциональные внутренние связи с другими ценностными типами устанавливаются на основе ценности «самостоятельность». Ядерная подсистема иерархическая, где самостоятельность доминирует в мышлении, выборе действий, в творчестве, самоконтроле, автономности.

Амбивалентное противоречие между доброжелательностью и достижением не становится дезинтегрированным, поскольку самостоятельность усиливает конструктивность всей подсистемы. Признаком согласованности ядра ценностных ориентаций 17–18-летних есть то, что у них констатируются разные и согласованные между собой направления: самотрансцендентности (доброжелательности), открытости изменениям (самостоятельности) и самодостаточности (достижение). Молодёжь способна успешно учиться, свободно, самостоятельно жить, не теряя человечности, доброжелательности. Ядерная ценностная система первокурсников сбалансирована и согласована, для неё характерна преимущественно гармоническая амбивалентность.

К резерву ценностных ориентаций (средний уровень) относятся безопасность – 4-й ранг, 4,6 балла; конформизм – 5-й ранг, 4,5 балла; универсализм – 6-й ранг, 4,4 балла; стимуляция – 7-й ранг, 4,2 балла. Такая характеристика ценностной подсистемы, согласно модели Ш. Шварца, является зрелой и естественной: безопасность для себя и других требует от студентов социального порядка, безопасности для семьи и наций, чувства принадлежности, здоровья. Одновременно студентам необходимо сдерживать негативные склонности к незнакомым людям, иметь самодисциплину, уважение к родителям, старшим людям, быть вежливыми в общении. Мотивационная цель ценности «стимуляция» – стремление к новым и глубоким переживаниям – актуальная и контролируемая потребность студентов в единстве с ценностями безопасности, конформизма и универсализма.

Признаком согласованности этой подсистемы ценностных ориентаций 17–18-летних является то, что у них констатируется объединение трёх их направлений: самотрансцендентности (универсализма), открытости изменениям (стимуляции) и самосохранению (безопасности, конформизма). Резервные ценностные типы этих студентов гармонические, амбивалентность противоречий может оказываться на низком (оптимальном) и среднем уровнях.

«Периферию», как латентную подсистему ценностных ориентаций 17–18-летних студентов, составляют власть (8-й ранг, 4,1 балла), гедонизм (9-й ранг, 4,0 балла), традиции (10-й ранг, 3,3 балла). Объяснить эту систему можно тем, что современная украинская власть, к сожалению, не демонстрирует в реальности высокие моральные качества, а бизнесовые стремления священнослужителей осуждаются и терпят все большее поражение в мировоззрении молодёжи. Средние баллы периферийных ценностей значительно отличаются от ядра (самостоятельности, доброжелательности, достижений), т. е. они латентные, потенциальные – самосохранение (традиции) и самодостаточность (власть). Это негативная возрастная тенденция. Студенты не верят, что власть может работать ради благополучия социальных групп. Они избегают, таким образом, «плохих ценностей».

Именно в латентной подсистеме ценностных ориентаций заложены основы высокой амбивалентности: суживается социальный мир. Однако в экстремальных условиях молодёжь его субъективно расширяет, студенты находят «хорошую» секту, будущих «духовных» наставников и т.п. Деструктивным молодёжным движением как компенсацией этих тенденций было «Белое братство» в Киеве. Нередко развиваются негуманные признаки личностной амбивалентности, когда молодые люди агрессивно, асоциально воплощают неосознанные латентные ценностные ориентации к власти (фильм «Бригада»).

Итак, обобщая анализ данных методики Ш. Шварца «Ценностные ориентации» у 17–18-летних, мы констатируем в актуальной иерархической системе развития ценностных смысловых типов интеграцию (ядра и резерва). Соответственно это даёт стабильность, гармонию, предсказуемость мыслей, эмоций, действий независимо от конкретной ситуации, контекста взаимоотношений с социальным миром. Мы установили негативную закономерность развития общечеловеческих ценностей в латентном проявлении – сужение социального мира исследуемых, что образует противоречие с экзистенциальной потребностью к равенству, свободе. Пренебрежение традициями, властью является источником высокой амбивалентности молодёжи.

Обратимся к общей выборке студентов юношеского возраста. Как следует из таблицы, ценностные ориентации у студентов 17–21 года развиваются гармонично в ядерной и резервной подсистемах. Они характеризуются объединением разных направлений. Молодёжь овладевает ролью студента, будущего специалиста, друга, любимого, имея умеренную амбициозность, не теряя доброжелательности.

Ядерная и резервная подсистемы действуют вместе согласованно, для них характерна гармоническая амбивалентность. Констатировано в периферийной подсистеме ценностных ориентаций самоограничение актуализации в социальном мире. Мотивационные цели «власть» и «универсализм» взаимно противоположные, они являются неосознанным источником нереализованности, агрессии. Латентное амбивалентное противоречие усиливает нетерпимость к другим культурам, равнодушие к власти и религии, что остаётся в любом контексте действующим, высокоамбивалентным.

Обобщение количественной и качественной интерпретации развития ценностных типов ориентаций у студентов юношеского возраста даёт нам основание констатировать их возрастные особенности.

Во-первых, ценностные смысловые типы как активные ориентиры студенческой молодёжи в социальном мире развиваются стабильно, целостно в ядерной и резервной подсистемах. Они характеризуются разносторонней согласованностью самотрансцендентности (доброжелательности), открытости изменениям (самостоятельностью, стимулированием), самодостаточности (достижениями), самосохранения (безопасностью, конформизмом), что подтверждает гармоническое развитие их амбивалентности.

Во-вторых, ценностные типы ориентаций иерархически взаимосвязаны как актуальная, доминантная и латентная подсистемы, что обуславливает интеграцию амбивалентности в середине подсистем и между ними.

В-третьих, установленная негативная возрастная закономерность юношеского возраста – самоограничение социального интереса, ответственности – проявляется в пренебрежении ценностями власти (самодостаточности), традициями (самосохранения), универсализмом (самотрансцендентности). Отсутствие социального интереса в разных направлениях общечеловеческих ценностей является источником высокой амбивалентности: протестных молодёжных мыслей, эмоций и поведения или избегания реальности через виртуальное расширение социального мира.

Студенческая молодёжь переживает амбивалентно сужение социального мира, потому что актуальной является возрастная потребность вхождения в социум как взрослого человека на началах

равенства, свободы, ответственности. Реальная ценностная система детерминирует содержание активности личности в юношеском возрасте и выступает предпосылкой её амбивалентности в социальном измерении. Важно осознавать выявленную закономерность в процессе профессиональной подготовки студентов, на уровне государственных институтов, усиливая социальную интеграцию в юношеском возрасте.

Количественные гендерные показатели ценностных ориентаций в юношеском возрасте у студентов Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт», Сумского государственного педагогического университета имени А.С.Макаренко отображены на рис. 1.

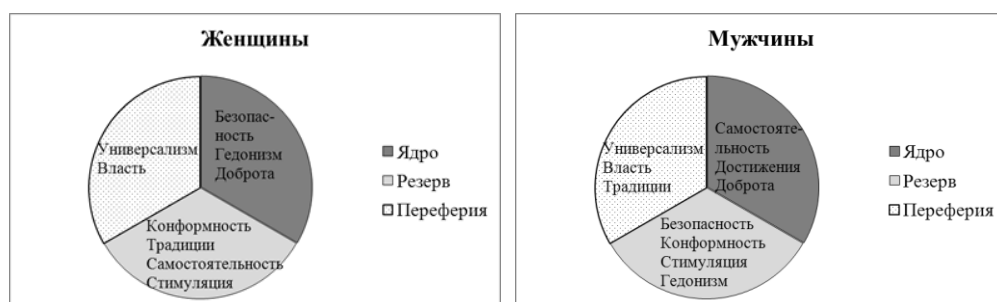


Рис. 1. Гендерный аспект развития ценностных ориентаций в старшем юношеском возрасте

Общая выборка *женщин* 17–21 года характеризуется в актуальной ядерной подсистеме следующими мотивационными типами ценностных ориентаций: безопасностью – 1-й ранг, 4,9 балла; гедонизмом – 2-й ранг, 4,8 балла; доброжелательностью – 3-й ранг, 4,7 балла. Это их реальная ядерная подсистема, которая содержательно соответствует традиционным взглядам на женщину в патриархальной культуре. Иными словами, девушки предпочитают близкие отношения, в которых реализуют мотивацию в принятии, симпатии, дружбе, зрелой любви. Ядро ценностных ориентаций девушек характеризуется несбалансированностью, поскольку отсутствуют, согласно взглядам Ш. Шварца, два направления (открытость изменениям, самодостаточность). Эта ценностная подсистема девушек дезинтегрированная, характерна для неё дисгармоничная амбивалентность.

Резервная подсистема ценностных типов у девушек имеет следующие показатели: конформизм – 4-й ранг, 4,5 балла; традиция – 5-й ранг, 4,4 балла; самостоятельность – 6-й ранг, 4,3 балла; стимуляция – 7-й ранг, 4,2 балла. Она характеризуется несбалансированностью, поскольку имеет объединение лишь двух направлений ценностных

ориентаций: самосохранение (конформизм, традиции), открытость изменениям (самостоятельность, стимуляция). Два других направления (самодостаточность и самоотрансцендентность) полностью отсутствуют. Резервная подсистема отвечает деловым отношениям девушек. Вместе ядерная и резервная подсистемы ценностных ориентаций у студенток интегрируются в мотивационную целостность, которая характеризуется доминантой семейного социального мира. Девушки подавляют амбициозность в деловых отношениях, поскольку желают выглядеть, быть для других предсказуемыми и послушными девушками (этого требует социум).

«Периферия» как латентная подсистема ценностных ориентаций студенток характеризуется универсализмом – 8-й ранг, властью – 9-й ранг, достижениями – 10-й ранг. Наименее привлекательная для девушек, данная подсистема охватывает направление самодостаточности (власть, достижение). Реально девушки не желают влиять и брать ответственность за прогрессивные преобразования в обществе, в отдельных организациях. Они не хотят индивидуальных достижений, их не интересуют взаимоотношения с людьми за пределами своей социальной среды. Именно эта подсистема является неосознанным источником высокой амбивалентности девушек, фактором сужения социального мира (ограничение самостоятельности, автономности, саморегуляции).

В общей выборке *мужчин* 17–21 года выявлено ядро их ценностных ориентаций: самостоятельность – 1-й ранг, 4,8 баллов; достижение – 2-й ранг, 4,6 балла; доброжелательность – 3-й ранг, 4,4 балла. Признаком согласованности этой подсистемы является то, что в ней констатируется объединение трёх направлений ценностей (открытость изменениям, самодостаточность, самоотрансцендентность). Студенты способны учиться, быть умеренно амбициозными, выявляя к людям в непосредственных контактах честность, ответственность, симпатию, дружбу, любовь. Резервная подсистема ценностных ориентаций молодых людей объединяет лишь два её направления – самосохранение (безопасность, конформизм) и открытость изменениям (стимулирование). Важно, что ценностные типы стимуляции и конформизма сдерживают друг друга, но неосознанно. Нередко они импульсивно проявляются на высоком амбивалентном уровне с доминированием то одной, то другой ценности.

Вместе ядерная и резервная подсистемы ценностных ориентаций мужчин характеризуются интеграцией, потому что взаимодействуют все её четыре направления: открытость изменениям, самодостаточность, самоотрансцендентность, самосохранение. Гедонизм относится ко всем ценностным смысловым типам. Амбивалентность у мужчин

проявляется умеренно, поскольку две подсистемы балансируют и согласовывают друг друга.

«Периферия» как латентная подсистема ценностных ориентаций студентов характеризуется универсализмом – 8-й ранг, властью – 9-й ранг, традициями – 10-й ранг. Мотивационные цели универсализма и власти взаимоисключающие, неосознанные, латентные, что является источником неуправляемой агрессии, высокой амбивалентности. Установленные нами ранее возрастные тенденции подтверждаются гендерными особенностями.

Обобщение количественной и качественной интерпретации развития ценностных типов ориентаций в юношеском возрасте по *гендерному признаку* даёт нам основания констатировать определённые особенности.

Во-первых, у девушек выявлено самоограничение актуальных ценностей индивидуального достижения. Отсутствие у них направления самодостаточности ценностных ориентаций делает эту систему социально дезинтегрированной, с проявлениями интенсивной амбивалентности. У мужчин актуальная система ценностных ориентаций характеризуется интеграцией всех четырёх их направлений: открытости изменениям, самодостаточности, самотрансцендентности, самосохранения. Амбивалентность у мужчин более согласованна, потому что уравнивается взаимоисключающими противоположностями.

Во-вторых, женщины и мужчины в этом возрасте пренебрегают широким социальным миром, ограничивают самореализацию, направляя её по компенсаторному пути.

В-третьих, ценностная система детерминирует содержание активности личности и выступает необходимой внутренней предпосылкой её амбивалентности в социальном измерении. Женская патриархальная «второсортность» ограничивает развитие мотивационного направления амбивалентности в гармоническом развитии. Для большинства мужчин характерны ценности самодостаточности, что даёт им возможность устанавливать более широкие социальные связи, чем женщинам.

Количественные показатели ценностных ориентаций у студентов Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт» (условно регион «Киев»), Сумского государственного педагогического университета имени А.С. Макаренко (условно регион «Сумы») отображены на рис. 2.

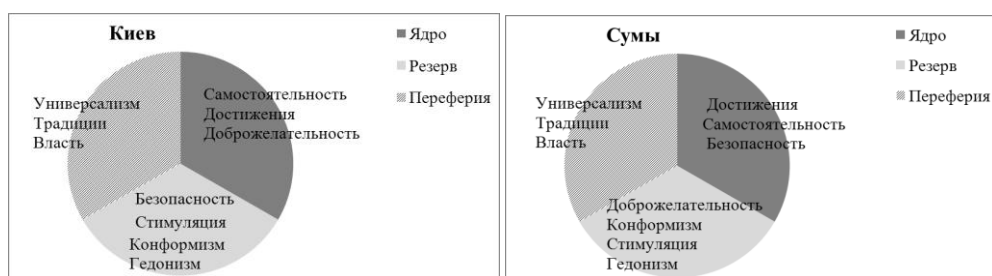


Рис. 2. Профессиональный аспект обучения в развитии амбивалентности ценностных ориентаций студентов

В выборке исследуемых 17–21 года в регионе «Киев» ядро характеризуется осознанным, актуальным выбором ценностей самостоятельности – 1-й ранг, 5,1 балла; достижения – 2-й ранг, 4,7; доброжелательности – 3-й ранг, 4,6 балла. Избранные ценностные типы, согласно Ш. Шварцу, охватывают три направления их развития: открытость изменениям, самодостаточность, самотрансцендентность. Поэтому ядерная, реально действующая подсистема у этих студентов имеет согласованность амбивалентного противоречия между достижениями и доброжелательностью. Доминирование самостоятельности усиливает саморегуляцию, автономность ядра актуальных ценностных ориентаций, для которого присуща сбалансированная амбивалентность.

Ядро или актуальные ценностные ориентации в регионе «Сумы» характеризуются следующими мотивационными типами: достижением – 1-й ранг, 4,6 балла; самостоятельностью – 2-й ранг, 4,5 балла; безопасностью – 3-й ранг, 4,4 балла. Они охватывают три направления их развития: самодостаточность, открытость изменениям, самосохранение. В ядерной подсистеме этих студентов уравнивается амбивалентность противоречия между самостоятельностью и безопасностью. Доминирование мотива достижения усиливает профессиональную компетентность в актуальных ценностных ориентациях, для которых характерна гармоническая амбивалентность.

Итак, ядро, центральная часть ценностных ориентаций проявляется у студентов обеих выборок сбалансированно, согласованно между тремя их направлениями. Однако доминирование (1-й ранг) даёт особое смысловое направление актуальной подсистеме. Мы объясняем это спецификой профессионального обучения: сумские студенты учатся на факультете физической культуры, где личные достижения и безопасность являются составляющими их профессиональной подготовки; киевские студенты имеют инженерные специализации, где

самостоятельность максимально влияет на их достижения, что уравновешивается доброжелательностью в непосредственных контактах с людьми.

Резервная подсистема ценностных ориентаций имеет в регионе «Киев» такие показатели: безопасность – 4-й ранг, 4,4 балла; стимуляция – 5-й ранг, 4,3 балла; конформизм – 6-й ранг, 4,2 балла; гедонизм – 7-й ранг, 4,1 балла. Они охватывают только два направления развития ценностных ориентаций – самосохранение и открытость изменениям, которые вместе с предыдущей подсистемой образуют целостную смысловую систему.

Резервная подсистема ценностных ориентаций студентов в регионе «Сумы» имеет такие данные: доброжелательность – 4-й ранг, 4,3 балла; конформизм – 5-й ранг, 4,2 балла; стимуляция – 6-й ранг, 4,1 балла; гедонизм – 7-й ранг, 4,0 балла. Они охватывают три направления развития ценностных ориентаций – самотрансцендентность (доброжелательность), консерватизм (конформизм) и открытость изменениям (стимуляция), что дополняет подсистему ядра до четырёх направлений их развития.

Итак, вместе ядерная и резервная подсистемы ценностных ориентаций, исследуемых в регионах «Киев» и «Сумы», интегрируются в мотивационную целостность, которая характеризуется объединением всех четырёх направлений. Гедонизм относится ко всем ценностным смысловым типам этих подсистем. Интеграция охватывает все четыре направления развития ценностных ориентаций у студентов независимо от профессиональной подготовки. Амбивалентность студентов проявляется не на высоком уровне интенсивности, потому что ядерная и резервная подсистемы ценностных ориентаций сбалансированы и согласованы друг с другом. Они определяют поведение, реальные профессиональные выборы студентов.

Периферия как латентная подсистема ценностных ориентаций студентов этих двух регионов характеризуется таким образом: универсализм – 8-й ранг, традиции – 9-й ранг, власть – 10-й ранг. Мотивационные цели универсализма и власти противоположные, но они не осмысленные как проявления широкого социального интереса. Он полностью находится в латентной, потенциальной сфере, т. е. остаётся нереализованным. Общественный интерес не стал актуальной мотивационной ценностью для студентов юношеского возраста независимо от их профессиональной подготовки.

Социальная дезинтеграция передаётся по кругу украинцам («моя хата с краю»). А. Адлер, Р. Мей считали стремление к широким социальным интересам мощной силой для развития личности. Р. Мей раскрыл сущность этического выбора путём объединения солидарности индивидуального сознания, индивидуальной ответственности с

общественным сознанием, межличностной ответственностью. Учёный-гуманист предупреждал, что избегание как некая невиновность в человеческом существовании является злостной самозащитой от реальности, ответственности. И вместе с тем это является барьером для личностного роста. Р. Мей видел в равнодушии социальную неадекватность, когда человек пропускает самоутверждение в социальном мире, присоединяется к агрессии: обвиняются другие люди, другие нации или религии [3, с. 311].

Итак, обобщая исследование ценностных ориентаций у студентов старшего юношеского возраста, следует отметить влияние ведущей профессионально-познавательной деятельности на их актуальность. Возрастная, гендерная закономерность сужения социального интереса студентов путём самоограничения подтверждается и при исследовании профессионально-регионального аспекта.

Интерпретация количественных и качественных результатов нашего исследования даёт основания сделать следующие выводы.

1. В юношеском возрасте выявлено разностороннее, согласованное развитие ценностных ориентаций, что обеспечивает их гармоничную амбивалентность, адекватное двумерное взаимодействие в социальном мире. Иерархичность ценностей студентов обеспечивает мотивационную согласованность в амбивалентных противоречиях в середине реальных подсистем и между ними.

2. Раскрыта в латентном аспекте негативная закономерность у студентов как сужение социального мира путём самоограничения широкого социального интереса. Преобладание более узких ценностных ориентаций исследуемых задерживает развитие социальной интеграции, что является источником их высокой амбивалентности.

3. У женщин в юношеском возрасте установлена негативная закономерность самоограничения ценностей индивидуального достижения как проявление их патриархального воспитания. Мотивационная направленность девушек суживает социальные взаимодействия, самодостаточность, что является источником интенсивной амбивалентности. У мужчин выявлена интеграция ценностных типов, однако констатировано сужение широких социальных ценностей, что направляет их самореализацию по компенсаторному пути, является источником высокой амбивалентности. Вместе с тем их ценностная самодостаточность даёт им более разносторонние социальные связи, чем женщинам.

4. У киевских студентов (будущих инженеров) подавляющее большинство избрало ценности самостоятельности и эффективности в непосредственных контактах, однако сумские студенты (будущие учителя физкультуры) предпочли личные достижения и безопасность,

что подтверждает влияние профессионального обучения на ценностные ориентации.

Список литературы

1. Зелінська Т.М. Амбіваленість особистості: Теорія, діагностика і психокорекція: Навч.посібн. К.: Каравела, 2010.
2. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.
3. Мей Р. Сила и невинность: пер. с англ. А.П. Попогребского и др. / под общей ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2001. 319 с.
4. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
5. Фельдштейн Д. И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и общество научный, информационно-аналитический журнал для исследователей и организаторов системы образования. 2008. № 3.
6. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // В.А. Ядов. Методологические проблемы социальной психологии. М.: Наука, 1975.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS' AMBIVALENCE OF VALUES

T.N. Zelinska

National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov, Kiev

Discussed age-related, gender and professional characteristics of development of students' ambivalence of values. Discovered a harmonic development in an actual field value, while in a latent, potential — a disharmonious one. Detected a self-restraint realization in a social world — a common regularity of all three aspects of development of students' ambivalence of values. Identified women's self-restraint of individual achievements in a development of ambivalent values. Disclosed domination of harmonic ambivalence in adolescence despite of students' professional development.

Keywords: ambivalence, values, actual and latent scope of values, harmonic and disharmonic ambivalence.

Об авторе:

ЗЕЛИНСКАЯ Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психотерапии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова
e-mail: sharlizet@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 81`23

ТОПОНОМИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЕРБАЛЬНЫХ ПРАКТИК-УГРОЗ

А.А. Романов¹, О.В. Новосёлова²

¹Национально-исследовательский Томский политехнический университет

²Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Рассматривается физическое и социо-психоземotionalное пространство Я-адресанта и Я-адресата угрозы и строится система интерактивных координат партнеров по общению, которая выполняет коммуникативно-прагматическую функцию и определяет топоному как коммуникативно-интерактивнозначимое местоположение.

Ключевые слова: *интерактивное пространство, интерактивная система координат, телесность, коммуникативный конструкт, аффект, комфорт, топонима.*

Содержание регулятивного процесса (воздействия в целом) определяется характером решаемых проблем участниками речевой интеракции и раскрывается прежде всего с позиции субъекта (т. е. говорящего или инициатора) и объекта в этом процессе [11]. В период глобализации и информатизации человек воспринимается как целостная система, которая передает и воспринимает (реагирует на) информацию всем своим телом в виде определенных сигналов (ср.: [6; 9]). Поэтому сам процесс коммуникации или коммуникативного обмена есть своего рода технология непрерывного взаимодействия человека с окружающим его миром, реализующаяся в виде последовательности и особенностей его знакового (вербального и невербального) поведения, действий и состояний при передаче, обмене, получении, переработке и сохранении информации [1; 2; 9; 10; 11; 14; 15], что свидетельствует о пространственном координировании интерактивного обмена. Это означает, что речь пространственно координирована, а мышление (внутренняя речь), диалог (внешняя речь) существуют как бы в «подсознательном поле зрения», в котором участники бессловесной (визуальной) и обыденной интеракции постоянно координируют свою корпоральность.

Это означает, что и мышление (внутренняя речь), и диалог (внешняя речь) существуют как бы в «подсознательном поле зрения», в котором участники бессловесной (визуальной) и обыденной интеракции постоянно координируют свое тело [8, с. 96]. Подобное

координирование осуществляется в двух неразделимых пространствах: физическом и психологическом, где *физическое пространство* есть пространство реального бытия, частью которого является сам человек и в пространстве которого он себя реализует, а *психологическое пространство* суть пространство реализации человеком своей сферы деятельности в тех или иных её разновидностях и проявлениях [11, с. 15; 8, с. 88].

Включение «человека телесного» в социокультурное пространство его жизнедеятельности влечет за собой существенные изменения для его тела, превращающегося из биологического феномена в явление социокультурное, приобретающего, в дополнение к своим природнозаданным атрибутам, конкретные свойства и характеристики, порожденные социальными и культурными воздействиями. В наибольшей степени этот факт становится явственным при сравнительном анализе последствий тех влияний, которые оказывают на человеческое тело различные по своему характеру системы социальных отношений, культурных ценностей и т.д. [4; 8, с. 11]. Другими словами, категория «телесности» характеризуется физическими, социальными и психологическими чертами, между которыми существует тесная связь [8, с. 10], и поэтому телесность, означивание тела и отношение к нему, его оценка и использование в социо-психоэмоциональном пространстве интерактивного взаимодействия оказываются в центре внимания исследователей.

В этом плане значительный интерес для исследования представляет собой интерактивное пространство дискурсивных практик со значением угрозы, в которых вербально отображается координатная расположенность телесного пространства Я-партнеров по общению. Изменения физического и социо-психоэмоционального пространства Я-адресанта и Я-адресата угрозы маркируются определенными языковыми средствами, например существительными с предлогами: (1) *Быть тебе на каторге!*; (2) *В Волгу его! В Волгу!*; глаголами: (3) *Всех **не-ре-ве-шаю!***; (4) *Да тебя мало **утопить**... тебя...*; глагольными словосочетаниями: (5) *Бирюк там – **возьмет и унесет в Волгу***; (6) *Мы еще посмотрим, кто кого **загонит в угол ринга!***; (7) *Дела у тебя, как я вижу, темные, и как бы за них я не **отправил тебя назад, к матери*** (далее в работе *жирным курсивом* выделены языковые средства выражения изменения интерактивного пространства Я-собеседников). При этом важно учитывать, что адресат угрозы в нормальных условиях реальной коммуникации способен интерпретировать изменения физического и социо-психоэмоционального пространства Я на основе анализа языковых средств поверхностной манифестации практик-угроз.

Подход к анализу пространства дискурсивных практик со значением угрозы, *погруженных* (помещенных, включенных) *в систему*

интерактивных координат вертикали и горизонтали Я-партнеров по общению, а также в систему *социо-психоэмоциональных аффицированных координат*, предполагает, что для измерения и отображения *топономы*, т.е. коммуникативно-интерактивнозначимого местоположения Я каждого из участников диалогического обмена можно воспользоваться следующей координатной системой: Д - К - Д, где К – точка отсчета, ноль, исходное положение, обозначающее начальные координаты собеседников (т.е. существующие до практик-угроз), Д – точка соответствующая дискомфортному эмоциональному (аффицированному) состоянию; стрелками обозначены направления изменения коммуникативного пространства собеседников в процессе социального взаимодействия:

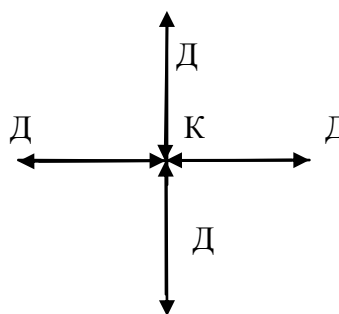


Рис. 1

Важно отметить, что в рамках данного исследования под горизонтальными топономическими перемещениями понимаются как представляемые в ментальном пространстве физические перемещения корпореальности Я-адресата и Я-адресанта угрозы, параллельные плоскости горизонта; вертикальным топономическими перемещениями являются представляемые в ментальном пространстве физические движения Я-адресата и Я-адресанта угрозы, составляющие с горизонтальной плоскостью прямой угол; вертикальные *социо-психоэмоциональные* перемещения представляют собой иерархические движения, как правило, от комфортного эмоционального состояния к аффицированному состоянию или дискомфорту.

Необходимо отметить, что в рассматриваемом случае «аффицирование», по Э. Гуссерлю, не связано в обязательном порядке только с эмоциями и не сводится только к сфере аффекта, а трактуется как «возбуждение, соразмерное сознанию, специфическое притяжение, которое сознаваемый предмет оказывает на Я». При этом подчёркивается, что обычно «аффицирование означает простой *факт ощущения эффекта*, вызванного чем-либо, причем неважно, относится ли в силу этого данный эффект к аффективному или когнитивному порядку» [5, с. 133]. В этой связи А.С. Козырева обращает внимание на

то, что аффицирование обозначает в определенном смысле «качественный аспект импрессиональной сферы сознания, которому всегда соответствует тот или иной уровень силы воздействия, благодаря которой выделяются на фоне остальных наиболее сильные впечатления. Именно аффективная сила (*affektive Kraft*), в понимании Э. Гуссерля, ответственна за то, чтобы различные «аффективные тенденции» могли достичь внимания и стать осознанными» [5, с. 133]. А.С. Козырева, уточняя понятие аффективной интенсивности или аффективной силы, «живости (*Lebendigkeit*)», по Гуссерлю, пишет, что «речь не идет о конкретной, объективной интенсивности в значении меры качественных переходов», а прежде всего речь идет о «градации интенсивности иного рода», которая «определяет понятие сознания в степени осознанности», о «противопоставлении бессознательному в соответствующем смысле», где бессознательное «обозначает нулевой уровень этой живости сознания, но никоим образом не ничто». Ничто значимо «только в отношении аффективной силы» и поэтому оно релевантно «в отношении тех операций, которые справедливо предполагают положительное значение аффективности, превышающее нулевую точку. Таким образом, интенсивность аффективности относится не к качественным характеристикам объекта, а к уровням осознанности» [5, с. 133].

Воспринимая различные практики-угрозы повседневной интеракции, собеседники «проецируют» свой индивидуальный опыт на их информационно-коммуникационные свойства, так как человек является «отправной точкой всех своих проявлений и конечной точкой всех своих восприятий» [3]. Другими словами, система таких определенных (конфигурационных) признаков или топонимических координат представляет собой, если можно так выразиться, систему координат «человеческого пространства», которые проникают («внедряются») в ментальное пространство («ментальное вместилище» или подсознание) человека не сразу, а в определенной последовательности или очередности [8].

Структурирование физического (топономического) и психологического пространства дискурсивных практик со значением угрозы при помощи системы интерактивных координат базируется на системе шкал и оценок, передающих эмоциональные переживания собеседников, или эмоционально-оценочных конструкторов. Так, при рассмотрении указанного класса дискурсивных практик со значением угрозы, связанных с изменениями *интерактивных координат*, нахождение коммуниканта в точке **К** и возможность самостоятельно (без принуждения, каузирования) со стороны собеседника изменять свое местоположение говоря о его комфортном эмоциональном состоянии. Также важно учесть, что изменения координат топономического

пространства порождают изменения психологического пространства (*социо-психоэмоциональных* координат), при этом отмечается следующее: чем дальше от центральной точки **К** (по вертикали или горизонтали) находится проекция эмоционального состояния *Я*-партнера по общению, тем в более некомфортном аффицированном состоянии он находится.

Как правило, автор угрозы для успешной каузации адресата совершить какие-либо действия декларирует (называет) такое возможное изменение топономических координат, которое способно ввести *Я*-адресата в некомфортное эмоциональное состояние. При этом адресат угрозы переносит указанные возможные изменения в свою систему координат и оценивает их воздействие на эмоциональное состояние *Я* в соответствии с приведенной выше системе координат. Так, например, на минимальное изменение *горизонтальных координат Я*-слушающего могут указывать вербальные конструкции со значением угрозы, содержащие намерение говорящего выгнать, выставить слушающего из такого локуса (точки на) горизонтальной оси интерактивных координат, как «дом». Ср., например: (8) *Да я тебя, мерзавца, из дому выгоню... на мороз, в степь... в поле!*; (9) *Ну так не смей после этого **домой** возвращаться*; (10) *Ну, этого я **выставлю отсюда** в два счета*; (11) *Дождется, что я вас **из дома повыгоню***. Или связанные с небольшими пространственными перемещениями, например: (12) *Я тебе дам «**в противоположную**»! Я тебя сейчас самого **пошлю в противоположную**!* См., в частности, рис. 2 с представленной последовательностью топономических координат горизонтали (локусов):



Рис. 2. Последовательность расположения топономических координат горизонтали (локусов)

Эмпирический материал показывает, что правее по горизонтальной оси (см. рис. 1), если двигаться по линии горизонтальной протяженности конструкта, от локуса «дом» находятся локусы «деревня», например: (13) *А этого твоего Саню мы просто **выселим из деревни**, и все...;* «город», например: (14) *Я вас каленым железом **выжгу из города**, «страна», например: (15) *Знаете ли, что он женится на моей дочери, что я сам буду вельможа, что я **в самую Сибирь законопачу?**; «за пределами страны», то есть, «ещё дальше»,**

например, (16) *Пусть только пикнут, я в пять минут вышвырну их за пределы России...*

Анализ эмпирического материала также позволяет установить и некоторые статистические данные. Отметим, что материалом для исследования послужили 117 дискурсивных практик со значением угрозы, содержащие языковые маркеры перемещения Я-личности как в физическом, так и психологическом пространстве, которые (практики-угрозы) были получены в результате сплошной выборки из 745 русскоязычных дискурсов угрозы, включающих 2000 дискурсивных практик-угроз. Так, конструкции со значением угрозы, связанные с горизонтальными перемещениями Я-адресата в условиях реальной коммуникации, составляют 26,5 % от общего количества рассмотренных примеров: из них наиболее часто встречаются практики-угрозы, указывающие на перемещение из локуса «дом (помещение)», - 64,6 % от общего количества практик-угроз, связанных с изменением координат горизонтали (см. табл. 1).

Таблица 1

Топономические координаты горизонтали	Количество дискурсивных практик со значением угрозы, связанных с изменением координат горизонтали
Дом (помещение)	20 (64,6 %)
Деревня	2 (6,4 %)
Город	6 (19,4 %)
Страна	2 (6,4 %)
За пределами страны	1 (3,2 %)
Итого:	31 (26,5 % от общего количества рассмотренных примеров)

Высокая частотность конструкций со значением угрозы, содержащих указание на минимальное изменение горизонтального пространства Я-адресата (вынужденное движение, перемещение из локуса «дом»), может быть объяснена тем, что адресант с помощью указанных конструкций не только изменяет физическое пространство Я-адресата угрозы и тем самым стремится оказать аффицированное воздействие на его эмоциональное состояние, но он также способен физически проконтролировать выполнение заявленных, каузируемых, являющихся непосредственной причиной действий.

Анализируемый материал также показал, что вертикальные изменения коммуникативного пространства с физическим перемещением «сверху – вниз» Я-адресата угрозы, как правило, маркируются вербальными декларациями автора угрозы свести его до интенсивной точки аффицированного «ничто», например, утопить

собеседника в воде. Сравните: (17) *Не то вон – башкой в реку!*; (18) *А то угроза! В Алай-реку намерены!*; опустить под берег, на дно, искупать или кинуть в воду, например: (19) *А то опустим под берег да без время при всем народе искупаем*; (20) *Посадите, братцы, его воеводой к донским еришам!*; (21) *За экие сборы камень на шею тебе – да в воду*; (22) *Будешь колотиться, дам веслом по башке и в воду*; (23) *Я ссажу тебя!.. На дно вон*; а также откуда-либо скинуть Я-адресата, спустить, закопать его или втоптать в землю, поставить на карачки, например: (24) *С крыльца-то я и так сумею тебя спустить, без ножа*; (25) *А с колокольни ты не летал?..*; (26) *Ежели я только перстом на вас народу покажу, народ вас, согрубителей, в клочья разорвет, в землю втопчет!*; (27) *Всех на карачки поставлю, кровь цедить буду!*; (28) *Всех уложу здесь!*

Заслуживает особого внимания использование в ситуации угрозы таких конструкций, которые также приводят к изменению вертикальных коммуникативных координат адресата угрозы «сверху – вниз», указывая и определяя конкретный локус его «аффицированного ничто»: (29) *Они у меня в ногах будут валяться!*; (30) *К зиме-то, брат, жрать захочешь, — придешь, сукин сын, приде-ешь, поклоо-нишься!*; (31) *Бога бойтесь!*

Изменение интерактивных вертикальных координат адресата угрозы «снизу – вверх» связано с декларированием автора угрозы повесить, вздернуть собеседника, например: (32) *Мы тебя самого вздернем!*; (33) *Мотри, живо на осине закачаешься!..*; (34) *На осину яво!.. На осину! Осина у нас в Сосновом овраге имеется*; (35) *Если до семи часов не будет света, повешу всех троих!*; (36) *На поганой осине повесим!*; (37) *Услышу, что денежку взял с кого, я тебя вверх ногами в воротах повешу!*; (38) *На стене городской на потеху всей черни повешу!*

Анализ эмпирического материала показывает, что дискурсивные практики со значением угрозы, содержащие указание на изменение топономических координат вертикали Я-адресата угрозы «сверху – вниз», составляют 64,7 % от общего количества рассмотренных дискурсивных практик, связанных с изменением координат вертикали (см. табл. 2). Подобный факт может быть объяснен тем, что физическое вертикальное движение «снизу – вверх», как показывают примеры исследования, не является причиной появления аффицированного состояния Я-адресата угрозы, а становятся причиной прекращения существования телесности Я-адресата угрозы.

Таблица 2

Топономические координаты вертикали	Количество дискурсивных практик со значением угрозы, связанных с изменением координат вертикали
«Сверху - вниз»	42 (64,7%)
«Снизу - вверх»	23 (35,3%)
Итого:	65 (55,5 % от общего количества рассмотренных примеров)

Особняком среди рассмотренных выше дискурсивных практик стоят конструкции со значением угрозы, в которых указаны нечетко локализованные топономические координаты изменения коммуникативного пространства Я-адресата или которые содержат в своей структуре слова в переносном значении, например: (39) *Загонят тебя, куда ворон костей не таскал*; (40) *Ну, собирайся живее, а то погоню тебя к черту, иного найду грамотея!*

Для того чтобы собеседники находились в комфортном эмоциональном состоянии, у них должна быть возможность самостоятельно (без воздействия со стороны других лиц) выбирать или изменять свое физическое и социо-психоэмоциональное пространство. В частности, указание на ограничение коммуникативного пространства партнера по общению остаться в точке отсчета **К** может явиться причиной появления его дискомфортного эмоционального состояния. Например: (41) *Станешь рыпаться — свяжем!*; (42) *Я их всех запру*; (43) *А вздумает сам уходить — изловим, на цепь посадим*; (44) *Я тебя в сумасшедший дом засажу, порадуешься там!*; (45) *Или одной тюрьмы вам еще мало*; (46) *Ясырь не отдашь, не отдашь все струги да пушки — и путь тебе на Дон закрыт.*

Представляют особый интерес дискурсивные практики со значением угрозы, связанные одновременно с изменением топономических координат собеседников по одной из представленных осей координат и ограничением коммуникативного пространства (18 % от общего числа рассмотренных примеров). Например, в конструкции (47) *Во будет «держава», когда тебя закуют в кайдалы да повесят!* имеет место ограничение интерактивного пространства с последующим вертикальным изменением координат адресата угрозы; в конструкции (48) *Возьму в охапку, завяжу узлом да и отнесу под мышкой домой, под замок!* речь идет об ограничении интерактивного пространства адресата угрозы с последующим горизонтальным изменением его координат (см. рис. 3, где линией «без стрелки» обозначено ограничение коммуникативного пространства Я-адресата угрозы).

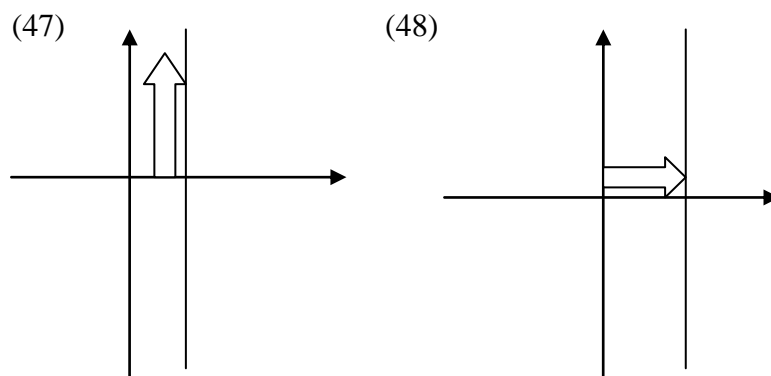


Рис. 3

На основе анализа эмпирического материала выявлены дискурсивные практики со значением угрозы, не только содержащие указание на изменения топономических координат горизонтали и вертикали Я-собеседников (и, как следствие, психологических), но и на определенные изменения в системе социально-ролевых отношений между собеседниками. В указанных практиках происходит своеобразное наложение систем пространственно-социальных координат партеров по общению. Например, рассмотрим следующую реплику со значением угрозы: (49) *Сегодня же у меня **отправишься в управление***. Автор угрозы в данном случае декларирует изменение коммуникативных горизонтальных координат собеседника, что отражено в форме высказывания. Однако подобное изменение координат адресата содержит имплицитное указание на возможность применения санкций по отношению к нему со стороны лиц с более высоким социальным статусом («сверху – вниз»). Следующие реплики также характеризуются наложением систем коммуникативных горизонтальных и социальных координат партеров по общению: (50) *И последний раз перед всеми обещаю, что если и дальше так будет, то не посмотрю я на то, что хороший боец ты и товарищ, а **выгоню из отряда!***; (51) *Вези без разговору, а то из колхоза **вышибем в два счета!***

Высказывание со значением угрозы (52) *До рождества без отпуска, а если еще повторится, то выдерем и **вышвырнем из училища*** представляет собой наложение вертикальной координатной оси и социальной. Представленные ситуации (49) – (52) можно графически отобразить следующим образом (см. рис. 4, где пунктирной линией обозначена вертикальная ось социальных координат коммуникативного пространства адресата угрозы).

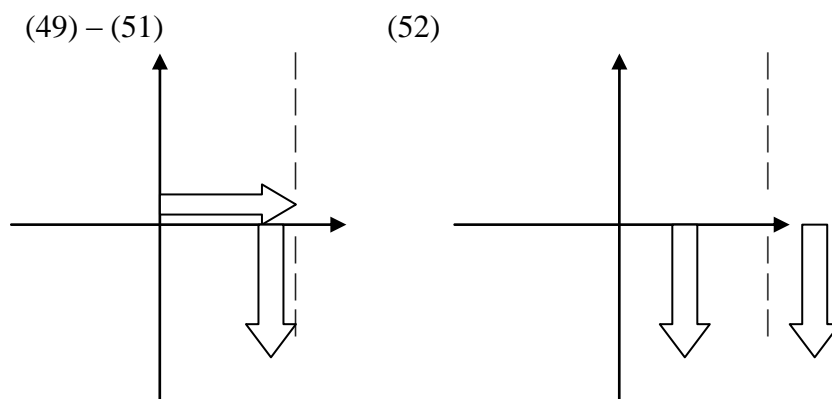


Рис. 4

Как показывает схема, направление изменения топономических и социальных координат может либо совпадать, либо различаться. Однако любой из представленных примеров (49) – (52) вводит Я-адресата в некомфортное аффицированное эмоциональное состояние.

До настоящего момента речь шла исключительно о топономических и социо-психоэмоциональных координатах Я-адресата угрозы. Однако, как показывает материал исследования, в дискурсивных практиках со значением угрозы адресант может сообщать об изменениях своих интерактивных координат, вводя тем самым своего собеседника в дискомфортное состояние. Подобное изменение координат Я-адресанта угрозы характеризуется наложением топономических и социальных координат. Так, например, конструкция (53) *Я до Москвы доберусь!* может функционировать в качестве констативного (дескриптивного) высказывания, не содержащего указания на менасивное действие и декларирующего изменение горизонтальных координат Я-адресанта, но в то же время она может восприниматься как угроза, когда подобное изменение топономических координат горизонтали Я-адресанта угрозы, влекущее за собой изменение психологических координат Я-адресата, может стать причиной появления дискомфортного состояния Я-адресата. Ср. подобные примеры: (54) *Запомни мое слово: не начнешь строить клуб, поеду в район, в край... к черту на рога, но я тебя допеку*; (55) *Я пойду к губернатору, до самого царя дойду...*; (56) *Я ведь могу и в милицию сбегать*.

Итак, на основе анализа эмпирического материала выявлены дискурсивные практики со значением угрозы, указывающие на изменения топономических горизонтальных и вертикальных координат Я-адресанта и Я-адресата угрозы, а также социо-психоэмоциональных координат Я-адресата угрозы. Данные типы практик-угроз направлены,

как правило, на указание именно такого изменения прагматического пространства, которое становится причиной дискомфортно-аффицированного состояния адресата и каузирует его совершить определенные действия в интересах адресанта, что способствует применению со стороны автора угрозы наименьших физических усилий, например, в случае отказа адресата от выполнения каузируемых действий.

Анализ дискурсивных практик со значением угрозы как действий когнитивного агента или «перемещений» его корпоральности (телесных форм поведения, габитуса) показывает, что в условиях реальной коммуникации наиболее часто употребляемыми являются практики-угрозы, связанные с изменением коммуникативных топономических координат вертикаль Я-адресата. Подобное явление может быть объяснено тем, что данные практики вводят Я-адресата угрозы в состояние наиболее близкое к дискомфортному (как правило, декларируют прекращение существования телесности адресата), чем практики-угрозы, направленные на горизонтальные изменения координат Я-собеседников. Кроме того, важно отметить, что вертикальное перемещение собеседника «сверху – вниз» потребует со стороны автора угрозы наименьших физических усилий в случае отказа адресата от выполнения каузируемых действий.

Низкая частотность перемещения Я в горизонтальном пространстве обусловлена тем, что в случае с горизонтальными перемещениями Я-адресата угрозы у автора сообщения только в ситуации с перемещением из локуса «дом» имеется физическая возможность проконтролировать адресата, что и является необходимым функциональным условием реализации угрозы (ср. перемещения из локуса «город» или «за пределы страны»).

Рассмотренные в рамках исследования изменения интерактивного пространства Я-адресата угрозы можно представить в виде линейного конструкта угрозы, отражающего психоэмоциональное воздействие указанных конструкций на Я-адресата угрозы (рис. 5).

К	Ограничение коммуникативного пространства							Д
	Горизонтальные					Вертикальные		
	За пределами страны	Страна	Город	Деревня	Дом	«Сверху - вниз»	«Снизу - вверх»	
				Социальные				

Рис. 5

В приведенной схеме описания социо-психо-эмоционального пространства, создаваемого дискурсивными практиками со значением угрозы, обозначены координаты перемещений Я-собеседников (во многом нечеткие границы), определена система координат интерактивного пространства, выполняющая коммуникативно-прагматическую функцию, и топонома как коммуникативно-интерактивнозначимое местоположение. Однако, несмотря на современный уровень знаний о теле и психологии человека, сама сущность телесности (корпоральности) до сих пор прояснена не в полной мере [8, с. 25] и прагматическая топономия дискурсивных практик различной иллокутивной направленности с учётом полной картины описания параметров телесности является в настоящее время актуальной проблемой, требующей комплексного подхода для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 280 с.
2. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Психология межличностных Коммуникаций: пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 300 с.
3. Волконский С.М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсартру). СПб., 1913. 118 с.
4. Джерджен К. Дж. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, 2003.
5. Козырева А.С. Интенсивность аффективной силы между воспоминанием и повторением в феноменологии Э. Гуссерля // Вопросы философии. 2012. № 6. С. 131 – 138.
6. Матурана У. Биология познания // Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1995. С. 95-142.
7. Петрова Е.А. Знаки общения М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. 256 с. (Сер. «Визуальная психосемиотика»).
8. Романов А.А. Вербо- и психосоматика телесного бытия человека // Романов А.А., Сорокин Ю.А. Вербо- и психосоматика: две карты человеческого тела. М.: Институт языкознания РАН, 2008. С. 1-144.
9. Романов А.А. Грамматика деловых бесед. Тверь: Фамилия, 1995. 239 с.
10. Романов А.А. Основы логического знания. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1995а. 78 с.
11. Романов А.А. Психосемиотика визуальной коммуникации в соматографическом пространстве // Романов А.А., Сорокин Ю.А.

- Соматикон: Аспекты невербальной коммуникации. М., 2004. С. 1-158.
12. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
 13. Романов А.А. Управленческая коммуникация. Тверь: Герс, 1996. 240 с.
 14. Романов А.А., Ходырев А.А. Управление персоналом: Психология влияния. М.: Лилия, 2000. 216 с.
 15. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. М.: Лилия, 2001. 216 с.

DISCURSIVE TOPONOMY OF THREAT-PRACTICES

A.A. Romanov¹, O.V. Novoselova²

¹National-Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk

²Tver State Agricultural Academy, Tver

The paper focuses on *I*-speaker and *I*-hearer's corporal and socio-psychological space in discourse of threat. The communicative coordinate system of this research has pragmatic function and can help to study interactive space and discursive toponomy of threat-practices.

Keywords: *interactive space, interactive coordinate system, corporal space, communicative construct, affect, comfort, toponomy.*

Об авторах:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич – доктор филологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Национально-исследовательский Томский политехнический университет» (634050, г. Томск, пр. Ленина, 30), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

НОВОСЕЛОВА Ольга Владимировна – ассистент ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: olvnov@mail.ru

УДК 159.9:316.35

СЛУХИ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕФОРМАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В МАЛОЙ ГРУППЕ

Л.А. Одинцова

Волгоградский государственный университет

Неформальная коммуникация основана на личных, нерегламентированных, порой доверительных отношениях. Одним из элементов неформальной коммуникации являются слухи, они обладают потенциалом психологического воздействия на членов малой группы в рамках организации. Процесс распространения слухов в группе имеет свою специфику в силу временных, территориальных и количественных ограничений.

Ключевые слова: *неформальная коммуникация, слухи, психологическое воздействие, трансформация слуха, эмоционально-облегчающая и «очищающая» роль слухов.*

Создание системы коммуникаций и контроль за ее нормальным функционированием являются одной из главных целей управления в организации. В процессе передачи, принятия и использования информации большое значение имеет форма включенности отдельного индивида или малой группы в процесс коммуникации и общения, которая выражается в выполнении ими определенных, предписанных организацией функций.

С этой точки зрения коммуникации представляют собой процесс обмена информацией между двумя и более социальными субъектами с целью обеспечения наиболее успешного приема и понимания информации, являющейся предметом обмена, который осуществляется как на официальном, формальном, так и неофициальном, неформальном уровнях.

В рамках данной статьи рассмотрим более подробно неформальные коммуникации, осуществляемые в рамках малой группы. Они основаны на личных, нерегламентированных, порой доверительных отношениях, в целом они способствуют удовлетворению потребностей людей в общении. К основным особенностям неформальной коммуникации можно отнести большую скорость передачи информации, варьирование обхвата объема аудитории, меньшая (хотя и не всегда!) достоверность передаваемых сообщений.

Неформальные коммуникационные связи возникают в том случае и там, где формальные связи не могут удовлетворять

потребности членов социальных групп в организации. По мнению А.А. Сергеева, общим условием востребованности неформальной коммуникации является кризисное состояние общества, организации, характеризующееся неэффективностью или отсутствием формальной коммуникации [6, с. 146]. Данные связи обладают меньшей устойчивостью и направлены в основном на достижение целей малых социальных групп и отдельных личностей. К элементам неформальной коммуникации относят: слухи, сплетни, ложь, обман, юмор, мифы, легенды и др. В рамках нашего исследования остановимся более подробно на слухах. Заявленный элемент рассмотрен нами через возможность его использования по неформальным коммуникационным каналам внутри организации в рамках малой группы.

Б.В. Дубин и А.В. Толстых отграничивают слух от других элементов неформальной коммуникации. Так, высокая степень обобщенности отличает его от сплетни, доноса, дезинформации; привязка ко времени и среде своего возникновения — от байки, поверья; наличие свежей новости — от легенды, анекдота [4, с. 24-34].

Слухи, понимаемые нами как специфический феномен коммуникации, в котором происходит процесс возникновения и неформального распространения эмоционально окрашенного сюжета сообщения без официального подтверждения, направленного на удовлетворение актуальных информационных потребностей в ситуации дефицита информации, построенный на доверии, оказывающий влияние на поведение и формирование настроений в организации. Слухи анонимны, их распространение связывается с существующим между участниками межличностного общения доверием; они в своем большинстве характеризуются стихийным характером распространения. По мнению С.А. Беззубцева, слухи обладают определенным потенциалом психологического воздействия на сотрудников: с одной стороны, слухи могут быть использованы как средство психологического воздействия в практике управления человеческими ресурсами, а с другой - слухи являются неким стихийным фактором, который может вносить различные деструкции в процесс трудовой деятельности [1, с. 3].

Согласно точке зрения Т. Шибутани, «в основе слухов лежит событие, обладающее двумя качествами: важностью и неопределенностью. Если событие не важно и не обладает неопределенностью, то слухов по его поводу и не будет» [9, с. 136-144] Чаще всего слухи возникают при отсутствии полной и достоверной информации по какому-либо интересующему людей вопросу. Слухи никогда не бывают достоверными, поскольку в процессе циркуляции фабула слуха претерпевает психологически закономерные трансформации. В процессе устной передачи любая самая достоверная

информация теряет степень достоверности и рано или поздно превращается в слух. Т. Шибутани считал, что слухи – «циркулирующая форма коммуникации, с помощью которой люди, находясь в неоднозначной ситуации, объединяются, создавая разумную ее интерпретацию, сообщая используя свои интеллектуальные возможности» [9, с. 144-150].

Проблема формирования и распространения слухов является широко изученной в отечественной (К.П. Дубинин, О.В. Дубровская, С.К. Рошин, А.П. Назаретян и др.) и зарубежной науке (Т. Шибутани, Г. Олпорт, Л. Постмэн, Н. Смелзер и др.). Специалисты выделяют многочисленные факторы и условия существования слухов в социальных системах, изучают социальные и социально-психологические предпосылки и закономерности возникновения и распространения слухов, функции, которые выполняет данное явление неформальной межличностной коммуникации.

На групповом уровне воздействие слухов позволяет поддерживать строгие групповые границы: «...члены определенной микрогруппы при помощи слухов подчеркивают разницу между своими и чужими» [7, с. 109]. Процесс распространения слухов в группе имеет свою специфику в силу временных, территориальных и количественных ограничений. Например, в силу закрытости трансформация слуха в организации осуществляется более активно. Процесс привнесения каждым из новых коммуникаторов чего-либо своего в циркулирующий слух выражается тремя механизмами: сглаживанием, заострением и адаптацией. По мнению Г. Олпорт, сглаживание характеризуется тем, что в процессе передачи слуха исчезают те детали, которые основной части распространителей слухов могут быть неинтересны (например, при информации о сокращениях мало интересны причины, приведшие к этому). Обратное происходит при заострении – выделяются детали, которые кажутся существенными (в аналогичной ситуации становится важным, кто с кем и как часто уединенно разговаривает.) Еще одним механизмом трансформации слухов является его адаптация к доминирующей аудитории и наиболее актуальной проблеме (например, в случаи доноса в первую очередь подумают на новичка или наиболее неудобного). Все три характеристики трансформации слухов могут дополнять друг друга и по мере распространения слуха могут существенно отличаться от реальности [5, с. 141].

Для раскрытия сущности появившегося слуха необходимо понять потребности человека, которые удовлетворяются посредством его появления. Г.П. Предвечный и Ю.А. Шерковин к числу таких относят: утилитарные потребности, потребности в престиже, в познании и эмотивные потребности [8, с. 179]. Утилитарные

потребности связаны с достижением людьми или микрогруппами в организации определенных целей. Под такие цели могут подпадать, например, формирование у коллектива или его отдельной части определенных мнений, настроений, побуждение их к конкретному выбору, поведению. Механизмом реализации подобной потребности могут служить как отрицательные побуждения (когда обиженный кем-либо или незамеченный кем-либо сотрудник сознательно распускает слухи с целью создать неприятности, причинить боль другому), так и положительные (например, предупредить неопытного новичка о надвигающейся опасности).

Потребность в престиже удовлетворяется в том случае, когда владение эксклюзивной, полученной раньше других информацией формирует мнение о нем как о человеке осведомленном, к которому в «случае чего» можно обратиться.

Эмотивные потребности удовлетворяются за счет того, что слухи, как правило, порождают сильные эмоции позитивной или негативной модальности. Человек, распространяющий слухи, может испытывать наслаждение, удовольствие от их содержания, от реакций на них людей. Причиной их распространения может быть личное озлобление, ненависть по отношению к конкретным работникам, личная заинтересованность.

Познавательные потребности и интересы удовлетворяются слухами тогда, когда информация об интересующих человека событиях отсутствует, не совпадает с официальной (или ранее сообщаемой), источник ранее ее сообщавший, не заслуживает доверия [3, с. 163].

Таким образом, исследование процесса распространения слухов в организации является сегодня особенно актуальным в контексте изучения проблемы внутриорганизационной коммуникации, играющей одну из центральных ролей с точки зрения функционирования и развития как организации в целом, так и ее отдельных структурных подразделений. Знание механизмов зарождения и циркулирования слуха, является средством управления человеческими ресурсами, способом изменения поведения сотрудников организации. Кроме того, по мнению Р. Л. Росноу, слухи как особый информационный феномен играют сильную эмоционально-облегчающую и «очищающую», почти катарсическую роль (цит. [2, с. 102–106]).

Список литературы

1. Беззубцев С.А. Психологическое воздействие слухов в организации на субъекта труда: автореф. дис. ...канд. псих. наук. М., 2005. 29 с.
2. Горбатов Д.С. Коммуникативные механизмы и психологические закономерности трансформации слухов // Материалы III Междунар.

- науч. конф. «Современный мир и Россия: экономические и социально-политические проблемы развития». Воронеж: ВГУ, МИКТ, 2009. Ч. 1. С. 102–106.
3. Грачев Г.В., Мельник И.К. *Манипулирование личностью: организация, способы и технологии информационно-психологического воздействия*. М.: Алгоритм, 2002. -163с.
 4. Дубин Б.В., Толстых А.В. *Слухи как социально-психологический феномен* // Вопросы психологии. 1993. №3. С. 24–34.
 5. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. М.: Смысл, 2002. 464с.
 6. Сергеев А.А., Кучмистов К.С. Социально-психологический анализ неформальной коммуникации в молодежной среде // Материалы I Междунар. науч. конф. «Современное состояние и перспективы общественно-политического развития Россия и зарубежных стран». Волгоград: МФЮА ВФ, 2009. С. 148–151.
 7. Сергеев А.А., Елтонцев А.С. Слухи как социально-психологическое явление // Материалы I Междунар. науч. конф. «Современное состояние и перспективы общественно-политического развития Россия и зарубежных стран». Волгоград: МФЮА ВФ, 2009. С. 106–110.
 8. Социальная психология. Краткий очерк / под ред. Г.П. Предвечного и Ю.А. Шерковина. М.: Политиздат, 1975. 320 с.
 9. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 539 с.

RUMORS AS AN ELEMENT OF INFORMAL COMMUNICATION IN A SMALL GROUP

L.A. Odintsova

Volgograd state University

Informal communication is based on personal, ad hoc, sometimes a relationship of trust. One of the elements of the informal communication are the rumors, they have the potential psychological impact on the members of the small group in the framework of the organization. The process of propagation of rumors in the group has its own specifics into force of the temporal, territorial and quantitative restrictions.

Keywords: *Informal communication, the rumors, the psychological impact, the transformation of the hearing, emotionally-facilitates and «cleansing» the role of rumors*

Об авторах:

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

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 371.12.036

К СТРУКТУРИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

И.Л. Самусенко

Тверской государственной университет

Рассматривается актуальность формирования эмоциональной компетентности педагога как значимой составляющей их профессиональной деятельности. Раскрываются структурные компетенции, позволяющие педагогу проявлять эмоциональную компетентность в профессиональной деятельности. Формирование эмоциональной компетентности будущих педагогов представляется как первостепенная задача современных образовательных учреждений в профилактике стрессов субъектов образовательного процесса.

***Ключевые слова:** профессиональная компетентность, эмоциональная компетентность, образовательная среда, профилактика стресса, подготовка педагогических кадров.*

Мир эмоций и чувств пронизывает все стороны жизни человека – отношения с другими людьми, деятельность, общение и познание. Профессиональная деятельность педагога не исключение. Сама специфика данной деятельности, и это научно неоспоримо, требует большой эмоциональной отдачи, высокой эмоциональной интенсивности и, как следствие, подверженности стрессам [7, с. 31-36]. Чтобы не допустить этого, важно формировать эмоциональную компетентность (от лат. *emover* – волновать и *competentis* – соответствующий) [8, с. 201] педагогов как значимую составляющую их психолого-педагогической компетентности. Эмоциональная компетентность способствует эмоциональному согласию, конструктивному общению и позволяет сохранять конструктивные отношения, не зависимо от обстоятельств, какими бы неблагоприятными они ни были. Она является условием гармонизации общения с учащимися, родителями, коллегами, администраторами. Гармоничное общение положительным образом влияет на психологический климат образовательной среды, который является предпосылкой и условием сохранения и укрепления психического и соматического здоровья всех ее субъектов,

оказывает влияние на характер развития и становления будущего взрослого человека [1, с. 11-14].

Эмоциональная компетентность способствует сохранению и укреплению здоровья человека вообще и педагога в частности, благодаря своим ключевым компетенциям.

Первая компетенция – это распознавание и понимание собственных эмоций и чувств. Высший уровень эмоциональной сознательности характеризуется тем, что человек может не только воспринять и описать чувство, но и понимает причины его возникновения и контекст. Люди с большой эмоциональной ясностью легче других справляются со стрессовыми ситуациями, быстрее восстанавливают эмоциональный баланс [5, с. 36-38]. Низший уровень сознательности – это чувственная слепота, алекситимия. Доказано, что она может приводить к психосоматическим заболеваниям, нарушениям в социальной сфере, осложняет личностные и профессиональные отношения.

Вторая компетенция – управление своими чувствами и эмоциями. Человек, который сотрудничает с другими (к учителю это относится непосредственно), вынужден находить баланс между собственными потребностями, притязаниями и ожиданиями общества. Обучение этому длится долгие годы. Важнейшей его составной частью является реакция на собственные эмоции. Установлено, что людям, позволяющим свободно проявляться таким чувствам, как злость и гнев, труднее избавиться от них. Подавление же этих чувств ведет к психологическим проблемам [2, с. 80-82]. Поэтому важно осознать свой гнев и преодолеть его. Существует много способов адекватного выражения эмоций. Педагогу важно осваивать их и применять в жизни. К сожалению, практика подавления, вытеснения и игнорирования эмоций не ушла в прошлое, она продолжает свое губительное воздействие на здоровье.

Третья компетенция – распознавание и понимание чувств окружающих. Человек с высоким уровнем развития этой компетенции хорошо «читает» сигналы о чувствах других людей и в состоянии изменить перспективу, увидеть положение вещей с позиции другого человека, почувствовать то, что чувствует он. Такие люди обладают эмпатийными способностями.

Четвертая компетенция – управление чувствами и эмоциями других. Способность позитивно влиять на чувства и эмоции других является компетенцией высшего порядка. Для педагога такая компетенция особенно актуальна. Открытое, осторожное обращение с чувствами, а также способность понять причины их возникновения позволяют учителю в профессиональной жизни не испытывать проблем в эмоциональных ситуациях. Оказание педагогом конструктивного влияния на чувства учащихся и коллег предполагает умение

успокоить возбужденного или злящегося человека, подбодрить боязливого, помочь им осознать свои чувства, пробудить интерес и поднять настроение [3, с. 216-223].

Для применения этих важных характеристик эмоциональной компетентности на практике очень важна позитивная установка на чувства, которая предполагает, что человек считает переживания первостепенным и важным фактором, активно пользуется их «интуитивными подсказками». Такая установка помогает педагогу успешно использовать уже имеющиеся «знаниевые» компетенции. Здесь важна прежде всего сама готовность использовать чувства как источник дополнительной информации и основу для принятия решений. Если человек воспринимает собственные чувства и чувства других, но считает их не важными для осмысления определенной ситуации общения, он не сможет использовать свою эмоциональную компетентность в жизни.

Теория и практика показывают, что эмоционально компетентный учитель обладает способностью к педагогической импровизации и творчеству, что также характеризует его как профессионала. В своем профессионализме и мастерстве он находит уверенность, эмоциональную опору, черпает внутреннюю силу. Многие ученые считают уверенность и импровизацию самыми эффективными средствами в профилактике стресса [9, с. 301-308].

Педагоги с высоким показателем эмоциональной компетентности хорошо осознают себя, свои собственные ценности, потребности и живут в соответствии с ними. Выполнение профессиональной деятельности и выстраивание отношений происходит в состоянии конгруэнтности самому себе. Такие педагоги строят отношения на основании честности и открытости. Они способны пробуждать в людях позитивные эмоции, раскрывать в них нравственные стороны личности [4]. Компетентные учителя выбирают позитивные тактики влияния: поддержку, воодушевление, развитие, что, безусловно, находит отклик у учеников. У педагогов, которых ученики уважают, они особо ценят их эмоциональную уравновешенность [6, с. 216-223]. В системе образования профессия педагога является преобразующей и управляющей. А для того чтобы управлять процессом развития личности, нужно быть компетентным.

Эмоциональная компетентность отражает уровень профессионального мастерства, эмоциональную зрелость личности и влияет на имидж педагога.

Формирование эмоциональной компетентности – одна из первостепенных задач современных образовательных учреждений, готовящих педагогические кадры.

Список литературы

1. Асмаковец Е.С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга // Психологическая наука и образование. 2000. №1.
2. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.И. Коптеевой, А.П. Лобанова, Н.В. Дроздовой. Минск, 2003.
3. Андреева И.Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. 2006. №2.
4. Анисимов В.П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога // Фундаментальные исследования. М.: РАЕ, 2011. № 8, ч. 3. С. 496-499.
5. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников. М.: Владос-Пресс, 2002. 360 с.
6. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся. Псков: ПГПИ, 2004. 140с.
7. Самусенко И.Л., Царенко И.В. К вопросу о профессиональной компетентности и педагогической культуре молодых специалистов образования // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования» (26-27 апреля 2012 г., г.Тверь). Тверь, 2012 г.
8. Хухлаева О.В. Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов // Народное образование. М., 2010. № 7.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.

**REDEFINING THE CONCEPT OF «EMOTIONAL COMPETENCE»
IN RELATION TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHER
IN CLASSROOM**

I.L. Samusenko

Tver State University

The article discusses the relevance of forming emotional competence of the teacher as a significant component of their psychological and pedagogical competence. It reveals the key competences that allow the teacher to show the emotional competence in professional activity. The formation of emotional competence of future teachers is presented as a primary task of modern educational institutions.

Keywords: *Professional competence, emotional competence, educational milieu, preventing stress, teachers' education.*

Об авторах:

САМУСЕНКО Ирина Леопольдовна – заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sileor@yandex.ru

УДК 364.4

РЕФЛЕКСИЯ КАК ИНТЕГРИРУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА

Л.А. Становова

Тверской государственный университет

Раскрыто понятие «профессиональная компетентность социального работника» и описана ее структура. Определено содержание рефлексивного компонента профессиональной компетентности и обозначена его значимость. Показано, что рефлексивный компонент выступает системообразующим, интегрирующим фактором формирования профессиональной компетентности, определяющим уровень развития самооценки, стремление к профессионально-творческому саморазвитию, умение сознательно контролировать результаты своей деятельности, способность к прогнозированию результатов деятельности.

***Ключевые слова:** социальная работа, профессиональная деятельность социального работника, профессионализм, профессиональная компетентность социального работника, компоненты профессиональной компетентности, рефлексивный компонент, рефлексия.*

Состояние современного российского общества отличается значительной нестабильностью и характеризуется существенными социально-экономическими преобразованиями и трансформациями. Отмечается снижение уровня и качества жизни, низкая рождаемость и высокий уровень смертности, развитие различных форм девиантного поведения: наркомании, алкоголизма, бездомности, детской беспризорности, проституции и т. д. Специфика современной ситуации в стране вызывает негативное социальное самочувствие людей, ведет к росту психических нарушений и отклонений. Возникает необходимость в качественной социальной помощи населению.

Обозначенные обстоятельства предъявляют высокие требования к уровню профессионализма социального работника, непосредственной задачей которого является оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. От специалиста-профессионала требуется наличие особой профессиональной компетентности, адекватной выполняемой деятельности. Профессиональная компетентность, как необходимая составляющая профессионализма человека, формируется через получаемые в вузе знания, умения, навыки, а также через собственный личностный вклад: мотивы, ценности, ожидания и отношения. При этом важную роль, помимо знаний и навыков,

приобретенных в вузе, в формировании специалиста играет именно личностная составляющая профессиональной компетентности, поскольку именно она является стержневым фактором, комплексной интегрированной характеристикой личности, которая определяет профессиональную позицию человека в применении своих коммуникативных способностей, придает неповторимую индивидуальность профессиональной деятельности, оказывает большое влияние на профессиональное становление.

О.В. Симен-Северская под профессиональной компетентностью социального работника обозначает интегративное личностно-деятельностное новообразование, которое представляет собой сбалансированное сочетание знаний, умений и сформированной профессиональной позиции, позволяющее самостоятельно и качественно выполнять задачи профессиональной деятельности и находящееся в отношениях диалектической зависимости с профессиональной направленностью личности [9]. В данном определении исследователь включает в структуру профессиональной компетентности элементы «сформированная профессиональная позиция» и «профессиональная направленность личности».

К.М. Оганян под профессиональной компетентностью социального работника подразумевает сформированную в процессе обучения и самообразования систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач и развитие личностно-профессиональных качеств, проявляющихся в деловом и партнерском общении с людьми при решении их жизненных проблем (см. [5]).

В. А. Сластенин профессиональную компетентность связывает, наряду с наличием специальных знаний, умений и навыков, с особым свойством личности. Это «особое свойство» можно рассмотреть как способности индивида, необходимые для успешного выполнения профессиональных функций [10].

Таким образом, профессиональная компетентность социального работника представляет собой специфическую способность профессионала, необходимую для успешного выполнения конкретных видов социальной работы на основе определенных профессионально важных личностных качеств, знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций. От уровня ее развития в значительной мере зависит успех, достижения или провалы в деятельности специалиста социальной работы.

С учетом анализа существующих в отечественной и зарубежной науке исследований по проблеме профессиональной компетентности можно выделить следующие ее структурные компоненты: *мотивационно-волевой, функциональный, коммуника-*

тивный и рефлексивный [6]. Каждый из этих компонентов имеет свое своеобразное содержание ценностей и личностных качеств, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности, а также осознание социальной значимости и личной ответственности за результаты своей деятельности, необходимости ее постоянного совершенствования. Следует отметить, что обозначенные компоненты профессиональной компетентности специалиста нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом [8].

В отечественной науке в рамках изучения профессионализма рефлексивный компонент выделяется *как один из ведущих* в сложной структуре профессиональной компетентности. Так, заслуживает внимания компетентность, обозначенная в классификации Ю.И. Калиновского исследовательской, которая включает в себя [7]:

а) рефлексивную способность к обнаружению и постановке проблем, способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентируемой ситуации;

б) умения рефлексировать: основания собственной деятельности (ценностные, мировоззренческие, профессионально-позиционные); средства, используемые в индивидуальной, групповой и коллективной деятельности и их адекватность складывающейся ситуации и выдвигаемой цели; затруднения в деятельности как отсутствие или неадекватность используемых средств; соотносить замысел и реализацию; выделять основные тенденции и процессы в исследуемой ситуации; выявлять скрытые и явные причины сложившейся ситуации; прогнозировать на основе экстраполяции будущее положение дел; различать уровень профессионального сознания и уровень актуализации личностного начала; осуществлять перспективную визуализацию имеющихся и складывающихся возможностей; проектировать то, что необходимо достичь в будущем и конкретном коллективе.

Современные исследования, посвященные профессиональной компетентности, все больше апеллируют к феномену рефлексии, рассматривая ее и как содержательный элемент последней, и как условие ее развития. Ее развитие необходимо начинать с первых шагов формирования профессиональных качеств, так как по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее и интегрирующее начало. В большинстве исследований рефлексия выступает как один из элементов компетентности или фактор ее развития. Не случайно О.С. Анисимов и А.А. Деркач, характеризуя профессионализм как умение решать стандартные профессиональные задачи, выделяют следующие уровни профессиональной деятельности [1]:

- становление деятельности;
- успешное выполнение фиксированной нормы;
- выполнение нормы с адекватной рефлексией;
- рефлексивное сопровождение действий с фиксацией проблемы и коррекцией нормы;
- полная рефлексивная самоорганизация.

Рефлексия, по определению П.Т. де Шардена, – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением – способность не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь [11]. Благодаря способности управлять своим поведением в соответствии с полученным описанием рефлексия можно рассматривать как основу личности и профессиональной компетентности.

Рефлексия как отражение, система информативных обратных связей играет огромную роль в развитии личности, ее деятельности, общении, отношениях и взаимодействиях. Рефлексивные компоненты содержатся во всех видах профессиональной и психологической компетентности.

Проведенные ранее в отечественной психологии исследования показали, что структура рефлексивной компетентности включает в себя:

- знания о ролевых функциях и позициональной организации коллективного взаимодействия (кооперативный тип рефлексии);
- представления о внутреннем мире другого человека, психологических детерминантах его активности и отношений (коммуникативный тип рефлексии);
- представления о своих поступках и отношениях, образ собственного «Я» как индивидуальности (личностный тип рефлексии);
- знания об объектах и способах взаимодействия с ними (интеллектуальный тип рефлексии).

Рефлексивный компонент профессиональной компетентности проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу, способность к предвидению, инициативному, критическому и инновационному рефлексированию и прогнозированию результатов деятельности и отношений, творческому воображению, а также профессионально-значимых знаний, умений и навыков. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми,

самоуправления, мобильности, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности, развития рефлексивных способностей и формирования индивидуального стиля работы [6; 2].

Рефлексивный компонент представлен, прежде всего, самооценкой специалиста, в том числе в области социальной работы. Так, в результате активного включения в профессиональную деятельность у социального работника начинает формироваться развернутая система социально-нравственных самооценок, завершается развитие самосознания и в основном складывается образ «Я» [4]. Степень адекватности «Я-образа» выясняется при изучении важнейших его аспектов – самооценки личности, своих возможностей, качеств и места среди других людей, профессиональных качеств. Кроме того, рефлексивный компонент включает в себя и стремление к профессионально-творческому саморазвитию, позитивному отношению к себе и другим, интернальность (понимание себя как творца своей профессии), самостоятельность, уважение к себе (позитивная оценка своей профессиональной деятельности), интерес к себе как личности и профессионалу, уверенность в себе, аутосимпатия, эмоциональная саморегуляция, стрессоустойчивость, объективность, ответственность [3].

Все это, несомненно, поможет социальному работнику построить успешную карьеру, реализовать свой творческий потенциал, самоутвердиться, изменить самого себя, стать лучше в полезной для окружающих людей профессиональной деятельности.

Таким образом, выделение рефлексивного компонента имеет важное значение, поскольку именно этот компонент определяет уровень развития самооценки, понимания собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в процессе профессиональной деятельности.

При этом до сих пор остаются еще слабо изученными некоторые аспекты обозначенной проблемы: определение содержания рефлексивного компонента профессиональной компетентности социального работника; условия его формирования, критерии и уровни сформированности рефлексивного компонента. Выявленные проблемы исследования представляются актуальными и обозначают перспективы дальнейшего изучения этого вопроса.

Список литературы

1. Байер И.В., Деркач А.А. Психолого-педагогические технологии развития рефлексивной культуры специалиста. М., 2007.

2. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: монография. Волгоград: ВолгГТУ, 2004. 75 с.
3. Бессонова Л.А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности: дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2012. 202 с.
4. Густова Е. А. Динамика становления личностно-профессиональной компетентности студентов вуза, будущих социальных работников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 176 с.
5. Демидова Т. Е. Профессиональное общение социального работника. М.: Союз, 1994. 108 с.
6. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публицистич. альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. 2005 (вып. 8). С. 26-44.
7. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андролога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 470 с.
8. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования: монография. Тверь: ВА ВКО, 2009. 203 с.
9. Симен-Северская О. В. Формирование педагогической компетентности специалиста социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 190 с.
10. Слостенин В. А. Социальный работник : личность и профессия // Социальная работа. 1992. № 6. С. 24-28.
11. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 240 с.

REFLECTION AS AN INTEGRATING COMPONENT IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE SOCIAL WORKER

L.A. Stanovova

Tver State University

Disclosed the concept of "professional competence of the social worker" and described its structure. The content of the reflexive component of professional competence and indicated its importance. It is shown that the reflexive component acts systemically, integrating factor in the formation of professional competence in determining the level of self-esteem, commitment to professional and creative self-development, the ability to consciously control the results of its operations, the ability to predict performance.

***Keywords:** social work, professional work of a social worker, professional, professional competence of the social worker, the components of professional competence, the reflective component, reflection.*

Об авторе:

СТАНОВОВА Людмила Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: ludmilka_bes@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.942 : 37.013.75

ЭМПАТИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГА В ИСКУССТВЕ ВНУТРЕННИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

М. Ю. Тюлин

Тверской государственный университет

Целью статьи является арт-педагогический анализ подходов отечественных и зарубежных психологов к такому профессионально важному качеству педагога как эмпатия. Новизна исследования состоит в оценке значимости эмпатии педагога в новых сложных социально-исторических условиях его профессиональной деятельности. Знание содержания и структурных компонентов эмпатии позволит педагогам и психологам проводить эффективную работу по развитию и арт-педагогическому совершенствованию важного качества.

***Ключевые слова:** эмпатия и её аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты, искусство проявления эмпатии как условие внутренних преобразований субъектов образования.*

За прошедшее столетие слово «эмпатия» прочно утвердилось в понятийном поле психологии. Вместе с тем эмпатия остается одним из наиболее многозначных психологических терминов и имеет свою богатую традицию изучения.

Как отмечает А.С. Щебетенко, возникновению понятия «эмпатия» предшествовали термины «симпатия» и «вчувствование», которые встречаются в работах философов Нового времени по этике и эстетике (А. Смит, Г. Спенсер, А. Шопенгауэр, Т. Липпс). Симпатия понималась как способность человека сострадать другому. Философы предполагали, что потребность в благополучии другого – естественное свойство человеческой души [7, с.29]

Понятие «вчувствование» первоначально было предложено Т. Липпс в контексте восприятия природы и объектов искусства, и лишь позднее по отношению к человеческой коммуникации. Вчувствование понималось философами скорее как акт познания, в процессе которого субъект проецирует свое «Я» на объект и вследствие этого переживает и понимает его настроение.

В психологии термин «эмпатия» впервые появляется в начале XX в. благодаря работам Э. Титченера, который таким образом перевел

с немецкого *Einführung*. Титченер определил эмпатию как преимущественно аффективный процесс – «процесс гуманизации объектов, прочтения и прочувствования себя в них» [7, с. 31].

В содержательном плане, по мнению А.С. Щебетенко, термин «эмпатия» остается близким понятию «симпатия». Однако если симпатия предполагает расположенность, благодушие человека к другому, то эмпатия – это способность «вчувствоваться» в чужие переживания, постичь внутренний мир другого человека. Современные исследователи определяют эмпатию как постижение эмоционального состояния, проникновение в переживания другого человека [7, с. 11].

Для образного представления акта эмпатии часто используются такие метафоры, как способность «прогуляться в ботинках», «влезть в шкуру» или «увидеть ситуацию глазами» другого. Таким образом, акцентируется внимание на том, что благодаря эмпатическому процессу становится возможным разделение внутреннего опыта другого человека.

В зарубежной психологии до 40-х гг. преобладала концепция чисто эмоционального понимания эмпатии, согласно которой эмпатия – это прежде всего различные эмоциональные реакции на состояние другого человека. Были выделены несколько видов эмпатии, которые иногда трактуются как уровни ее развития:

1. Ответная эмоциональная реакция по типу заражения, примитивная эмоциональная идентификация с другим.
2. Сопереживание и сочувствие как более сложные формы соучастия в эмоциях другого, разделения их.

Постепенно, по мере утверждения понятия «эмпатия» в психологии, взгляд на её природу и содержание эмпатического процесса становится шире. В 1934 г. Дж. Мид определил эмпатию как способность принять роль другого человека, понять его чувства, мысли и установки. Здесь эмпатия – это не эмоциональная реакция на состояние другого, а когнитивная способность постичь позицию других людей и предсказать их поведение.

Существовал и «компромиссный подход», в соответствии с которым считалось, что эмпатия содержит аффективный и когнитивный компоненты (М. Гоффман и др.).

Р. Даймонд дал описание предикативного вида эмпатии, определив его как способность людей воспринимать друг друга, предсказывая ответы другого в той или иной ситуации.

Но всё-таки в дальнейшем большинство авторов начинает определять эмпатию как целостный процесс проникновения во внутренний мир другого и понимания его: «Эмпатия – особый психический акт, целостное образование когнитивных, эмоциональных и моторных компонентов, суть которого – проникновение во

внутренний мир другого человека» [5, с. 485]. Значительный вклад в развитие представлений об эмпатическом процессе внес К. Роджерс во второй половине XX в. Эмпатия стала активно обсуждаться в контексте психотерапии, а вслед за этим – в сфере реальной человеческой практики, педагогического процесса, семейной жизни и т.д.

Роджерс определял эмпатию как своеобразный способ сосуществования с другим человеком: «Это значит войти во внутренний мир другого и быть в нем как дома. Это значит быть сензитивным к изменениям чувственных значений, непрерывно происходящих в другом человеке. Это означает временное проживание жизни другого, продвижение в ней осторожно, тонко, без суждения о том, что другой едва ли осознает...» [4, с. 151].

Западные психологи Г Барретт-Леннард, В. Айкес и др. (см. [3]) обозначили три последовательные фазы, присущие эмпатии как психическому процессу:

1) восприятие и резонанс слушателя, этап эмпатического понимания, во время которого субъект делает точные выводы относительно мыслей и чувств другого человека;

2) экспрессивное сообщение о возникновении этого состояния, во время которого субъект выражает свои суждения по поводу переживаний другого;

3) этап эмпатической коммуникации, во время которой эмпатическое понимание проверяется и развивается в диалогическом ключе взаимопонимания.

В отечественной психологии исследования эмпатии начинаются в 1970-е гг. (Т. П. Гаврилова, Р. Б. Карамуратова, Н. И. Сарджвеладзе). При этом большее внимание уделяется эмоциональному компоненту эмпатии, нежели ее когнитивной составляющей.

Т. П. Гаврилова выделила следующие виды эмпатии:

- сопереживание – переживание индивидом тех же чувств, которые испытывает другой;
- сочувствие – отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью другого.

Другие отечественные исследователи выделяют триаду: сопереживание, сочувствие, содействие.

В исследованиях И. Г. Петерсон, А. В. Петровского, Н. М. Сарджвеладзе, П. В. Симонова выделяются не только когнитивный и эмоциональный, но и поведенческий компоненты эмпатического взаимодействия. Поведенческий компонент эмпатии выражается в действенной помощи другому человеку, попавшему в затруднение, путем оказания психологической поддержки, воздействия непосредственно на его эмоциональное состояние или помощи в преодолении проблемной ситуации.

По мнению А.П. Сопикова существует три вида эмпатии (см. [3]):

1) *эмоциональная*, если доминирует эмоциональность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии;

2) *познавательная*, если доминирует информативность в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии;

3) *поведенческая*, если доминирует волевой аспект в процессе моделирования субъектом объекта эмпатии, что выражается в понуждении объекта эмпатии к чему-либо и, в свою очередь, расчет на его ответную эмпатию.

Неоднозначно определяя явление эмпатии, исследователи подчеркивают ее высокую значимость для личности воспитателя.

Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений, поскольку позволяет проникать во внутренний мир другого человека, понимать его переживания, мысли, чувства. В связи с этим эмпатия играет важную роль для коммуникации воспитателя с родителями воспитанников и коллегами.

Эмпатия позволяет педагогу организовать конструктивный диалог «со стремлением понять и оценить каждую личность, с проявлением отзывчивости, с готовностью помочь» [6]. Исследователи отмечают, что неприспособленность человека к эмпатийному общению может привести к серьезным конфликтам во взаимоотношениях с другими людьми.

Кроме того, эмпатия непосредственно влияет на систему отношений «воспитатель-ребенок». Р. Бернс так оценивает эмпатию: «Мы знаем, что, обладая эмпатией, искренностью, ощущением собственной ценности и готовностью относиться к воспитанникам на позитивной основе, воспитатели могут эффективно влиять на самосознание детей и становление их личности, иными словами, могут научить их верить в себя, справляться с трудностями и в полной мере реализовать свои возможности» [2, с. 310].

Способность чувствовать духовный мир ребенка В.А. Сухомлинский определил как самое важное качество педагога-воспитателя. Эмпатия позволяет педагогу-дошкольнику «войти» в мир ребенка – мир сказок, игр, книг, мультфильмов, различных событий детской жизни, а главное – понять и принять этот мир. С.А. Козлова и Т.А. Куликова отмечают, что эмпатия воспитателя выражается в его чуткости, доброжелательности по отношению к ребенку, заботливости и верности своим обещаниям.

Таким образом, анализ публикаций отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод, что эмпатия – это сложное и многогранное явление, в структуре которого традиционно выделяют аффективный, когнитивный и поведенческий компонент. Аффективный

компонент предполагает эмоциональный отклик одной личности на переживания другой. Когнитивный компонент необходим для адекватного понимания состояния другого человека. В действенной эмпатии субъект не только понимает эмоциональное состояние другого человека, но и оказывает ему активную поддержку.

Мы разделяем точку зрения В.П. Анисимова, что эмпатия – это искусство овладения такими способами своего самовыражения, как сопереживание и сочувствие, кротость и смирение, обусловленные внутренним механизмом эмоциональной отзывчивости. «Искусство в таком его применении становится условием реальных внутренних преобразований личности, исключая традиционные доминирующие силовые методы “борьбы” как с самим собой, так и с ближними своими, но создающих конструктивные условия для учёта позиции каждого и согласованного движения к тем созидательным достижениям, которые выгодны как конкретному индивиду, так и окружающим его субъектам образования», – отмечает автор [1, с. 161].

Таким образом, эмпатия является важнейшим качеством педагога в искусстве внутренних трансформаций субъектов образования, способствующих их духовно-нравственному развитию, личностному росту.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т., 2010. 320 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Ермаков П.Н., Лабунская В.А. Психология личности: учеб. пособие. М.: Эксмо, 2007. 653 с.
4. Роджерс К. Эмпатия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002.
5. Сарджвеладзе Н. И. О балансе проекции и интроекции в процессе эмпатического взаимодействия // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. Т. 3. Познание. Общение. Личность. Тбилиси: «Мецниереба», 1978.
6. Соловьева Г.В. К проблеме формирования эмпатии как одного из личностных качеств будущего педагога [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: регион. сб. науч. тр. Вып. 2. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib> (Дата обращения: 22.03.2011).
7. Шебетенко С.А. Я-концепция, эмпатия и психологическая близость в отношениях читателя к литературным персонажам: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2004. 162 с.

**EMPATHY, AS THE MOST IMPORTANT QUALITY OF
A TEACHER IN THE ART OF INTERNAL TRANSFORMATIONS
OF THE SUBJECTS OF EDUCATION**

M.Y. Tulin

Tver State University

The aim of this article is to hold art-pedagogical analysis of Russian a foreign psychologist perception of such an important professional quality as empathy. The new touch of this research is the appraisal of the importance of the teachers empathy in new social a historical conditions of his professional activity. The knowledge of the contents and structural components of empathy will allow the teachers and psychologists to accomplish their efficient work connected with the development and art-pedagogical improvement of this professionally relevant quality.

Keywords: *empathy, professionally relevant quality, emotional, cognitive, behavioristic components, the art if the teacher to show empathy.*

ТЮЛИН Михаил Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

УДК 371.134.025

АНАЛИЗ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ У НИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ

М.А. Крылова

Тверской государственной университет

Статья посвящена возможностям диагностики признаков профессионального мышления у будущих педагогов на основе исследования элементов их читательской деятельности. Представлены результаты исследования, показывающие возможность изучения профессионального мышления студентов через анализ их умения привлекать житейские и научные психологические знания для понимания поведения героев художественных произведений.

Ключевые слова: *теоретическое мышление, эмпирическое мышление, материализованное средство, читательская деятельность, эффективность профессиональной деятельности.*

На протяжении уже почти 20 лет в научных педагогических и психологических журналах исследователи периодически поднимают вопрос о том, чему и как учить будущих педагогов при изучении ими психологии [4, с. 58–61; 6, с. 37–39, с. 45-46; 7, с. 57–59 и др.].

Большая проблема заключается в том, что студенты-педагоги, изучавшие курс психологии, часто за педагогическими явлениями и процессами не видят изученных психологических теорий, закономерностей. Результат их психологической подготовки – система, ориентировочная основа скорее не будущей деятельности, а основа для написания теста, сдачи модуля, прохождения федерального тестирования. Кроме того, отмечается, что иногда к окончанию вуза студенты имеют деформированное отношение к ученикам и предмету своей деятельности. Иногда вместо мотивов, основанных на профессиональном отношении к школьникам как к развивающимся личностям, для которых следует создать условия оптимального обучения, воспитания, у выпускников доминирует познавательный интерес (например, какой у учеников уровень интеллекта, какие мотивы учения у них преобладают).

Данная проблема трудно разрешима, несмотря на крупные преобразования, произошедшие в системе высшего образования за последние десятилетия. Это связано с рядом причин:

1) с огромной разницей в опыте учебной и профессиональной деятельности выпускников школ, в уровне их общей подготовки;

2) с тем, что в юношестве и более старшем возрасте в отличие от младшего школьного и подросткового возраста, огромную роль играет уже сложившийся индивидуальный стиль деятельности, степень его сформированности, направленность, что обычно не учитывается в учебно-воспитательном процессе в вузе;

3) со спецификой педагогической деятельности, ее предмета и тех профессиональных действий, которые осваивают будущие педагоги;

4) с отсутствием в стандартах высшего профессионального образования установки на формирование особого типа профессионального мышления выпускника, отражающего специфику предмета предстоящей деятельности.

Изменения в системе образования пока продолжают ориентироваться не на формирование теоретического мышления (в понимании В.В. Давыдова и его последователей) будущих педагогов, а лишь на развитие их логического мышления, что не одно и то же. Логическое мышление – это определенный уровень развития мышления, который связан с умением выполнять логические операции, делать умозаключения, классифицировать, выделяя существенные и несущественные признаки на основе операций формальной логики. Но этого мышления становится недостаточно, когда надо установить межпредметные связи, выделить системообразующий фактор системы, действовать в нестандартных условиях. Теоретическое мышление – это особый тип мышления, который позволяет не просто освоить обобщенные способы действий и применять их для решения серии частных задач, что в разы снижает психологические затраты обучаемого и в дальнейшем работника. Как отмечали В.П. Андронов [1, с. 14–16, с. 198–201], В.В. Давыдов [3, с. 318–320], признаками теоретического мышления являются: 1) умение вскрыть внутреннюю связь, отношение, лежащее в основе многочисленных индивидуальных особенностей этого факта; 2) умение в знаковой, символической форме выделить всеобщее исходное отношение; 3) умение решить ряд частных практических задач, имеющих внутреннее родство, на основе обобщенного способа действия. Это дает возможность встраивать изученное в собственное мировоззрение и успешно действовать в неопределенных ситуациях, при ошибочных, избыточных и недостаточных условиях. Несмотря на огромный потенциал теоретического мышления, специфика, этапы и методика его формирования в период обучения в вузе студентов, будущих педагогов, мало изучены.

С нашей точки зрения, наиболее удобной ситуацией для диагностики признаков профессионального мышления студентов является исследование их умения привлекать житейские и научные психологические знания для понимания поведения героев

художественных произведений. Это умение необходимо при выполнении так называемой читательской деятельности, понятие которой введено отечественными педагогами, занимающимися вопросами методики преподавания чтения (М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская и др.). Ее психологическая сущность состоит в ценностно-ориентированном, познавательно-коммуникативном и эмоционально-эстетическом восприятии, познании, переживании, оценивании реального или выдуманного мира, описанного в печатном или рукописном тексте [8, с. 87].

Использование произведений искусства для решения задач диагностики и формирования психологических знаний и умений индивида связано с тем, что писатели и художники умеют тонко отразить языком образов сложные психологические связи, которые в научных психологических теориях раскрыты языком логики. Работа с художественным произведением позволяет человеку целостно и органично использовать как усвоенные теоретические положения, так и свой жизненный опыт. Здесь предполагается диалог читателя с автором, интерпретация авторских связей и отношений между героями. Это создает условия для проявления не только логики и памяти, необходимых для выполнения теста, но и формирует для студента-педагога почти естественные условия анализа поведения, деятельности, общения разных людей, требует включения профессионального теоретического мышления, а не школярской стратегии прохождения контрольного мероприятия.

В данной работе был проведен анализ профессионального мышления студентов на начальных этапах освоения профессиональных действий (I-II курсы) в рамках изучения психологических и педагогических дисциплин. Студенты обучались на очной форме обучения с 2004 по 2011 гг. на педагогическом факультете и факультете физической культуры Тверского государственного университета, по специальностям «Педагогика и методика начального образования» и «Физическая культура и спорт». Общее число студентов составило 161 человек, возраст от 16 до 20 лет.

Основным **методом** исследования выступил лабораторный эксперимент. В ходе эксперимента была поставлена **цель** – выявить признаки теоретического мышления, которые на начальных этапах освоения студентами профессиональных действий могут служить предпосылками становления профессионального педагогического мышления, основанного на содержательном обобщении (теоретическом мышлении). Основной **гипотезой** стало предположение о том, что для диагностики предпосылок становления профессионального мышления, основанного на содержательном обобщении (теоретическом мышлении), у студентов на начальных этапах обучения значимыми

являются некоторые из нормативных признаков теоретического мышления, которые проявляются в неявном виде в читательской деятельности.

Рассмотрим подробнее методику лабораторного эксперимента.

Со студентами I-II курсов еженедельно в течение трех занятий по 1,5 часа проводились лабораторно-практические занятия. Перед первым занятием всем студентам было предложено прочитать и выписать основные мысли на основе нескольких научных и научно-популярных текстов. Все эти статьи с точки зрения разных подходов объясняют технологии воздействия на личность другого человека.

На первом занятии студенты были объединены в микрогруппы, состоящие из трех-четырёх человек, и проведена работа по обобщению теоретических положений прочтенных статей и составлению таблицы, которая бы сводила воедино основные мысли.

При помощи обсуждения в микрогруппах и групповой дискуссии была коллективно составлена таблица, которая показывала бы в общем виде ориентиры воздействия на разные уровни личности: механизмы, основные методы.

Эта таблица выступала материализованным средством для анализа поведения героев художественных произведений. В традициях отечественной психологии (П.Я. Гальперин [1, с. 5], Н.Ф. Талызина [9, с. 58–59] и др.) материализованным средством является оформленный в символически-знаковой форме ориентир, который на начальных этапах освоения действия помогает освоить это действие, например схема, таблица, система условных знаков, опорный конспект и др.

В дальнейшем таблицей-опорой можно было пользоваться для выполнения заданий, совершенствовать её, изменять. Для максимально осознанного ее создания работа строилась с использованием частично-поискового метода обучения. Для активизации мыслительной деятельности студентов и выделения ими максимально полных ориентиров была использована система наводящих вопросов разной степени помощи и технология формирования содержательных обобщений, используемая нами (М.А. Крылова) в практике обучения студентов [5, с. 50–56]:

- *вопросы, содержащие общую подсказку.* Например: «Как вы думаете, какие уровни личности можно выделить после того, как вы прочитали все заданные для прочтения статьи и книги?» или «Что вы замечаете общего в способах воздействия на первый и второй уровень?»;

- *вопросы, использующие подсказку, содержащую намек на способ действия.* Например: «Обычно выделяют 4 уровня личности. Как вы думаете, какие это уровни?» или «Есть ли разница в уровне воздействия

на личность, если вас просто хвалят или хвалит именно тот человек, к мнению которого вы прислушиваетесь?» или «Если вы кого-то убеждаете, что надо делать так, а не иначе, на какой уровень личности из тех, что мы выделили, вы воздействуете?»;

• *вопросы, содержащие подсказку-указание на способ действия.* Например: «Если вы кого-то убеждаете, что надо делать так, а не иначе, то основываетесь на том, что ваш собеседник умеет размышлять, имеет какие-то знания, представления о том, что вы говорите, умеет сравнивать, делать выводы, прислушиваться к голосу разума, поэтому это уровень интеллекта, мышления, знаний. Приведите еще примеры методов воздействия на этот же уровень и объясните свой ответ» или «Мы решили, что в основе воздействия на первый и второй уровне лежит внушение или работа с бессознательным. Назовите одним или двумя словами, что лежит в основе воздействий на третий уровень по аналогии с первыми двумя. Это слово обычно противопоставляют в психологии бессознательному».

В последующие занятия студентам были предложены для прочтения и обсуждения небольшие художественные произведения, в которых авторы отразили психологическую манипуляцию, основанную на воздействии разными персонажами на личность главного героя. Студенты читали художественные произведения в следующей последовательности:

• «Капитан Дюк» Александра Грина - домашнее прочтение, обсуждение в микрогруппах на втором занятии;

• Отрывок «Не игра» из повести «Журавленок и молнии» Владислава Крапивина - домашнее прочтение и групповое обсуждение на третьем занятии;

• Отрывок «Капрал и компания» из повести Владислава Крапивина «Журавленок и молнии» - аудиторное прочтение и индивидуальный отчет на третьем занятии без группового обсуждения.

Были использованы как качественные распечатки произведений, при этом названия произведений и их авторы сообщались, так и обычные книги, а также электронные версии (grinlandia.narod.ru/comp/comp.htm – произведения Александра Грина в хронологическом порядке и официальная страница В. Крапивина - www.rusf.ru/vk). Все эти художественные произведения отличаются динамичный сюжет, сравнительно небольшой объем: от 8 до 21 страницы. Их выбор связан с общностью психологических механизмов воздействия разными персонажами на личность главного героя.

На втором занятии студентам сообщалось, что работа, которой им предстоит заняться, связана с определением и развитием их умения замечать и применять в жизненных ситуациях психологические знания,

а также видеть психологический подтекст художественных произведений. После выявления студентов, не выполнивших задание, те, кто прочитал, кратко передавали содержание. Затем сформированным еще на первом занятии микрогруппам было предложено задание: определить и объяснить, кому из персонажей, как и почему удалось эффективнее других воздействовать на личность главного героя, используя таблицу, созданную на первом занятии. Формой отчета было письменное изложение и устная групповая защита мнения, при этом сообщалось, что приветствуются графические пояснения (схемы, таблицы и т.д.) и творчество (рисунки, стихи и пр.).

После обсуждения и защиты каждый студент микрогруппы письменно отвечал на вопросы, позволявшие прояснить отношение испытуемых к прочитанному: понравилось ли произведение, что именно привлекло внимание или чем не понравилось. Был определен читательский опыт студентов: читали ли они другие произведения данного автора, читают ли они вообще художественные произведения в свободное время; если да, то какие, если нет, то чем занимаются. Также был задан вопрос, дающий представление о способе мышления много читающих студентов: могут ли они назвать произведения, из тех которые читали, похожие на данное.

На втором занятии проводилась аналогичная работа для отрывка «Не игра» из повести В. Крапивина «Журавленок и молнии».

На третьем занятии каждый студент проводил письменный анализ отрывка «Капрал и компания» из повести В. Крапивина «Журавленок и молнии» индивидуально, без устной защиты. После анализа письменных работ студентов индивидуально с каждым была проведена уточняющая беседа, которая позволила выяснить мотивацию деятельности, особенности рефлексии и способ использования материализованного средства – таблицы, которая была составлена коллективно на первом занятии и активно использовалась на последующих двух.

Обработка результатов эксперимента заключалась: 1) в определении мотивации деятельности; 2) в определении способа привлечения своего опыта; 3) в анализе умения использовать житейские и научные психологические знания для понимания поведения героев художественных произведений; 4) в изучении способа создания и использования материализованного средства – опорного конспекта; 5) в анализе рефлексивной деятельности студента.

При анализе мотивации деятельности учитывались признаки: а) соотношение классических видов мотивов (социальных, познавательных, избегания неудач); б) доминирование общей мотивационной направленности на приспособление – преобразование, на усиление себя – усиление других.

При определении способа привлечения своего опыта основными ориентирами выступили эмпирический или теоретический способ действий. Считалось, что проявляется эмпирический способ, если студент дает описание действий, пересказывает, не пытается обобщить, выделить существенное и общее для своих действий, не связывает свой пример с изученными теориями. Теоретический способ привлечения своего опыта фиксировался в случаях, когда студент не просто давал описание, но и привлекал в качестве обобщения изученный материал по разным учебным дисциплинам или конкретную научную теорию, концепцию, подход.

Для анализа умения привлекать житейские и научные психологические знания для понимания поведения героев художественных произведений были выделены нормативные особенности художественных текстов, на которые мы ориентировались при анализе письменных работ студентов.

Александр Грин «Капитан Дюк». В произведении отражены прямые воздействия Фука, Сигби, Варнавы и косвенное воздействие Бильдера на капитана Дюка. Сигби и Фук безуспешно пытаются вытащить из секты своего капитана, воздействуя лишь на его привычек (вкусно есть, пить и руководить командой), не учитывая, что у капитана большая сила воли. Варнаве какое-то время удается манипулировать капитаном, влияя на него в качестве значимого лица через разум, логическое убеждение, не принимая во внимание глубину привычек Дюка. И только Бильдер находит «ключик», воздействуя в качестве значимого лица и на привычки, и на разум Дюка.

Владислав Крапивин «Не игра...» (отрывок из повести «Журавленок и молнии»). В отрывке показаны воздействия на Горьку дворовой шпаны (Студент, Шкалик, Череп, Капрал), а также грузной тетке с сумкой. У Горьки очень развиты первый и четвертый уровни: инстинктов и совести. Горька внушаемый, совестливый, медленно думающий, сочувствующий, тревожный, мечтающий иметь настоящего друга. Шайка воздействует скорее спланированно, чем случайно: через убеждение, воздействуя на разум и жалость с элементами манипулирования его инстинктами и ощущениями. Тетка с сумкой воздействует случайно через манипулирование инстинктами и ощущениями Горьки. Она выше и толще его, у нее громкий голос. Это вызывает у Горьки внешний дискомфорт, усиленный муками совести.

Владислав Крапивин «Капрал и компания» (отрывок из повести «Журавленок и молнии»). На Журку воздействуют мелкие члены дворовой шайки (Шкалик, Студент, Череп) и сам главарь (Капрал). Журка – личность более стойкая, чем его друг Горька. У него сильно развиты уровни совести, значимых людей, разума. Именно развитость этих уровней позволяет ему преодолевать страх, боль, не терять

собственного достоинства. Шкалик, Студент, Череп пытаются воздействовать на уровни инстинктов, ощущений, привычек Журки. Попытку его избиения в гараже и реакцию на возможность отомстить обидчикам можно рассматривать как тест, проведенный Капралом на выявление преобладающих уровней его личности. Журка не поддался соблазну бить слабого, поэтому Капрал начинает воздействовать на более высокие уровни личности: разума, пытаясь убедить, приводя разные примеры, употребляя явно неизвестное Журке, но внушающее доверие слово «идеалист», а также на уровень значимых людей – Журкиного отца.

Анализ студентами художественных произведений в соответствии с заданием строился на сопоставлении указанных нормативных признаков и признаков, указанных в письменных отчетах студентов. Выявлено 3 уровня:

- *высокий уровень* – в отчетах указаны практически все уровни личности и особенности, указанные в нормативном списке. Минимум пересказа, который был необходим только для доказательства своей мысли;
- *средний уровень* – в отчетах указана только наиболее яркая особенность, связанная с персонажем, которому удалось эффективнее всего воздействовать на личность главного героя. Пересказ присутствует;
- *низкий уровень* – в отчете много пересказа, уровни личности героя четко не выделены или вообще не упоминаются, анализа практически нет.

Для изучения способа создания и использования материализованного средства – опорного конспекта – использовалась следующая градация:

- *первый способ* – студент не обращается к составленной таблице, ориентируясь на житейские представления;
- *второй способ* – студент использует материализованное средство эмпирически, формально сравнивая произносимые в ходе обсуждения или собственного размышления слова с табличными формулировками;
- *третий способ* – студент активно использует материализованное средство: таблица претерпевает изменения, часто производится попытка составить свой алгоритм, инструкции по воздействию на другого человека, студент привлекают другие теории личности, пытаясь создать свою схему.

В рамках анализа рефлексивной деятельности студентов было выявлено 1) насколько адекватно студент умеет оценивать себя в целом, 2) каков уровень сформированности ретроспективной самооценки (т.е.

умеет ли адекватно оценить свои личностные качества и сформированные умения), 3) каков уровень сформированности прогностической самооценки (т.е. умеет ли дать ближайший прогноз вариантов развития своих качеств, определить: что мешает и что способствует формированию умений и становлению деятельности в целом, каков индивидуальный стиль деятельности).

Следует отметить, что к третьему занятию возрастает число студентов (примерно на 24 %), которые показывают высокий уровень умения проводить анализ поведения героев художественного произведения. На 13 % снижается число студентов с низким уровнем. При этом почти не изменяются показатели мотивации деятельности и самооценки. Но изменяется способ использования своего опыта (появляются элементы теоретического обобщенного подхода) и активный способ использования материализованного средства. Сравнительный анализ данных, полученных на первом и третьем занятиях, представлен в таблице.

Сравнительное распределение студентов по уровню умения привлекать психологические знания для понимания поведения героев художественных произведений на первом и третьем занятиях

Распределение студентов по уровню умения интерпретировать текст (чел.)															
Высокий				Средний				Низкий				Всего			
Пед.		Спорт.		Пед.		Спорт.		Пед.		Спорт.		Пед.		Спорт.	
1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.	1-е зан.	3-е зан.
75	100	5	16	37	23	13	9	22	6	9	3	134	129	27	28
Итого на первом занятии: 80 (50%)				50 (31%)				31 (19%)				161			
Итого на третьем занятии: 116 (74%)				32 (20%)				9 (6%)				157			

Анализ активности студентов в период проведения эксперимента, а также их ответов в ходе индивидуальных бесед позволил выявить ряд особенностей:

1) уже на втором занятии, после прочтения произведения А. Грина были студенты, которые предваряли основную учебную задачу данного занятия и сопоставляли содержание рассказа и проведенную на первом занятии работу по составлению таблицы. Они высказывали предположение, что таблица может помочь понять, почему Варнаве не

удалось добиться своего. В дальнейшем именно эти студенты успешно и творчески подошли к выполнению читательской деятельности;

2) с каждым занятием уменьшается число студентов, которые совсем не используют материализованное средство (1-й способ использования материализованного средства). Скорее всего, это связано с осознанием способа его применения. Отдельные наблюдения вне занятий свидетельствуют о том, что многие из тех, кто вначале не использовал в качестве материализованного средства таблицу, обращались с просьбой пояснить ее к более обучаемым сокурсникам и в дальнейшем применяли ее;

3) студенты, которые не испытывали потребности в таблице и ориентировались лишь на житейские представления, даже после третьего занятия убеждены, что они и без подсказок достаточно разбираются в человеческих взаимоотношениях (4 человека). При этом у одного студента эта убежденность более или менее адекватно отражает его умение проводить анализ взаимоотношений героев произведения на эмпирическом уровне: для него характерен средний уровень анализа произведений в ходе всех трех срезов. Вместо таблицы он использовал яркие образцы взаимоотношений между людьми, взятые из жизни и телевидения;

4) при отказе от пользования таблицей в качестве помощника для анализа отношений героев произведения некоторые студенты предвзято к ней относятся, указывая на ее излишнюю «теоретичность». В ходе беседы с ними выявлено, что они «сторонники практики, а теории у педагогики и психологии быть не может, ведь каждый человек неповторим». Другие имеют очень слабый общий уровень подготовки, не позволяющий перейти с эмпирического на теоретический уровень;

5) к третьему занятию возрастает число студентов (на 20%), делающих попытки использовать теоретический анализ своего житейского опыта.

Таким образом, проведенное исследование позволило говорить о том, что на начальных этапах обучения студентов возможно использовать анализ элементов их читательской деятельности для диагностики признаков профессионального мышления, в частности умственное действие привлечения житейских и научных психологических знаний для понимания поведения героев художественных произведений. При этом выполнения данного действия тесно связано со способом создания и использования материализованных средств и способом привлечения своего опыта.

Основные выводы, полученные по результатам исследования, могут быть сведены к следующим положениям:

1) часть студентов с начала обучения в вузе демонстрируют выполнение учебных действий и решение учебных задач, основанное на

использовании теоретического мышления. Эти студенты умеют построить самостоятельно подходящее ситуации материализованное средство и активно использовать его при освоении действия;

2) часть студентов, которые не стремятся использовать материализованные средства, обеспечивающие применение психолого-психологических знаний в читательской деятельности, имеют предвзятое отношение к теории вообще, устойчивый в последнее время в обществе стереотип о том, что «обучение теории в вузе нисколько не помогает практике, а лишь засоряет голову и отнимает время»;

3) успешность читательской деятельности студентов (о ней мы судили по умению объяснить поведение героев художественного произведения) зависит в большей мере от способа создания и использования материализованного средства, а также от способа привлечения своего жизненного опыта.

В заключение отметим, что изучение признаков теоретического мышления обучаемых уже на начальных этапах высшего профессионального образования через изучение их умения привлекать психологические знания для понимания поведения героев художественных произведений представляется очень перспективным направлением. Способ анализа элементов читательской деятельности доступен. Включение подобной диагностики в процесс обучения эмоционально наполняет учебную деятельность студентов, стимулирует их воображение и эмоциональную сферу, рассчитано на читательские пристрастия и художественный вкус преподавателя.

Список литературы

1. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления (на материале профессии врача-хирурга): дис. ... д-ра. психол. наук. Саранск, 1992. 225 с.
2. Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестн. МГУ. Сер.14. Психология. 1998. №2. С. 3-8.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. №2. С. 57-60.
5. Крылова М.А. Формирование содержательных обобщений у будущих учителей начальных классов // Психология обучения. 2011. №12. С. 48-59.

6. Пазухина С.В. Формирование ценностного отношения к учащимся у будущих учителей начальных классов // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 37-46.
7. Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы // Вопросы психологии. 2010. №3. С. 57-64.
8. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности. М.: NB Магистр, 1993. 180 с.
9. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии. М.: Академия, 2002. 192 с.

THE DIAGNOSIS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS IN THE READING ACTIVITY

M.A. Krylova

Tver State University

The article describes facilities to diagnose signs of professional thinking of students, future teachers, in the initial stages of learning professional actions by analyzing the behavior of the characters of pieces of art. The results of the seven-year research are submitted there.

Keywords: *theoretical thinking, empirical thinking, materialized means, reading activity, the effectiveness of professional.*

Об авторах:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, 24), e-mail: fabmarine@rambler.ru

УДК 378.1.025

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ¹

Т.А. Жалагина, М.В. Мороз

Тверской государственной университет

Рассматриваются аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов в вузе, деятельность коллективного субъекта труда по психолого-педагогическому сопровождению студентов.

***Ключевые слова:** одаренность, одаренность студентов, психолого-педагогическое сопровождение, деятельность коллективного субъекта труда.*

Современное российское общество, со стремительно возрастающими объемами информации, быстро меняющимися технологиями и способами деятельности, детерминирует необходимость в людях, способных предугадать характер новых задач и проблем, гибко реагировать на происходящее, проявляя незаурядную гибкость мышления и поведения. Следовательно, создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных молодых людей, реализация их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач системы высшего профессионального образования в России.

Создание деятельности по поддержке одаренных детей и молодежи требует учета целого ряда аспектов, важнейший из которых – непрерывность образования, его преемственность на всех основных ступенях и уровнях. Интегративность достигается наличием единого образовательно-развивающего пространства «детский сад – школа – вуз», что обеспечивает целостность сознания ребенка – подростка – молодого человека.

Многочисленные исследования, посвященные выявлению, развитию, психолого-педагогической поддержке детей с признаками одаренности, как правило, фокусируются на детях. В последнее десятилетие в системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи одаренному ребёнку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение,

¹ Выполнено по программе стратегического развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тверской государственной университет» на 2012–2014 гг. по тематическому направлению № 3.2.1.2.

квалифицируемая как системная комплексная технология помощи личности. (М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова и др.).

Следует отметить, что в толковом словаре В.И. Даля понятие «сопровождение» определяется как действие по глаголу «сопровождать» – «провождать, сопутствовать, следовать». Соответственно, «проводитель» – тот, кто сопровождает. Приставка «со» в слове изначально предполагает реализацию в процессе сопровождения объединения действий и усилий провожатого и сопровождаемого. Сопровождение реализуется непосредственно, в совместной деятельности, что принципиально отличает его от процесса управления.

Психолого-педагогическое сопровождение в образовании – это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов, целостная системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия обучения и развития [3, с. 38].

Между тем опыт осуществления психолого-педагогического сопровождения студентов не достаточно представлен в науке. Дефицит внимания к проблеме на уровне вузов приводит к тому, что не всегда представлена адекватная система выявления и поддержки талантливой молодежи. Несмотря на законодательно закрепленные, на государственном уровне, меры поддержки талантливых и одаренных студентов, не всегда организация учебного процесса вуза способствует активизации потенциала учащихся, актуализации его одаренности в той или иной области.

Обращаясь к вопросу одаренности молодежи, на основе ряда многочисленных исследований можно заключить, что в основе общей одаренности студенческой молодежи лежит интеллектуальная одаренность, включающая: высокую познавательную потребность; выраженный интерес к тем или иным занятиям и видам деятельности; высокую увлеченность каким-либо предметом [4]; интерес к универсальному и общему; комбинирование знаний оригинальными способами; сформированность навыков логического мышления.

Творческая одаренность, по мнению исследователей, характеризуется следующими параметрами: богатство мысли (количество новых идей, продуцируемых за единицу времени); гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую); оригинальность; любознательность; способность к разработке гипотезы; релевантность – логическая независимость реакции от стимула; фантастичность – оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции. Эти параметры творческого мышления входят в кубическую модель Дж. Гилфорда –

модель дивергентного мышления, которое предполагает поиск решения по всем возможным направлениям, рассмотрение как можно большего числа вариантов, варьирование путей решения проблемы и, как итог, неожиданные оригинальные выводы и результаты [1, с. 61].

Следовательно, наряду с организацией научно-исследовательской деятельности студентов, необходимо создание соответствующих социально-психологических и педагогических условий, способствующих дальнейшему развитию одаренности. Обозначенный факт детерминирует релевантность возможностей психолого-педагогического сопровождения в вузе.

Учитывая сложность и многоаспектность выявления, развития и поддержки одаренной и талантливой молодежи в условиях вуза, особое внимание следует уделить профессиональной деятельности всех субъектов образовательного пространства. На наш взгляд, именно деятельность коллективного субъекта труда вуза позволит в максимальной степени оптимизировать деятельность по выявлению, развитию и поддержке талантливой молодежи, обеспечить адекватное психолого-педагогическое сопровождение.

Обратимся к дефиниции коллективный субъект труда. Так, Е.А. Климов выделяет следующие характеристики, описывающие динамический характер коллективного субъекта:

- наличие самоидентификации людей, образующих сообщество;
- внутригрупповая солидарность, понимаемая как обмен ответственностью между индивидом и группой;
- наличие рефлексии «мы – они»; выделенность внутри более широкой общности, возможно, обладание некоторым институционализированным статусом;
- наличие более или менее устойчивого состава участников сообщества, а также наличие лидера или лидерской группы, берущей на себя инициативу и ответственность за его существование и деятельность;
- согласие относительно целей сообщества и способность данной организационной структуры их реализовывать, наличие воспроизводимых практик, ритуалов или коллективных актов, подтверждающих статус субъекта;
- признание данного субъекта партнерами по социальному взаимодействию, допускающими для себя возможность «иметь с ним дело» [2].

Таким образом, коллективный субъект – это некоторая система (подсистема общества), занимающаяся определенной продуктивной деятельностью и участвующая в социальном взаимодействии, обладающая внутренней структурой, за которой стоит эффективное

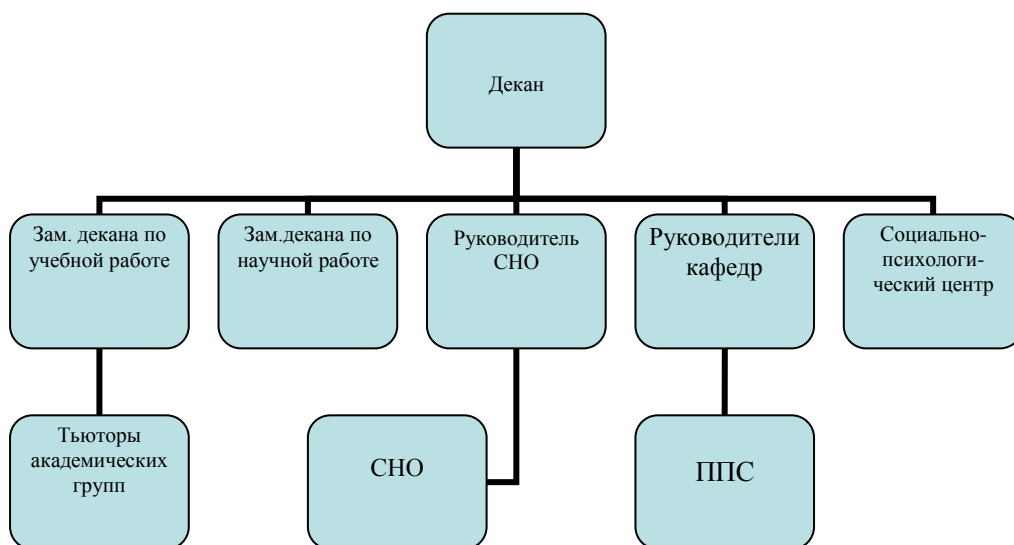
согласованное взаимодействие ее участников, мотивированных в выполнении этой деятельности.

Деятельность коллективного субъекта труда вуза по психолого-педагогическому сопровождению одаренных студентов позволит актуализировать концептуальную модель сопровождения, обеспечивающую согласованность работы на всех уровнях организации образовательного пространства.

В рамках Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (тематическое направление № 3.2.1.2. «Формирование концептуальных оснований сопровождения одаренности и внедрение системы психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие одаренности детей и молодежи») проводится работа по созданию системы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и молодежи на разных административных уровнях в Тверском регионе.

В основу региональной системы деятельности по поддержке одаренных детей и молодежи положены идеи Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Национального проекта «Государственная поддержка способной талантливой молодежи».

Обратимся к профессиональной деятельности субъекта труда на уровне структурного подразделения (на примере факультета психологии и социальной работы ТвГУ), как нижнего уровня концептуальной модели сопровождения.



*Коллективный субъект труда структурного подразделения
(факультет психологии и социальной работы ТвГУ)*

Совместная деятельность всех субъектов обеспечивает организацию учебного процесса по следующим направлениям:

- организация учебной деятельности в рамках компетентного подхода, предполагающего формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Использование в учебном процессе интерактивных технологий, обеспечивающих соблюдение принципа индивидуальности и дифференциации в обучении, возможности для развития интеллектуальной и творческой одаренности;

- организация научно-исследовательской, проектной деятельности студентов;

- организация воспитательной работы, позволяющей актуализировать творческие способности студентов;

- социально-психологическая поддержка, создание соответствующих социально-психологических условий обучения.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения одаренных студентов в вузе наиболее адекватна через реализацию профессиональной деятельности коллективного субъекта труда, обеспечивающая эффективное, мотивированное взаимодействие всех участников образовательного пространства.

Список литературы

1. Дубасенюк А.А. Развитие творческой одаренности личности будущих учителей // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1(4).
2. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ, 1998. 199 с.
3. Карачарова Ю.А., Афанасьева И.К. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей и молодежи в учебно-воспитательном процессе инновационных образовательных учреждений // Одаренность: от теории к практике: сб. науч. ст. Тверь: ГБОУ ДПО ТОИУУ, 2012. 132 с.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. Постановление правительства РФ от 4.10.2000, № 751, г. Москва.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL SUPPORT GIFTED STUDENTS IN HIGH SCHOOL

T.A. Zhalagina, M.V. Moroz

Tver State University

The aspects of psycho-pedagogical support for students in high school and activities of the collective subject of work on the psychological and educational support for students.

Keywords: *gifts, gifted students, psycho-pedagogical support, the activities of the collective subject of labor.*

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

УЧИТЕЛЬ И СОЦИУМ

УДК 371.12.013.75

ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ КАК ВЕДУЩЕЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В.П. Анисимов, А.О. Золотарев

Тверской государственной университет

Предпринята попытка уточнения понятия «предприимчивость» относительно профессиональной деятельности педагога. Выявлены структурные элементы предприимчивости: ценностно-мотивационный (как базовый компонент в проявлении инициативной активности личности), творческий (как построение и моделирование собственных проектов) и деятельностный (как практическая реализация поставленных задач).

Ключевые слова: предприимчивость; ценностно-мотивационная, творческая, деятельностная активность; эмоциональная отзывчивость.

Современная система отечественного образования переживает затянувшийся кризис управления образованием как творческим процессом становления человеческого в человеке (В.Д. Шадриков) в силу слабого решения не только социально-экономических, но и собственно профессионально-педагогических задач. В статье мы рассмотрим качества основного непосредственного управленца образовательного процесса – педагога. Одной из ключевых проблем организации эффективного образовательного процесса оказывается проявление педагогом ответственной предприимчивости как инициативной активности [1, с. 133-134] в решении ряда актуальных профессиональных задач.

Сегодня педагогическая практика жаждет педагога, способного к компетентному преобразованию ситуаций конфликтного типа как в структуре внутренних противоречий личности, так и в творческом преобразовании межличностных противоречий субъектов образовательного процесса. Но современная практика образовательной деятельности все чаще лишь «зеркалит» инфантильно традиционные формы социально-идеологической работы советских времен, демонстрируя директивно-авторитарные решения возникающих проблем на пути развития личности по принципу «вертикали власти»: кто сильнее, тот и прав. Сознательное избегание проблемных зон субъект-субъектных отношений в образовательном процессе в угоду

внешних, формальных показателей якобы реформирования системы образования в итоге лишь усугубляет и без того застаревшие «традиционные раны» неуспешности в реализации задач познавательного типа по причине отсутствия элементарной отзывчивости взрослых субъектов образовательного процесса: педагогов (в силу психологической некомпетентности) и родителей (в силу той же некомпетентности и предельной занятости «добычей хлеба насущного»). И тогда значительная часть педагогов, оказавшаяся в силу своей либо неготовности к преобразованию межличностных конфликтов, либо своего мотивационного вакуума (личной незаинтересованности в продуктивности педагогического процесса), оставляет конфликтные ситуации образовательного процесса неразрешенными, а следовательно, ведущими к усугублению психоэмоционального состояния каждого из участников процесса и появлению в итоге психосоматических симптомов. Это лишь углубляет внутриличностные проблемы самого педагога, родителей и, конечно, ребенка, обостряя их межличностные противоречия. Другими словами, игнорирование или даже просто замалчивание достижений передовой педагогической науки и практики, предприимчивости творчески настроенной части педагогов закономерно приводит к порождению таких безнравственных проектов, как ювенальная юстиция.

Таким образом, стимулирование предприимчивости будущих педагогов является одной из приоритетных задач современного высшего профессионального образования, ибо в социально-экономической жизни общества все более возрастает спрос на инициативную, целеустремленную, ответственную, решительную, способную к самостоятельному лидерскому проявлению личность.

Итак, цель нашей работы заключается в определении понятия предприимчивости как важнейшего качества будущего педагога.

В настоящее время в научной литературе освещены лишь вопросы предпринимательства как экономической деятельности человека, но не рассматриваются внутриличностные условия успешного проведения таковой – предприимчивости человека. Поскольку предпринимательство как экономическая категория деятельности человека и предприимчивость как качество личности, обеспечивающее успешность таковой, находятся в прямой причинно-следственной связи [2, с. 4], далее мы будем рассматривать эти два понятия в тесной взаимосвязи. Многие отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что предприимчивость является неотъемлемой характеристикой личности в его предпринимательской деятельности [10, с. 35], но большинство рассматривают предприимчивость только в сфере экономики и бизнеса. Вместе с тем в условиях стремительно изменяющейся социально-психологической среды у современного

педагога также востребовано это качество как проявление инициативной активности в созидании таких творческих проектов в своей группе воспитанников, которые могут способствовать раскрытию творческого ресурса личности в структуре взаимоотношений конструктивной ее социализации.

Предприимчивость как интегральное качество личности обладает своим составом и структурой [10, с. 19]. В научной литературе имеют место разные научные представления о структуре предприимчивости (Д. В. Коняев, М.Н. Умутбаев, Н.В. Чигиринская, Е.И. Чарушина и др.). Установлено что компонентов, определяющих понятие предприимчивости, свыше сорока. Каждый из исследователей определяет свой приоритет компонентов, характеризующих предприимчивость. Однако нас интересуют подходы в изучении предприимчивости, которые проявляются в разных отраслях гуманитарных наук. Например, в социальной психологии предприимчивость рассматривается в двух направлениях: как свойство личности и как условие современного управления [10, с. 18]. Так, М.Е. Базунова пишет, что предприимчивость в обществе проявляется в экономической, управленческой, юридически-правовой и эстетико-художественной сферах [2, с. 30]. Вслед за автором мы считаем, что предприимчивость может проявляться в любой сфере профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. Психолог Р. Хизрич отмечает, что в любой профессии можно встретить предпринимателей. Они выделяются стремлением к раскрытию новых возможностей, созданием нового продукта в своей деятельности, нести ответственность за свои решения, за каждым из которых способны предвидеть конкретный результат (Цит. по: [5, с. 22]). Такие перечисленные способности предпринимателя являются естественным следствием их личностного качества – предприимчивости. Следовательно, педагог, обладающий и применяющий на практике свойства предприимчивости, тоже может в полной мере проявлять себя как предприниматель. Вот только результат в его деятельности достигается не любыми средствами, а исключительно созидательными, человеческими.

Анализ научной литературы показывает, что понятие предприимчивости трактуется весьма разнообразно и неоднозначно определено и систематизировано исследователями. Так, в работах многих авторов можно встретить разную, часто рассогласованную характеристику определения искомого качества. Например, в толковом словаре Д.Н. Ушакова понятие предприимчивость определяется такими характеристиками, как находчивость, соединенная с энергией и практичностью [9, с. 723]. В другом современном толковом словаре русского языка предприимчивый человек характеризуется набором

таких свойств, как практичность, деловитость, энергичность, находчивость и изобретательность [8, с 599]. Здесь мы обнаруживаем согласованность авторских позиций по таким качественным признакам как практичность, энергичность и находчивость (или изобретательность, творчество). Но уже в Большом экономическом словаре под редакцией А.Н. Азрилияна предприимчивость рассматривается как деловое качество личности, проявляющееся в энергичности, находчивости, изобретательности, практической сметке и способности эффективно решать поставленные задачи, извлекая в конкретной ситуации максимальную пользу [4, с. 873]. Здесь автор к вышеперечисленным признакам предприимчивости добавляет признак максимальной полезности, не указывая, правда, для кого она. Видимо, подразумевается, прежде всего для самого предпринимателя. А вот учитываются ли интересы и полезность для окружающих и близких в находчивости и изобретательности инициатора событий, автор, к сожалению, не указывает. А для педагогической практики такая безответственная предприимчивость (полезно только для себя) оказывается однозначно вредной, например, в откровенном стремлении некоторой части педагогов исключительно формально, но энергично, деловито и даже изобретательно внедрить технологию единого тестирования для всех учащихся как якобы главного результата их образованности.

Вместе с тем у Е.И. Чарушиной мы обнаруживаем в структуре определения предприимчивости такие свойства личности, системообразующими компонентами которой являются решительность, ответственность, инициативность, находчивость, креативность, коммуникативность, способность идти на риск, организованность, самостоятельность, целеустремленность [10, с. 20]. Ответственность, самостоятельность и коммуникативность мы выделяем вслед за автором в качестве основных признаков искомого качества, позволяющих рассматривать предприимчивость уже и применительно к профессиям из области «человек–человек», в том числе к педагогической деятельности, где характерологические особенности личности педагога оказываются важнейшим инструментом прикосновения к личности ребенка.

Таким образом, все исследователи сходятся на указании таких признаков предприимчивости человека как *изобретательность* (или креативность), *энергичность* (или активность, деловитость) и *практичность* (или результативность, полезность). С наших позиций достаточно логичной и более привлекательной выглядит структура предприимчивости, предложенная Е.И. Чарушиной, где исследователь опирается на широко распространенный в психолого-педагогической науке подход (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л. С. Выготский,

Г.Е. Залесский и др.), признающий процесс становления личности на основе трех основных сфер: аффективной (или мотивационной), когнитивной (или рефлексивной) и поведенческой (или операциональной). Исходя из трехкомпонентной структуры личностного проявления (мотивационного, когнитивного и операционального), Е.И. Чарушина определяет предприимчивость как способность человека выдвигать идеи и их реализовывать [10, с. 20]. Таким образом, выделяется три основных компонента предприимчивости: ценностно-мотивационный, творческий, деятельностный, в каждом из которых проявляются конкретные свойства личности. Конечно, отнесение конкретных свойств личности к выделенным трем компонентам предприимчивости является условным, ибо все свойства личности взаимосвязаны и выражаются одно через другое, поэтому мы предлагаем свои «поправки» к приоритетности признаков в комплексе компонентов предприимчивости.

В первом, *ценностно-мотивационном*, компоненте в качестве ключевого элемента мы определяем дуальность проявления естественных потребностей личности в рефлексивной их согласованности с иерархией ценностей личности. Мотивы, как осознанные потребности и природосообразные намерения человека, только тогда могут стать созидательными, когда они согласованы с ценностями личности как идеальным представлением о должном – конечном продукте своей деятельности. Только такая *внутриличностная согласованность* своих устремлений (мотивов) с иерархизированной системой своих ценностей как жизненных приоритетов и обуславливает порождение цели созидательного характера. В противном случае активность проявления своих намерений с навязанными извне чьими-то ценностями может порождать цель, которая для личности незначима, неприоритетна, малоценна или и вовсе оказывается не его, – чужой. Так появляются модели индивидуальной предпринимательской деятельности либо фанатично тупой, либо (в лучшем случае) малоэффективной, непродуктивной, где активность человека манипулятивно кем-то используется в своих интересах. А человек живет в итоге *не своей жизнью*, а навязанными кем-то извне установками. Поэтому целеустремленность является важнейшим мотивационно-ценностным образованием личности, определяющим осознанность содержания своей инициативности как активного воплощения именно *своих*, личностно значимых ценностных замыслов, что и характеризует ответственное (то есть причинное) проявление его предприимчивости [1, с. 133-134], а уровень развития волевых качеств в реализации своих ценностных намерений обусловлен как генетическим энергетическим потенциалом, так и сформированной в процессе воспитания работоспособностью индивида, т. е. способностью

преодолевать как внешние, так и внутренние препятствия и барьеры [6, с. 657]. Энергетическим источником такой целеустремленности является мотивация к успеху как мотивация в достижении и реализации своих ценностей (целей). Именно поэтому важнейшим свойством ценностно-мотивационного компонента становится ответственность как осознанная причинность своих инициаций в изменении себя и мира вокруг. В научной литературе понятие ответственность, к сожалению, определяется лишь как итоговая необходимость давать отчет в своих действиях, поступках и обязанность отвечать перед другими за их возможные последствия [8, с. 469]. Такое понимание раскрывает лишь внешнее (поведенческое) проявление ответственности, которое распространено в юридической практике. Мы же считаем (вслед за Д.А. Леонтьевым), что ответственность является причинной категорией, характеризующейся пониманием своих состояний, намерений, мотивов и осознанным моделированием своих действий как исключительно созидательных последствий своих инициаций для себя и близких. Такое понимание ответственности исключает разрушительные или негативные результаты реализации своих намерений, ибо согласованы с терминальной ценностной иерархией личности. Таким образом, ответственность характеризуется способностью к рефлексии своих состояний как причинно-мотивационному фактору проектирования созидательных действий и, конечно, предвидения позитивных последствий в реализации своих устремлений при достижении своих целей. Такое содержание ответственности невозможно проявить вне развитой способности к эмоциональной отзывчивости (эмпатии) личности. Проявление мотивации вне эмоциональной отзывчивости опасно не только для окружающих, но и для самой личности, ибо может привести (и в практике часто приводит) к непредсказуемым последствиям деструктивного характера. Поэтому эмоциональная отзывчивость определяется нами как основная, базовая способность ценностно-мотивационного компонента, исходно порождающего предприимчивость личности педагога.

Вторым связующим компонентом предприимчивости мы считаем *творческий компонент*, который рассматривается нами как основной в структуре проявления предприимчивости. Ключевым элементом данного компонента является креативность как способность к оригинальности, порождению новых идей и их детализации [3, с. 247]. Составляющими факторами креативности считаются оригинальность, изобретательность, беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, конструктивность при их решении [7, с. 205]. Традиционный опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий демонстрирует некоторый рост креативности. Однако среди

условий, стимулирующих развитие самостоятельного творческого мышления, мы, вслед за В.П. Зинченко, выделяем следующие требования: 1) необходимость создания таких условий деятельности, которые бы оказывались ситуациями открытости и безопасности для индивида, его психологической комфортности в отличие от строго контролируемых ситуаций традиционной педагогической практики; 2) поощрение любых вопросов как способность индивида видеть противоречия, дисгармонию конкретных ситуаций и отношений; 3) стимулирование ответственности и независимости (самостоятельности) индивидуальных и согласованных (групповых) инициатив преобразования возникающих конфликтов [3, с. 248].

Таким образом, по нашему мнению, творческий компонент сознания педагога является важнейшим показателем его предприимчивости, так как построение своих собственных моделей деятельности в создании педагогически целесообразных ситуаций индивидуальной траектории развития ребенка, а также образовательных проектов, проявление своей творческой индивидуальности и оригинальности являются основными и базовыми характеристиками успешного и компетентного педагога.

Третий, *деятельностный* компонент предприимчивости, по нашему мнению, является необходимым признаком практической реализации ранее возникающих идей и созданных проектов. Для продуктивного воплощения любого проекта и преодоления на его пути как внутренних, так и внешних барьеров необходимо обладать определенными волевыми качествами, которые проявляются как инициативная активность, в том числе и в способности к риску и уверенности в себе в непрерывно изменяющихся ситуациях жизнедеятельности педагога. Для реализации любой поставленной педагогической задачи способность рисковать является важным элементом проявления предприимчивости, что возможно при условии уверенно чувствующей себя личности. Отметим, что умение реализовать свои идеи и проекты традиционно отмечается существующей практикой образования как важное качество творчески работающего педагога.

В заключение нашего теоретического анализа проблемы развития предприимчивости педагога как качества личности можно отметить, что оно проявляется при развитом свойстве креативной активности человека, характеризующейся определенными признаками. Как интегральное качество личности предприимчивость педагога обладает своим составом и разнообразными структурами, обусловленными прежде всего таким свойством личности, как эмоциональная отзывчивость, вне которой не могут возникать новые оригинальные идеи и проекты.

Предприимчивость включает в себя три взаимосвязанных компонента: 1) ценностно-мотивационную направленность мышления, 2) способность к творческому моделированию и 3) деятельностной реализации, что и способствует полноценному и продуктивному развитию предприимчивости педагога. Следовательно, стимулирование и развитие предприимчивости педагога в современных условиях вполне может и должно стать одной из приоритетных и наиболее значимых задач современного образования, так как реализация заказа общества на подготовку предприимчивых и конкурентоспособных в социально-экономической сфере специалистов возможна лишь при условии их подготовки предприимчивыми же педагогами.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогика: монография. Лейпциг (Германия): LAP LAMBERT, 2012. 326 с.
2. Базунова М.Е. Предприимчивость личности как социальный феномен: автореф. дис. ... социолог. наук: Екатеринбург, 2007. 18 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с. (Прект. "Психологическая энциклопедия")
4. Большой экономический словарь / под ред. А.Н. Азрилияна. 7-е изд., доп. М: Институт новой экономики, 2007. 1472 с.
5. Коняев Д. В. Формирование предприимчивости у студентов педвуза как фактор подготовки к профессиональной деятельности: на прим. фак. физ. Культуры: дис. ... канд. пед. наук. Тула, 1999.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: "Современное слово", 2005. 720 с.
7. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общей ред. Ю. Л. Неймера. Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. 640 с.
8. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб: Норинт, 2004. 960 с.
9. Толковый словарь русского языка // под ред. Б.В. Волина и проф. Д.Н. Ушакова. М: «ТЕРРА» - «ТЕРРА», 1996. Т. 3. 1423 с.
10. Чарушина Е.И. Формирование предприимчивости у старшеклассников в условиях социально-экономического профиля обучения: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006.

PUSHFULNESS AS A LEADING QUALITY OF A MODERN TEACHER'S PERSONALITY

V.P. Anisimov, A.O. Zolotarev

Tver State University

It is attempted to clarify the concept of "pushfulness" with the respect to a professional teacher. The structural elements of the pushfulness are clarified: the value-motivational (as a core component in the manifestation of the initiative activity of individual, creative (as the construction and modeling of their own projects) and active (as a practical realization of the objectives).

Keywords: *pushfulness, value-motivational, creative, activity-based activity, and emotional responsiveness.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, профессор Тверского государственного университета, директор научно-образовательного центра арт-педагогики ТвГУ (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

ЗОЛОТАРЕВ Артур Олегович – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: psychologymusic@mail.ru

ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

УДК 316.74 : 37

ГОТОВНОСТЬ К ИНТЕГРАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

А.Ю. Зубков

Тверское суворовское военное училище Министерства обороны РФ

Статья посвящена выявлению специфических характеристик феномена интеграции в поликультурное пространство как педагогической категории.

Ключевые слова: *готовность, интеграция, этническая идентичность, система, компонент системы.*

В современных социокультурных условиях России, одной из важнейших характеристик которых являются процессы, связанные с развитием поликультурного общества, перед подрастающими поколениями встает проблема конструктивного вхождения в социальную среду, насыщенную проявлениями многих, подчас с противоположными ценностными ориентациями этнических культур. Данный факт выдвигает на первый план задачу формирования готовности индивидов к интеграции в поликультурную среду. От ее решения зависит не только социальная успешность подрастающих поколений, но и устойчивость общественной системы в целом, ее отдельных институтов, а также форм и способов их взаимодействия. Целенаправленная подготовка молодежи к жизнедеятельности в условиях поликультурной среды, вне всякого сомнения, является приоритетной задачей системы образования, что определяет и одно из важнейших направлений педагогических исследований – разработку теоретических основ педагогического обеспечения готовности подрастающих поколений к интеграции в поликультурное пространство.

Осмысление феномена готовности индивида в контексте интеграции в поликультурное пространство требует уточнения содержания понятия «готовность» в контексте его педагогической трактовки с опорой на опыт интерпретации данного понятия в культуре.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой отмечено, что готовность – это «1. Согласие сделать что-нибудь ... 2. Состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [5, с. 142]. В электронном экономическом словаре

предлагается следующая трактовка данного понятия: «готовность – сложное личностное образование, включающее в себя мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-методический (технологический), результативный и прогностический компоненты» [8]. Толковый словарь Т.А. Ефремова содержит следующее определение: «психологическая настроенность на что-либо; желание угодить...» [2]. Таким образом, феномен готовности трактуется как *личностное образование, имеющее сложную внутреннюю структуру, которое предполагает, с одной стороны, согласие индивидом сделать что-нибудь, а с другой стороны, наличие личностного потенциала к эффективному выполнению деятельности.* Следовательно, готовность учащегося к интеграции в поликультурную среду предполагает его желание, а также наличие личностного потенциала к ее осуществлению.

Особое внимание феномену готовности индивида традиционно уделяется в рамках психологических исследований (М.И. Дьяченко, Ф.И. Ивашенко, Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломенский, А.Т. Короткевич, И.Б. Котова, А.И. Кочетов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, Н.Д. Левитов, А.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе, П.Р. Чамата и др.). Анализ работ представителей отечественной психологической школы позволяет утверждать, что готовность рассматривается прежде всего в контексте феномена деятельности и трактуется как *установка, направленная на ее выполнение.* Причем установку следует понимать не как отношение к чему-либо, а как *предрасположенность субъекта деятельности к определенному акту поведения, наличие у индивида всех необходимых для деятельности ресурсов.*

Следует отметить, что интерпретация понятия «готовность к деятельности» в психолого-педагогических исследованиях имеет различные подходы. Ряд специалистов рассматривают *готовность как определенное психическое состояние личности* (П.П. Горностай, М.И. Дьяченко, Л.А.Кандыбович). В контексте данного подхода готовность понимается как внутренняя настроенность личности на определенное поведение, ее установка на активные и целесообразные действия на основе опыта, знаний и умений [1, с. 18-20].

Несколько иначе рассматривает готовность известный отечественный исследователь С.Л. Рубинштейн. Автор отмечает, что готовность – это «свойство личности, обуславливающее ее общественно значимое поведение и включающее наряду с системой мотивов и задач также способности человека выполнять ту или иную полезную деятельность» [6, с. 119].

Следовательно, в рамках психологических исследований готовность трактуется как установка, предрасположенность личности к

определенной деятельности, ее психическое состояние и свойство, обеспечивающие возможность успешно что-то делать. Причем авторы прежде всего рассматривают содержание понятия «готовность» в контексте позиции «индивид относительно его поведения в обществе или общественно полезной деятельности». Опираясь на выводы исследователей, можно предположить, что формирование готовности подрастающих поколений к интеграции в поликультурную среду должно пониматься как *формирование определенных психолого-педагогических состояний и личностных свойств, соответствующих особенностям индивидуальной деятельности ребенка, направленной на интеграцию в социальную среду, насыщенную проявлениями многих этнокультур*.

Определенную специфику осмысления феномена готовности необходимо отметить в исследованиях специалистов по проблемам психологии труда, спорта, инженерной, военной психологии, которые акцентируют внимание на феномене готовности личности к осуществлению некоторой деятельности в ситуациях, связанных с эмоциональными и физическими перегрузками. Опираясь на результаты изучения особенностей деятельности в стрессовых ситуациях, Э.Э. Кугно выделил следующие необходимые условия для готовности личности к ее реализации:

- «осознание требований общества, коллектива, своих потребностей или поставленной задачи другими людьми;
- осознание целей, решение которых приведет к удовлетворению потребностей или выполнению поставленной задачи;
- осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать предстоящие действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением задач и выполнением требований подобного рода;
- определение на основе опыта и оценки предстоящих условий деятельности наиболее вероятных и вспомогательных способов решения задач или выполнения требований;
- прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня притязаний и необходимости достижения определенного результата;
- мобилизация сил в соответствии с условиями и задачей, самовнушение в достижении цели» [4, с. 197].

Предложенное Э.Э. Кугно обобщение по поводу представлений исследователей об условиях готовности личности к деятельности позволяет сделать вывод о том, что авторы прежде всего акцентируют внимание на индивидуальных характеристиках и личностном потенциале субъекта деятельности.

Кроме понятия «готовность», в отечественной педагогике и психологии активно используется понятие «профессиональная готовность» (К.М. Дурай-Новакова, Н.В. Ипполитова, М.С. Кобзев, А.И. Мищенко, В.З. Тамарин, В.А. Сластенин и др.).

Рассматривая понятие готовности в контексте профессиональной деятельности, К.М. Дурай-Новакова отмечает, что ядром профессиональной готовности являются: положительное отношение к профессии, устойчивые мотивы к профессиональной деятельности, наличие профессионально значимых качеств личности, совокупность профессиональных знаний, умений и определенный опыт их применения на практике. Версия автора в определенной степени перекликается с предлагаемой структурой готовности Э.Э. Кугно.

Исследуя проблему личностного аспекта профессиональной подготовки, Н.В. Ипполитова в структуре готовности к профессиональной деятельности выделяет три взаимосвязанных компонента: личностный – характеризует степень нравственной готовности индивида к профессиональной деятельности, отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса профессии, уровень развития мотивации профессиональной деятельности; когнитивный компонент отражает информированность специалиста о сущности и содержании его профессиональной деятельности, уровень общепрофессиональных, технологических знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности; праксикологический компонент характеризует профессиональные умения и навыки, которые необходимы специалисту для реализации функций профессиональной деятельности и обеспечения ее эффективности [3, с. 32-33].

На основе анализа функционального и личностного подходов к пониманию феномена «готовности» Ю.А. Шмаков в контексте профессиональной подготовки курсантов военных училищ к воспитательной работе сделал вывод о том, что готовность следует понимать как «состояние личности, характеризующееся сформированностью психологических и профессионально значимых качеств, комплексом профессиональных знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно использовать современные технологии обучения, наличием профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих доминирующую направленность и мотивацию к реализации целей и задач воспитания в профессиональной деятельности» [9].

Исследуя феномен готовности курсантов военных вузов – специалистов радиосвязи к профессиональной деятельности, В.А. Тихомиров отмечает, что готовность представляет собой «состояние личности, характеризующееся сформированностью

психологических и профессионально важных качеств, комплексом систематизированных оперативно-специальных и общеинженерных знаний, умений и навыков, позволяющих эффективно эксплуатировать комплекс средств радиосвязи, направленностью к реализации целей и задач по должностному предназначению» [7].

Интерпретация вышеизложенного позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, при многообразии трактовок феномена готовности авторы прежде всего понимают под его содержанием либо *согласие осуществлять деятельность, либо наличие всего необходимого для ее осуществления*. Во-вторых, феномен *готовности чаще всего рассматривается исследователями в контексте конкретной деятельности индивида*. В-третьих, *структурные компоненты готовности определяются особенностями деятельности, которую предстоит ему осуществлять*. В контексте нашего исследования особое значение приобретают выводы исследователей об особой роли деятельности, к которой необходимо быть готовым индивиду. Следовательно, *выявление специфических черт готовности личности к интеграции в поликультурную среду необходимо начинать с комплексного анализа феномена интеграции как особой деятельности*.

В контексте изучаемой нами проблемы на основании вышеизложенного можно сделать выводы о том, что готовность к интеграции в поликультурное пространство: во-первых, не следует рассматривать вне определенного уровня развития индивидуальных и личностных характеристик индивида; во-вторых, интеграция как результат деятельности личности, вне всякого сомнения, как и сама деятельность по интеграции, предопределяет особенности структурных требований к феномену готовности; в-третьих, готовность к интеграции в поликультурную среду можно рассматривать в качестве структурного компонента социальной компетентности учащегося.

Список литературы:

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: БГУ, 1976. 175 с.
2. Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный (онлайн версия) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Efremova-term-17384>
3. Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография. Шадринск: Исеть, 2006. 236 с.

4. Кugno Э.Э. Содержание и готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях // Вектор науки ТГУ. 2012. №1(8). С.195-198.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-ое изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы педагогической психологии. СПб, 1999. 720 с.
7. Тихомиров В.А. Формирование готовности к профессиональной деятельности у курсантов военных вузов – специалистов радиосвязи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoi-deyatelnosti-u-kursantov-voennykh-vuzov-spetsialis>
8. Электронный экономический словарь [Электронный ресурс]. URL: http://mirslivarej.com/content_eco/gotovnost-32381.html
9. Шмаков Ю.А. Формирование педагогической готовности курсантов военных вузов к воспитательной работе в подразделении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://mirslivarej.com/content_eco/gotovnost-32381.html

READY FOR THE INTEGRATION INTO THE POLITICAL AND CULTURAL MILIEU AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

A.Y. Zubkov

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

The article is devoted to the identification of the specific characteristics of the phenomenon of integration in multicultural space as teaching category.

Keywords: *readiness, integration, ethnic identity, a system, a component of the system.*

Об авторах:

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

УДК 371.12.036

ИСКУССТВО В РАЗВИТИИ ЭЛИТНОЙ ЛИЧНОСТИ

В.П. Анисимов, В.М. Лобзаров

Тверской государственный университет

Статья посвящена раскрытию историко-культурологических условий и современных механизмов возвращения духовно-интеллектуальной личности в среде предпрофессионального эстетического образования – детских школах искусства. Одной из приоритетных и значимых задач современного образования в сфере искусства и культуры должно явиться создание условий для комфортного самочувствия, успешности и максимального творческого самовыражения каждого воспитанника, что и находит свое отражение в деятельности современных детских школ искусств.

***Ключевые слова:** элитная личность, искусство как условие развития одаренности, отношения как социальная и внутриличностная одаренность.*

Современная нейропсихология [2; 6], накопила уже достаточно данных о том, что мозг человека несет в себе скрытую (до поры до времени) информацию о лидерском его предназначении. Каждый из нас родился потенциальным лидером, содержание которого (своего лидерства, судьбы) человек может познать только сам в определенных условиях образования [3; 4]. Нет ни одного ребенка, появившегося на свет с «программой» разрушения себя и окружающего мира! Таким человек становится в результате педагогической запущенности, когда отношение взрослых к ребенку непозволительно директивно или безответственно либерально, попустительское (как к вещам, интерьеру своего жилья). Такое отношение является проявлением психолого-педагогической некомпетентности в воспитании ребенка именно по линии признания его потенциальной одаренности и лидерства в том месте и в той роли, которую никто там и так вместо него не сделает лучше. И, разумеется, такое отношение взрослого неминуемо влечет внутренний протест ребенка, сопротивление, вызывающее психическую депривацию и/или агрессивность, обуславливающие характерологическую деформацию личности уже к трехлетнему возрасту. Это приводит к психическим травмам, фрустрации, внутриличностным конфликтам, а затем и межличностным рассогласованиям вплоть до агрессии к ближнему, войне. Внутри семьи такой воинственный настрой ведет к супружескому разводу и тенденции вынашивания планов мести, формирующимся убеждениям в

безусловной опасности и агрессивности окружающего мира и как итог – к катастрофам на планете Земля [5].

Но каждый родившийся человек несет в себе потенциал созидательного своего предназначения как потенциальной одаренности в самотворении, смысл которого ему предстоит осознать и воплотить в процессе своей жизни. А условия для такого успешного осознания и проявления каждого ребенка должна создать система образования и культуры. Осознание смысла своей жизни каждым человеком возможно при соблюдении двух условий: 1) удовлетворение базовой для любого человека психологической потребности в *чувстве защищенности* и 2) создание социально-психологических условий для *успешной* деятельности.

Детские школы искусств (ДШИ) сегодня не только сумели в большинстве своем сохранить лучшие традиции предпрофессиональной подготовки детей (свидетельством чему могут служить модные нынче многочисленные конкурсы детского исполнительского творчества), но и в борьбе за выживание (в условиях хронического дефицита финансирования их деятельности) развить уникальный опыт общеэстетического воспитания детей, способствующего становлению интеллектуальной одаренности каждого ребенка (и не обязательно только в сфере художественной деятельности). Так, например, условия индивидуального музыкального образования в сочетании с ансамблевой (хоровой или оркестровой) деятельностью позволяют значительной части преподавателей ДШИ достигать уникальных результатов *нравственного воспитания* учащихся, способных самостоятельно заботиться об интеллектуальном саморазвитии в согласованном взаимодействии с ближними, в котором эмоциональный интеллект как эмоциональная саморегуляция занимает базовую, фундаментальную часть личностной одаренности ребенка [1]. Именно такие условия жизнедеятельности позволяют сохранять (или даже восстанавливать вследствие предварительной социально-психологической детренировки – педагогической запущенности) *чувство безопасности* в структуре отношений принятия, эмоциональной отзывчивости, социально-психологической адаптивности и мягкой стимуляции творческих потребностей, инициатив и активности ребенка. Условия образования современных отечественных ДШИ оказываются сегодня уникальными по своему содержательному психолого-педагогическому капиталу в обеспечении таких условий развития элитной личности.

Под *элитным* образованием нами понимается образование, ориентированное на социальное и культурное воспроизводство духовно-интеллектуальных граждан России, способных играть лидирующую роль в развитии отечественного социума. Понятие *элитное образование* носит в некотором смысле условный характер, так

как в данном случае речь может идти об учебных заведениях, обладающих высоким культурно-образовательным потенциалом и играющих позитивную лидирующую роль в развитии всей системы образования. Они не гарантируют своим выпускникам привилегированного положения в обществе, но создают максимальные условия для их всестороннего духовного и интеллектуального развития и творческого самовыражения в соответствии с индивидуальными духовно-познавательными запросами.

Под *элитарным образованием* подразумевается такой тип образования, который уже изначально предполагает формирование личностей, способных в будущем занять привилегированное положение в обществе на основе высокого социального статуса, среды, к которой они принадлежат.

Однако в современной системе профессионально-ориентированного эстетического образования наблюдаются тенденции, выражающиеся в том, что творчеству можно научить только отдельных, особо одаренных детей. Творчество понимается как синоним искусства, что на самом деле не так. При этом под творчеством (и это уже вдвойне ошибочно!) подразумевают точное следование канонам академического исполнения художественных шедевров, максимально соответствующего указаниям автора произведений. Такая позиция сродни устаревшим взглядам представителей «теории элит», до сих пор считающих, что все общество природосообразно делится на «эксплуататорское меньшинство» и «эксплуатируемое большинство» [7, с. 62]. Так, в качестве метафорически «господствующих групп» в сфере эстетического образования ДШИ нынешние апологеты такой позиции пытаются во что бы то ни стало закрепить лишь «предпрофессиональное образование» как единственно имеющее место быть на протяжении многих лет существования системы детского художественного образования в нашей стране вне понимания общеразвивающих начал личности. Как начальное профессиональное художественное образование оно действительно существует лишь для одаренных в искусстве детей, что составляет только 10-12 % от общего числа учащихся ДШИ. Психолого-педагогическая убогость такого отношения в понимании одаренности детей является ударом для каждого учащегося ДШИ: 1) для одаренных в сфере искусств эта позиция взрослых вредна уже своим вычурным притязанием на их исключительность по отношению к другим, что провоцирует межличностные конфликты, формируя зависть, ревность, обиду, агрессию и прочие негативно-теневые чувства; 2) а для других такая социальная оценка быть «обреченными», оставаться в аутсайдерах и считаться «неодарёнными» в искусстве порождает внутриличностные деформации в условиях социального вытеснения, непризнания,

«второсортности». Поразительно то, что такая дикая дифференциация детей (по позапрошлоговековым представлениям) происходит в XXI в., когда психологией давно уже накоплены данные об одаренности как интеллекте, проявляющемся у каждого ребенка индивидуально в том или ином виде деятельности: музыкальном, телесно-кинестезическом, пространственном, лингвистическом, логико-математическом и личностном, имеющем две стороны – интраличностную и интерличностную. Причем искусство рассматривается здесь как такой универсальной инструмент для развития эмоционального интеллекта человека, который является уникальным условием для развития не только профессионально-музыкального интеллекта, а прежде всего базового для всех детей – эмоционально-креативного, где интраличностные качества проявляются в способности «управлять своими чувствами», а интерличностный интеллект есть «способность понимать потребности и намерения других людей» [4, с. 71]. Удивительно, что устаревшая позиция шаблонного чувствования апологетов элитарности искусства до сих пор не включает этой давно научной истины о том, что *искусство мыслит образами* и направлено прежде всего на развитие именно этих сенсорно-рефлексивных способностей человека. И только на основе этой личностной одаренности (интра- и интер-) возможно возвращать одаренность специальную: музыканта, художника, танцора или режиссера... А это значит, что педагогам ДШИ сегодня не обойтись без глубоких знаний детской практической психологии и арт-педагогике, что и позволяет сегодня лидерам этой системы достигать уникальных результатов деятельности в подготовке творчески одаренных выпускников ДШИ, способных строить свою жизнь по законам созидательного самотворения.

Одаренность как талант К. Тейлор рассматривает в проявлении двух полярных областей академической и творческой. Академическая как способность блестяще копировать чужие эталоны и репродуктивно следовать ценностям традициям культуры позволяет ребенку быстро накопить опыт социально-адаптивного проявления своего «Я» и тем самым расширить свои возможности проявления *творческого* – уже исключительно индивидуально оригинального позиционирования своих созидательных способностей. Эта позиция вполне согласуется с теорией А.М. Матюшкина, который считает, что всякая одаренность – творческая, ибо бессмысленно говорить об одаренности, если нет творчества самосозидания и созидания окружающего мира [см. там же, с. 73-74], что не обязательно должно проявиться в искусстве. Эти теории вполне согласуются с нашей арт-педагогической концепцией воспитания элитной личности. Мы считаем, что одаренность, в том числе и социальная, проявляется в гармоничном соотношении двух

внутриличностных процессов: инициативной активности на основе эмоциональной отзывчивости в осознании своего предназначения и построении таких нравственных связей с ближними, которые окажутся комфортным социальным условием созидательного проявления себя [1, с.129-148]. И тогда гармоничное соотношение интерличностной и интраличностной одаренности успешно развивается в условиях художественной деятельности ребенка как эмоциональная отзывчивость, что и позволяет создавать комфортную психопедагогическую среду не только для тех детей, которые находят себя в проявлении художественного таланта, но и тех, которые в условиях ДШИ накапливают опыт внутриличностной и социальной одаренности (как инициативной активности). Таким образом, именно в ДШИ сегодня есть все условия для осознанной профессиональной арт-педагогической деятельности возвращения одаренности каждого ребенка как элитной личности. Остается лишь усвоить и профессионально применять критерии и признаки проявления такого творческого мышления ребенка.

Следует различать элитную и элитарную личность. Элитарно подготовленных музыкантов в нашей стране столько, что композитор и пианист Андрей Петров откровенно и справедливо возмущается столь расточительным расходом государственных средств на подготовку, например, пианистов-солистов, не востребованных в дальнейшем практикой филармонической деятельности. А известнейший в мире скрипач Иегуди Минухин справедливо возмущается безудержно разрушающей практикой соревновательной (конкурирующей!) подготовкой в нашей системе музыкального образования «анонимных виртуозов», не способных к творческому выражению себя в образной практике своей исполнительской деятельности. Другими словами, стремление подготовить определенное количество музыкантов (художников, танцоров, актеров), профессионально владеющих техническими навыками исполнения чужого (пусть даже и академического) жизненного опыта, приводит лишь к ретрансляции эмоционально тупого отношения к себе, а затем и ближним, что ничего общего с творчеством уже и не имеет. И такая элитарная группа якобы профессионалов «внушает» свои мнимые ценности и эталоны слушателям и зрителям – «эксплуатируемому большинству». Печальное, если не преступное проявление взрослых перед детьми, несущее в настоящем веке уже не просто тормозящую, барьерную, а разрушающую личность энергию, а поэтому недопустимую в педагогической теории и практике системы художественного и общего образования и культуры.

Элитность как способность к непрерывному саморазвитию и гармонизации психосоциальных процессов проявляется в деятельной

Любви, существенными признаками которой являются духовность, гармония и непрерывность [7, с. 188]. Искусство и художественная деятельность здесь занимают универсальное место не только и не столько как предпрофессиональная подготовка будущих специалистов искусства (искусство ради искусства), сколько как непрерывный психотренинг развития внутриличностной и социальной одаренности каждого ребенка, которая обеспечивает ему на протяжении всей его жизни чувство безопасности и личностной успешности как осознанного предназначения его созидательно лидерских проявлений.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогики: монография. Лейпциг (Германия): LAP LAMBERT, 2012. 328 с.
2. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2007. 383 с.
3. Литвак М.Е. Принцип сперматозоида: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 432 с.; Литвак М.Е. Как узнать и изменить свою судьбу: способности, темперамент, характер. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 442 с.
4. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пособие для студ. / под ред. Н.С. Лейтес. М.: Академия, 2000. 336 с.
5. Сидоров П.И., Мосягин П.И., Маруняк С.В. Психология катастроф: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. П.И. Сидорова. М.: Аспект Пресс, 2008. 414 с.
6. Сиротюк А.Л. Психофизиологические основы обучения школьников: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2007. 224 с.
7. Элитное образование России: исторический опыт и современность: монография / М.В. Богуславский, В.М. Лобзаров, В.П. Анисимов, А.Б. Корзин. Тверь, ТК им. А.Н. Коняева, 2008. 272 с.

THE ART IN THE DEVELOPMENT OF ELITE PERSONALITY

V.P. Anisimov, V.M. Lobzarov

Tver State University

The article is devoted to the disclosure of historical-cultural conditions and modern mechanisms of nurturing spiritual and intellectual personality in the conditions of aesthetic education. Stimulation and creation of conditions for comfortable each pupil's well-being and the success of the education system it is possible today in the organization of activity of children's schools of arts, that today could and should become one of priority and the most important tasks of modern education in the field of art and culture.

Keywords: *elite personality, art as a condition for the talent development, attitude as social and inner personal talent.*

Об авторах:

АНИСИМОВ Владимир Петрович – заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, директор Научно-образовательного Центра арт-педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

УДК 373.3.018.26

ИНТЕГРАЦИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Р.Е. Спиридонов¹, Н.А. Конькова²

¹Тверской государственный университет

²МОУ СОШ № 14, г. Тверь

В результате интеграции семьи и школы происходит формирование уникальной целостной педагогической системы. При этом обеспечивается эффективность и конструктивность реализации социальными институтами – семьей и школой – своего ресурса для создания оптимальных условий социализации растущего человека. Авторы статьи отмечают, что в контексте развития творческих способностей учеников важно обеспечить интеграцию семьи и школы, которая достигается посредством формирования готовности учителей и родителей к партнерским отношениям. При этом доказывается, что системность и целостность отношений учителей и родителей в процессе интеграции семьи и школы эффективно влияют на развитие творчества младших школьников.

***Ключевые слова:** интеграция, педагогическое обеспечение, партнерство, семья, школа, образование, системность, целостность, творчество.*

Возрастающая потребность общества в людях, способных творчески подходить к любым изменениям, происходящим в обществе, видеть и нетрадиционно и качественно решать существующие проблемы, обусловлена ускорением темпов развития общества. Поэтому одним из важных результатов современного образования можно назвать готовность выпускника к жизни в быстро меняющихся современных условиях.

Нужно отметить, что важной характеристикой быстро меняющегося общества является создание чего-то нового, поэтому и человек для вхождения в современное общество должен обладать данной способностью – создавать. Именно это качество человека и называется творчеством. Так, Л.С. Выготский в истинно психологическом смысле понимает творчество «как создание нового» [1]. Несмотря на то что известный ученый говорит о творчестве как уделе всех людей в большей или меньшей степени, следует отметить, что сегодня человек живет в условиях «мировоззренческой катастрофы». Так, В.И. Слободчиков подчеркивает, что «на наших глазах меняется духовно-психологический климат общества, само

содержание внутренней жизни человека» [2, с. 134]. Возникают новые вызовы времени, которые предполагают изменение подходов к образованию. В ряде педагогических исследований подчеркивается, что «современность требует от человека и от институтов общества специфически и качественно новых стратегий и тактик приспособления» [3, с. 113].

Следовательно, в современных социокультурных условиях необходим поиск новой концепции организации процесса образования, основанной на взаимодействии всех важнейших институтов воспитания, прежде всего семьи и школы, которые в своей основе будут опираться на общечеловеческие ценности, способствующие адекватной и целостной социализации ребенка в современном обществе. Важно отметить, что не овладев общими основаниями современной культуры, личность не способна в полной мере реализовать себя во всем многообразии общественной жизни и развить свой творческий потенциал. Именно поэтому З.И. Равкин отмечал, что цели школы направлены на то, чтобы создать у подрастающего поколения реальные представления о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности людей в духовной и материальной сфере общества, «отражающих в себе социальные, правовые и нравственные его нормы» [4, с. 241].

Достижение этих целей возможно, если процесс образования растущего человека будет осуществляться при условии применения диалогических методов общения, совместного поиска истины, развития через создание воспитывающих ситуаций и разнообразной творческой деятельности. Поэтому для современного образовательного процесса необходимо наладить процесс интеграции семьи и школы.

Интеграция семьи и школы – это процесс и результат формирования уникальной целостной педагогической системы, обеспечивающей эффективность и конструктивность реализации социальными институтами – семьей и школой – своего ресурса для создания оптимальных условий социализации растущего человека. В контексте развития творческих способностей учеников важно отметить, что интеграция семьи и школы достигается посредством формирования готовности учителей и родителей к партнерским отношениям, характеризующимся согласованностью целей, задач и содержания воспитания растущего человека, равенством, ответственностью, взаимным пониманием и принятием индивидуальных особенностей участия партнера в этом процессе.

Проблема развития детского творчества в настоящее время является одной из наиболее актуальных как в теоретическом, так и в практическом отношении: ведь речь идет о важнейшем условии формирования индивидуального своеобразия личности уже на первых этапах ее становления.

Творческая деятельность младших школьников – это продуктивная форма деятельности учащихся начальной школы, направленная на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом и родителями. Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий [5].

Характеризовать творческие задания для младших школьников можно как «требующие от учащихся творческой деятельности», когда ученик «должен найти способ решения, применить задания в новых условиях, создать нечто новое. Результатом должны стать высокий уровень развития творческого мышления, воображения, целенаправленное применение учащимися методов творчества в процессе выполнения заданий» [6].

На сегодняшний день актуальна проблема поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью младших школьников как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения [7]. В работе необходимо ориентироваться на то, что младшему школьнику для эффективного развития творческих способностей необходимо освоение доступных видов творческой деятельности.

Развитие творческих способностей младших школьников в учебном процессе является наиболее эффективным при интеграции основного и дополнительного образования. Системный подход – один из современных методов развития творческого потенциала у младших школьников, поскольку позволяет организовать творческую работу, когда программы по основному и дополнительному образованию дополняют друг друга.

Вариантом системного подхода является реализация программы дополнительного образования на базе основной образовательной программы «Школа 2100». В этом случае программы основного и дополнительного образования являются оптимальной образовательной средой для формирования и развития творческого потенциала школьников младших классов.

Необходимо выделить следующие основные педагогические принципы в рамках образовательной программы «Школа 2100».

Личностно-ориентированные принципы: принцип адаптивности, принцип развития, принцип психологической комфортности.

Культурно-ориентированные принципы: принцип образа мира, принцип целостности содержания образования, принцип систематичности, принцип смыслового отношения к миру, принцип ориентировочной функции знаний, принцип овладения культурой.

Деятельностно-ориентированные принципы: принцип обучения деятельности, принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, принцип управляемого перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика, принцип опоры на предшествующее (спонтанное) развитие, принцип развития творческого потенциала [8].

Важно отметить, что в программе «Школа 2100» удалось создать современную личностно-ориентированную образовательную систему для массовой школы, которая полностью соответствует государственной политике и направлениям модернизации российского образования, непрерывна и преемственна от дошкольной подготовки до окончания общеобразовательной школы [9].

Образовательная система в целом и учительство в частности выполняют жизненно важную функцию, а именно: функцию помощи и поддержки при вхождении учащихся в мир социального опыта. Но совершенно ясно, что сама по себе передача информации от одного поколения к другому тоже не в состоянии обеспечить развитие общества. Важнейшим условием такого развития является способность каждого члена общества к творческой деятельности, результаты которой лежат в основе процессов обогащения, трансформации и развития социального опыта человечества. Только то общество способно двигаться вперед, где целью школы является вырастить ученика, способного превзойти своих учителей.

Это возможно, если педагогическое обеспечение интеграции семьи и школы создаст организационные условия, гарантирующие учителям и родителям как субъектам образовательного процесса выполнение своих педагогических функций на определенном значимом качественном уровне. Следует подчеркнуть, что педагогическое обеспечение направлено на развитие и реализацию субъектами интеграции (учителями и родителями) присущего им педагогического потенциала в целях формирования растущего человека, способного к полноценной жизнедеятельности в современном социуме.

Список литературы

1. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. С. 32.
2. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. 2008. № 9. С. 134.

3. Моос Н.Н. Общеобразовательная школа как агент социальной адаптации личности в современном российском обществе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 277 с.
4. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З.И. Равкина. М., 1995. 632 с.
5. Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002.
6. Уварина Н.В. Актуализация творческого потенциала младших школьников в образовательном процессе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
7. Уварина Н.В. Технологическое сопровождение самоактуализации младших школьников в творческой деятельности // Педагогические науки. М., 2007. № 2 (24). С. 109–114.
8. www.school2100.ru.
9. Заключение Российской академии образования о работе экспериментальной площадки Российской академии образования «Образовательная система “Школа 2100” и об использовании ее в широкой практике от 16.11.1005 г. № 01-255/5/5.

FAMILY AND SCHOOL INTEGRATION AS THE FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE CHILD AT YOUNGER SCHOOL AGE

R.E. Spiridonov¹, N.A. Konkova²

¹Tver State University
MEI Comprehensive secondary school № 14, Tver

As a result of integration between family and school there is a formation of the unique entire pedagogical system. This ensures the effective and meaningful realization by social institutions - family and school - the resource for creation of optimal conditions for the growing human's socialization. The authors note that it is important to ensure the integration between family and school in the context of the development of creative abilities of pupils. This integration is reached through the formation of readiness to partnership from teachers and parents. It also proves the effective influence of the consistent and integral relations between teachers and parents in the process of integration of family and school on the development of the creativity of the children at younger school age.

Keywords: *integration, teacher support, partnership, family, school, education, consistency, integrity and creativity.*

Об авторах:

СПИРИДОНОВ Роман Евгеньевич – старший преподаватель кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь ул. Желябова, 33)

КОНЬКОВА Нина Александровна – учитель начальных классов МОУ СОШ №14 (170002, г. Тверь, ул. 1-я Суворова, 19)

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

УДК 371.013.8(091)

ИДЕАЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ В ТРАКТОВКЕ КРИТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПИТЕРА МАК-ЛАРЕНА И ДЖОНА ТЭЙЛОРА ГАТТО

Е.В. Астапенко

Тверской государственной университет

Статья посвящена анализу основных идей критической педагогики. Главными источниками анализа послужили книги П. Мак-Ларена и Дж. Гатто. В статье чётко прослеживается тенденция ухудшения положения школьного образования в США. Указываются проблемы школ для иммигрантов, трудности, с которыми сталкиваются школьные учителя. Сделана попытка составить портрет идеального учителя, отвечающего потребностям современного общества.

***Ключевые слова:** критическая педагогика, американский школьный учитель, идеология, образовательное пространство, социальная несправедливость, школьные программы, неграмотность, педагогика корпоративного менеджмента, проблемы пригородных школ, П. Мак-Ларен, Дж. Гатто, идеальный учитель.*

Известный американский педагог Питер Мак-Ларен является представителем критической педагогики. Он считает, что учителя в процессе своей деятельности, идеологической по самой сути, должны стать активными агентами социальных изменений в обществе.

Свой взгляд на критическую педагогику Питер Мак-Ларен изложил в книге «Жизнь в школах», которая выдержала четыре издания у себя на родине и в 2007 г. была выпущена на русском языке в России. Уже пятнадцать лет его книга используется как учебное пособие в педагогических образовательных учреждениях США и Канады. «Жизнь в школах» была написана «с целью бросить вызов расистским, классовым и гендерным привилегиям» [3, с. 20].

Школьных учителей и вузовских преподавателей он видит активными агентами социальных изменений, как того, по существу, требует сама их профессиональная деятельность. «В частности, чтобы успешно выполнять свои функции, они должны представлять себе, как опыт учащихся преломляется через призму их знаний, представлений, взглядов, установок. Учителя должны быть в состоянии критически анализировать также собственные взгляды и установки, которые они приносят с собой в свою профессию. Мне стало ясно, что понимание и

рефлексия – это диалектически разворачивающиеся процессы, что деятельность учителя – это деятельность идеологическая по самой своей сути» [3, с. 6].

В американской системе образования наблюдается кризисная ситуация, вызванная отсутствием равного доступа к образованию и социальной справедливости. В условиях современного развития мира с его транснациональными корпорациями, процессом глобализации, распространением современных технологий главным критерием эффективности экономики (в частности, в США) становится ее рентабельность, измеряемая в терминах окупаемости капитальных вложений. В такой ситуации «труд теряет свой осмысленный и творческий характер, а человек становится бездушным винтиком в большой машине. Соответственно строится и *обучение* современного человека, которому отведена такая роль в процессе производства. Индивидуальность человека подавляется, а в нем культивируются только те свойства, которые оказываются полезными с точки зрения именно таким образом организованной деятельности. Работник отчуждается от своего труда, от значимых социальных связей с другими людьми, превращается в товар особого рода» [3, с. 12].

Здесь уместно провести параллель с высказываниями Джона Тэйлора Гатто, который двадцать шесть лет проработал учителем в государственных школах Манхэттена, имеет ряд государственных наград за выдающиеся заслуги в области образования а в 1991 г. он был признан Учителем года г. Нью-Йорка. Его книга «Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя» вскрывает истинные проблемы американского школьного образования. Он с жестокой критикой обрушивается на суть американского образования, главная задача которого лишить детей свободного времени, научить беспрекословно выполнять приказы и быть хорошо функционирующими винтиками в машине индустриального общества.

Анализируя систему школьного образования, Дж. Гато приходит к выводу: «Целью школьной системы является формирование у детей поверхностного лексикона из области экономики, социологии, естественных наук и т.д., а не реальной увлечённости чем-то конкретным. Но качественное образование предполагает глубокое изучение чего бы то ни было. Детей приводит в смятение огромное количество разных взрослых, работающих в одиночку, практически без связи друг с другом, претендующих на передачу ими опыта, которым они часто сами не обладают.

Здоровые люди ищут смысл, а не набор бессвязных фактов, и образование даёт им возможность обрабатывать информацию и находить в ней смысл. Вековое стремление человека к поиску смысла с трудом просматривается за лоскутным одеялом школьной программы и

одержимостью школы фактами и теориями» [1, с. 25]. Критируя американское школьное образование, Дж. Гатто образно называет те семь школьных предметов, которые изо дня в день преподают большинство школьных учителей в США (и сам Гатто в их числе): *бессистемность, сепарация, безразличие, эмоциональная зависимость, интеллектуальная зависимость, зависимость самооценки от мнения окружающих и полная подконтрольность или спрятаться невозможно* [1, с. 24, 26, 28, 29, 30, 32, 33]. Идеальная система школьного образования, а следовательно, и идеальный учитель НЕ должны иметь эти предметы в своём расписании. По мнению Дж. Гатто, школа лишает детей возможности активно участвовать в общественной жизни и уничтожает существование этой общественной жизни, делегируя воспитание детей дипломированным специалистам. В результате они не в состоянии вырасти полноценными.

«Школа в том виде, в котором она сейчас существует, является столпом определённой модели социального устройства. Эта модель обрекает большинство людей на то, чтобы они были всего лишь камнями в пирамиде, сужающейся по мере приближения к верхушке власти. Школа – это структура, призванная показать неизбежность подобного пирамидального общественного устройства, хотя данный постулат является фундаментальным предательством идей американской революции» [1, с. 36-37].

Задача современной педагогики, по мнению П. Мак-Ларена, состоит в том, чтобы улучшить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое было бы способно позитивно оценивать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы повсеместно применять в жизни принципы социальной справедливости.

Критическую педагогику с ее передовыми взглядами П. Мак-Ларен приравнивает к революционной педагогике. Перед учителями, учащимися и всеми работниками культуры она ставит следующие вопросы: «Как создать условия для свободного развития каждого индивида в ситуации, когда капиталистическое общество рассматривает человека лишь как товар и средство создания прибавочной стоимости, в которой живой труд конкретного работника полностью и бесследно растворяется? Как в этой ситуации воспитать трезво и критически мыслящего человека, понимающего, как устроен современный мир, и осознающего свое место в нем?» [3, с. 14-15].

Питер Мак-Ларен считает, что перед педагогом стоит сложнейшая и ответственная задача – «видеть связь между макропроблемами социально-экономической ситуации в стране и микросоциальным миром, который в непростых условиях складывается в классе» [3, с. 36].

В настоящее время в США делается упор на схемы отчетности, педагогику корпоративного менеджмента, утвержденные государством программы и ничего не говорится о том, «что эти попытки подогнать все под одну гребенку являются наступлением на демократический потенциал школьного образования и на те условия, в которых вообще возможна критическая педагогика» [3, с. 70]. Если продолжать делать упор на педагогику, ориентированную на менеджмент, то это будет способствовать падению квалификации учителей, утверждению таких чисто технократических моделей, в которых упор делается на планирование и разработку концепций, а не на реальное воплощение идей, поэтому в настоящее время преобладающим типом учителя в США становится клерк.

Не стоит забывать о такой крупной проблеме, которая очень волнует американцев, как работающих в системе образования, так и не связанных с ней, – это проблема неграмотности населения. В своей книге «Неграмотная Америка» Джонатан Козол приводит статистику, которая заставляет задуматься о главных целях образования.

«25 миллионов взрослых американцев не способны прочесть на банке с пестицидом предупреждение о том, то это яд, не могут прочесть записку учителя их детей, первую страницу газеты. 35 миллионов умеют читать на уровне, явно недостаточном для того, чтобы выживать в нашем обществе... Пропорционально общей численности доля неграмотных среди черных и испаноговорящих американцев оказывается выше, чем среди белых. 16 % белого населения страны, 44 % черного и 56 % испаноговорящего населения полностью неграмотны или освоили лишь азы грамоты... 15 % выпускников городских школ умеют читать только на уровне шестого класса. Миллион подростков в возрасте от двенадцати до семнадцати лет могут читать только на уровне третьего класса. 85 % малолетних преступников, предстающих перед судом, функционально неграмотны. Из 8 миллионов безработных взрослых от 4 до 6 миллионов не обладают необходимыми знаниями, позволяющими им пройти профессиональную подготовку для работы на высокотехнологических производствах. Среди 158 государств-членов ООН США занимают 49-е место по уровню грамотности населения» [2, р. 4-5].

Данные автора дают статистику конца XX в., когда технологии, медицина, техника, робототехника, электроника и другие отрасли промышленности переживали бурный рост. Новые технологии и производство не стоят на месте, а требуют высококлассных специалистов, а при этом в стране с населением более 285 миллионов человек 35 миллионов просто не умеют читать. Этот факт заставляет нас задуматься о том, а посещали ли эти люди школы, если да, то

почему они не научились элементарным вещам, а именно читать, писать, считать, думать и выражать свои мысли?

Критическая педагогика ставит много вопросов и пытается найти правильные ответы на них. Мак-Ларен, будучи педагогом с большим стажем, практиком и теоретиком образования, делится своим опытом работы учителем и пытается сформулировать те черты идеального учителя, который бы воплощал идеи критической педагогики.

«Я всегда гордился тем, что я учитель, и тем, что мне дана возможность работать с учениками как начальной, так и средней школы, а также быть профессором университета. Меня нисколько не смущает то, что я продолжаю пребывать в звании ученика во всех областях общественной жизни» [3, с. 91].

Питер Мак-Ларен зафиксировал свой опыт работы в школах в своих дневниках. Его записи, размышления, факты, оценочные суждения, проблемы – все это вошло в книгу. Он пишет о пригородной школе в Канаде, где он начинал свою педагогическую деятельность. Проблемы, о которых пишет Мак-Ларен, абсолютно идентичны с проблемами любой другой школы в пригороде любого американского городка, где живут иммигранты, безработные, бедные слои общества. О схожих проблемах повествует нам и Дж. Гатто в книге «Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя».

Для большинства учителей непрестижные школы для иммигрантов, расположенные в окрестностях малых городов, являются самыми незавидными местами работы, где полно проблем. Питера отговаривали работать в одной из таких школ: «Когда ты решишь, что с тебя хватит, и попробуешь найти работу в другом районе, на тебе уже будет клеймо “пригородного учителя”. Как только ты засветишься как учитель иммигрантских детей, ты влип. Не будь дураком, откажись, пока не поздно» [3, с. 105].

Но Питер хотел работать в такой школе. Директор той пригородной школы сказал Мак-Ларену: «У меня только один критерий при подборе учителей: каждый ученик в этой школе – действительно каждый – имеет право, чтобы его любили, как бы трудно с ними ни было, как бы они тебя ни довели с самого начала... отдай им всю свою любовь и нежность, на которую ты способен» [3, с. 111]. Всегда самое трудное для учителя – полюбить всех своих учеников. Полюбить их такими, какие они есть со всеми их причудами и недостатками.

Почти все педагогические приемы не работали в той школе, куда устроился Питер. Дети не хотели посещать его занятия. Питер столкнулся с тем, что авторитет учителя для учеников совсем ничего не значил. Питеру неоднократно приходилось обращаться за помощью к коллегам. Он честно пытался учить свой класс по методикам, разработанным министерством или так, как его учили на курсах

повышения квалификации. Постепенно он понял, что долго так не выдержит. «Или нужно менять подход, или замучит язва желудка» [3, с. 129].

Для повышения собственной самооценки, для понимания тонкостей детской души и чтобы мастерски управлять детским коллективом Питер Мак-Ларен изучал многие науки. Много читал и анализировал. И в том числе он изучал теорию руководства детским коллективом и социологию бедности.

Вообще учитель в государственной школе США обязан научить детей многим вещам, в том числе языку, географии, искусству, драме, спорту, чтению, математике, а также привить им социальные навыки – помочь им вписаться во внешний мир. А на деле приходится в первую очередь научить их ладить друг с другом. Питер отмечает, что работа с трудными подростками, особенно из бедных семей безработных мигрантов требует особого подхода, и обычные методики здесь почти не работают. Мак-Ларен задается вопросом: «Может ли школа стать чем-то большим, чем просто дорогостоящей службой по присмотру за детьми?». Проблемы, о которых пытается сообщить нам Питер, лежат гораздо глубже, чем может показаться на первый взгляд. Система образования в США и Канаде требует серьезнейших изменений, направленных на улучшение качества образования детей, а главное, на то, чтобы научить детей мыслить и быть приспособленными к жизни.

Ежедневные наблюдения за детьми из бедных семей со всеми их проблемами наложили определенный отпечаток на Мак-Ларена. Следы физического и эмоционального насилия, которые он видел у учеников, когда они приходили в школу их дома, насилие в классе стали для Питера «скорее нормой, чем чем-то необычным» [3, с. 160]. С эти надо было что-то делать. Обращение к литературе, статьям по психологии социальноущемленных детей, консультации со специалистами и коллегами по работе отчасти помогали справляться с трудными ситуациями. Всем понятно, что повлиять на всех детей практически не реально, но если дотянуться хотя бы до одного из них, то присутствие учителя в классе будет уже оправданно. Любые, даже самые маленькие перемены в детях в лучшую сторону заслуживают внимания и свидетельствуют о том, что учитель может помочь не одному, а и многим другим ученикам. Любой успех учителя на своем рабочем месте эмоционально подбадривает его, вселяет уверенность в хороших результатах и создает нужный настрой.

Питер Мак-Ларен пытался заинтересовать детей учёбой, давая им всё больше возможностей самим высказывать свои соображения, мнения, выбирать интересующие их темы. Процесс этот шёл медленно, но ученики «проявляли больше ответственности, когда им разрешалось самим принимать решения» [3, с. 173].

Научить детей принимать решения – это очень важная задача, которую должен ставить учитель, работающий в классе. Для этого учителю необходимо проделать огромную работу. Принимать решение – значит брать на себя ответственность. Развивать в ребенке чувство ответственности – это ежедневная работа, очень трудная, но очень важная. Молодой человек с чувством собственного достоинства, знающий, что он хочет в жизни, и способный принимать ответственные решения – вот тот ученик, о котором мечтают все учителя, и именно учитель должен так влиять на учеников, чтобы они стали таковыми. Это – самая трудная педагогическая задача.

Питер Мак-Ларен неоднократно подчеркивает, что родители и учителя постоянно требуют от своих детей подчиняться правилам. Это накладывает свой отпечаток на их поведение. Дети, наоборот, пытаются нарушать все правила. Педагогические поиски привели автора к тому, что следование стандартной школьной программе не дает ощутимых результатов, необходимо многое менять в программе, в подходах, в методике выбора тем дискуссий и т.п. Ежедневно Питер ловит себя на мысли, что в его практике преподавания всё не так обстоит, как его учили в колледже и как было в престижной школе, где он работал ранее. Он приходит к выводу, что «случайные вопросы детей и неформальные беседы с ними – это и есть учебный процесс» [3, с. 178].

Важно в школе воспринимать детей такими, какие они есть, а не загружать голову мыслями о том, из какой он семьи, что отец его – алкоголик и т.д. Учитель должен стараться помочь этим детям почувствовать себя людьми, почувствовать, что они чего-то стоят. Учителю необходимо помогать детям воспитывать в себе чувство самоуважения.

В понимании Дж. Гатто педагогический успех предполагает «большую долю безусловного доверия к детям – доверия, не обусловленного какими-либо показателями. Необходимо дать людям возможность совершать свои собственные ошибки и осуществлять новые попытки, иначе они никогда не *станут самими собой* и, хотя вполне могут *создавать впечатление* компетентности, в реальности будут лишь повторять заученное или подражать чужому поведению» [1, с. 21].

В беседах Питера и Фреда (директора школы для бедных) обсуждались многие проблемы школьного образования, проблемы детей из неблагополучных семей. Опытный преподаватель и директор Фред часто давал дельные советы молодому думающему педагогу. Вот один из них: «Чтобы дотянуться до сердца бедного ребёнка, который плохо учится, ты должен с ним не об арифметике говорить, а о том, что позволит ему понять, что ты видишь в нём человека. Забудь о расписании, хотя бы на время. Прояви свои чувства» [3, с. 184].

Работать в классе, где одновременно учатся 35 детей, – задача не из лёгких, но именно столько детей было у Питера в классе в школе для бедных детей иммигрантов. Поэтому мало учителей выдерживали такую нагрузку и увольнялись из той школы в надежде найти работу в более престижных школах, а некоторые учителя навсегда уходили из системы образования.

Питер время от времени впадал в депрессию от отчаяния, от безысходности, от трудностей, с которыми сталкивался каждый день и не мог ничего изменить. Автор часто описывал многочисленные случаи насилия и зверского поведения, которые являются частью повседневной жизни рабочего класса. Дети, воспитывающиеся в таких семьях, перенимают поведенческие стереотипы своих родителей, их трудно перевоспитать и школы почти ничего не могут изменить. Видимо, школы не могут переделать общество, но они должны «найти способ в большей мере стать для всех учащихся жизненно важным местом – тем местом, где дети могут научиться владеть своей судьбой, а не укрепиться в ощущении беспомощности в ловушке своего социального положения» [3, с. 244].

Мак-Ларен критикует современное школьное образование в США, где работают «запуганные и униженные учителя, где школьные программы не соответствуют требованиям, где стиль управления и обучения лишает всякого энтузиазма и отсутствует интерес сообщества к образовательному процессу» [3, с. 246], а чиновники от образования не желают обеспечить необходимые условия для школ в беднейших районах.

Среди первоочередных задач, которые должны быть поставлены и выполнены для того, чтобы дети из бедных слоев не чувствовали себя социально ущемленными и имели все шансы получить среднее школьное образование, Питер Мак-Ларен называет следующие. Он призывает «пересмотреть социальное планирование с учётом интересов этих учащихся, создать классы с меньшей наполняемостью, обеспечить бесплатные завтраки для тех, кто в них нуждается, потребовать от учителей уважения к ценностям, которые исповедуют обездоленные ученики, и к их способностям, стремиться покончить с бедностью, а не изменить отношение к проблеме беднеющего рабочего класса, предоставить работающим родителям возможность отдавать своих детей в нормальные детские сады, привлекать к работе в школе больше специалистов, больше учителей из различных этнических групп, шире использовать программы дошкольной подготовки, совершенствовать систему социальной поддержки, провести налоговые реформы, действительно отвечающие интересам нуждающихся, а не просто имитирующие заботу» [3, с. 247].

Подводя итог анализу книг П. Мак-Ларена и Дж. Гатто, можно сделать вывод, что идеальный учитель, по мнению авторов, должен соответствовать следующим критериям:

1. Гордится тем, что он учитель.
 2. Искренне любит своих учеников.
 3. Учитель должен быть в состоянии критически анализировать собственные взгляды и установки, которые он приносит с собой в свою профессию.
 4. Учитель должен постоянно самосовершенствоваться, много читать.
 5. Идеальный учитель знает, как важно уметь повысить самооценку ребенка.
 6. Он умеет хорошо ладить с детьми.
 7. Идеальный учитель всегда является авторитетом для своих учеников и всегда вызывает их уважение.
 8. Желательно, чтобы в школах работало больше мужчин-педагогов.
 9. Идеальный учитель знает, что неформальные беседы с учениками, ответы на случайные вопросы – самый важный из педагогических процессов.
 10. Чувство юмора – неотъемлемая черта характера идеального учителя.
 11. Любит каждого ребёнка без исключений.
 12. Идеальный учитель всегда учитывает в своей работе индивидуальность каждого ученика.
- 1) Идеальный учитель способен научить детей принимать свои собственные решения.

Критические взгляды Дж. Гатто и П. Мак-Ларена на школьное образование в США и роль учителей в трудном процессе воспитания молодого поколения нельзя переоценить. Вопросы о кризисе американского школьного образования не перестают волновать как чиновников от образования, так и прогрессивно мыслящих учёных и педагогов. Поэтому реформирование школьного образования будет происходить постоянно. Однозначного ответа на вопросы, каким должно быть идеальное школьное образование и какой личностью должен быть идеальный школьный учитель, пока нет.

Список литературы

1. Гатто Дж. Фабрика марионеток. Исповедь школьного учителя. М.: Генезис, 2006. 128 с.
2. Kozol, Jonathan. Illiterate America. Garden City, New-York: Anchor Press, Doubleday, 1985. 270 p.

3. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / пер. О.Ю. Фадиной. М.: Просвещение, 2007. 417 с.

AN IDEAL TEACHER IN THE INTERPRETATION OF CRITICAL PEDAGOGY OF PETER MC-LAREN AND JOHN TAYLOR GATTO

E.V. Astapenko

Tver State University

The article is devoted to the analysis of main ideas of critical pedagogy. The main sources of the analysis were the books of P. McLaren and J. Gatto. In the article it is clearly observed the tendency that the situation of school education in the USA is in critical condition. Problems of immigrants' schools, difficulties teachers come across working in these schools are indicated. An attempt to make up a portrait of an ideal teacher to meet the needs of the modern society, has been made.

Keywords: *critical pedagogy, an American school teacher, ideology, educational space, social injustice, school program, illiteracy, pedagogy of corporate management, problems of suburban schools, P. McLaren, J. Gatto, an ideal teacher.*

Об авторах:

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

УДК 378.4.016: 811 (091)

О СООТНОШЕНИИ ПРИНЦИПОВ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ И КОММУНИКАТИВНОСТИ В ИНТЕГРАТИВНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет

Рассматривается проблема соотношения принципов коммуникативности и сознательности в интегративной лингводидактике.

Ключевые слова: *дидактический принцип сознательности обучения, дидактический принцип коммуникативности обучения, прагмалингвистика, знаниевая педагогика, гуманистическая педагогика.*

При рассмотрении сущности интегративной лингводидактики одной из ключевых проблем является вопрос *соотношения коммуникативности и сознательности* в процессе интегративного обучения иностранным языкам.

К концу XX в. доминирующим подходом в массовом языковом образовании стала коммуникативно-межкультурная концепция. Наряду с ней также могут использоваться различные варианты грамматико-переводного подхода в рамках реализации узкоспециальных целей обучения (например, в преподавании мертвых языков) и интегративная лингводидактика.

Современный грамматико-переводной подход заключается «в подчеркнуто интеллектуализированном, аналитико-дескриптивном, жестко управляемом уроке ИЯ со значительными фазами на родном языке (в виде переводов и межъязыковых сравнений), он является сильно грамматиколизованным методом преподавания ИЯ и представляет собой возрождение тех способов обучения, что использовались в латинских школах Средневековья» [4, с. 122–123]. Мысль о том, что противопоставление структур родного и иностранных языков при их практическом изучении и углублении знаний об их лексических и грамматических особенностях эффективно, является ведущей. Обучаемые должны при этом проявлять большое интеллектуальное напряжение для детального понимания и интериоризация изучаемого.

В своей критике грамматико-переводного подхода многие представители коммуникативно-межкультурной лингводидактики говорят об отсутствии общения, т. е. коммуникации на занятии по иностранному языку.

С одной стороны, с этим можно согласиться, т. к. на практике так и получалось (уже не существовало латинских школ Средневековья, где с определенного момента общались только на латинском).

С другой стороны, не учитывается то, что в основе грамматико-переводного подхода лежит традиционная педагогика с элементами технократизма и бихевиоризма, от которых в Европе в настоящее время отказались, так как образование стало массовым, подверглось всеобщей демократизации и либерализации. Данная тенденция не коснулась лишь немногих специальных (часто частных) школ, интернатов и университетов, где обучаются мировые интеллектуальные элиты.

В традиционной парадигме знания и умения обретаются через большое духовное напряжение. Обучаемых в идеале ставят в экстремальные ситуации и настолько жесткие, пронизанные конкуренцией условия обучения, что, в конце концов, их внутреннее чувство обостряется, учащиеся как бы «сживаются», «срастаются» с предметом изучения, который невольно откладывается в их подсознательном. Для преодоления таких ситуаций необходимы гигантское трудолюбие, недюжинные способности, воля, высокая мотивация. Учеба становится равносильна занятиям профессиональным спортом. Только в рамках традиционного подхода можно говорить об эффективности грамматико-переводных методов (на этапе репродуктивной работы над языком, т. е. развития лингвистической компетенции), а их продукт может быть высокого качества. Для массового образования, ориентированного на среднего обучаемого, в условиях всеобщей его либерализации и демократизации такой подход оказывается неприемлемым и неэффективным.

В идеальном случае ситуации общения и практического использования иностранного языка в рамках грамматико-переводного подхода должны симулироваться, как это иллюстрируют учебные материалы данного направления (например, учебники: Н.А. Бонк и др. «Учебник английского языка»; В.М. Завьялова, Л.В. Ильиной «Практический курс немецкого языка»; А. Karlin u.a. «Wählen Sie das richtige Wort!»; М. Kolski, L.Steinmetz «Deutsches Sprachpraktikum»). Помимо многочисленных упражнений на перевод часто бессвязных искусственно сконструированных предложений и текстов в конце каждого урока или раздела предлагаются репродуктивно-продуктивные упражнения-задания типа «Опишите свою комнату!», «Спросите своего соседа о...!», «Перескажите текст!», «Составьте ситуации с заданными словами!» и т.д. Автор настоящей статьи, опираясь на свой опыт обучения и преподавания в рамках рассматриваемых подходов, пришел к эмпирическому выводу, что эффект от таких псевдозаданий является минимальным или часто никаким:

- если не преодолевается барьер между «работой над формой во имя формы» и использованием языка как инструмента на уроке иностранного языка;

- если общая атмосфера на занятии, несмотря на прогресс в ЗУН, остается русскоязычной и обучаемые логично, последовательно и настоятельно не сподвигаются к тому, чтобы на занятии общаться, что-то спрашивать и т. д. на иностранном языке; т. е. иностранный язык используется только для проверки домашнего задания, а в остальных случаях используется родной язык обучаемых (для решения всяких организационных вопросов и т. п.);

- если в качестве письменных и устных текстов, а они основной источник иностранного языка для обучаемых, предлагаются искусственно сконструированные, бессодержательные, неосмысленные наборы слов, при этом не имеющие никакого отношения либо к действительности страны изучаемого языка, либо к интересам обучаемых, либо к реальным проблемам быта и современности. Лапидарным примером являются тексты и диалоги из упомянутого учебника Н.А. Бонк и др. про товарища Петрова, который работает в Министерстве внешней торговли (явно имеется в виду СССР), при том что последнего уже не существует. То есть при достаточной вариативности тематики тексты должны быть как минимум умеренно аутентичными (с упрощениями, ориентированными на имеющийся уровень обучаемых).

Очевиден вывод, что многое зависит от того, как эти методы используются, модифицируются и как система «сознательных» упражнений, направленных на отработку формы, на развитие метаязыковой рефлексии, на формирование лингвистической компетенции и (мета)знаний о языке и его структурных тонкостях дополняется коммуникативными заданиями, т. е. как создается и реализуется некий интегративный подход в преподавании иностранного языка. Ведь системы упражнений в «сознательных», грамматико-переводных методах, подчеркнем еще раз, не направлены на обучение общению, практическому использованию иностранного языка, на развитие способности к прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

Грамматико-переводные методы в их классическом варианте являются сегодня крайностью, их использование правомочно исключительно в рамках преподавания мертвых языков (например, латинского на языковых факультетах университетов).

Из-за гиперболизации роли когнитивных упражнений можно констатировать однобокость, приведшую к отсутствию других форм

более свободных, креативных, направленных на общение упражнений (коммуникативных заданий).

В ныне используемых грамматико-переводных сознательно-практических методах, предполагающих развитие способности к коммуникации, переоценена роль перевода с родного языка. Данная переоценка, в частности, заключается в следующих основополагающих утверждениях-предположениях:

- иностранный язык может активизироваться по мере того, как обучаемый познает грамматику, учится безошибочно переводить предложения (искусственные, бессвязные!) и тексты на иностранном языке, пересказывать, выполнять надуманные репродуктивно-продуктивные упражнения, рассказывать выученную тему; но коммуникация не реализуема сама по себе, *per se* непродуктивна;

- лучшие формы контроля – перевод и пересказ; при этом не происходит дифференциации на компоненты иноязычной коммуникативной компетенции с той целью, чтобы указать, на каком этапе и в каком случае данные формы проверки действительно эффективны.

Перевод (в основном с родного языка) в дидактической системе «сознательных» методов является лишь промежуточным этапом, упражнением, не коммуникативным заданием. Им венчается цикл упражнений как наиболее комплексным из них, но язык он не активизирует, не учит его употреблять (этап задания). Многочисленные наблюдения автора показывают, что если обучаемый может практически безошибочно сделать перевод с родного языка средней и даже высокой сложности, то это отнюдь не подразумевает высокий уровень его общезыковой компетенции, определяемой не только лингвистическим компонентом. Большая часть знаний остается пассивной. Сверх того, закрепленные посредством перевода, они вскоре забываются, если не преодолевать барьер между работой над формой лишь ради ее правильности (собственно упражнения на перевод) и употреблением данной формы в коммуникации, для обучения которой требуются отдельно разработанные коммуникативные задания, к которым перевод в том классическом виде, как мы его используем, не относится.

В то же время урок иностранного языка в рамках искаженно понятой гуманистической педагогики и коммуникативно-межкультурного подхода рискует превратиться в «kommunikatives “Tralala”» [5, с. 199]. К существенным проблемам использования традиционной педагогики относится тот факт, что в ее рамках ученик может перегружаться и принуждаться, что ему может быть сложно в рамках используемых технологий усваивать учебный материал. Данные представления в плену слепой либералпрактичности часто являются

обоснованием лени и нежелания учиться. Почему педагогика свободы и творчества должна превращаться в антипедагогику, которая больше не требует со стороны учащегося напряжения, никаких достижений и конкретных материализованных результатов? Как можно сразу без учета дидактико-педагогического контекста идентифицировать заучивание наизусть со скукой и тупостью? Также и задания на выучивание слов не могут без учета разных факторов являться признаком реакционной педагогики. Ведь стоит только многим преподавателям подумать о креативности, как скоро может возникнуть опасность пренебрежения формой. Форма выражения мыслей остается несформированной, и изначальная, в частности, детская продуктивность растворяется в недисциплинированном дилетантизме. Результат остается неясным, пока пренебрегают точностью формулировок, и мы имеем дело с недовольством вследствие недостаточных умений. А это умение можно сформировать только посредством сложных когнитивных упражнений и напряженной работы.

Таким образом, если заниматься иностранным языком недостаточно и изучать его не комплексно, то он не усвоится на высоком уровне; в этом случае урок иностранного языка не имеет смысла, так как наработанное смывается волнами родного языка. Поэтому идеальной комбинацией чаще всего является такой подход, где иностранный язык преподается в контексте актуальных коммуникативных ситуаций (этап задания), что дает возможность практического контекстуально релевантного применения полученных знаний, перехода от выученного к освоенному, от декларативного знания к процедурному, где требуется от учеников регулярная систематическая и интенсивная работа по заучиванию и тренировке языкового материала дома (этап упражнения) [3, с. 281]. Приведенная комбинация на практике не реализуется в рамках отдельно взятых грамматико-переводного и посткоммуникативного подходов, а только на основе интегративной лингводидактики.

Интегративный подход предполагает, по сути, многообразие применяемых дидактических концепций к обучению иностранным языкам; сужение дидактико-методической палитры до одного-единственного метода-подхода допустимо лишь ради осуществления узкоспециальных учебных целей, но неприемлемо для формирования полноценной иноязычной коммуникативной компетенции. Соответственно интегративный подход состоит в сочетании следующих подходов:

- *грамматико-переводного «сознательного» подхода, ориентированного на отработку грамматически правильной и лексически точной формы выражения;*

- *посткоммуникативного подхода*, заключающегося в комбинации коммуникативной дидактики с социокультурным направлением в преподавании и направленного на отработку прагматически и социокультурно адекватной коммуникации.

Как сознательный, интегративный подход предполагает (уровень репродуктивного упражнения) [2, с. 305]:

- взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности на основе устного либо письменного текста;
- организацию занятий в последовательности от сообщения знаний к формированию речевых навыков и умений;
- разграничение учебного материала, предназначенного для рецептивного и продуктивного усвоения;
- опору на родной язык учащихся с целью преодоления интерференции и использования положительного переноса;
- один из главных объектов обучения – грамматика, овладение которой дает представление о системе языка;
- основной 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;
- использование на занятии материалов учебных и оригинальных текстов;
- главная задача обучения – рецептивно-продуктивное относительно безошибочное владение языком;
- направленность произвольного внимания обучаемых на его форму высказывания.

Как посткоммуникативный, интегративный подход предполагает (уровень коммуникативного задания):

- речевую направленность обучения, означающую, что речевая деятельность является не только средством обучения, но и ее целью;
- коммуникативное поведение на этапе задания преподавателя, который вовлекает обучаемых в общую деятельность и тем самым воздействует на процесс общения;
- использование репродуктивно-продуктивных и продуктивных заданий, максимально воссоздающих ситуации общения;
- направленность произвольного внимания обучаемых также на цель и содержание высказывания;
- речемыслительную активность как постоянную вовлеченность обучаемых в процесс общения в непосредственной (вербальной) либо опосредствованной (мыслительной) форме;

- преобладание функционального подхода к отбору и представлению учебного материала на всех уровнях: лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом; это означает, что любой единице языка отводится в процессе учебной деятельности какая-либо речевая функция;

- ситуативность процесса обучения, рассматриваемую и как способ речевой стимуляции, и как условие развития речевых умений;

- проблемность как способ 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.

Между коммуникативным и сознательно систематизирующим подходом нет никакого противоречия. Они решают разные задачи, соответствуя разным этапам порождения речи и разным аспектам усвоения языка.

Еще в 1959 г. Б.В. Беляев предельно четко определил особенности сознательно-практического метода, во многом схожего с интегративной концепцией. Он писал: «Учащиеся ... тренируются в иноязычной речи, но на основе предварительного ознакомления их с теорией изучаемого языка... При таком *сознательно-практическом* овладении иностранным языком процесс овладения этим языком носит *сознательный характер*, а владение им оказывается *непосредственно-интуитивным ...*» [1, с. 17].

Проделанный выше анализ не может не привести к заключению о том, что принцип коммуникативности не имеет оснований претендовать на ту исключительную роль, которая ему порой приписывается. Принцип коммуникативности – такой же дидактический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1965. 272 с.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.:Филоматис, 2004. 410 с.
3. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. UTB: Francke, 1993. 458 S.
4. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. UTB: Francke, 2000. 358 S.
5. Ettinger S. Soll man im Fremdsprachenunterricht übersetzen? // Königs F. (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue

Beiträge zu einem alten Thema. München: Goethe-Institut, 1989. S. 199 – 213.

ON THE CORRELATION OF PRINCIPLES OF COMPREHENSION AND COMMUNICATION IN INTEGRATED LINGUODYDACTICS

I.S. Krestinskiy

Tver State University

This article focuses on the problem of correlation of principles of communication and cognition in integrated linguodydactics.

Keywords: *dydactic principle of cognitive teaching, dydactic principle of communicative teaching, pragmalinguistics, traditional pedagogics, humanistic pedagogics.*

Об авторах:

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

УДК 378 : 316.7

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КАРТИНА МИРА СТУДЕНТОВ

Н.А. Сухова

Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург

Статья посвящена поликультурному образовательному пространству, формированию поликультурной картины мира на основе выявления ее компонентного состава.

Ключевые слова: *культура, поликультура, поликультурное образовательное пространство, поликультурная картина мира и ее компонентный состав.*

Когда студенты изучают несколько иностранных языков в языковых вузах, происходит формирование общей картины мира студентов, состоящей из картин мира целевых стран, восприятие которых обусловлено родной культурой человека. Нашей задачей является формирование общей, поликультурной картины мира, у студентов, изучающих два или три иностранных языка. Проблемой поликультурной картины мира в методике обучения иностранным языкам практически никто из исследователей не занимался. Рассмотрим, как происходило становление поликультурной картины мира с точки зрения культурологов, педагогов, ученых в области теории и методики обучения иностранным языкам.

Данная статья предполагает соотнесение понятий «культура», «цивилизация», «глобализация», «поликультура», «поликультурное образовательное пространство», «поликультурная языковая личность», «поликультурная картина мира».

Культурологи связывают картину мира непосредственно с культурой.

Культура рассматривается в узком и широком смысле. В первой трактовке культура – это уход, улучшение, облагораживание телесно-душевно-духовных склонностей и способностей человека. Существует культура тела, культура души, духовная культура. В широком смысле культура – совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов. Культура, рассматриваемая с точки зрения содержания, распадается на различные сферы: нравы и обычаи, язык и письменность, характер одежды, поселений, работы, постановка воспитания, экономика, характер армии, общественно-политическое устройство, судопроизводство, наука, техника, искусство, религия, все формы проявления объективного духа данного народа [9, с. 229].

Мир культуры решает две противоположные задачи: 1) поддержание статичности общества благодаря сохранению и воспроизведению традиций и 2) обеспечение его динамики благодаря творческим инновациям. Для этого культура создает многоуровневые системы, позволяющие снимать противоречия между индивидом и обществом, старым и новым, своим и чужим, нормативным и ситуативным [10, с. 412].

В этом смысле культуру можно определить как: 1) информационную сверхсистему, обеспечивающую обратную связь со средой при сохранении фонда исторической памяти, а также 2) как репрессивную силу, четко обозначающую что можно и нельзя, формирующую систему запретов, различающую «свое» и «чужое», и как 3) симбиоз технологий, поведенческих ритуалов и обычаев, социальных норм, моральных и религиозных ценностей, мировоззренческих построений и целеполаганий. В процессе аккультурации человек должен получить образование, так как культурное наследие не воспроизводится само собой, а приобретается в обучении. Процесс обучения требует сознательного отбора материала, способов передачи другой культуры и комплекса упражнений, направленного на освоение культуры. Поэтому формирование других культур требует времени и знания собственной культуры.

Различие между культурой и цивилизацией состоит в том, что культура – это результат самоопределения воли народа или индивида, цивилизация – совокупность достижений техники и связанного с ним комфорта [9, с. 229].

Культурологи трактуют различие между культурой и цивилизацией иначе. В их понимании цивилизация – синоним слова «культура», уровень и ступень общественного развития, материальной и духовной культуры, ступень развития общества, следующая за варварством, эпоха деградации и упадка в противовес целостности и органичности культуры. Цивилизация понимается в двух значениях: 1) историческая эпоха, пришедшая на смену варварству; 2) локальные цивилизации, связанные с определенным географическим местом (восточная и западная цивилизация); они отличаются специфическими ценностями, принципами и образом жизни. В культурологии нет единого понимания цивилизации. Цивилизация – степень культурного развития, которой достигли далеко не все страны. Показателем цивилизованности является уровень детской смертности, санитарное состояние городов, экология. Российский этнограф Ю.И. Семенов [3] считает признаками перехода к цивилизации в области материальной культуры появление монументальных или кирпичных строений (дворцов, храмов), в области духовной культуры – возникновение письменности.

Для антропологов цивилизация – более сложный или наивысший тип культуры. Цивилизация – совокупность созданных человечеством «средств», культура – совокупность всех человеческих «целей».

Американский социолог А. Грин [3] полагает, что культура становится цивилизацией, когда у нее появляется письменность, наука, философия, высоко-специализированное разделение труда, сложная технология и политическая система. Зарождение религии является признаком цивилизации. Общество и культура возникли раньше, чем цивилизация.

Прогресс культуры идет от варварства к цивилизации.

Таким образом, понимание цивилизации в разных науках разное: в культурологии цивилизацию приравнивают к культуре и понимают ее как: 1) историческую эпоху и 2) локальные цивилизации, достигшие высокого уровня культурного развития. Выявляются различные критерии культурного развития цивилизации:

- уровень детской смертности и санитарное состояние городов и экологии;
- появление монументальных или кирпичных строений (материальная культура) и возникновение религии (духовная культура) (Ю.М. Семенов) [3].

В антропологии цивилизация – это совокупность созданных человечеством «средств». Критерии появления цивилизации в антропологии:

- появление письменности;
- появление науки и философии;
- высоко специализированное разделение труда;
- сложная технология и политическая система;
- зарождение религии (А. Грин) [3];
- развитие интеллекта и нравственности;
- степень и уровень очеловечивания народов [3].

Цивилизация явилась посредником между культурой и глобализацией. Для нашего исследования важно понятие «культура в глобальном мире».

Глобализация находится в сложном взаимодействии с культурой. Термин «глобализация» возник в 80–х гг. XX в. в связи с проблемой сближения наций и расширением культурных контактов народов. Для конца XX в. характерно ощущение сдвига от системы наций – государств с отдельными национальными культурами – к глобальному мировому пространству, характеристикой которого является наличие Интернета. Очевидным и критикуемым в мировой науке аспектом воздействия глобализации на культуру является унификация, нивелировка различных проявлений культурной специфики. Но

существует принцип различия и разнообразия как в форме неолиберальной официальной модели мультикультурализма, так и в форме стихийных транскультурных тенденций, не всегда регулируемых официальной господствующей культурой. Глобализация влияет на создание эффективных способов управления культурным процессом, в основе которого лежит диктат рынка, прибыли, коммерциализации в западной культуре. Несмотря на популярную идею детерриторизации, конца пространства, посредством которых многие современные ученые трактуют глобализацию, мало изменились закономерности культурного производства, зато ослабли государства-нации, развиваются транснациональные полиязыковые явления, расширяется миграция и капитализм простирает свое влияние на периферию. Глобализация в культуре проявляется как тенденция к внешненациональному, как поворот от этнокультурной, национальной групповой идентификации к неуниверсалистским моделям. Проблема многоязычия переосмысливается в направлении отказа от модели неизменной национальной культуры, прочно связанной с локалом. Сегодня, когда национальные дискурсы дискредитированы, мультикультурализм и транскультурные полиязыковые явления превратились в признаки настоящего времени, проблема межкультурного перевода – парафраз, непереводимость, трансязыковые феномены, формирующие новые смыслы, – являются проблемой взаимодействия культуры и глобализации [4, с. 472].

Культуролог А.И. Кравченко понимает глобализацию культуры как ускорение интеграции наций в мировую систему в связи с развитием транспортных средств и экономических связей, формированием транснациональных корпораций и мирового рынка, благодаря воздействию на людей средств массовой информации. Глобализация культуры имеет положительные и отрицательные стороны. Расширение культурных контактов, общение и познание способствуют сближению народов. Но чрезмерное заимствование чревато потерей культурной самобытности. Молодое поколение перенимает друг у друга моду, привычки, пристрастия, обычаи, в результате чего они становятся похожими, а часто просто безликими. Отрицательные стороны просматриваются в возможности поглощения малой культурой более крупной, т.е. в растворении культурных особенностей малой культуры со стороны более крупной, в забвении отеческой культуры при массовой эмиграции. Открытие границ может привести к обогащению одних культур благодаря обмену положительным опытом и истощению других за счет унификации и стандартизации, распространения культурных образцов по всему миру [3, с. 259].

Глобализация охватывает не только экономику, но и информацию. Она распространяется очень быстро благодаря мировой сети. Профессиональная компетентность человека характеризуется не только его имеющимися знаниями, но и возможностью добывать знания и информацию при помощи существующих технических средств. Общественное богатство определяется не только наличием в государстве природных ресурсов и объемом капиталовложений, но и информированностью населения в области новых идей и технологий, образованностью, уровнем развития интеллекта, наличием творческого потенциала. Наряду с экономическим и природным богатством возрастает роль культурного капитала. Глобализация – переход к транснациональной системе связей и зависимостей – может быть положительно принята общественностью разных стран при условии равноправного участия в этом процессе и соблюдения принципа национально-культурной автономии и равенства. Неравенство образования, распространения информации, владение ресурсами частными лицами ведут к культурному кризису. Глобализация может мыслиться по модели рынка и модели культуры. Первая приводит к делению людей и стран на богатых и бедных, вторая обозначает равное участие всех в производстве и пользовании благами культуры, что не равно культурной экспансии развитых стран по отношению к слаборазвитым. Глобализация по модели культуры не отрицает культурного многообразия. Она ставит своей задачей распространение при помощи информационных технологий культурных ценностей, сокращение «дистанции» между творцами культуры и ее потребителями. То, что является благом для рынка, для культуры – смерть. В настоящее время популярным является термин «глокализация» – сочетание глобального с локальным, сохранение локальных различий и особенностей на уровне транснациональных связей и отношений [8, с. 318].

В.А. Лозова, Е.В. Астахова, Н.С. Кораблева пишут о том, что история человечества превращается в глобальную историю. Глобализация, с их точки зрения, – процесс интенсификации экономических, финансовых, политических, военных, культурных, идеологических связей и зависимостей между сообществами, что приводит к униформизации мира во всех областях и отражается в появлении социальных связей, солидарности и идентичности в наднациональном масштабе [5, с. 83].

Таким образом, процесс глобализации способствует сближению наций, которое выливается в проблему многоязычия, отказа от национальных культур и потери самобытности, а также в проблему поглощения крупной культурой более мелкой. Согласно философскому закону отрицания отрицания существует нейтральное решение проблем

глобализации за счет появления глокализации, где все же сохраняются национальные и местные особенности культуры на уровне транснациональных отношений. В системе образования в России глобализация осуществляется по модели культуры. На занятиях по немецкому языку мы пытаемся представить культуры Германии, Австрии и Швейцарии посредством разработанной нами модели культуры и страноведения [7, с. 235].

В связи с процессом глобализации следует обратить внимание на **поликультуру (поликультурализм)**, которая является результатом глобального мира. Проблемой поликультуры (поликультурализма) в педагогике занимались Б.М. Горохов [2], М.Н. Сираева [6] и др.

Под **поликультурой** понимается такая общая культура, в которой нет дискриминации по половому, расовому, религиозному, социальному признакам, присутствует толерантное отношение к культурному разнообразию.

М.Н. Сираева, описывая поликультурализм, обращает внимание на три его уровня: 1) демографический; 2) идеологический; 3) политический. Первый уровень – миграция и эмиграция населения в мире, что приводит к необходимости вживаться в другую культуру. Второй уровень включает в себя стремление людей к экономическому и социальному равенству. Политический уровень предполагает равенство политических лидеров с народом и отчетность перед ним в одном государстве, например на уровне политического сообщества (Европейский союз) [6].

О.В. Гукаленко вводит термин «поликультурное образовательное пространство». Необходимость этого термина обусловлена тем, что процессы миграции в стране и иммиграции из стран – бывших союзных республик – возрастают с каждым днем. Обучать так, как учили раньше, сейчас невозможно, так как в процессе распада СССР все республики стали независимыми государствами. Российская Федерация является самой многочисленной, относительно стабильной в экономике и мирной политике. В тех независимых государствах, где началась война за владение нефтяными «скважинами», жители стали иммигрировать в Россию. Это в первую очередь чеченцы, узбеки, казахи, азербайджанцы и др. Разное вероисповедание, разное воспитание и культурные ценности приводят к конфликтным ситуациям в школах, на улицах, в университетах. Общепринято, что поликультурное образовательное пространство должно удовлетворять образовательные запросы представителей всех этносов и готовить личности к жизни в поликультурном обществе.

С точки зрения И.С. Бессарабовой, Г.Д. Дмитриева, В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.Л. Супруновой, задачами поликультурного образования по отношению к студентам являются:

- 1) владение студентами культурой своего этноса;
- 2) формирование у студентов представления о многообразии культур в мире и в России и положительного отношения к различиям культур, которые способствуют прогрессу человечества;
- 3) создание условий для интеграции студентов в культуры других народов;
- 4) развитие умений взаимодействия с представителями других народов;
- 5) развитие этнотолерантности;
- 6) поддержание у студентов чувства самосознания принадлежности к русской нации посредством «исторической памяти», пробуждения интереса к своей Родине, ее истории;
- 7) поддержание позитивных ориентаций студента к российской культуре, поликультурной по своей природе;
- 8) поддержание уважения студентов к культуре других народов (см.: [1, с. 98]).

В процессе поликультурного образования появляется поликультурная личность. В 2006 г. Л.П. Халяпина вводит это понятие и определяет поликультурную личность «как языковую личность, которая будет способна к активной и эффективной жизнедеятельности в глобализирующемся мире, будет обладать развитым чувством понимания и уважения других культур, уметь жить в мире и согласии с людьми – представителями разных лингвокультурных групп» [11, с. 5].

Поликультурная картина подразумевает наличие в своем составе различных этнических картин мира, которые, в свою очередь, могут трактоваться различными культурами. Отсюда следует, что поликультурная картина мира напрямую связана с мультикультурализмом. Философы (В.В. Миронов, К.Х. Момджян, Д.А. Силичев) выделяют несколько путей решения проблемы «мультикультурализма» в государствах: 1) ассимиляция (представители других культур при помощи мер государства полностью ассимилируются в культуру государства, примером монокультурного государства является Франция); 2) интеграция – модель сохранения культурной идентичности каждой нации в государстве (Германия); 3) мультикультурализм – сосуществование в одном государстве множества наций (Канада, США). Недостатком мультикультурализма является то, что особое внимание в этих государствах уделяется различиям, а не общему [10]. Согласно третьему пути мы выбираем мультикультурализм или **поликультурность**, обращая внимание на его недостатки.

Понятие «картина мира» заимствовано из философии и физики. В физике этот термин был введен в XIX – начале XX в. Г. Герцем для обозначения физической картины мира. В общенаучном понимании

картину мира описывали И. Планк, А. Эйнштейн. В начале XX в. Шпенглер в труде «Закат Европы» впервые описал картину мира: «Существует столько миров, сколько людей и культур» [3, с. 904]. Картины мира у представителей разных национальностей не совпадают. М. Хайдеггер в труде «Время картины мира» определяет картину мира «как мир, понятый в смысле такой картины» построенный человеком для себя и поставленный им между собой и реальным миром» [3, с. 905].

Под общенаучной и философской картиной мира понимается глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, выражающий основные свойства мира в языке и являющийся результатом всей духовно-практической и познавательной деятельности человека. В результате осмысления человеком картины мира возникают мифология, религия, поэзия, фольклор, живопись.

Изучением картины мира занимались психологи, работавшие в русле марксистской, когнитивной и гештальтпсихологии. Психологи полагают, что человек не может реагировать на объекты, которые он не может ощутить, назвать и объяснить. Картина мира существует в виде «призмы», которая, «преломляя» текущую информацию из внешних и внутренних источников, определяет содержание любых воспринимаемых образов. Согласно исследованиям А.Т. Хроленко, выделяются *чувственно-пространственная, духовно-культурная, метафизическая, физическая, биологическая, философская, филологическая, языковая, фольклорная, этническая* картины мира. С.В. Лурье пишет о *религиозной, научной, этнической, временной, социальной, художественной* картинах мира. Мы предлагаем ввести *экономическую и правовую* картины мира, так как вся деятельность человека зависит от его экономического благосостояния и от деятельности человека согласно существующим правовым отношениям в определенном этносе. Таким образом, картины мира, упомянутые выше, охватывают деятельность человека и природу, т.е. понимание их человеком и описание их при помощи языкового кода.

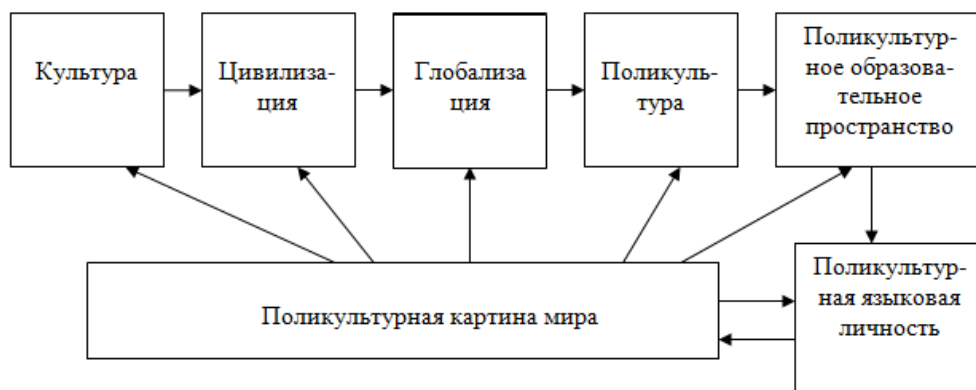
Картина мира – это культурная матрица, в рамках которой человек может мыслить и действовать в мире. Культурная матрица человека индивидуальна, но она обусловлена его социокультурной средой.

Поликультурная языковая картина мира понимается нами как средство хранения и переработки знаний образованных представителей современного общества, получаемых как в процессе социализации, так и в процессе обучения иностранным языкам и в непосредственной межкультурной коммуникации.

В компонентный состав поликультурной картины мира мы включаем: языковую, концептуальную, художественную, социальную, к

которой относятся религиозная, правовая, экономическая, ценностная, далее этническая, историческая, временная, чувственно-пространственная, физическая, биологическая, зоологическая, научная и наивная картины мира.

Проанализировав термины «культура», «цивилизация», «глобализация», «поликультура», «поликультурное образовательное пространство», «поликультурная языковая личность», «поликультурная картина мира», можно составить схему, в которой одно понятие логично вытекает из другого.



Таким образом, мы рассмотрели все понятия, лежащие в основе поликультурной картины мира, и выявили ее компонентный состав. Нами доказана необходимость формирования поликультурной картины мира как основного современного требования при обучении иностранным языкам.

Список литературы

1. Бессарабова И.С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 8. С. 97-99.
2. Горохов Б.М. Поликультурное образование учащихся в деятельности заграничных школ: автореф. дис. ... канд. пед. Наук. СПб, 2009.
3. Культура и культурология: словарь / сост. и ред. А.И. Кравченко. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 928 с.
4. Культурология: учебник / под ред. Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана. М.: Высшее образование. 2007. 566 с.

5. Новейший культурологический словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост. В.Д. Лихвар, Е.А. Подольская, Д.Е. Погорельый. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 411 с.
6. Сираева М.Н. Поликультурное образование студентов - будущих педагогов в условиях лингвистического клуба: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009.
7. Сухова Н.А. Картина мира австрийских студентов и теоретические основы ее формирования у российских студентов филологических специальностей // Вестн. Тверс. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2012. Вып. 4, № 22. С. 234-243.
8. Теоретическая культурология. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга; РИК, 2005. 624 с.
9. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: ИНФРА-М, 2007. 576 с.
10. Философия: учебник для вузов / под общ. ред. В.В. Миронова. М.: Норма, 2005. 928 с.
11. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. 231 с.

MULTICULTURAL WORLD VIEW OF STUDENTS

N.A. Sukhova

Russian state pedagogical Herzen-university, St.-Petersburg

The article is devoted to multicultural educational space, the formation of multicultural world view on a base of its components.

Keywords: *culture, multiculture, multicultural educational space, multicultural world view and its components.*

Об авторах:

СУХОВА Наталья Александровна – канд. пед. наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48), докторант, e-mail: natasuchova@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147

ТЮТОРСТВО: ИСТОРИЯ ВОПРОСА И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

Т.Г. Курепина

Московский городской педагогический университет

Статья посвящена проблеме тьюторства в связи с появлением ФГОС высшего профессионального образования (2010). Рассматривается соотношение дополнительного образования и воспитания. Ставится вопрос о необходимости появления наставника античного типа.

***Ключевые слова:** образовательный стандарт, тьюторство, наставник античного склада, связь образования и воспитания.*

В связи с появлением Федерального государственного стандарта общего образования (2012) и действием ФГОС высшего профессионального образования (2010) все чаще ставится вопрос дополнительного образования. При этом, вопрос разделяется на две составляющие: более очевидно стоит вопрос о необходимости дополнительных усилий для подготовки абитуриентов всех уровней: менее очевидно – о решении задачи создания у ребенка объемной мирозерцательной картины. Эта остро волнующая общество проблема получила широкий резонанс. В данной статье мы не будем касаться вопросов государственной и национальной политики в области образования. Нас интересуют возможные ресурсы, которыми смогут частным образом воспользоваться люди, те, кто по-прежнему относится к образованию как к ценности.

Естественно, самый очевидный путь – прибегнуть к помощи новых информационных технологий. В Интернете появилось много методических рекомендаций, учебников, рефератов и других вспомогательных материалов для тех, кто хотел бы углубить свои знания или освоить новую дисциплину. Но здесь есть определенная опасность – отсутствие авторитетных «навигаторов». Кто будет определять для неподготовленного человека ценность источников, кто выстроит простую и четкую методически обоснованную последовательность освоения предмета, кто поможет сориентироваться в существующих теоретических подходах к научным проблемам [1, с. 3]? Вопрос дополнительного квалифицированного наставничества обретает особую актуальность.

Конечно, есть возможность прибегнуть к традиционной помощи репетитора. Это путь, достаточно хорошо освоенный в нашей стране. Репетиторство – вспомогательная форма образовательных услуг, имеющая достаточно очевидные и педагогическую, и социальную составляющие. Репетитор – это почти обиходная фигура в социокультурной среде в нашей стране на протяжении XIX и XX вв.

В статье «Репетиторство в XIX веке» Г.В. Кондратьева дает анализ социального спроса-предложения на такого рода педагогические услуги [2, с. 24]. Как правило, в отечественной педагогике репетиторство носило характер помощи отстающему ученику, которого надо было «подтянуть» по каким-либо предметам. По сути, требовалось помочь в усвоении отчетливо заданного программного курса. Именно потому репетиторство было так широко распространено. В роли репетитора мог выступить даже успевающий ученик гимназии.

Во всяком случае, репетиторство – это узкая целенаправленная деятельность для достижения конкретной задачи: «усвоения», «подтягивания», «поступления». Она вполне успешно восполняла отчасти недостатки образования (дополнительные знания по математике или углубленное обучение иностранным языкам) или же недостатки обучаемого (проблемы с успеваемостью). Но эта форма дополнительного образования была актуальна в ситуации, когда образовательная система предлагала отчетливый и неизменный набор обязательных знаний, которыми ученик должен был непременно овладеть.

Сегодня образовательный стандарт редуцирован до нескольких предметов, достаточно поверхностно изучаемых в средней школе. Далее – «широкий выбор» собственных путей по безбрежному морю современных знаний, классифицируемых в научные дисциплины. И здесь возникает вопрос, как определить правильную директорию в этом «море» знаний и информации. В советском образовательном стандарте (который, в свою очередь, методологически был связан с дореволюционными образовательными принципами) все было достаточно просто [3, с. 34].

Ученику предлагался общий базовый курс предметов, который (разумеется, схематично, но, тем не менее, панорамно) знакомил ученика с основными научно-философскими проблемами и подходами к миру в их историческом становлении. (Безусловно, возникал вопрос неизбежной идеологической трактовки «чуждых» философских и научно-методологических школ, но и это создавало представление о них.) Основываясь на этом фундаменте, абитуриент мог выбрать предпочтительное для себя направление дальнейшего развития и профессионального углубления знаний. В случае ошибки, он легко

возвращался к полученному образовательному фундаменту и мог изменить направление.

Сегодня ситуация принципиально меняется. Ребенок изначально должен выбрать директорию своего развития. (Естественно, в жизненной практике реальный выбор за ребенка совершают взрослые, по существу исключая даже возможность хотя бы интуитивного определения личностных предпочтений маленького человека). В случае ошибки молодому человеку некуда вернуться – базовый образовательный фундамент слишком узок, сформирован в связи с давним решением.

Но это лишь один блок проблем современного образования. Второй связан с тем, что из образовательного процесса исчез пласт воспитания.

В контексте данной статьи уместно выделить две составляющие в проблеме воспитания: 1) укоренение жизненно-практических навыков в определенной ценностной системе; 2) приучение ученика к определенному типу ментальных процедур.

Кратко рассмотрим эти линии в процессе воспитания.

а) Перед школой традиционно стояла проблема нравственного воспитания учащихся. Это делалось на базе актуальных в данный исторический период ценностей. Причем набор этих ценностей был один и тот же: нравственные добродетели (отношение к семье, уважение к старшим, патриотизм, до самого последнего времени – юношеское целомудрие), а качественное содержание ценностей в определенной степени трансформировалось (любовь к Богу могла заменяться на верность Коммунистической партии) [4, с. 45]. Любовь к Отечеству была актуальна неизменно.

Но в рамках этой ценностной парадигмы осуществлялись педагогические мероприятия, направленные на укоренение определенного типа поведения в обществе, на закрепление определенных моделей поступков в различных ситуациях – опасности, отношения к слабому и т. д. Это осуществлялось, как правило, на уроках гуманитарного цикла (литература, история) или во внеклассной работе.

б) Воспитание культуры мышления в определенной научно-философской системе – это уже сложное высококвалифицированное педагогическое действие, направленное на выработку у воспитанника когнитивных моделей и мирозерцательной картины, в рамках которых он в будущем сможет анализировать реальность и осуществлять свои практические действия. Конечно, такие интеллектуальные процедуры строятся на основе научных и философских школ. Учитель ведет за собой ученика, предлагая определенный способ анализа реальности, неважно, в естественных или

гуманитарных дисциплинах. То есть учитель воспитывает мышление ученика в той системе, которую сам считает верной [5, с. 16].

В любом случае от средней школы требовалось воспитать привычку систематичности подхода к явлениям реальности, показать возможности как аналитической конкретизации, так и синтетического обобщения мира. А такого результата можно добиться только в итоге многолетнего последовательного воспитания интеллектуальных способностей воспитанника.

Новый образовательный стандарт, ставя задачи инструментального тренажа конкретных практически необходимых навыков и закрепления определенных информационных блоков, потребует создания многообразных компенсаторных механизмов для формирования фундаментальной образовательной базы, необходимой в творческой деятельности молодых людей. А активная интеллектуальная или практическая деятельность по определению должна быть творческой. И от того, какие механизмы этой деятельности заложены в ранней юности, будет зависеть дальнейшая судьба человека и в конечном счете страны.

Проблемы воспитания в широком смысле и образования более или менее успешно решались до оформления школы как института, предназначенного для создания образовательного фундамента. Двухединую задачу образования и воспитания решали различными способами. Одним из них являлось домашнее образование, бывшее наиболее распространенной формой обучения для достаточно состоятельных семей.

В статье, посвященной проблеме домашнего образования, исследователь Староверова отмечает, что «для подавляющего большинства дворян до 70-х гг. XVIII в. в русской культуре домашнее образование оставалось практически единственным способом получения знаний. Именно оно в основном обеспечивало трансляцию и воспроизводство социальных и культурных норм, идеалов и ценностей» [5, с. 7].

Затем начала формироваться система государственных и частных учебных заведений, где на более или менее демократических основаниях могли получать образование молодые люди разных сословий. Но традиция домашнего образования не отменилась. Прежде всего потому, что в состоятельных семьях считали необходимым маленьких детей в самом раннем возрасте обучить иностранным языкам, без знания которых их пребывание в высших кругах общества было бы невозможным.

Отсюда, естественно, получал поддержку и питательную среду институт гувернерства. По определению толкового словаря Ушакова, «гувернер – воспитатель, обычно иностранец, нанимаемый в

буржуазных семьях для воспитания и начального образования детей». Даль к характеристике гувернера добавляет еще определение «надзиратель» за детьми. И это свидетельствует, с одной стороны, о сословном отношении к людям, занятым начальным образованием маленьких дворян, а с другой – об очевидной недооценке их роли в деле именно воспитания. Стремилась заложить полезные навыки, а получали формирование мирозерцания.

Многочисленные исторические примеры свидетельствуют о том, что первоначальное образование тесно связано с идейным воспитанием. Это прекрасно осознавалось в частной жизни (стремление воспитать детей в европейских традициях) и недооценивалось общественным сознанием (формировалось скептическое отношение к своей стране). Таким образом, в дворянских семьях посредством гувернеров стремились не только обучить детей языкам, но и ввести их в круг идей, которые родители считали прогрессивными.

Значение первоначального домашнего воспитания было осознано в России как государственная проблема после общественно важных исторических событий – восстания на Сенатской площади в декабре 1825 г., а также с началом формирования позитивистских настроений в обществе, в чем справедливо видели базу для формирования либерально-реформистских настроений. То есть в педагогическом процессе разглядели не только оформление новой образовательной парадигмы (появление естественных и социологических наук как образовательных предметов), но и тенденции воспитания («афеизм», как говорили в XIX в.), что вело к возникновению нелояльного отношения к существующему государственному строю. Школы же были подконтрольны государству и основывались на господствующей идеологии.

В конце позапрошлого и на протяжении прошлого века в нашей стране отчетливо осознавалось, что образовательные технологии глубоко идеологичны и зависят от задач, которые ставятся перед педагогикой. А потому философия образования как дисциплина имеет не только теоретический характер, позволяющий сформулировать понимание сущности образования, но и практический, дающий возможность выработать конкретные механизмы для подготовки человека к жизни в определенных мирозерцательных координатах [6, с. 12]. Именно потому в конце XIX в. на домашнее, т. е. индивидуальное, неподконтрольное государству образование смотрели скорее неодобрительно, а в Советском Союзе оно было практически невозможно (исключение делалось только для серьезно больных детей).

Сегодня проблемы домашнего образования вновь обретают актуальность. Расширение этого явления характеризует глубинные общественные процессы, главным из которых можно считать

атомизацию общества, происходящую на общем историческом фоне глобализации. Сегодня нет единой мирозерцательной доктрины, на основе которой последовательно выстраивалась бы общественная жизнь. Возникла сетевая, дробная структура общества, в которой более или менее количественно значительные группы населения объединены вокруг каких-то идей – религиозных, эзотерических, да просто объединены обывательским равнодушием к смысловой сфере жизни.

Нет идеологического поля, в котором можно выстраивать воспитательную программу образования. В обществе превалирует технократическое (проективное) мышление, которое вынуждает образование ограничиваться узко инструментальными методами оперирования конкретными фактами.

Между тем воспитание молодежи все равно осуществляется, поскольку подросток в силу психофизических особенностей чрезвычайно восприимчив к среде – к атмосфере, в которой, безусловно, растворены и этикетные особенности поведения, и ценностные ориентиры. Но это – стихийное воспитание, которое осуществляется в любой неформальной среде.

Сегодня много говорится о том, что на Западе выросло, а у нас вырастает «цифровое поколение», т. е. поколение молодых людей, с самого своего рождения оказавшихся вовлеченными в круг новых технологических изобретений. Они начали свое личностное формирование в абсолютно свободном существовании в «виртуальной реальности» [7, с. 24]. Зарубежные ученые столкнулись с этой проблемой уже давно, даже успели провести ряд социологических и психологических исследований. И пришли к выводу, что «виртуальная реальность» это не просто метафора, овеещающая нечто эфемерное, эта реальность – в полной мере материальная субстанция, способная даже физически воздействовать на людей. Это доказывают многочисленные исследования. Американский педагог и писатель Марк Пренски ввел такое понятие, как «цифровые аборигены» – это те, кто родился и вырос в окружении компьютеров, игровых приставок, mp3-плееров, видеокамер, сотовых телефонов. «Для них Интернет стал неотъемлемой частью мира, потому сегодняшние дети думают и обрабатывают информацию совсем не так, как их предшественники» [8, с. 17]. Доктор Брюс Д. Перри из Медицинского института Бэйлор Хьюстонского университета утверждает, что «...мозг наших учеников претерпел физиологические изменения – и отличается от нашего... мы можем с уверенностью сказать, что изменился их образ мышления».

Естественно, эта ситуация беспокоит родителей, во всяком случае тех, которые хотели бы воспитать своих детей в традиционных ценностях и не хотели бы утратить внутренних контактов с ними. Это вызывает их стремление дать своим детям образование и воспитание на

фундаментальной основе определенных ценностей, как правило, сегодня религиозных, ибо именно религия предлагает незыблемую и неизменную миросозерцательную базу, на основе которой можно выстраивать целостную, в том числе и научную картину мира. Вопрос только в глубине подхода и эрудиции педагогов. Зачастую это и осуществляется в разного рода специализированных гимназиях.

Но в последнее время все большую популярность приобретает именно домашнее, семейное образование. Одной из причин оказывается желание родителей до определенного возраста оградить своих детей от растлевающего влияния среды сверстников, подверженных разного рода дурным привычкам. По понятным причинам с этой проблемой задолго до нас столкнулись западные страны, и там накоплен большой опыт реализации такого рода инициатив.

Плоды семейного воспитания – *homeschooling, unschooling* – в американском обществе, по мнению исследователей, дают вполне убедительные результаты и, как ни странно, не только в образовательном, не только в воспитательном, но и в социальном плане. «Ведь социализация – это умение вести себя в обществе, быть хорошим гражданином и т. д. Классная система, как это ни странно, не дает таких навыков. Учащиеся вынуждены подстраиваться под искусственно созданные системы «учитель–ученик», «ученик–ученик», в то время как «домашние» дети могут свободно общаться с людьми разных возрастов, профессий, религий и т. д.» [9, с. 100]. При спорности некоторых положений данной статьи, убедительным представляется тезис о достоинстве творческой вариативности современных образовательных методов.

Однако позитивная вариативность может касаться только педагогических технологий, т. е. форм образования детей. В этой сфере есть много интересных творческих находок. Что касается воспитания, то здесь мы сталкиваемся с областью гораздо более консервативной. Воспитание, собственно, и есть процесс приобщения ребенка к традиционным ценностям, и делать это приходится традиционными средствами. А здесь ничего лучше доброго личного примера не придумано. Человек, стремящийся воспитать детей в пространстве определенных ценностей, должен сам жить в мире этих ценностей, должен их исповедовать.

Совокупность всех этих причин поставила на повестку дня потребность в особом роде педагоге – тьюторе. И дело здесь не только в нашей склонности заимствовать из лидирующей культуры понятия и определения. Само слово тьютор несет очень важный смысл – наставник. То есть педагог, от деятельности которого хотели бы получить не только гувернерство, или репетиторство, или талант лектора, но и одно, и другое, и третье.

Можно сказать, что возникла общественная потребность в педагоге античного склада, который был бы сам творчески значимой личностью, умел бы предложить воспитаннику определенный уровень духовных запросов и ввести его в круг современных представлений, откомментировав их в ракурсе аксиологических представлений, в которых родители хотели бы воспитать своего ребенка. Конечно, это идеальные параметры из разряда мечты [10, с. 45].

Но реальность требует соединения в педагоге учителя, воспитателя и общественно активной личности. Именно сегодня возникла потребность в ключевой фигуре педагога, восполняющей функции, утрачиваемые традиционной образовательной структурой.

Одна из исследовательниц данной проблемы указывает на два существующих сегодня подхода к ней: «Первый подход, в рамках которого строится идеология и практика тьюторства, связывает наиболее значимые проблемы современного образования с рассогласованиями внутри традиционно сложившихся процессов воспроизводства. Поэтому, как правило, деятельность тьютора в этой логике оформляется в ориентации на компенсаторную функцию, фокусируясь на проблемах успеваемости, дисциплины, адекватных форм досуга и так далее. <...> Тьюторская позиция понимается здесь как необходимое средство усиления основной педагогической позиции – позиции учителя. <...> Второй подход объединяет направления, полагающие сам принцип воспроизводства в качестве проблемы. Основной критический пафос этих направлений связан с идеей “антропологической катастрофы” как следствием “дегуманизации образования”» [11, с. 72].

Именно разрушение традиционных ценностных ориентиров приводит к изменению традиционных общественных структур, а вполне возможно, и институтов. (Как известно, сегодня много говорят об угрозах институту семьи, брака.) Поскольку существование человеческого общества не может длиться хаотично и бесструктурно, мы можем предположить, что будут возникать какие-то компенсаторные формы, позволяющие организовать жизнь людей.

Мы пока еще даже не можем окончательно представить себе масштабы проблемы дополнительного образования и уже потому вряд ли готовы к ее решению. Пока понятно, что дополнительное образование будет брать на себя многие функции, свойственные традиционной школе. Стоит вспомнить, что именно воспитание молодых людей было целью такой школы. И надо признать, что во многом эти цели достигались. Школа, основанная на принципах целостности образовательно-воспитательного процесса, как институт

должна развиваться в новых формах, сохраняя важную для отечественной культуры суть.

Известный психолог и педагог В.П. Зинченко дает оптимистический прогноз, с которым хочется согласиться. Он пишет: «Я уверен, что только в силу здорового консерватизма нашей школы, мастерства учителей и их любви к детям и к делу, она, несмотря на навязываемые ей новые ценности, цели, стандарты и наименования, останется школой как таковой и не худшей среди существующих в мире» [13, с. 17].

В данной статье мы коснулись лишь узкой, хотя и крайне значимой сферы образования, которая реагирует на ее технологизацию появлением новых (а, вернее, актуализацией уже исторически апробированных) форм подготовки детей. Появился запрос на появление наставника, названного сегодня тьютор, для решения задач широкого образовательно-воспитательного спектра. Конечно, такую форму нельзя назвать демократической; услуги тьюторов будут котироваться достаточно высоко. Но понятно также и то, что общественная потребность будет искать развития, неизбежны появления каких-то новых форм образовательно-воспитательной системы. Очевидно, что двуединство образовательно-воспитательного процесса будет востребован

Список литературы

1. Алексеев Н.Г., Леонтович А.В., Обухов А. В., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 12.
2. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Педагогика. 2000. № 2. С. 23-24.
3. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995, 102 с.
4. Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация. М., 2001. Т. 2. 134 с.
5. Кондратьева Г.В. Репетиторство в XIX веке // Педагогика. 2008. № 7. С. 16-17.
6. Корнетов Г.Б. Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода. М., 1993. 212 с.
7. «Круглый стол» по философии образования // Философские исследования. 1999. № 1. С. 9.
8. Проскуровская И.Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) // Вестн. Томского гос. ун-та. 2009. № 2. С. 14.
9. Староверова Т.И. Домашнее образование в России // Педагогика. 2010. № 7. С. 39.

10. Тоцкий Н. Недоучить – плохо, переучить – несовременно (Образовательный стандарт: на пути к общественному договору) // Российская газета. 5 декабря 2006 г. С. 1.
11. Чарнолуский В., Фальбок Г. Учительские общества, классы, курсы и съезды. СПб., 1901. С. 98. Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906. С. 103.
12. Чекина Е.В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние. Гродно, 2008. 109 с.
13. Шевырев С.П. Об отношении семейного воспитания к государственному // Москвитянин. 1842. Ч. IV, № 7. С. 40.
14. Якунина А.Н. Семейное образование в России и в США // Педагогика. 2010. № 2. С. 29.

TUTORSHIP: THE HISTORY OF THE QUESTION AND MODERN CHALLENGES

T.G. Kurepina

Moscow City Pedagogical University

The article is devoted to the problem of tutorship in connection to the new laws and regulations in education of our country. The correlation between education and bringing up is investigated. The necessity of tutor of ancient type seems to be evident.

Keywords: *the educational standard, tutoring, tutor antique warehouse, communication education and training.*

Об авторах:

КУРЕПИНА Татьяна Геннадьевна – старший преподаватель кафедры раннего изучения иностранных языков ГБОУ ВПО МГПУ (г. Москва, М. Казенный переулоч, д. 5), e-mail: TKurepina@gmail.com

УДК 378.018.4

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

И.В. Довгалёва

Тверской государственной технической университет

Рассмотрен комплекс проблем, связанных адаптацией к дистанционному обучению как специфической форме организации учебного процесса.

Ключевые слова: адаптация, дистанционное обучение, виртуальная реальность, проблемы дистанционного обучения.

Рост значимости образования, совершенствование методик и технологий привело к формированию новых образовательных стратегий.

На современном этапе развития существуют социальные, педагогические и профессиональные основания для введения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс высших учебных заведений [11, с. 57-58].

Попытка проникнуть в механизмы становления качественных изменений в образовании приводит к феномену адаптации, при которой социальная реальность предстает как становящаяся структура, как пространство встречи нового и устоявшейся структуры. Функционирование механизма адаптации обусловлено и детерминировано ценностными системами и интересами, поэтому феномен адаптации всегда приобретает возрастные и социальные характеристики [9, с. 202]. В этой связи становление технологически инновационных форм обучения предполагает различные проблемы и траектории адаптации преподавателей и студентов.

В современном мире в сфере образования широко используются технологии дистанционного обучения. Американские и европейские исследователи утверждают (к примеру, American Educational Research Association), что к 2015 г. 2/3 всего образования будет осуществляться дистанционно. Однако данная технология несет в себе определенный заряд, приводящий к трансформации процесса обучения и требующий раскручивания адаптационного потенциала преподавателей и студентов.

Адаптация к использованию информационных технологий – это овладение соответствующими новыми средствами обучения, информационными технологиями и ресурсами в направлении выработки оптимальной стратегии обучения в дистанционном образовании. Адаптация к дистанционному обучению –

это процесс взаимодействия обучаемого и образовательной среды, специфичной для дистанционного образования, соответствующий оптимизации обучения посредством формирования новых учебных приемов и действий [1, с. 6].

С точки зрения адаптационной практики принятие дистанционного обучения, по мнению А.В. Соловова, проходит три стадии: «...всеобщий скепсис – работают только энтузиасты-одиночки, всеобщий восторг, награждение не причастных, наказание невиновных и, наконец, этап серьезной работы. Оценивая современное состояние проблематики дистанционного обучения (ДО) ... можно констатировать, что ряд высших учебных заведений России уже находится на стадии серьезной работы. Общество же в целом пребывает еще в состоянии эйфории от поверхностно воспринимаемых возможностей ДО. Эта эйфория связана с достижениями в сфере телекоммуникаций и, прежде всего, с развитием и широким распространением глобальной компьютерной сети Интернет» [7, с. 121].

Свое видение процесса адаптации к электронным формам дистанционного обучения предлагают исследователи В.К. Иванов и А.А. Гусаров: «Расчет простой – вначале каждый из преподавателей на своем уровне начнет использовать по мере сил и желания уже имеющиеся средства и приобщать к этому своих студентов. Этим создается основа для полномасштабного внедрения дистанционных технологий. При этом важно отметить, что процесс должен идти снизу, исходя из актуальных потребностей преподавателей (тьюторов), а не директивно сверху. На следующих этапах, когда процесс предположительно станет достаточно массовым, можно будет говорить и о создании системы непрерывного дистанционного обучения как внутри вуза, так и на уровне целого региона (регионов)». В результате успешной адаптации данной системы авторы прогнозируют следующие положительные результаты: «В итоге выигрывают все. Университет оптимизирует расходы, повышая при этом качество образовательного процесса. Кроме того, вуз сможет еще больше соответствовать современным образовательным стандартам за счет широкого использования информационных технологий. Облегчится процесс внедрения рейтинговой системы оценки знаний, электронный документооборот и многое другое. И все это при минимальных финансовых и организационных затратах, т.к. дистанционное обучение не требует даже специального лицензирования. Участники же образовательного процесса постоянно имеют в своем распоряжении мощные информационные средства и технологии для подготовки к занятиям и быстрые средства коммуникации, благодаря которым они станут интереснее и доступнее друг для друга» [2, с. 47-49].

Все ускоряющиеся темпы социальной мобильности и необходимость в непрерывности образования на протяжении практически всей жизни представляют дистанционное образование как несомненное благо для современного развивающегося общества. Однако адаптационные барьеры стоят как перед индивидами, так и перед структурными подразделениями, их обучающими. «Новый – постмодерный – университет выводит молодое поколения в современный глобальный и одновременно мультикультурный мир множества идентичностей, фактически сам же его создавая» [3, с. 268]. Остро встает проблема адаптации к новым условиям, формам, конструктам и технологиям как современных студентов, так и их преподавателей. «...Обучение с применением дистанционных образовательных технологий – это специфическая форма организации обучения, требующая изменения устоев традиционного учебного процесса и пересмотра принципов и методов в педагогической деятельности» [11, с. 63].

Организация учебного процесса с использованием дистанционной формы обучения таит в себе ряд адаптационных трудностей. Для студентов наиболее значимые проблемы дистанционного обучения отнюдь не связаны с техническими сложностями, более представлены психолого-педагогическими проблемами. Это прежде всего неготовность к самоорганизации, трудности формирования мотивации и осознание ответственности за собственное развитие. Огромную сложность представляет проблема распределения собственного времени, сопряженная с разделением на трудовую, рекреационную и учебную деятельность. «К числу трудностей можно также отнести неумение рационально спланировать самостоятельную работу с учебными материалами, сложности в личном общении с преподавателем по электронной почте и др.» [8, с. 98].

В.А. Шитова выделяет и группирует проблемы студентов, обучающихся с помощью дистанционных технологий, на технические, психологические, стилистические и грамматические, а также приводит методы решения представленных трудностей [11, с. 59-63].

Актуализировала данный вопрос в рамках диссертационного исследования И.С. Галченкова: «Возникло противоречие между потребностью обучаемых в адаптации учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании и недостаточной разработанностью проблемы адаптации к дистанционным технологиям обучения в теории и практике» [1, с. 7]. Автору удалось определить организационно-педагогические условия, способствующие адаптации учащихся и студентов к использованию информационных технологий и выработке оптимальной стратегии обучения в дистанционном образовании; определить содержание,

структуру и выдвинуть методические рекомендации системы адаптации. И.С. Галченкова подчеркивает, что «система дистанционного образования только в том случае станет отвечать своему назначению, если в ней будет заложен ряд факторов: наличие системы адаптации учащихся и студентов к использованию информационных технологий, наличие достаточно устойчивого и эффективного управления учебной деятельностью, а следовательно, и выбором оптимальной стратегии обучения; учет личностных характеристик обучающихся, когнитивных стилей и стилей обучения и опосредованный ими выбор типов учебных ситуаций и педагогических форм» [1, с. 102-104].

Обращает на себя внимание трудность адаптации профессорско-преподавательского состава к формированию учебного процесса с использованием дистанционных форм обучения. Существенно изменяется роль, требования и сама суть деятельности преподавателей, использующих дистанционные образовательные технологии.

Безусловно, молодые преподаватели легко освоят специфичные средства интернет-технологий, чего нельзя сказать об имеющих богатый опыт работы в рамках традиционной вузовской классической деятельности представителей более старшего поколения профессорско-преподавательского состава.

Преподавание – это опыт тонкого подхода к человеку, умение считаться с каждым оттенком и нюансом его души. Возможно ли в процессе дистанционного обучения передать эмоциональную выразительность лекционного материала, когда нет энергетического контакта и обратной связи (глаза в глаза) с обучающимся, несмотря на возможности вебинаров, общения по скайпу и прочих высоких технологий современности.

Необходимо признать также проблемой существование недопонимания передаваемой дистанционно информации вследствие семантического барьера, несовпадения тезаурусов людей, особенностей толкования. «Интернет предоставляет участникам процесса дистанционного обучения (учащимся, преподавателям) новую коммуникационную среду, которая порождает новые ситуации и отношения. Главной особенностью этого взаимодействия становится ее символический, или знаковый, характер, требующий дополнительных усилий для адекватной интерпретации друг друга, так как символическая коммуникация требует реконструкции многочисленных “информационных лакун”, т. е. доведения полученного символического сообщения до понимания на индивидуальном уровне реципиента» [8, с. 98].

В рамках процесса дистанционного обучения преподаватель сталкивается с трудностью личностной идентификации обучающихся

студентов. Самостоятельное выполнение студентом задания в рамках проекта дистанционного обучения ставится преподавателем под сомнение. Острой проблемой постмодернизма является самозванство как результат протеевской идентичности.

Неконтролируемое разрастание виртуальной реальности представляет угрозу существования земной цивилизации. Так считает известный философ Д.И. Дубровский, приводя следующие аргументы: «...это связано с негативным воздействием непосредственно не на соматические процессы, а на управляющие регистры социальной саморегуляции, на закрепленные антропогенезом механизмы диагностики подлинной реальности, регулятивы межличностных и социальных взаимодействий, то есть как раз на фундаментальные коды культуры, которые защищены гораздо слабее в сравнении с генетическими кодами живых систем. Воздействия виртуальной реальности становятся сверхсильными, темп вызываемых ими изменений превышает адаптивные и эволюционные возможности управляющих систем на различных уровнях социальной самоорганизации, возникают сбои и "поломки" в функционировании фундаментальных кодовых связей» [5, с. 54]. Рефлексия философа усматривает в условиях доминанты массовых коммуникаций, нарастающих темпов умножения информации и представления её через посредников резкое ослабление контакта с подлинной реальностью, потерю критериев различения реального от нереального, ценности от её суррогата, правды от обмана. В результате состояние неопределенности неуклонно возрастает, так как информация остается не санкционированной в плане её соответствия подлинной реальности, более того, все чаще размываются основания для её адекватной вероятностной оценки.

Потенциально существует вероятность возникновения сообщества «любителей дистанционного обучения» с выраженными признаками интернет-зависимости. Возможна выработка «виртуалистских» стереотипов поведения и деятельности в ситуации, когда происходит отчуждение от «обычной» реальности и приобщение к виртуальной реальности. «Это ставит вопрос о включении в программы дистанционного обучения элементов ее профилактики», считает И.А. Тавгень [8, с. 98].

Среди прочих общих проблем дистанционного преподавания можно также выделить следующие:

- трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения;
- проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп;

- повышение мотивации обучения;
- создание благоприятного психологического климата при проведении обучения;
- адекватность поведения самого преподавателя методикам и технологиям;
- соблюдение норм и правил сетевого этикета и норм педагогической этики и т. д. [11, с. 58-61].

Не менее важной задачей остается оказание помощи студентам в выработке индивидуальной образовательной траектории.

Кроме того, период формирования курсов требует массу бесценного преподавательского времени и связан с колоссальными психофизиологическими нагрузками. Ряд авторов (И.Г. Захарова, В.А. Шитова) выделяют трудности преподавания через Интернет, которые связаны: с повышением требований к преподавателю в отношении ответственности, мобильности, необходимости постоянного обновления учебного материала; с формированием личностного демократического стиля общения, взамен превалирующего долгие годы авторитарного стиля преподавания; с необходимостью адаптации преподавателя к дистанционной форме педагогической деятельности с точки зрения его технических, методических и психологических умений и навыков; с умением методически грамотно подобрать технологии и методики обучения, правильно проводить контроль; с трудоёмкостью преподавания с использованием информационных технологий дистанционного обучения [11, с. 58].

Пути решения представленных проблем видятся в планомерной, творческой работе на основе преподавательского энтузиазма, с выстроенными индивидуальными траекториям в зависимости от контингента студентов, их индивидуальных особенностей, а также от специфики преподаваемых курсов. Условием компетентности современного преподавателя стала способность к мгновенной ориентации и переключению кодов восприятия и поведения, т.е. высокая профессиональная мобильность и стремительная адаптация.

Список литературы

1. Галченкова И.С. Адаптация учащихся и студентов к использованию информационных технологий в дистанционном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2004. 196 с.
2. Гусаров А.А., Иванов В.К. О роли и возможностях преподавателя в процессе информатизации образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс]: доклад / Тверской гос. техн. ун-т, Центр дистанционного обучения и коллективного пользования информационными ресурсами (ЦДОКП) // Научно-практическая

- конференция «Оценка качества образования как конкурентное преимущество вуза и повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда». С. 47-51. Тверь, 2009.
3. Добренков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: в 15 т. Т.8. Социализация и образование. М., 2005.
 4. Добренкова Е.В. Образовательные стратегии современной российской молодежи // Тезисы докладов и выступлений Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и социальные изменения в современной России. М.: 2006. Т. 5. С. 68-71.
 5. Дубровский Д.И. Постмодернистская мода // Вопросы философии. 2001. №8. С. 54-58.
 6. Петренко, Н.С. Культурные аспекты социальной мобильности [Текст] / Н.С. Петренко. Наука. Философия. Общество: материалы V Рос. философского конгресса. Новосибирск, 2009. Т.3. С.112-121.
 7. Соловов А.В. Мифы и реалии дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2010. № 3. С. 121-126.
 8. Тавгенъ И. А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс]: науч. изд., 2-е изд., исправл. и доп. / под редакцией Ю.В. Позняка. Минск: "Электронная книга БГУ", 2004. URL: <http://anubis.bsuv.by/publications/elresources/AppliedMathematics/tavgen.pdf>
 9. Хусаинова Р.Р. Адаптация как механизм развития социальной субъектности молодежи в трансформирующемся обществе: материалы социологического конгресса (3-5 октября 2006 г.). М., 2006. Т. 12. С. 201-204.
 10. Шаблин А.В., Надточий Ю.Б. Опыт организации дистанционного обучения. Материалы социологического конгресса (3-5 октября 2006 г.). М., 2006. Т. 5 С. 84-86.
 11. Шитова В.А. Проблема внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс высшей школы // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». Сер. Педагогика. 2011. №4. С. 56-64. URL: vestnik-mgou.ru/vipuski/2011_4/stati/pdf/shitova.pdf

PROBLEMS OF ADAPTATION OF TEACHERS AND STUDENTS TO DISTANCE LEARNING

I.V. Dovyalyova

Tver State Technical University

In article attempt to consider a complex of the problems connected by adaptation to distance learning as a specific form of the organization of educational process becomes.

Keywords: *adaptation, distance learning, virtual reality, problems of distance learning.*

Об авторах:

ДОВГАЛЁВА Ирина Валерьевна – кандидат философский наук, доцент, кафедра социологии и социальных технологий ГОУ ВПО «Тверской государственной технической университет» (170039, г. Тверь, наб.Аф. Никитина, 22), e-mail: diva150573@yandex.ru

УДК 378.013.41

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ТьюТОРСТВА КАК ОСОБОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Добросмылова

Тверской государственный университет

Раскрыты особенности тьюторства как новой образовательной практики в системе высшего профессионального образования России: представлен исторический ракурс, основные цели, функции, основные концептуальные положения данного феномена.

***Ключевые слова:** тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа, открытые образовательные технологии.*

В начале XX в. система высшего образования существенно обновилась. Сегодня сфера образования тяготеет к универсальности и культурной открытости, ориентации на ценности личности и свободы, к переносу центра управления образованием на полюс самого обучающегося [9]. Открытое образование становится стратегией XXI в. для России.

Под открытостью в образовании понимается прежде всего такой взгляд и такой тип рассуждения, относительно которых каждый элемент социальной и культурной среды (в частности, и университетской среды – в самом широком смысле) может нести на себе образовательные функции, а всем образующимся необходимо иметь способ выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную индивидуальную образовательную программу [6].

В сложившихся обстоятельствах внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования предполагает расширение спектра индивидуальных образовательных возможностей и траекторий для обучающихся, организацию образования по индивидуальным образовательным программам, разработку и реализацию индивидуальных программ профессионального становления, формирование и развитие общих и профессиональных компетенций в образовательных учреждениях профессионального образования. Для реализации этих задач необходима новая педагогическая позиция, предполагающая особое сопровождение разработки и реализации каждым студентом индивидуальной образовательной программы, предусматривающая профессиональное становление и развитие,

которая могла бы в соответствии с современными требованиями сделать систему образования более гибкой, вариативной, открытой [7, с. 25–26].

Одной из перспективных образовательных технологий, отвечающих данным критериям и постепенно входящей в употребление в российском образовании, является тьюторство, которое можно рассматривать как новую профессиональную образовательную практику в России.

Отличие традиционной модели образовательного пространства от тьюторской заключается по большей степени в том, что в первой акцент делается на обучении, а процессы социальной практики и образовательной рефлексии, как правило, не рассматриваются. В тьюторской же модели процессы обучения, социальной практики и образовательной рефлексии рассматриваются как рядоположенные.

При этом цели образовательной деятельности тьюторской модели определяются студентом на основе его индивидуальных интересов, направленностей. Разрешается одно из противоречий, присущих студенческому возрасту, – между стремлением к самостоятельности в отборе знаний, способах их приобретения и довольно жесткими формами и методами подготовки специалиста в вузе [2, с. 28].

История тьюторского сопровождения насчитывает более девяти столетий. Феномен тьюторства происходит из Великобритании и зародился примерно в XIV в. в классических английских университетах – Оксфорде и Кембридже. С этого времени можно говорить о тьюторстве как об исторически сложившейся форме университетского наставничества.

К концу XVI в. тьютор становится центральной фигурой в университетском образовании, отвечая, прежде всего, за воспитание подопечных. В XVII в. сфера деятельности тьютора расширяется – всё большее значение начинают приобретать образовательные функции [9]. В это время тьютор начинает выступать в роли советника в ориентации студента относительно его образовательных потребностей, осуществляет контроль за деятельностью учеников по подготовке к университетским экзаменам.

В XVII в. тьюторская система официально признается частью английской университетской системы, постепенно вытесняющей профессорскую. В течение XVIII–XIX вв. в старейших университетах Англии тьюторская система не только не сдала своих позиций, но заняла центральное место в обучении; лекционная стала служить дополнением к ней [9]. В это время основным процессом получения университетской образованности являлся процесс самообразования, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения самообразования.

Современные европейские университеты нового типа, определяемые как проектно-исследовательские, продолжают тьюторскую традицию, но выделяют в качестве главной ценности образования умение работать с управляемым будущим, где «тьютор начинает выполнять функцию соразработчика образовательных проектов или программ, выступает как консультант в сфере образовательных услуг», совмещая позицию наставника, ассистента и проектировщика [5, с. 168].

В России же, воспринявшей германскую модель университетов, тьюторства не было. Известны лишь отдельные прецеденты отечественной тьюторской практики. Так, в качестве прецедентов тьюторства в отечественном образовании можно рассматривать систему гувернерства, «туторов» Лицея памяти Цесаревича Николая Александровича (Катковского лицея), отдельных педагогов, исповедовавших принципы свободного развития личности, признававшие ценность «самости».

Многочисленные научные исследования свидетельствуют о том, что гувернерское образование имело русские корни. Они скрыты в истории воспитания и обучения Древней Руси и Русского государства до XVII в. «Ребенок оберегался, как зеница ока, целой толпой кормилиц, мамок, нянек и прочих членов женской прислуги, неусыпно заботившихся, чтобы барское дитя росло в холе, в бережи, сытно ело и сладко пило, ни в чем не знало бы отказа и повсечасно развлекалось всякого рода забавами и утехами, на которые так изобретательна русская няня». Постепенно гувернерство преобразовалось и в XVII в. стало государственным явлением с иностранным оттенком [7, с. 53].

Что касается Катковского лицея, то к наиболее оригинальным и значимым сторонам образовательного процесса в нем (в контексте нашей темы), конечно, относится создание в отечественной педагогике специального института тьюторов, или «туторов», как их называли в то время. Здесь закладывалась идея предельной индивидуализации познавательной и воспитательной деятельности. Тьюторы должны были находиться со своими воспитанниками постоянно, сопровождать их все время обучения в лицее. Внимательно всматриваясь в духовный мир формирующейся личности, тьютор всегда мог чутко среагировать на возникающие проблемы и затруднения, предотвратить их [7, с. 57-58].

Профессия «тьютор» в современной России появилась и получила свое распространение в процессе общественного развития, в связи с необходимостью перехода российского общества на стадию информационного общества. Тьюторство возникает там и тогда, где и когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ. Однако необходимо подчеркнуть, что, несмотря на то что современная Россия

становится частью глобального общества, воспринимает ценности гражданского общества и европейского общества, феномен «тьюторства» должен обрести свои индивидуальные отличительные черты и особенности.

В связи с этим в 1990 г. началась теоретическая проработка тьюторства в России под руководством Т.М. Ковалевой в Школе культурной политики (Москва), а в 1991 г. в школе «Эврика — развитие» (Томск) была развёрнута экспериментальная работа по внедрению принципиально новой системы педагогической поддержки детей в учебном процессе — тьюторства. Позже, с возрастанием интереса к процессу индивидуализации образования, в рамках программы модернизации начались переносы тьюторской практики из сектора «школа» в другие сектора образования – в том числе и вузовское [4].

В диссертационном исследовании Л.В. Бендовой, посвященном педагогической деятельности тьютора, выделено несколько подходов к определению понятия «тьютор» и соответствующих этим определениям образовательных систем: в системе школы «Эврика-развитие» (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий и др.) тьютор – это посредник между учителем и ребенком, организатор деятельности и программ индивидуального развития; в системе дистанционного высшего образования, построенной на основе традиционной системы обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, тьютор – это помощник преподавателя, посредник между лектором (профессором) и обучающимся, выполняющий скорее не педагогическую, а организаторскую функцию, тьютор – это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева²); в системе ОДПО-ЛИНК (Н.В. Борисова, Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, А.М. Орел, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская, С.А. Щенников и др.) тьютор понимается как специалист в области организации образования и самообразования, оказывающий поддержку обучающимся в самообразовании и развитии собственной компетентности [1].

Понятие «тьютор», предложенное в «Положении о тьюторе основной образовательной программы» Тверского государственного университета также очерчивает функционал тьютора в роли академического консультанта, осуществляющего особый вид

² Доктор педагогических наук, разработчик квалификационной характеристики, президент Межрегиональной общественной организации «Межрегиональная тьюторская ассоциация».

социальной образовательной деятельности, заключающейся в поддержке и сопровождении образовательной траектории студентов.

Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности.

Т.М. Ковалевой и рядом исследователей выделены основные концептуальные положения тьюторского сопровождения:

- наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в образовании;
- признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих образовательных прав, прав на образование и культурное развитие;
- принятие личностью всей ответственности за качество собственного образования, за качество разработки и реализации индивидуальной образовательной программы;
- гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий образовательной деятельности [7, с. 34].

Функциональный взгляд на деятельность раскрывает то, что тьютор должен делать в ходе образовательного процесса с обучающимися. В обобщенном виде можно определить следующие основные функции тьютора:

- организационное руководство учебно-познавательной деятельностью студента;
- определение его возможностей и интересов;
- рекомендации в личностном становлении, организации самовоспитания, формирования образа жизни, определения личностных перспектив;
- предоставление помощи в правильном и эффективном использовании учебно-методического сопровождения по определенной учебной дисциплине;
- обоснование и помощь в достижении высокого рейтинга подопечного;
- обеспечение обмена дополнительной информацией между субъектами [8, с. 186].

Резюмируя обозначенные выше положения, можно сделать вывод, что тьютор как сопровождающий и поддерживающий, как наставник студентов организует совместное обсуждение с обучающимся индивидуальных образовательных запросов, потребностей, целей, помогает оформить заказ на образование, сопровождает продвижение обучающегося по индивидуальной

траектории в пространстве вуза, в социуме. Именно тьютор помогает открыть и использовать при разработке и реализации индивидуальных образовательных программ образовательные ресурсы для удовлетворения индивидуальных потребностей, для реализации индивидуальных образовательных целей, в том числе за пределами образовательного учреждения. Кроме того, важным аспектом тьюторского сопровождения является перманентная готовность адекватно реагировать на психологический и эмоциональный дискомфорт обучающегося, на его запрос о взаимодействии [10, с. 35].

Отметим, что тьютор должен обладать особой квалификацией – быть экспертом в структуре учебного процесса по данному направлению обучения. Это свидетельствует о том, что данному виду деятельности должно уделяться особое внимание. В отличие от функций куратора, тьюторские обязанности должны быть выделены в отдельную должность. В полномочия тьютора входит не только наблюдение за процессом обучения и представление интересов группы студентов, но и контроль за учебно-методическим обеспечением, необходимым для обучения по данной специальности, участие в расчетах академического рейтинга студентов и т. д. [3, с. 19]. Таким образом мы видим, что тьютору отводится существенная роль в системе обеспечения качества образования на факультете

Список литературы

1. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 2006.
2. Боровкова Т.И. Тьюторская позиция преподавателя высшей школы в процессе сопровождения внеаудиторной самостоятельной работы // Вектор науки. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 1 (4). С. 27-31.
3. Григорян М.М. Тьюторство как вид профессиональной педагогической деятельности // Вестн. КАСУ. Вып. Педагогика и образовательные технологии / Казахстанско-Американский свободный университет. 2009. №1. С. 16-23.
4. Долгова Л.М. Тьюторство в аспекте результативности образования // Тьюторство: идеология, проекты, образовательная практика (сборник на диске, 2004 г.). [Электронный ресурс]. - URL: // <http://www.thetutor.ru/>
5. Ковалева Т. М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. МПГУ. 2011. № 2. С. 163-180.

6. Ковалева Т.М. Возможности тьюторского сопровождения в современном ВУЗе. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thetutor.ru/>
7. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». М.; Тверь: СФК-офис. 246 с.
8. Пономарева Е.Ю. Базовое понятие деятельности тьютора // Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения: (материалы междунар. науч.-практ. конф. (28-30 марта 2012 г.). Пермь: ПГГПУ, 2012. С. 184-187.
9. Рыбалкина Н.В. К истории тьюторства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thetutor.ru/>
10. Серебровская Т.Б. Тьюторство в высшей школе: этапы тьюторского сопровождения // Сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании – 2010». Одесса: Черноморье, 2010. Т. 27: Педагогика, психология и социология. С. 34-38.

TO A QUESTION ABOUT THE NATURE OF TUTORING AS A PARTICULAR PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION

S. Dobrosmyslova

Tver State University

The features of tutoring as a new educational practices in the system of higher education in Russia: presents a historical perspective, the main objectives, functions, basic conceptual provisions of this phenomenon.

Keywords: *tutor, tutoring, tutoring support, individual educational program, open educational technology.*

Об авторах:

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dobrayas@yandex

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 37.014.2(091)»19»

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИДЕАЛА ШКОЛЫ В ВОЗЗРЕНИЯХ К.Д. УШИНСКОГО

А.В. Климина

Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

Посредством ретроспективного анализа педагогического наследия К.Д. Ушинского представлены методологические аспекты, раскрывающие сущностные характеристики идеала школы: взаимосвязь школы и жизни; структурные элементы школы; цели и средства образования; организация взаимодействия учителя и учеников в образовательном процессе; личность педагога; сочетание традиций и новаций.

Ключевые слова: *идеал школы, растущий человек, учитель.*

В середине XIX в. под влиянием социокультурных перемен, которые были характерны для этого периода, обостряется внимание к состоянию и возможному вектору развития отечественного образования, определению его ключевых ценностей и целей в русле обозначивших себя в это время вызовов жизни, которые в перспективе их решения призваны были определить контуры будущего. Все это неизбежно актуализировало проблему *идеала школы*, что свидетельствовало о том, что эффективность социального прогресса впервые публично начинает рассматриваться в контексте детерминирующей роли школы в данном процессе.

Наиболее значительный вклад в аксиологическое, теоретическое и социокультурное обоснование предназначения школы в перспективе будущего К.Д. Ушинский. В своих педагогических сочинениях, рассматривая самый обширный круг вопросов, посвященных приоритетным вопросам развития отечественного образования, основоположник отечественной научной педагогики неизменно фокусировал свое внимание на школе, с позиций идеального взгляда на которую, осуществляемое в ней обучение и воспитание неизбежно должно было обуславливаться закономерностями интеллектуального, духовно-нравственного и гражданского становления подрастающего поколения. Именно это, по мнению К.Д. Ушинского, действительно отвечало бы интересам общественного прогресса, потребностям и запросам самого человека.

Проблемно-генетическая интерпретация педагогических взглядов, суждений и выдвигавшихся К.Д. Ушинским положений позволяет сформулировать приоритетные методологические аспекты обоснования идеала школы. Один из ведущих таких аспектов был обозначен в постановке вопроса о **взаимосвязи школы и жизни**. Ученый раскрыл методологический смысл самой возможности выполнения школой своей стратегической роли в контексте актуальных вызовов жизни, который вполне обоснованно можно рассматривать как ответ на поставленный вопрос. Так, мыслитель подчеркивал, что «школе не опрокинуть жизни; но жизнь легко опрокидывает деятельность школы, которая становится поперек ее пути» [2, с. 659-660]. Отсюда возможно, во-первых, обосновать идею о *современности* школы, призванной осуществлять обучение и воспитание растущего человека в контексте настоящего и ориентации на будущее. Во-вторых, возникает вывод о недопустимости отставания школы от жизни, более того, возможно утверждение об утрате самого смысла школы как социокультурного института, если ее деятельность осуществляется вне контекста жизненных реалий.

К.Д. Ушинский особо подчеркивал, что на школу возложена ответственность, связанная с формированием у подрастающего поколения способности критического и взвешенного восприятия действительности. Мыслитель утверждал, что «школа, противящаяся жизни, сама виновата, если не внесет в нее тех благодетельных умеряющих влияний, которые может и обязана внести, тех разумных элементов, под сенью которых должны обеспечиться от едкой остроты жизни и ее беспрестанных временных увлечений как нежное, беззащитное детство, так и неокрепшая еще, пылкая юность» [2, с. 659-660].

Следовательно, именно на школу, в идеальном представлении о ней, возлагалась миссия, связанная с развитием воспитания как социокультурного феномена, поскольку, как был убежден К.Д. Ушинский, именно «воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных» [2, с. 24]. Отсюда возможен вывод о том, что К.Д. Ушинский с деятельностью идеальной школы связывал воплощение в реальность условий для достижения основной, в антрополого-гуманистическом контексте ее предназначения, такой педагогической задачи, как всестороннее развитие растущего человека.

Обоснование идеала рассматриваемого социокультурного института детерминировало проблему определения основных **структурных элементов новой школы**. В данном контексте К.Д. Ушинский писал о том, что ее деятельность, непременно призванная иметь в качестве ведущей такую цель, как воспитание

растущего человека, «слагается из трех элементов, представителями которых являются: администраторы заведения, его воспитатели и его учителя» [1, с. 250-251]. Мыслитель допускал возможность различного взаимодействия *организационного, учебного и воспитательного элементов школы* как по содержанию, а также по способам и формам. Между тем ученый подчеркивал, что «на практике вопрос такой комбинации, на который теория до сих пор обращала мало внимания, является, по нашему мнению, одним из важнейших вопросов в деле общественного воспитания и разрешается если не всегда удачно, то зато чрезвычайно разнообразно» [1, с. 250-251]

Между тем К.Д. Ушинский специально обращал внимание на дефицит теоретического изучения этого вопроса, хотя именно от «комбинации основных элементов всякой школы более всего зависит та ее воспитательная сила, без которой она является декорациями, закрывающими от непосвященных пробел в общественном воспитании, подобно тем картонным деревьям, которыми закрываются пустые места на театральной сцене» [1, с. 250-251]. Необходимо отметить, что и сегодня обозначенная проблема остается предельно острой, требующей своего осмысления и разрешения с современных методологических позиций, с учетом современных вызовов жизни. Например, открытым, в русле неоднозначного в общественном сознании отношения к имеющей место в последние годы «переоценке» ценностей, остается не только вопрос о паритетности процессов обучения и воспитания в школе. Дискуссионным является и вопрос о том, следует ли и в какой мере школе и учителю отвечать за уровень воспитанности своих учеников, за обеспечение у них необходимой степени готовности к конструктивным действиям и поступкам в полной различия генеза социальных противоречий и проблем реальности.

Ответ на поставленный им самим вопрос К.Д. Ушинский сформулировал в своем отношении к основному ценностно-смысловому контексту предназначения идеальной школы. В связи с этим принципиальной представляется позиция К.Д. Ушинского, убежденного в возможностях педагогической науки и ее роли в построении идеальной школы как уникального пространства, в котором становление человека в человеке является ключевым смыслом обучения и воспитания в контексте социокультурного развития. Мыслитель был убежден, что «во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как факты науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись, не на словах только, а на самом

деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих» [2, с. 39].

Одно из приоритетных направлений обоснования идеала школы К.Д. Ушинский связывал с проблемой уточнения **цели и средств образования**. Высказывая критичное отношение к сложившемуся традиционному взгляду на содержание школьного образования, мыслитель подчеркивал, что «если видеть в воспитании только обучение чтению и письму, древним и новым языкам, хронологии исторических событий, географии и т.п., не думая о том, какой цели достигаем мы при этом изучении и как ее достигаем, тогда нет надобности в специальном приготовлении воспитателей к своему делу» [1, с. 255].

В данном контексте, как полагал К.Д. Ушинский, «важнее и полезнее всех этих открытий и изобретений, часто не делающих человека ни на волос счастливее прежнего, потому что он внутри самого себя носит многочисленные причины несчастья, было бы открытие средств к образованию характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от их вредного, раствляющего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [2, с. 26-27]. Это позволяет утверждать, что основной целью обучения и воспитания в идеальной школе К.Д. Ушинский полагал нравственное становление растущего человека, развитие его рефлексивной готовности к восприятию и осмыслению смысложизненных ценностей бытия.

Приведенная интерпретация основной идеи основоположника научной педагогики, выраженная им самим в краткой, но предельно емкой формуле – «человек как предмет воспитания», подтверждается указанием мыслителя на то, что одна лишь модернизация учебных программ не может принести желаемого эффекта. Более того, ученый-педагог предупреждал, что в таком случае «школа по-прежнему будет чистилищем, через все степени которого надо пройти человеку, чтобы добиться того или другого положения в свете, а действительным воспитателем будет по-прежнему жизнь, со всеми своими безобразными случайностями» [2, с. 27].

В русле поиска идеала школы важной представлялась проблема **организации взаимодействия учителя и учеников в учебном процессе**. По этому поводу К.Д. Ушинский писал, что новая школа призвана, по сравнению с существовавшей традицией, специально обращать внимание на особенности организации труда учителя и учебной деятельности учеников. Ученый-педагог выступал за то, чтобы «дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал» [1, с. 99]. По сути, К.Д. Ушинский выдвигал идею педагогического сопровождения

как одну из атрибутивных характеристик идеальной школы. Интерпретируя приведенный тезис мыслителя, можно констатировать, что впервые достаточно рельефно была обоснована подлинно педагогическая идея преодоления гипертрофированного дидактизма присущего современной К.Д. Ушинскому школе. Так, ученый обосновал актуальность субъектной позиции как учителя, так и учеников в образовательном пространстве школы, что предполагало особую роль учителя, призванного педагогическими средствами обеспечить самостоятельную учебно-познавательную деятельность.

В контексте поиска идеала школы ключевым являлся вопрос о **личности педагога**. Это рельефно отражено в предельно методологическом тезисе К.Д. Ушинского о том, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [1, с. 265]. Необходимо отметить, что сама постановка вопроса о личности учителя как уникальном ресурсе педагогического влияния на воспитанников является традиционной для ярких и самобытных мыслителей и видных деятелей отечественного образования. Между тем приведенный авторский тезис представляет собой важный методологический посыл и сегодня, когда вновь актуализируется и широко дискутируется в обществе проблема, которая на государственном уровне обозначена как «Наша новая школа».

В современных условиях активного внедрения мультимедийных средств осуществления образовательного процесса как закономерной реакции на вызовы информационной стадии развития общества очень важно помнить приведенное выше суждение классика отечественной педагогической мысли. Более того, К.Д. Ушинский прямо указывал, что «без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно» [1, с. 265]. По существу, К.Д. Ушинский обосновал одну из ключевых по своей методологической значимости идею, раскрывающую аксио педагогического содержания детерминанту в достижении результативности процессов обучения и воспитания. Эту идею вполне обоснованно можно сформулировать как «лично-нравственное соприкосновение учителя (воспитателя) и растущего человека». Приведенная трактовка предопределяющего фактора эффективности с идеальной точки зрения деятельности школы и учителя подтверждается теоретико-методологическим тезисом К.Д. Ушинского, согласно которому «только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [1, с. 265].

Важным в аспекте все более заметной сегодня тенденции к регламентации педагогического труда представляется постановка

К.Д. Ушинским вопроса о *приоритетности программно-методического обеспечения и личности воспитателя*. По этому поводу он подчеркивал, что «никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания» [1, с. 265]. Более того, К.Д. Ушинский достаточно открыто выступал за минимизацию тенденции к гипертрофированной регламентации жизни школы, подчеркивая, что «инструкции, уставы, программы – дело второстепенное, и чем меньше их, тем лучше». Мыслитель был убежден, что влияние различных нормативных документов, регламентирующих деятельность школы, всегда относительно, поскольку «дурного воспитателя они не сделают хорошим и не заменят его ни в каком случае; хорошему же они не нужны и могут только помешать ему» [1, с. 265].

В русле приведенных развернутых размышлений К.Д. Ушинского обоснованным представляется его концептуальный тезис о том, что в организации процесса воспитания и достижения в нем конструктивных результатов приоритетное внимание следует уделять именно личности педагога, поскольку «в школьном воспитании самое важное дело – выбор главного воспитателя» [1, с. 265]. Несомненно, рассматривая различные методологические аспекты обоснования идеальной школы, одной из ключевых в данном контексте является проблема выбора педагога, который отвечал бы требованиям такого учебного заведения.

Необходимо специально отметить, что в фокусе размышлений К.Д. Ушинского находился и такой важный методологический аспект в русле рассматриваемой проблемы, как конструктивное **сочетание традиций и новаций** в идеальной школе. Например, принципиальным в развитии школы К.Д. Ушинский считал такую точку ее становления, когда «уже образовался и ясно высказался дух заведения», поскольку именно с этого момента «воспитательная сила заведения будет расти с каждым годом и подчинять себе новые личности» [1, с. 266]. Несомненно, что сложившийся «дух», детерминирующий появление такого феномена, как «воспитательная сила», можно вполне обоснованно рассматривать в качестве характеристики идеальной школы.

Для К.Д. Ушинского несомненно, что «таким заведением надобно дорожить как особенной милостью божьей, его лелеять и беречь как дорогое многоплодное растение; и новый воспитатель, сменивший прежнего, должен всегда помнить, что на таком богатом соками корне можно многое привить, но что самого корня касаться не должно» [1, с. 266]. Использованный мыслителем ярко и метко образ дерева позволяет утверждать, что К.Д. Ушинский формулирует

важнейшее методологическое положение о преемственности педагогических традиций и новаций как ключевом факторе деятельности школы в контексте идеального взгляда на ее развитие.

Для К.Д. Ушинского важным в русле обоснования идеала школы представлялся аспект, который содержательно можно обозначить как **сохранение состояния Детства** у растущего человека в период школьного обучения. Особенно острой эта проблема представлялась К.Д. Ушинскому по отношению к такому структурному элементу школьного образования, который с современных методологических позиций трактуется как профильное обучение. Например, ученый обращал внимание на такие актуальные и для современного Детства проблемы, как нравственное воспитание и здоровьесбережение, спрашивая о том, что «нельзя ли устроить это дело как-нибудь так, чтоб дети выучивались ремеслам, не расплачиваясь за выучку своей нравственностью и своим здоровьем?». В другом вопросе мыслитель, по существу, указывал на необходимость построения особой модели взаимосвязи трудового обучения и вызовов жизни. По этому поводу он задавал вопрос: «Нельзя ли устроить дело как-нибудь так, чтоб дитя училось ремеслам, не переставая быть дитятей, и чтоб обыденная жизнь не налегала на ребенка всей своей, правда воспитывающей, но и развращающей тяжестью?» И наконец, ученый-педагог центрировался на ключевой, не потерявшей в русле современных требований к школе проблеме, обозначенной им в следующем вопросе: «Нельзя ли сделать, чтоб дитя, учась ремеслу, оставалось в обществе детей и находилось под руководством таких взрослых людей, которые видели бы в нем дитя и будущего гражданина и работника...» Отсюда возможен вывод о том, что Детство рассматривалось К.Д. Ушинским как уникальный период в жизни растущего человека, требующий обоснованного в педагогической теории и реализованного в образовательной действительности особого отношения. Тем самым основоположник научной педагогики обосновывал важнейшее требование к построению идеальной школы как образовательного пространства, насыщенного глубинным гуманистическим смыслом.

В русле приоритетных направлений обоснования идеала школы, как это видно из размышлений К.Д. Ушинского, необходимо обозначить и вопрос о **педагогическом профессионализме**. Его наличие должно было, по мнению мыслителя, обеспечить на практике максимально возможное использование такого средства воспитания, как ресурс самого растущего человека. К.Д. Ушинский подчеркивал, что «воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в

семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью; во всех возрастах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны!» [2, с. 35-36]. Отсюда возможен вывод о том, что, во-первых, К.Д. Ушинский верил в безграничные возможности человека. Во-вторых, их реализацию ученый связывал с антропологической компетентностью учителя, его профессиональной готовностью к познанию растущего человека во всех многообразных аспектах его бытия.

Приведенные развернутые представления К.Д. Ушинского о том, какой он видел идеальную школу, позволяют констатировать их глубинный антрополого-гуманистический смысл, который характеризуется не только актуальностью, но и перспективностью в контексте концептуальных положений построения «Нашей новой школы». Так, обоснованным является принципиальный вывод о непреходящем, независимо от конкретно-исторических обстоятельств, подлинном предназначении школы, заключающемся в становлении человеческого в растущем человеке как основополагающем условии его бытия.

Список литературы:

1. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 556 с.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л.: АПН РСФСР, 1950. Т. 8. 774 с.

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF SCHOOL IDEAL IN THE
VIEWS HOLD BY K.D.USHINSKIY**

A.V. Klimina

Moscow Psychology and Social University, Bryansk

The author deals with retrospective analysis of pedagogic legacy of K.D.Ushinskiy that reveals essence of the school ideal, interrelation of the school and life, structural elements of school, objectives and means of education, interaction of teacher and pupil, personality of the teacher, combination of traditions and innovations.

Keywords: *ideal school, the growing person, the teacher.*

Об авторах:

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

УДК 37.0(091)»19/20»

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ И УНИВЕРСИТЕТА КОНЦА XIX– НАЧАЛА XX ВЕКА И ОПЫТ СОВРЕМЕННОСТИ

В.М. Лобзаров, Г.А. Демурчян

Тверской государственной университет

Предпринята попытка анализа реализации принципа преемственности в образовательной деятельности классических гимназий и университетов конца XIX – начала XX в. Рассмотрены возможности творческого использования опыта их образовательной деятельности в определении концептуальных основ развития современного российского образования.

Ключевые слова: *классическая гимназия, университетское образование, фундаментальное образование, фундаментальная наука, информационное развитие общества.*

Современное отечественное университетское образование переживает один из самых ярких и значимых этапов своего развития. Начало этому этапу, как нам представляется, было положено присоединением нашей страны к Болонской конвенции и попыткой радикальной модернизации отечественного высшего образования. Одной из определяющих целей этой модернизации является попытка адаптации системы отечественного образования к запросам формирующегося информационного социума. В условиях качественного скачка в развитии высшего образования профессорско–преподавательский состав и студенты чрезвычайно многого ожидают от предстоящих преобразований и в то же время с некоторой тревогой всматриваются в будущее. В этих условиях значительный интерес представляет не только стремление предугадать будущее, но и осмысление исторического прошлого российской школы. Разумеется, история не повторяется, каждое историческое время неповторимо и уникально. Представляется очевидным, что попытка воспроизведения опыта прошлого в контексте современности чаще всего обречена на провал. Это, вероятнее всего, обусловлено следующим:

- необратимостью социальных, политических, культурных и экономических изменений, определяющих различные исторические эпохи и, в частности, присущие им системы образования;
- наличием неизбежных для каждой новой исторической эпохи принципиальных изменений общесоциальных и индивидуально-личностных запросов молодежи (в том числе к теоретическому

содержанию и ценностным приоритетам общего среднего и университетского образования);

- объективной обусловленностью принципиальной невозможности абсолютной близости некоторых определяющих духовно–ценностных ориентаций людей, разделённых огромным отрезком исторического времени, обладающих качественно отличным опытом общественно–исторического развития, утративших на протяжении двадцатого столетия многие трагические иллюзии прошлого и, возможно, обретших новые социально–футурологические мифы и заблуждения.

Тем не менее в предлагаемой публикации мы попытаемся не только рассмотреть опыт преемственности российского классического гимназического образования последних десятилетий XIX – начала XX в., но и выяснить возможности использования позитивного потенциала этого опыта для разработки концептуальных основ современной реконструкции школьного и университетского образования. При этом нас прежде всего будет интересовать проблема сохранения лучших традиций российского общего среднего и высшего образования. Наша попытка обусловлена следующим:

- предположением, что ментальность лучшей культурно–интеллектуальной части российского общества сохраняет установку на получение наиболее способными и одаренными детьми глубокого, фундаментального и универсального образования. Именно эта черта была глубоко присуща доминирующей части российской университетской интеллигенции конца XIX – начала XX в.;

- острым осознанием того, что пренебрежение к позитивному историческому опыту прошлого в российском образовании, вероятно, так же опасно, как и идеализация прошлого и воспроизведение морально устаревших культурно–исторических образовательных стереотипов;

- убежденностью в том, что в российском образовании (и в первую очередь гимназическом и университетском) имеются ценностные установки и традиции, от которых нельзя отказываться даже на самых крутых поворотах развития информационного общества.

При оценке прошлого необходимо избегать двух крайностей, которые могут проявляться даже на уровне серьезных и глубоких современных историко–педагогических исследований. Одна из них заключается в стремлении рассматривать образовательную деятельность лучших учебных заведений прошлого как своеобразный идеал и образец для подражания вне учета изменившихся социально–культурных, политических, экономических и образовательных условий. Эта тенденция может вступать в резкое противоречие с объективной

исторической реальностью и дезориентировать не только исследователей, но и педагогов-практиков.

Другой, не менее ошибочный подход может заключаться в стремлении отвергать подлинную значимость и глубину образовательных концепций развития российской школы прошлых веков. Нередко в качестве аргумента в защиту данного подхода высказывается мысль о том, что в условиях информационного общества исторический опыт отечественного и мирового образования утрачивает любую теоретическую и практическую значимость. Сторонникам таких, как нам представляется, максималистичных и поверхностных взглядов хотелось бы напомнить широко известную фразу литературного героя М. Булгакова о том, что «рукописи не горят». Вероятнее всего, это образное выражение применительно к рассматриваемому кругу проблем означает и то, что замечательные по степени своей глубины, талантливые и яркие труды и мысли великих педагогов прошлого в некоторых случаях не менее значимы и педагогически востребованы, чем современные инновационные разработки, полностью соответствующие запросам информационного общества.

Обращение именно к этому историческому периоду в развитии отечественной педагогической мысли и системы образования обусловлено тем, что данный период в силу объективных исторических условий явился завершающим этапом развития отечественной школы, предшествующим Октябрю 1917 г. Вследствие естественных ограничений, связанных с объемом предлагаемой публикации, представляется возможным рассмотреть лишь некоторые из аспектов реализации принципа преемственности классического гимназического и университетского образования. Представляется необходимым предварительно остановиться на характеристике основных идей, лежавших в основе отечественного классического гимназического образования, так как именно мужские классические гимназии являлись в России ступенью к получению университетского образования. Без анализа данных фундаментальных идей невозможно проследить преемственность общего гимназического образования и образования университетского. К числу стержневых основ образовательной деятельности отечественных классических гимназий представляется необходимым отнести:

- обязательность достижения основательных знаний в области древнегреческого и латинского языков и математики, усвоение которых являлось условием развития способности к логическому мышлению, тренировки памяти, воли и формирования способности к упорному, систематическому и последовательному умственному труду;
- универсальность гимназического образования, обусловленную тем, что высокий уровень развития интеллекта и формально-логических

способностей в перспективе открывал возможность для успешного обучения на любом из факультетов университета – от естественно-научного до историко-филологического;

- обязательность глубокой гуманитарно-филологической образованности вне зависимости от предстоящего выбора университетского факультета. Это в значительной степени достигалось благодаря сравнительно глубокому изучению отечественного языка и двух древних языков (древнегреческого и латинского), а также одного или двух современных иностранных языков и фундаментальному изучению отечественного языка и литературы. Характерной чертой такого обучения являлось то, что если отечественный и древние языки изучались на сравнительно высоком теоретическом уровне, то изучение современных иностранных языков было ориентировано на высокую степень их практического использования в общении и при переводе текстов из лучших образцов западной художественной литературы. При изучении отечественной словесности основной акцент делался на осмысление художественно-литературных стилей и постижение особенностей художественного литературного языка в процессе его исторического развития – от древнерусских летописей до произведений Пушкина и Гоголя.

Отношение к отечественному классическому образованию во второй половине XIX – начале XX в. никогда не носило однозначного и непротиворечивого характера. С одной стороны, в России этого периода имелись прекрасные образцы реализации культурного и педагогического потенциала гимназического классицизма. Например, блестящие результаты при подготовке к обучению в университете были достигнуты в гимназии К.И. Мая в Санкт-Петербурге. Характерно, что его выпускники не только обучались в лучших учебных заведениях России, но и без экзаменов принимались во все университеты Германии. Однако, с другой стороны, весьма часто в исследуемый период в адрес классических гимназий звучали жесткие обвинения. Необходимо признать, что многие из них, даже с позиций современности, побудившей несколько по-новому взглянуть на роль классического образования в истории России, представляются в значительной степени убедительными. К числу наиболее значимых аргументов критиков классического образования как универсального и единственно возможного для подготовки к обучению в университете представляется возможным отнести:

- утверждение, что в условиях активного экономического, научного и промышленного развития России не вполне целесообразно фактически принуждать всех претендентов на получение университетского образования, посвящать огромную часть учебного времени на изучение древних языков;

- убежденность, что на рубеже XIX–XX вв. значительно более актуальным является изучение математики, физики и других учебных дисциплин, наиболее значимых для развития России как страны, создающей современную и динамичную экономику;

- сомнение в том, что обращение к античности более значимо для гимназистов, чем осмысление исторических событий отечественной и мировой истории, в наибольшей степени актуальных для формирования мировоззрения современной молодежи и приближенных к реалиям современности. Весьма часто утверждалось, что содержание учебной дисциплины «Художественная словесность» должно в значительно большей степени отражать современный опыт развития отечественной и западной литературы.

Таким образом, нам представляется, что в основе глубокого кризиса отечественного классического гимназического образования действительно лежал ряд объективных причин. К их числу следует отнести:

- естественное угасание интереса доминирующей части просвещенных слоев общества к античной истории и культуре в условиях, когда экономика страны все более обретала буржуазно-индустриальный характер;

- стремление официально-государственных кругов добиться сведения к минимуму обращения гимназистов и учителей к богатому, сложному и противоречивому духовно-интеллектуальному и мировоззренческому наследию античности и доминирование отношения к изучению древних языков исключительно с дидактико-развивающих позиций. Разумеется, это приводило к окончательной утрате интереса большинства гимназистов к изучению древних языков.

Тем не менее, даже признавая всю обоснованность критики гимназического классицизма, его полное разрушение, последовавшее после Октября 1917 г., на наш взгляд, не вполне оправданно. Представляется возможным предположить, что лучшие классические учебные заведения в случае своего сохранения смогли бы сыграть уникальную роль в формировании духовно-интеллектуальных элит России и в сохранении лучших традиций формирования гуманитарной интеллигенции в XX столетие. В связи с этим хотелось бы привести высказывание известного отечественного историка образования М.В. Богуславского, посвященное классическому гимназическому образованию начала XX века. Признавая справедливость критического отношения к гимназическому классицизму со стороны современников начала XX столетия, он тем не менее отмечает: «Несомненно и другое: тот мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в себе школа начала века, по сути будет питать всю русскую

культуру, её лучших представителей на протяжении последних десятков лет. Люди, которые успеют окончить классическую гимназию до революции, затем будут выглядеть настоящими титанами культуры. Они будут свободно знать два-три языка, прекрасно разбираться в мировой и отечественной литературе. Конечно, судьба гимназистов начала XX в. в 20–40-е гг. в СССР сложится непросто. Уделом наиболее счастливых станет работа переводчика, редактора, разумеется, тех, кто уцелеет» [1, с. 6].

С позиции современного развития гуманистической педагогической мысли представляется особо нетерпимым то, что государственная система классических гимназий исследуемого периода навязывала всем выпускникам средней школы классический тип образования как единственно возможный для поступления в университет. Таким образом, явно игнорировалась возможность существования какой-либо индивидуально-личностной траектории развития личности гимназиста, которая, вероятнее всего, далеко не всегда должна была связываться с формально–логическим подходом к содержанию образования, культом древних языков и избыточным филологизмом.

Тем не менее лучшие частные гимназии (женская классическая гимназия С.Н. Фишер в Москве, мужская гимназия К.И. Мая в Санкт-Петербурге и многие другие), отличавшиеся от государственных яркой авторской концепцией, более высоким уровнем профессионализма педагогов, подлинной любовью к древним языкам, а также определенной селекцией учащихся по принципу наличия гуманитарно-языковых способностей, достигали высокого уровня интеллектуального развития и формирования устойчивой способности к упорному и самостоятельному умственному труду;

- позитивной мотивации к прочному усвоению знаний и достижению высокого уровня общей и гуманитарно-филологической культуры;
- формирования способности к универсальному мышлению, дающему возможность после окончания классической гимназии усваивать в университете гуманитарные, естественно-научные и математические знания.

Поступив в университет, гимназист попадал в обстановку высокого уровня свободы и самостоятельности. Он сам распределял время для занятий, отдыха и зарабатывания денег для проживания и дальнейшего обучения. Большинство студентов справлялось со сложными и строгими экзаменами и, самое главное, продолжало развиваться в личностном и профессиональном плане не только в соответствии с требованиями университетской программы, но и с индивидуальными ценностными приоритетами и образовательными

запросами. Университеты исследуемого периода целенаправленно формировали научно–интеллектуальную и профессиональную элиту России.

Ценностные приоритеты воспитательной и учебной деятельности российских университетов в значительной степени отличались от установок образовательной деятельности классических гимназий.

Однако так исторически сложилось, что университетское образование базировалось на фундаменте гимназического классицизма.

Остановимся на наиболее значимых сторонах образовательной деятельности российских университетов второй половины XIX – начала XX в. К их числу представляется необходимым отнести:

- один из самых высоких мировых уровней теоретических разработок российских ученых, осуществлявших деятельность в стенах университетов и создававших свои научные школы, игравшие уникальную роль в формировании профессионализма не только исследователей, непосредственно принадлежащих к этим школам, но и всех студентов и сотрудников университетов, где работали такие ключевые фигуры российской и мировой науки, как Д.И. Менделеев, А.Г. Столетов, И.И. Сеченов, А.А. Марков и многие другие;

- культ труда и научной добросовестности, создаваемый на протяжении всей второй половины XIX века выдающимися представителями точных и гуманитарных наук, неразрывно связанными с преподавательской университетской деятельностью. Среди них, в частности, необходимо назвать механика Н.Е. Жуковского, математика П.Л. Чебышева, физика А.Г. Столетова, историков С.М. Соловьева, М.Н. Ковалевского, В.О. Ключевского и многих других. Благодаря им был сформирован особый авторитет отечественных университетов как центров духовно-интеллектуальной культуры России;

- сохранение особого культурно-психологического микроклимата в отношениях между профессурой и студенчеством, обусловленного тем, что, вероятно, доминирующее большинство профессоров было убеждено, что университет должен представлять в условиях российского общества своеобразную автономную республику и обладать правом внутреннего самоуправления на основе университетского устава и выборности ректора и деканов. Стремление профессуры к независимости университетов традиционно импонировало демократически настроенному студенчеству;

- ярко выраженные республиканские и демократические настроения преподавателей университетов применительно к прогнозированию исторического политического будущего России, которые также вызывали самую широкую симпатию студентов. Как отмечает историк В. Никонов, «гуманитарная профессура была почти

сплошь кадетской, и именно профессоров большинство студентов – особенно разночинцев – почитало как эталон ума, а вовсе не крупного государственного деятеля или бизнесмена» [2, с. 178].

Формирование гражданских чувств студентов в значительной степени было связано с тем, что, несмотря на высокий уровень теоретичности российской университетской науки, университеты традиционно выступали как сила, позитивно влияющая на культурно-интеллектуальный уровень развития общества. Им всегда были близки практические стороны жизни. Как отмечает культуролог Н.И. Яковкина, «при университетах и с участием университетских преподавателей стали создаваться многочисленные научные общества. Деятельность их охватывала обширные регионы России и была очень плодотворна. Например, в 1868 г. в Казани было создано “Общество врачей”, председателем которого являлся профессор Казанского университета Виноградов. “Общество” производило “изучение в медицинском отношении Казанского края с целью повышения в нем уровня общественного здоровья”. Среди прочих дел разрабатывались меры, призванные устранить “вредное влияние различных производств на жизнь рабочих”. Сотрудники Харьковского университета изучали местные минеральные источники, принимали предупредительные меры против эпидемий (в частности, холеры), принимали участие в деятельности местного общества грамотности. В 1868 г. в Петербурге, а затем в Казани, Киеве и других городах возникли “Общества естествоиспытателей”, деятельность их протекала в тесной связи с университетскими учеными» [3, с. 32].

Необходимо признать, что духовно-интеллектуальное и научное влияние университетской социальной среды в значительной степени предопределяло судьбу и миропонимание выпускников университета на протяжении всей профессиональной жизни. Однако, вероятно, явилось бы непростительной ошибкой игнорирование того обстоятельства, что главным воспитателем студентов являлась сама жизнь. Большинство из них принадлежали к непривилегированным слоям общества: мелкопоместному дворянству, духовному сословию, мещанству. Все они под воздействием университетского образования были вынуждены в той или иной степени отрывать от культуры и традиций своего сословия. В результате этого менялись их нравственные принципы, формировалось качественно новое мировоззрение. Кроме того, почти все они в годы университетской жизни были вынуждены бороться с нищетой, выживать в условиях экстремальных жизненных ситуаций, обусловленных отсутствием средств к существованию. Тяжелый труд, связанный с необходимостью заработка, сочетался в их жизни с интеллектуальным трудом и непрерывным напряжением ума.

Окружавшая их университетская среда стимулировала творческую самоактуализацию в сферах науки, общественно-политической жизни, осмысление философско-мировоззренческих и социальных проблем. Все это воспитывало в них самостоятельность поступков и суждений, привычку рассчитывать только на свои силы, непримиримость к несправедливости.

В то же время необходимо признать, что в конце XIX – начале XX в. особо остро проявляли себя факторы, в значительной степени наносившие вред образовательной деятельности университетов. К их числу, в частности, относятся чрезвычайный революционный радикализм доминирующей части российского студенчества и психологическая готовность связать свою жизнь с профессиональной революционной борьбой. Причина этого в значительной степени заключалась в крайне консервативной внутренней политике государства при решении глобальных проблем развития страны, грубых попытках вторжения в университетскую жизнь, стремлении государства к ограничению прав студентов и университетского самоуправления, попытках навязать студенчеству ортодоксальные религиозные и монархические убеждения, а также в социально-политических иллюзиях значительной части просвещенного российского общества. Для многих студентов российских университетов навязываемые им политические и мировоззренческие убеждения представлялись примитивными, они связывались с понятием о традиционной общественно-политической отсталости России. Пытаясь обуздать рост революционных настроений среди студенчества, правительство периодически ужесточало репрессии. Другими способами воздействия на студентов правящие круги России не обладали. Грубое вмешательство в жизнь университетов и репрессивные меры по отношению к студентам, склонным к революционным настроениям, порождали недовольство и протест либерально настроенной профессуры. Это, в свою очередь, стимулировало нарастание напряженности в отношениях между университетами и государственной властью.

В то же время университетское руководство традиционно осуждало крайности и политический максимализм значительной части студенчества и искренне стремилось предотвратить его вовлечение в нарастающий поток революционной борьбы. Таким образом, студенчество было подвержено сложным, противоречивым и неоднозначным влияниям со стороны общества, руководства университетов и государства. Тем не менее идеалом выпускника университета традиционно оставалась личность с глубокими и фундаментальными знаниями, сильной волей, самостоятельным мышлением, профессиональным интересом к науке, готовностью

бороться за свои принципы, склонностью самостоятельно определять свое место в жизни и психологически ориентированная на активное творческое самовыражение.

Разумеется, этот идеал выпускника университета не декларировался в каких-либо официальных документах и педагогических установках. Скорее всего, он был «растворен» в самом укладе жизни университетской среды.

На протяжении своего исторического развития образовательная деятельность российских университетов так или иначе отражала в себе кризисные процессы развития общества и государства, негативное воздействие социальных потрясений, мировоззренческих заблуждений, экономических и социально-политических проблем. Тем не менее вопреки всему гуманистические установки университетского образования сохраняли свою притягательную силу не только для молодежи, но и для общества в целом. Вероятнее всего, причиной этого являлось то обстоятельство, что университеты традиционно были ориентированы не только на профессиональное формирование студентов, но и на приобщение их к культуре в самом высоком значении данного понятия. Российским университетам удалось наиболее полно выразить главную гуманистическую цель всего российского образования. Она нашла свое отражение в строживейшей идее выдающегося отечественного педагога начала XX в. С.И. Гессена. По его убеждению, «подлинное образование заключается не передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образовывающего, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое, оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры» [4, с. 33].

Идея о воспитании личности студента как активного участника формирования постоянно обновляющейся и развивающейся культуры, наиболее значимой составляющей частью которой является и фундаментальная наука, должна, как нам представляется, сохранить свое концептуальное значение для развития образовательной деятельности отечественных университетов на стадии информационного развития социума.

Так же как и в России конца XIX – начала XX в., отечественная система образования в настоящее время переживает один из самых критических периодов своего развития.

Попытаемся очень кратко остановиться на тех изменениях, которые, как нам представляется, должны объективно произойти в современном университетском образовании на стадии информационного развития социума. К числу таких изменений в первую очередь представляется необходимым отнести:

- внедрение компетентного подхода, акцентирующего внимание на результатах образования и способности человека действовать в различных проблемных ситуациях (однако, говоря о том, что сумма усвоенной информации не столь важна, следует избегать крайности и со всей остротой осознавать, что без фундаментальных знаний нет науки и нет образования. Здесь очень легко разрушить сами основы «подлинного» высшего образования и превратить вуз в простую разновидность профессионально-ремесленной школы). Вероятно, не следует забывать фразу известного литературного персонажа, что «осетрина всегда первой свежести», а высшее образование всегда должно оставаться глубоким и фундаментальным;

- дальнейшее совершенствование изучения иностранных языков и возвращение университетского образования к такому состоянию, при котором, выходя из стен университета, выпускник обладал знаниями нескольких иностранных языков (в условиях информационного социума это становится необходимым условием эффективной профессиональной и научной деятельности);

- широкое внедрение в образовательный процесс информационных систем и СМИ (следствием этого должны явиться развитие самостоятельности мышления, усиление авторской позиции при выполнении студенческих и аспирантских научных исследований, нарастание общей динамики, усилий и интеллектуальной направленности образовательного процесса);

- устранение необоснованного лекционного изложения вполне доступных учебных материалов в ходе лекций и практических занятий и смещение акцента на самостоятельное добывание знаний;

- целенаправленное формирование молодых ученых, которые способны одновременно обеспечить сохранение традиций фундаментальности научного мышления и обеспечить необходимый уровень динамики образовательного процесса в вузе.

Сохранение традиций российского высшего образования вероятнее всего должно заключаться в следующем:

- отказ от доминирующей тенденции к формированию тестов по контрольной проверке знаний студентов, характерных для современного университета, которые предполагают категоричные ответы по принципу «да» или «нет» (в современном университетском образовании должно культивироваться постоянное «трение умов», столкновение мнений и позиций, способность мыслить конкретно, но при этом широко и диалектично);

- признание эффективности рейтинговой системы оценки знаний должно сочетаться с другими интерактивными формами контроля. Необходимо достигнуть того, чтобы студенты после

экзаменов и зачетов обсуждали не только полученные баллы, но и мысли преподавателей, глубину и смысловые оттенки своих ответов (задачей университетов должно являться утверждение культа свободной и глубокой научной мысли, без которой нет подлинного университетского образования);

- утверждение недопустимости ложного понимания принципа практико-ориентированности образования как отказа от необходимости осуществления фундаментальных исследований и целенаправленное создание условий для формирования научных школ, способных объединять молодых ученых, аспирантов и студентов. Прикладные исследования достойны уважения. Но каждый выпускник университета в студенческие годы должен по крайней мере вступить в общение с представителями «большой» науки (характерно, что этот позитивный опыт нарабатывался российской университетской системой образования XIX в. и советской системой высшего образования XX в.);

- сохранение культуры лекторского искусства, которое не предполагает словесное украшательство, а должно утверждать дух свободной научной мысли, глубину самостоятельного анализа ученого, создавать условия для приобщения к тому, что можно назвать творческой лабораторией исследователя. Лекции должны читаться для умных и талантливых студентов по ключевым направлениям науки, а не дублировать содержание учебников и учебных пособий;

- сведение к минимуму репродуктивного воспроизведения учебного материала на экзамене и зачетах, доминирование заданий с яркой выраженной творческой направленностью (с учетом степени подготовки, личных и профессиональных интересов студентов, особенностей их индивидуальности);

- понимание высшей задачи университетского образования как активного вхождения в процесс развития культуры с правом оппонировать, сомневаться и активно участвовать в открытии нового в науке. Современное университетское образование стоит перед необходимостью интерпретации принципа практико-ориентированности образования как установки на формирование личности, готовой эффективно использовать синтез своих знаний и мыслительных возможностей для достижения жизненного успеха, карьерного роста, умеющей найти себя в своем историческом времени в соответствии с внутренним свободным выбором и экзистенциальным самоопределением.

Представляется возможным сделать ряд существенных выводов обобщенного характера.

1. Даже на стадии информационного социума не нужно и вредно всех выпускников университетов формировать с неким абсолютно

единым набором профессиональных и личных качеств. Вовсе не все физики, историки и филологи должны быть ориентированы исключительно на добывание денег для себя и своего образовательного учреждения, специализируясь исключительно на прикладных исследованиях, которые сравнительно быстро дают прибыль. Информационному веку, так же как и веку XIX, будут нужны кабинетные ученые-теоретики, романтики и «поэты» своей науки и профессии, люди, которые, даже если очень захотят, не смогут пожертвовать главным в своей профессии во имя внешнего карьерного успеха.

2. Заимствуя позитивный опыт инокультур, очень важно адаптировать его к условиям и многоаспектным интересам страны и конкретных студентов, которые различны по своей ментальности и жизненным целям. Для высшей школы (вопреки многому в современном обществе) по-прежнему важнейшей задачей остается воспитание человека подлинно глубокого, обладающего высокой духовной и профессиональной культурой.

3. Процессы усвоения лучшего позитивного опыта западного образования соответствуют внешним и внутренним интересам России. Однако, заимствуя этот опыт, мы должны действовать исключительно из своих научных, социально-политических и экономических интересов, ничего не копируя механически и бездумно. Сила любого народа, как нам представляется, заключается в его способности активно воспринимать новое в образовании и не терять того лучшего, что было наработано многими историческими поколениями.

Список литературы

1. Богуславский М.В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
2. Никонов В. Крушение России. М.: АСТ: Астрель, 2011. 926 с.
3. Яковкина Н.И. История русской культуры: XIX век. 2-е изд., стер. СПб.: Лань, 2002. 576 с.
4. Фрадкин Ф.А., Плохова М.Г., Осовский Е.Г. Лекции по истории отечественной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. и сред. учеб. заведений. М.: ТЦ СФЕРА, 1995. 160 с.

**IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF SUCCESSION
IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF CLASSICAL RUSSIAN
GYMNASIUM AND UNIVERSITY AT THE END OF XIX-
BEGINNING OF XX CENTURIES AND THE MODERN
EXPERIENCE**

V.M. Lobzarov, G.A. Demurchyan

Tver State University

The authors of the article try to analyze the implementation of the principle of succession in the educational activity of classical gymnasiums and universities at the end of XIX – beginning of XX centuries. They also consider the possibilities of creative application of educational experience in the determination of conceptual basics of development of modern Russian education.

Keywords: *classical gymnasium, university education, fundamental education, fundamental science, information development of the society.*

Об авторах:

ЛОБЗАРОВ Виктор Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

ДЕМУРЧЯН Гоарик Амаяковна – ст. преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: goar11@bk.ru

УДК 37.03(091)»19/20»

Л.Н. ТОЛСТОЙ О ВОСПИТАНИИ ДУХОВНО-СВОБОДНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Т.А. Журавлева

Тверской государственный университет

Современное общество испытывает острую потребность в формировании духовно-свободной и творческой личности. Это вызывает особый интерес к педагогическому опыту Л.Н. Толстого. В Яснополянской школе реализовывалась идея достижения гармонии духовности и ответственности, свободы и способности к личностному самоопределению.

Ключевые слова: *духовность, духовная свобода, народная школа.*

Взгляды Л.Н. Толстого нашли наиболее полное выражение в деятельности Яснополянской школы. Толстой предпринял попытку соединить в своей педагогической концепции христианскую систему ценностей (и в первую очередь проповедь христианской любви и ненасилия) с теорией свободного воспитания. Характерной особенностью его педагогической концепции является её постепенная эволюция. Если в Яснополянской школе начала 1860-х гг. он выступает за отказ учителя от воспитания и предоставляет право воспитания исключительно родителям и жизни, а каждому ребенку возможность до всего «доходить своим умом», то на завершающем этапе своей жизни Толстой убежден в своем объективном праве и даже долге воспитания детей, необходимости передачи им духовных ценностей христианства.

На протяжении яснополянской учительской деятельности начала 1860-х гг. Л.Н. Толстой исповедовал почти абсолютную свободу самовоспитания личности. Историк образования М.В. Богуславский отмечает: «Толстой в этот период понимает под образованием свободное получение индивидуумом знаний, а под воспитанием – их ненасильственную передачу» [1, с. 38]. По убеждению Л.Н. Толстого, учитель не имеет право воспитывать, так как этим он подавляет свободу духовного самоопределения учащегося, подчиняет личность ребенка воле взрослых. Взрослые крайне далеки от нравственных идеалов и неизмеримо уступают детям по степени духовной чистоты и естественной доброты стремлений: «...воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство зависти старого при взгляде на свежую и сильную молодость – чувство зависти, возведенное в принцип и теорию.) Я убежден, что воспитатель только потому может

с таким жаром заниматься воспитанием ребенка, что в основе этого стремления лежат зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, т. е. еще больше испорченным» [3, с. 209].

Однако это не распространяется Толстым на формирование любви к Богу, почтения и трепета перед ним, он не допускает и мысли о возможности возникновения малейшего сомнения в реальности существования Бога и в том, что только с верой в великий замысел Творца жизнь человека обретает глубинный и непоколебимый личностный смысл. Характерно, что описание Толстым опыта деятельности Яснополянской школы показывает, что уроки, связанные с изучением евангелических текстов, и вдохновенные рассказы учителя о Христе всегда вызвали всеобщий глубокий интерес, волнение и сопереживание учащихся: «...ученики, слушая Библию и с замиранием сердца ловя каждое слово и думая, что вот-вот им, наконец, откроется вся премудрость мира...» [4, с. 99].

Педагогические убеждения Л.Н. Толстого предполагали, что учитель ничего не навязывает детям. Он сообщает им лишь те знания, которые они на личностном уровне хотят и способны воспринять. Воспитание как таковое исключается, поскольку оно, по убеждению Толстого, чаще всего предполагает навязывание воли учителя и его представлений о жизни духовно формирующемуся ребенку вопреки его естественным желаниям и стремлениям. «Невмешательство школы в дело образования значит невмешательство школы в образование (формирование) верований, убеждений, характера образовывающегося. Достигается же это невмешательство предоставлением образовывающемуся полной свободы воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет» [3, с. 228]. Учитель не имеет морального права на воспитание уже потому, что сам подвергся развращающему воздействию цивилизации и ложных ценностей культуры. Даже искренне желая детям добра, он весьма часто навязывает им ложную и извращенную систему убеждений и лжеценностей.

Толстой был убежден, что он не имеет права воспитывать, основываясь на своих жизненных убеждениях и убеждениях общества, которые весьма часто связаны с заблуждениями, явной или неосознаваемой ложью. Однако вера в Бога в его представлении отражает вечные и неизблемые истины, которые надо было довести до детей и вызвать глубокий отклик в сферах разума и чувств ребенка. «Без Библии немислимо в нашем обществе, так же как не могло быть мыслимо без Гомера в греческом обществе, развитие ребенка и человека. Библия есть единственная книга для первоначального и

детского чтения. Библия как по форме, так и по содержанию должна служить образцом всех детских руководств и книг для чтения» [4, с. 97].

Весь уклад образовательной деятельности, принятый в Яснополянской школе, воспроизводит традиции и образ жизни большой крестьянской семьи, основанный на отрицании внешней и формальной дисциплины, на внутренней целесообразности, на взаимной любви, понимании и поддержке. Л.Н. Толстой отмечает, «...наказание вредно настолько потому, что оно озлобляет того, кого наказывают, но и еще и потому, что оно развращает того, кто наказывает. <...> Всякий человек, сделавший дурное, уже наказан тем, что лишен спокойствия и мучится совестью. Если же мучится совестью, то все наказания, которые могут наложить на него люди, не исправят его, а только озлобят» [5, с. 476]. Характерно, что Толстой никогда не ставил под сомнение право родителей оценивать и в определенной степени контролировать результативность образовательной деятельности школы. Он был искренне убежден, что право воспитывать дано только родителям.

Отрицание наказаний в любой их форме, даже моральной, пришло к Толстому постепенно и было связано с осознанием того, что весьма часто он не понимал истинных причин, побудивших детей совершать те или иные поступки, нравственно неодобряемые сверстниками, родителями и учителями. Толстой был убежден, «что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется» [6, с. 140].

Для Яснополянской школы был характерен полный отказ от выставления итоговых отметок, применялись лишь отметки, выставляемые за конкретные выполнения учебных заданий: «...ответание уроков и экзамены есть остаток суеверия средневековой школы и при настоящем порядке вещей решительно невозможный и только вредный. » [4, с. 78]. После того как ребенок получал оценку в виде характеристики за результаты своего труда («Гришин меня удивляет, от Савина не могу добиться ни одного слова» [там же]), он о ней навсегда забывал. Такой подход освобождал учащихся от угрозы возникновения комплексов, связанных с возможными неудачами, и избавлял их от традиционного для большинства школ культа отметок.

Характерной чертой образовательной деятельности Л.Н. Толстого являлось стремление сформировать у учащихся устойчивой потребности «учиться для себя» из общей любознательности и собственного понимания ими практической пользы изучаемого. Путь к этому в Яснополянской школе лежал через абсолютную свободу учебной деятельности вплоть до признания права учащегося самому решать вопрос о том, стоит ли ему сегодня идти на

занятия, чем ему заниматься во время урока, какое время он должен проводить в школе. Это подтверждает описание школы американским педагогом Эрнстом Кросби: «Маленький колокол, висевший на крыльце, звонил каждое утро в восемь часов. И через полчаса появлялись дети. Никогда никому не делали выговоров за опоздание, и никогда никто не опаздывал. С собой никто ничего не несет – ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Никакого урока, ничего сделанного вчера ученик не обязан помнить нынче. Его не мучит мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера» [1, с. 38].

В планы преподавания в Яснополянской школе обычно вносились изменения согласно требованиям учеников. В учебный план входили такие предметы, как «чтение механическое и постепенное, писание, каллиграфия, грамматика, священная история, русская история, математика, беседы из естественных наук, рисование, черчение, пение и Закон Божий» [4, с. 1]. Важнейшей чертой учебного процесса в школе были творческая активность и самостоятельность учащихся на занятиях: «в каждом ребенке есть стремление к самостоятельности <...> Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельно приложение этих сведений» [там же, с. 142]. Ведущую роль в педагогике Л.Н. Толстой отводил опытам, которые чаще всего проводились во внеурочное время – вечером. «В классы опытов пускаются не все, только старшие и лучшие, рассудительнейшие из второго класса. Этот класс по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности – все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, оттапливаемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений, мальчики увлекаются и начинают ухаться на иголку, на шарик, на опилки: "Вишь ты! куда? Держи! ух! закатывай!"...» [там же, с. 25]. «Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования» [там же, с. 87].

Характерной особенностью идей Толстого, постоянно реализуемых в Яснополянской школе, являлось то, что учителя не должны вмешиваться во внутренние отношения, царящие в детском

коллективе, а рассматривать детский коллектив как саморегулирующуюся систему, свободную от любого внешнего давления и педагогического диктата. Школа Толстого допускала возможность соревновательности между детьми, в том числе и при выполнении конкретных учебных заданий. Однако эта соревновательность никогда не культивировалась на длительный период и не порождала зависть, стремление к личностной конкуренции, скрытую агрессивность по отношению к окружающим.

Таким образом, воспитание духовно-свободной личности в школе Л.Н. Толстого предполагало создание условий для максимального саморазвития личности, в основе которого лежало право каждого из учащихся ежедневно и даже ежеурочно определять то, какой из учебных дисциплин он хочет заниматься, какие учебные задания будет выполнять, сколько часов в день должно быть отведено для уроков и т. д. Характерно, что присутствие учителя не сковывало детей в свободе такого выбора. Наиболее значимым при этом являлось то, что дети, по свидетельству многих гостей школы, были счастливы, оптимистичны и по внешнему виду не испытывали переутомления от учебной деятельности, и обладали физическим здоровьем. Ещё более важным представляется то, что все гости Яснополянской школы и большинство родителей отмечали успешность и результативность такой учебной деятельности, достойный уровень общего и интеллектуального развития детей. Все это в значительной степени опровергает утверждение сторонников, страдавших авторитарностью традиционной педагогики о том, что школа объективно нуждается по крайней мере в некоторых элементах педагогического принуждения и что многие из детей по своей природе ленивы и нелюбознательны. Опыт реализации свободно-развивающей функции в Яснополянской школе весьма убедительно показывает, что абсолютно свободная школа не только возможна, но и может быть в образовательном плане вполне эффективной и способной к достижению высокого уровня саморазвития своих учащихся.

Л.Н. Толстой разработал для учителей общие замечания для того, чтобы ученик учился «хорошо и охотно» [7], в которых призывал учителя искать увлекающие приемы преподнесения знаний, избегать непонятных и сложных определений и правил, учитывать возможности каждого ученика, его интересы и возрастные возможности, уважать детские недостатки, любить свое дело и учеников.

Следует признать, что в период яснополянской учительской деятельности начала 1860-х гг. Толстой высказал ряд идей, актуальных для современной отечественной гуманистической педагогики. К их числу, в частности, необходимо отнести:

- недопустимость игнорирования индивидуальной траектории духовного и интеллектуального саморазвития ребёнка под воздействием стереотипных установок общества, государства, школы и окружающей ребёнка социальной среды;

- утверждение того, что личность не может формироваться по произволу общества и нуждается в получении образования, соответствующего её индивидуальным запросам;

- убежденность в том, что школа не всегда располагает необходимым арсеналом педагогических средств для того, чтобы в точности прогнозировать образовательную траекторию саморазвития ребёнка, поэтому она должна создать максимальные условия для свободной самоактуализации формирующейся личности в тех сферах образовательной деятельности, которые могут оказаться для неё наиболее значимыми и перспективными;

- отрицание принципиальной возможности воспитательного воздействия на ребёнка без достаточного понимания духовных и психологических процессов, связанных с его саморазвитием. Осознание того, что непродуманное педагогическое вмешательство в процесс саморазвития может повлечь за собой необратимые последствия, способные деформировать личность и деструктивно сказаться на будущем человека;

- признание того, что современная культура и цивилизация проникнуты духом альтернативных и нередко разрушительных идей, способных в своих различных комбинациях порождать духовное разрушение личности, всплески социальной агрессии и бессилие школы, неспособной противостоять деградационным общественным процессам. В этих условиях школа испытывает острую потребность в твердости нравственных устоев и определенности позиций в содержании своей образовательной деятельности;

- убежденность в том, что каждая личность обладает уникальным и неповторимым внутренним миром, который не допускает стереотипного и шаблонного педагогического воздействия и предполагает неповторимость личностного духовного взаимодействия учителя и ученика;

- уверенность в том, что в условиях нарастающей агрессивности современного социума школа всегда должна оставаться очагом человечности, духовности, бережного и трепетного отношения к неповторимости личностной индивидуальности каждого из своих воспитанников.

На завершающем периоде развития концептуальных основ народной школы Л.Н. Толстым (приходится на начало 1880-х гг. и продолжается вплоть до его кончины), формулируется убеждение, диаметрально противоположное прежним взглядам, – педагог должен

прежде всего заниматься воспитанием детей и уже только затем обучением. Такой вывод был сделан Львом Николаевичем на основе его уверенности в существовании носителя Абсолютного Знания – Бога. Вот это знание и должен был воспитать учитель в ученике [1, с. 39]. Л.Н. Толстой писал: «Верю в то, что истинное благо человека – в исполнении воли Бога, воля же Его в том, чтобы любили друг друга и вследствие этого поступали бы с другими так, как они хотят, чтобы поступали с ними, как и сказано в Евангелии, что в этом весь закон и пророки» [2, с. 5].

В эти годы Л.Н. Толстой разрабатывал концепцию развития народной школы, соответствовавшей духовным потребностям общества, вступавшего, по его убеждению, в христианский период своего нравственного развития. Одной из самых главных целей этой школы было воспитание личности, последовательно приобретающей «добрые качества» и вечное стремление к «доброй жизни»: «...учение Христа, которое я исповедую, дает вам направление, указывает путь жизни, тот путь, по которому людям легко и радостно идти и всякое отклонение от которого наказывается страданиями» [8, с. 507]. Возникновение школы такого типа, по его убеждению, было итогом развития мирового образовательного процесса. Она закономерный итог деятельности великих педагогов всех исторических эпох, начиная с религиозных учителей буддизма, конфуцианства и мудрецов Греции. Влияние христианства в наибольшей степени подготовило русский народ к восприятию этой школы как в наибольшей степени созвучный его миропониманию.

Целью образовательной деятельности школы Л.Н. Толстой видит внушение детям возвышавших истин, затрагивавших самые главные и основные вопросы человеческой жизни. Он разработал систему духовно-нравственных бесед, охватывавших вечные и наиболее значимые вопросы духовной культуры и глубинного смысла человеческой жизни. Свои взгляды на нравственно-религиозное воспитание Л.Н. Толстой описывает в статье «Беседы с детьми по нравственным вопросам» (1907), в которой на доступном для детей языке изложены нравственные истины разных мыслителей: «я разделил их на отделы и, прочтя, просил их повторить своими словами прочитанное, разъясняя непонятное и отвечая на вопросы, вызванные чтением» [9, с. 471]. В них он предполагает тематические разделы, вобравшие в себя лучший опыт развития мировой духовной культуры человечества: «1. Бог. 2. Жизнь в воле Бога. 3. Человек – сын Бога. 4. Разум. 5. Любовь. 6. Самосовершенствование. 7. Усилие. 8. Мысли. 9. Слова. 10. Поступки – дела. 11. Соблазны внутренние. 12. Соблазны внешние. 13. Смирение. 14 Самоотречение. 15. Непротивление.

16. Жизнь в настоящем. 17. Смерть. 18. Жизнь – благо. 19. Вера» [там же].

Толстой убежден, что именно эти нравственные беседы в единстве с религиозно-нравственным воспитанием, осуществляемые в школе, должны стать высшим смыслом всего того, что делает учительский коллектив для подлинного и глубокого просвещения детей. В нравственных установках не должно быть ничего, что хоть в малейшей степени способно посеять сомнения в истинности божественных заповедей и бесспорности духовно-нравственных ценностей, единых для всего человечества.

Обновленная концепция развития школы содержала ряд новых положений, но при этом она являлась логическим развитием тех теоретических основ, которые определяли образовательную деятельность Яснополянской школы начала 1860-х гг. К числу новых положений, которые определяли образовательную деятельность школы, необходимо отнести:

- установку на целенаправленное привитие каждому учащемуся любви к «ручному труду». По мнению Толстого, именно эта форма труда необходима для человека в сферах практической жизни. Однако ещё более значимым было то, что «ручной труд» являлся условием того, что каждый, начиная с детских лет, привыкал обходиться своими силами и не прибегать к эксплуатации труда других людей;

- утверждение о недопустимости любых форм принуждения к обучению, которые рассматривались Толстым как «умственное насилие»: «То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т.е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию» [там же, с. 451-452];

- стремление довести уровень знаний и развития каждого ученика (и в особенности ученика одаренного) до максимально возможного предела;

- установка на выявление индивидуальных задатков и склонностей ученика и создание условий для максимального удовлетворения его образовательных запросов: «человек живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание (современное) стирает ее» [4, с. 246];

- культивация особого подхода к организации учебной деятельности, предполагающей творческое «заражение» учащихся интересом и любовью к изучаемой учебной дисциплине.

В последнем рассуждении о свободной школе Л.Н. Толстой делает вывод: «...главная и единственная забота людей, занятых

вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав такое, поставить его во главе образования» [10, с. 456-457].

Таким образом, Л.Н. Толстой – один из первых отечественных педагогов, выдвинувших теорию свободного воспитания, которую он реализовал в практике народной школы. Опыт Яснополянской школы показывает, что свободное воспитание оказалось способным приводить к достижению высоких культурно-воспитательных и образовательных результатов. Воспитательным идеалом школы являлся ребенок, не испытавший какого-либо образовательного принуждения, наделенный свободой воли, пытливым и самостоятельным умом, постоянно получавший глубокое удовольствие от освоения новых знаний и напряженной умственной деятельности.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: историко-биограф. очерки. М.: Просвещение, 2005. 191 с.
2. Евангелие Толстого // Избранные религиозно-философские произведения Л.Н. Толстого. М.: Новости, 1992. 448 с.
3. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 205–232.
4. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы (1875). О народном образовании. Мысли о воспитании до 1917 г. [Электронный ресурс]. 256 с. URL: www.biografia.ru/ (ссылка активна на 25.04.2012).
5. Толстой Л.Н. О наказаниях и насилии в воспитании // Пед. соч. М., 1989. С. 476.
6. Толстой Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы // Пед. соч. М., 1989. С. 134–200.
7. Толстой Л.Н. Общие замечания для учителей // Пед. соч. М., 1989. С. 289–292.
8. Толстой Л.Н. Письма: М.Л. Толстому // Пед. соч. М., 1989. С. 504–511.
9. Толстой Л.Н. Беседы с детьми по нравственным вопросам // Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 471–476.
10. Толстой Л.Н. О воспитании // Пед. соч. М.: Педагогика, 1989. С. 451–457.

LEO TOLSTOY ON EDUCATING SPIRITUALLY FREE AND CREATIVE PERSONALITY

T.A. Zhuravleva

Tver State University

Modern society is experiencing a serious need for a spiritually-free and creative personality. This feeds particular interest to the pedagogical experience of Leo Tolstoy. In Yasnopolyanskaya school was realized the idea of achieving harmony, spirituality and responsibility, as well as freedom and personal self-determination.

Keywords: *spirituality, spiritual freedom, national school.*

Об авторах:

ЖУРАВЛЕВА Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры математики с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственной университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

УДК 378.4(091)»19/20»

МОДЕЛИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ЧЕТВЕРТИ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Т.С. Ковыльникова, О.Н. Хохлова

Статья посвящена моделям межличностных отношений между участниками образовательного процесса, существовавших в российских университетах конца XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: история педагогики, история российских университетов, межличностные отношения в образовании, славяноведение.

Российские университеты до 1917 г. развивались в тесном контакте с европейской образовательной традицией. Октябрьская революция вырвала Россию из международного контекста, и система высшего профессионального образования долгое время развивалась изолированно. Вхождение в Болонский процесс, начавшееся в конце XX в., предполагает включение России в единое европейское образовательное пространство. Перед нашей страной стоит задача, поняв идею и смысл европейского подхода к образованию, но, не теряя национальной самобытности, органично влиться в него. Именно поэтому обращение к традициям, сложившимся в научной, педагогической и культурной среде России к концу XIX – началу XX вв. является сегодня актуальным как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Личные связи, складывающиеся внутри университетских сообществ, являются важным фактором формирования интеллектуальной элиты общества, влияют на дальнейшее развитие научной мысли.

Фактический материал, отражающий взаимоотношения в университетской среде, неоднократно использовался отечественными исследователями, в том числе и славистами. Одни из них (например, Б.М. Ягудин, Г.П. Мягков, Е.А. Ростовцев) рассматривали данные источников для выяснения механизма формирования научной школы [21; 31; 39], другие оперировали данными для характеристики личности ученого (например, О.В. Саприкина, Е.В. Данченко, Ю.С. Афанасьева, А.В. Почивалова, В.П. Корзун) [2; 16; 19; 29; 32], третьи (например, А.В. Свешников, О.Н. Хохлова) анализировали конфликты в вузовской среде [34; 36]. В советское время и в постсоветский период был подготовлен ряд монографических изданий, посвященных истории

российских университетов [1; 3; 30; 38; др.]. В них освещались вопросы зарождения и развития системы университетского образования, реформирования ВПО в России. Однако до сих пор межличностные отношения в вузах дореволюционной России не становились предметом самостоятельного исследования.

Под межличностными отношениями понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают, оценивают друг друга. На развитие межличностных отношений влияют многие факторы: пол, возраст, национальность, среда, личный опыт.

Подобные отношения находят отражение в источниках личного происхождения [5; 17; 18], а так же в официальных документах, связанных с профессиональной деятельностью отечественных ученых и педагогов [6–15; 24–28]. Богатый материал по биографиям славистов, истории учебных заведений содержат воспоминания, личная переписка, рекомендательные письма, речи и выступления Константина Яковлевича Грота (1853–1934). В них нашли отражение межличностные отношения в столичном (Петербургском) университете, провинциальном вузе (Нежинском педагогическом институте), а также Варшавском университете, который занимал особое место в системе образовательных учреждений дореволюционной России.

Петербургский университет во второй половине XIX в. стал важным центром развития славяноведения в России. Не смотря на то, что для значительной части петербургского общества было характерно индифферентное отношение к славянству, именно здесь развивается славянофильская концепция, создается научная школа, главой которой являлся В.И. Ламанский.

К.Я. Грот, будучи одним из его учеников, отмечал способность В.И. Ламанского вдохновлять студентов на самостоятельный научный поиск, не подавляя их своим авторитетом и демонстрацией превосходства. Научное руководство В.И. Ламанского никогда не сводилось к навязыванию программы, тематики исследования, методов работы с источниками и научной литературой. Описывая собственный опыт, К.Я. Грот рассказывал, как В.И. Ламанский давал советы мимолётным замечанием, намёком, упоминанием имени автора, отрывочным суждением. Желание соответствовать уровню учителя не позволяло собеседникам-ученикам переспрашивать и признаваться в своём неведении. Грот писал: «Каждая услышанная фраза, суждение или имя запоминались твёрдо, и всё это раскрывалось и становилось понятным после того, как дома углублялся в дело, рылся в книгах и

источниках и, в конце концов, вполне уяснял себе новое ценное указание» [6, с. 224].

Студенты Санкт-Петербургского университета имели возможность проверить свои силы в самостоятельной научно-исследовательской работе. С этой целью совет университета ежегодно утверждал тематику конкурсных сочинений. Из протоколов заседаний совета Петербургского университета видно, что круг проблем, цели и источники для студенческих сочинений определялись научными руководителями, однако выбор конкретной темы оставался за обучающимися. Воспоминания К.Я. Грота свидетельствуют как о его «чрезвычайном рвении и увлечении» работой, о «наслаждениях робким и неуверенным, но всё же самостоятельным научно-литературным творчеством» [11], так и о педагогическом и методическом таланте руководителя, умевшего заинтересовать предметом, мотивировать и направить студентов на самостоятельный научный поиск.

Таким образом, в столичном университете России связи на уровне «научный руководитель – студент» характеризовались отсутствием давления на молодых ученых, предоставлением им широкого простора для самовыражения. Подобный стиль руководства способствовал не только приобретению профессиональных знаний, но и формированию у студентов таких компетенций, как умение искать, отбирать, классифицировать, анализировать, интерпретировать информацию, а также самостоятельно творчески применять собственные знания на практике. Учебная, научная и воспитательная работа были неразделимы.

Особое значение для студентов имело личное общение с преподавателями за пределами вуза, вне расписания занятий [5]. Так профессор В.И. Ламанский устраивал у себя дома консультации и беседы, его библиотека всегда была открыта для студентов.

По субботам В.И. Ламанский организовывал приёмы, на которых его ученики встречались с выдающимися учёными, общественными деятелями и писателями – с Ф.М. Достоевским, Н.Я. Данилевским и многими другими [11, Л. 20]. Люди такого масштаба, несомненно, производили на молодежь глубокое впечатление, увлекали своим талантом. К.Я. Грот вспоминал: «...в речах и импровизациях Достоевского ощущалось творческое вдохновение гения, и звучали мощные, поистине пророческие струны, а Данилевский побеждал неотразимой логикой и ясностью мышления, поражая в то же время тонкостью анализа и смелостью построений» [13, с. 4]. Такое общение с одной стороны поднимало общий культурный уровень студентов, с другой – развивало то, что в современном образовательном пространстве называется коммуникативными компетенциями: способность вступать в контакт, высказывать свое мнение, слушать и

понимать точку зрения собеседника, дискутировать, адекватно вести себя в различных ситуациях.

Санкт-Петербургский университет и модель межличностного взаимодействия со студентами В.И. Ламанского не являлись исключением. Документы личного происхождения свидетельствуют, что в целый ряд преподавателей Московского университета основывались на аналогичных педагогических принципах и использовали те же приемы. Еще на рубеже 40-50-х гг. XIX в. О.М. Бодянский обменивался со студентами научной литературой на сербском языке, а во время подготовки магистерских диссертаций вместе с ними всю ночь до десяти утра работал над источниками [36, с. 48]. По воспоминаниям А.А. Кочубинского, учившегося в университете в 1863 – 1867 гг., скромная квартира Н.А. Попова «воскресными утрами превращалась в университетскую живую аудиторию: дебатировались вопросы, просматривались свежие книги, особенно из-за границы, делались справки». Его богатая библиотека находилась для студентов в свободном доступе: учебники грамматики, словари, славянские журналы можно было взять домой «...и радушный владелец не стеснялся пользования, но сам руководил выбором, помогал советом, указанием» [37]. В таком же духе вспоминал своего учителя П.А. Кулаковский, учившийся в университете в те же годы: «Отзывчивый на всякую нужду, общительный, доступный Нил Александрович был любим товарищами и студентами. Он никогда не уклонялся оказывать помощь и поддержку всякого рода, особенно студенту. И если кто-либо обнаруживал склонность заниматься предметом, его интересовавшим, то Нил Попов являлся самым ревностным его помощником. Он указывал литературу по данному вопросу, охотно давал книги из своей богатой библиотеки, а то и дарил их из имевшегося у него запаса» [37].

В 60-70-е гг. XIX в. университеты являлись важными центрами не только научной, но общественно-политической жизни России, чему во многом способствовали либеральные реформы Александра II. Новые уставы российских университетов разрешали создание студенческих кружков. В первой половине 1870-х гг. один из них объединил учеников В.И. Ламанского. В кружок юных славистов кроме К.Я. Грота входили его однокурсники (Т.Д. Флоринский, И.И. Соколов, П. Виноградов), а так же студенты старшего (Р.Ф. Брандт, В.Н. Малинин, Г.А. Воскресенский) и младшего (С.Л. Пташицкий, М.И. Соколов и П.А. Сырку) курсов [6, с. 220]. Интерес российской общественности к национально-освободительному движению на Балканах в 1870-е годы, несомненно, захватил и студенческое сообщество, поэтому создание славистического кружка, скорее всего, было инициативой самих студентов. Однако роль В.И. Ламанского в приобщении молодых

исследователей к общественно-политической деятельности так же нельзя отрицать – она выразилась в привлечении их к работе Славянского благотворительного комитета. Студенты участвовали в обсуждении концепции планировавшегося печатного органа этой организации, сборе, упаковке и отправлении книг в славянские земли. На заседаниях общества они выступали с сообщениями как и по исторической проблематике, так и по вопросам современной политики [20, с. 35].

При этом решался ряд как образовательных, так и воспитательных задач. Студенты, глубоко проникаясь идеей славянского единства, понимали важность популяризации славянского вопроса в российском обществе, осознавали необходимость не только сопереживать, но и действовать. Развивались коммуникативные и организаторские навыки, умение работать в команде, ставить цели и достигать их. Участие в деятельности Комитета позволяла студентам применить имеющиеся теоретические знания на практике и понять, что обучение является не самоцелью, а необходимым средством саморазвития, самореализации и адаптации в социуме. Параллельно происходило личностное становление, формировались такие черты характера, как открытость, дружелюбие, готовность помочь нуждающимся, целеустремленность, умение видеть и ценить в людях положительные качества. Говоря современным языком, в Санкт-Петербургском университете в последней четверти XIX в. уже активно использовалась проектная технология.

Таким образом, педагогический талант В.И. Ламанского заключался не только в его выдающихся лекциях, умении мотивировать и организовывать самостоятельную работу студентов, но и в выстраивании межличностных контактов на основе доверительных, партнерских отношений и готовности к диалогу, воспитании потребности в самообразовании, формировании в учениках жизненной ориентации на интеллектуальное и морально-этическое развитие.

Благодарность петербургских славистов к своему наставнику выражалась не только на словах. По случаю юбилейных дат «патриарха славяноведения» ученики посвятили В.И. Ламанскому два сборника трудов [22; 33].

Окончив университет и став коллегами, ученики В.И. Ламанского укрепляли и развивали сложившиеся в студенческие годы связи. Исследователи писали рецензии на труды друг друга [4; 35], работали в одних учебных заведениях (К.Я. Грот и Ф.Ф. Зигель). На протяжении всей жизни переписка многих из них (например, М.И. Соколова с К.Я. Гротом [24] и Т.Д. Флоринским [20, с. 22]) сохраняла доверительный характер. Все они поддерживали дружескую переписку с В.И. Ламанским [20, с. 21; 25]. В рамках этого общения

происходил обмен взглядами, идеями, опытом, которые не только обогащали участников коммуникации, но и формировали новое интеллектуальное пространство.

Переписка славистов с их собственными учениками (например, М.И. Соколова с Н.В. Шляковым, А.П. Кадлубовским, В. Резановым, Е.Ф. Карским, А.Д. Григорьевым, Н.Н. Дурново, А. Малуевым) свидетельствует о том, что они в своей педагогической практике в полной мере переняли у В.И. Ламанского модель взаимодействия преподавателя со студентами [20, с. 23, 57 – 58].

Дружба между выпускниками Петербургского университета не редко определяла их дальнейший профессиональный путь. Так, например, приглашение М.И. Соколова на должность профессора Нежинского историко-филологического института было связано с ходатайством уже работавшего там брата его университетского товарища К.Я. Грота, Н.Я. Грота [20, с. 40].

К.Я. Грот, неоднократно гостивший в Нежине у брата, был очарован атмосферой, царившей в этом учебном заведении. Он назвал преподавателей дружной институтской семьей [14]. Огромное впечатление на него произвел ректор института Н.А. Лавровский. К.Я. Грот видел в нем «идеал начальника-отца и товарища-друга, умевшего вовремя и наставлять, и журить, и ободрять, и примирять, и вместе – совершенно дружески, непринуждённо побалагурить и повеселиться за общей трапезой в тесном кругу сослуживцев» [14, с. 1107]. Можно предположить, что дружеская атмосфера в Нежинском институте, описанная многими современниками, была в большой степени заслугой его руководителя, Н.А. Лавровского, сумевшего создать коллектив единомышленников. Вероятно, стиль его руководства, основанный на принципах партнерства и диалога с подчиненными, был воспринят им от его учителя по Санкт-Петербургскому Главному педагогическому институту И.И. Срезневского (его же учеником был В.И. Ламанский). Это может служить еще один аргументом в пользу вывода о том, что для высших учебных заведений северной столицы был характерен доверительно-диалогическая модель взаимоотношений «преподаватель-студент».

Характер взаимоотношений в Варшавском университете между русскими преподавателями описан в воспоминаниях К.Я. Грота. Показательным является сюжет о сохранении научного наследия И.И. Первольфа после его смерти. И.И. Первольф не успел окончить свой монументальный труд «Славяне, их взаимные отношения и связи», издав два полных тома и часть третьего. В 1892 г., сразу после его смерти К.Я. Грот с сожалением писал: «В рукописи осталась глава – весьма важная и интересная – о польско-русских отношениях. <...> Особенный интерес должен был представлять IV том – о возрождении

славян и о развитии славянской идеи в нынешнем столетии – предмет, в котором покойный был одним из лучших знатоков» [7, с. 146–147]. Грот решил подготовить рукопись к печати. Для этого он дополнил текст второй части третьего тома недостающими сносками и примечаниями, перепроверил имевшийся справочный аппарат, придумал заголовки [23, с. III]. Кроме того К.Я. Грот составил и указатель личных имён (объёмом 33 страницы) ко всем трём томам, «дабы облегчить каждому пользование этим богатым и интересным сводом» [23, с. III]. Стоит ли говорить, что издание заключительной части сочинения Первольфа стало результатом очень трудоёмкой и кропотливой работы К.Я. Грота.

Таким образом, внутри научных сообществ российских вузов независимо от их статуса и места расположения сохранялся дух партнерского взаимодействия, товарищества и братства.

Итак, отношения между преподавателями и студентами как в столичных, так и в провинциальных вузах России во второй половине XIX – начале XX вв. строились на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общались как равноправные участники образовательного процесса. Преподаватели стремились установить не межролевой («Учитель – студент»), а межличностный контакт, в результате которого возникал диалог, а значит, и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного участника общения на другого. Университетские сообщества дореволюционной России представляют пример не пассивно-информативного или авторитарно-монологического, а доверительно-диалогического стиля преподавания.

В представлении славистов того времени идеальная модель межличностного взаимодействия в вузе на всех уровнях (администрация университета – преподаватели; преподаватель – преподаватель; преподаватель – студенты) должна базироваться на принципах равенства, взаимного уважения, взаимопомощи. Вероятно, источником подобных ценностных ориентиров являлись в 1850–1870-е гг. славянофильство с его идеализацией общинного коллективизма, а на рубеже XIX – XX вв. концепция соборности. Следует подчеркнуть, что мировоззренческие установки вузовской интеллектуальной элиты не расходились с их жизненной практикой.

Список литературы

1. Аврус А.И. История российских университетов. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. 86 с.
2. Афанасьева Ю.С. Исторические взгляды А.М. Ону (1865–1935): дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2010.
3. Городецкий Е.Н. Советская реформа высшей школы 1918 года и Московский университет ВМУ. 1954. № 1. Вып. 1. С. 121–135.

4. Грот К.Я. [Рец. на кн.] Соколов М.И. Из древней истории Болгар (СПб., 1879) // ЖМНП. Сентябрь 1879. Т. 205. СПб., 1879. С. 286 – 302.
5. Грот К.Я. Curriculum Vitæ // www.ostrov.ca/kgrot/cv.htm [1924 г.].
6. Грот К.Я. Владимир Иванович Ламанский (умер 19 ноября 1914 г.) // Исторический вестник. Т. 139. 1915. СПб., 1915. С. 208–229.
7. Грот К.Я. И.И. Первольф (некролог) // ЖМНП. Том 279. Февраль 1892. СПб., 1892. С. 141–150.
8. Грот К.Я. И.П. Филевич (Некролог) // ЖМНП. Новая серия. Т. XLV. Май 1913. СПб., 1913. С. 26–46.
9. Грот К.Я. Из записной книжки // Документы к истории славяноведения в России (1850–1912). М.; Л., 1948. С. 104–108.
10. Грот К.Я. Н.А. Лавровский (некролог) // ЖМНП. Том 327. Январь 1900. СПб., 1900. С. 1–26.
11. Грот К.Я. На пути к моим славянским изучениям (Из воспоминаний о 60-х и 70-х годах) // СПФ АРАН. Ф. 281. Оп. 1. Д. 128. [Л. 21-22.] Мы имели возможность работать с фотокопией документа, любезно предоставленной потомком семьи Гротов Е.К. Фёдоровым, за что выражаем ему искреннюю благодарность. Здесь и далее в тексте документ цитируется с указанием номера страницы фотокопии.
12. Грот К.Я. П.А. Кулаковский (Некролог) // ЖМНП. Новая серия. Т. L. Март 1914. СПб., 1914. С. 8–33.
13. Грот К.Я. Памяти Адольфа Ивановича Добрянского. Оттиск из «Известий С.-Петербургского Славянского Благотворительного общества». СПб., 1902.
14. Грот К.Я. Памяти Антона Семёновича Будиловича // Исторический вестник. Т. 115. Март 1909. СПб., 1909. С. 1097–1122.
15. Грот К.Я. Поминки по Иосифе Иосифовиче Первольфе (С приложением литографического портрета). Варшава, 1892.
16. Данченко Е.В. Научная деятельность, исторические и общественно-политические взгляды В.И. Ламанского: дис. ... канд. ист. наук. М, 2004.
17. Журнал заседания совета С.-Петербургского университета 3-го февраля 1875 года // Протоколы заседаний совета Императорского Санкт-Петербургского университета за первую половину 1874 – 1875 года. Т. 12. СПб., 1876. С. 12–25.
18. Записка о наградах гг. слушателей С.-Петербургского Университета медалями в 1876 году и о вновь предложенных задачах для соискания наград медалями в 1877 году // Протоколы заседаний совета Императорского Санкт-Петербургского университета за первую половину 1875–1876 года. Т. 13. СПб., 1876. С. 98–117.

19. Корзун В.П. Профессорская семья: отец и сын Лаппо-Данилевские. СПб.: Алетейя, 2011. 192 с.
20. Макарова Е.А. М.И. Соколов – исследователь южных славян. Дис. ... канд. ист. наук. Тверь, 1994.
21. Мягков Г.П. Научное сообщество в исторической науке. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2000. 298 с.
22. Новый сборник статей по славяноведению, составленный и изданный учениками В.И. Ламанского при участии их учеников по случаю 50-летия его учёно-литературной деятельности. С приложением портрета В.И. Ламанского, библиографии его трудов, четырёх портретных групп участников сборника и двух таблиц к статье «О древнейших знаках письма». СПб., 1905.
23. Перволюф И.И. Славяне, их взаимные отношения и связи. Т. 3: Славянская идея в политических и культурных сношениях славян до конца XVIII в. Часть 2: Славяне западные и восточные в их взаимных сношениях. Варшава, 1893.
24. Письма Грота К.Я. к Соколовым Матвею Ивановичу, Борису Матвеевичу, к Елизавете Павловне (1905–1906) // НИОР РГБ. Ф. 468. Картон 4. Д. 64.
25. Письма К.Я. Грота В.И. Ламанскому // Документы к истории славяноведения в России... С. 108–112.
26. Письмо К.Я. Грота В.В. Макушеву (Прага, 21 сентября 1882 г.) // НИОР РГБ. Ф. 156. Картон 5. Д. 43.
27. Из письма К.Я. Грота О.А. Шебору от 29 июня 1898 г. // РГАЛИ. Ф. 47. Оп. 2. Д. 346. Л.1.
28. Письмо К.Я. Грота П.И. Бартеневу (Нежин, 3 октября 1878 г.) // РГАЛИ. Ф. 46. Оп. 1. Д. 570. Л. 248–249.
29. Почивалова А.В. Историческая концепция М.П. Погодина: дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2011.
30. Российские университеты в XVIII – начале XX века: сб. статей. Вып. 5. Воронеж, 2000.
31. Ростовцев Е.А. А.С. Лаппо-Данилевский и петербургская историческая школа. Рязань: НРИИ, 2004. 352 с.
32. Саприкина О.В. Академик В.И. Ламанский (1833 – 1914): научное наследие и общественная деятельность: дис. ... канд. ист. наук. М., 2004.
33. Сборник статей по славяноведению, составленный и изданный учениками В.И. Ламанского по случаю 25-летия его учёной и профессорской деятельности. СПб., 1883.
34. Свешников А.В. «Вот вам и история нашей истории». К проблеме типологии научных скандалов второй половины XIX – начала XX в. // Мир историка: Историографический сб. Омск, 2005. Вып. 1. С. 231–262.

35. Флоринский Т.Д. [Рец. на кн.] Грот К.Я. Известия Константина Багрянородного о сербах и хорватах // ЖМНП. 1881. № 3. С. 139–170; № 6. С. 300–332.
36. Хохлова О.Н. О.М. Бодянский и А.А. Майков: к вопросу о взаимоотношениях в университетской среде // О.М. Бодянский и проблемы истории славяноведения (К 200-летию со дня рождения ученого): сб. статей. М., 2009. С. 48–55.
37. Цит. по: Воробьева И.Г. Профессор-славист Нил Александрович Попов. Научная, педагогическая и общественная деятельность // <http://www.opentextnn.ru/history/historiografy/historians/ros/?id=3164>.
38. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав. 1884.
39. Ягудин Б.М. Н.А. Осокин и становление казанской школы всеобщей истории. Казань, 1998. 228 с.

THE MODELS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE RUSSIAN UNIVERSITIES AT THE END OF THE XIXTH – BEGINNING OF THE XXTH CENTAURY

T.S. Kovyl'nikova, O.N. Hohlova

Tver State University

The article is devoted to the nature of relationship and interpersonal contacts between teachers and students in the Russian Universities at the end of the XIXth – beginning of the XXth century. It visually demonstrates the high standard of education of the Russian Universities graduates and characterizes the scientific school of V.I. Lamansky.

Keywords: *the pedagogics history, the history of Russian universities, interpersonal contacts in education, Slavonic studies.*

Об авторах:

КОВЫЛЬНИКОВА Татьяна Сергеевна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), начальник методического отдела учебно-методического управления Тверского государственного университета, e-mail: kov_ta@mail.ru

ХОХЛОВА Ольга Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), руководитель Отделения развития профессиональной компетентности преподавателей вузов Института непрерывного образования Тверского государственного университета

УДК 37.014.7+37(091)»20»

АКТУАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ А.С. МАКАРЕНКО О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО КОМПЛЕКСА

Г.Н. Скударёва

Московский государственный областной гуманитарный институт,
г. Орехово-Зуево

Анализируются положения педагогической позиции А.С. Макаренко о связи школы с общественной жизнью страны, осуществляется переосмысление его идей в контексте современной образовательной парадигмы, актуализируется проблема взаимодействия школы и общества на основе социального партнёрства, представлен образ общеобразовательной школы как социокультурного комплекса.

***Ключевые слова:** идеи А.С. Макаренко, взаимодействие школы и общества, социальное партнёрство, социокультурный комплекс.*

25 лет назад вся прогрессивная педагогическая общественность отмечала 100-летний юбилей А.С. Макаренко, педагогический опыт и идеи которого явились мощным стимулом развития практически всех компонентов молодой советской педагогики: методологии, теории и методики воспитания и обучения, совершенствования педагогического мастерства и подготовки учителей и воспитателей.

«Великий советский педагог и писатель, чья деятельность оказала значительное влияние на становление педагогики как науки, формирование методов образования, нравственного развития и творческого воспитания подрастающего поколения" – такова официальная оценка Генеральной конференции ЮНЕСКО, по резолюции которой 1988 г. ознаменовался как международный год А.С. Макаренко.

Выдающийся педагог, выдвигая принципиально новые психолого-педагогические и социальные идеи и углубляя их значение, во многих случаях осуществляет новые феноменологические подходы к их реализации. В качестве продуктов его новаторского опыта и научных суждений можно рассматривать педагогическое проектирование, соединение научного теоретического образования с производительным трудом, формирование характера, воспитание на лучших традициях советского народа, программу воспитания, воспитательный коллектив, педагогический коллектив и его центр, дисциплину и самоуправление, развитие личных отношений детей и

воспитателей, авторитет педагога, педагогическое мастерство и технику.

Минула ещё четверть века. Сегодня многие представления об общественных процессах, о различных исторических явлениях и личностях не только корректируются, но и изменяются радикальным образом. Это обуславливает необходимость углубления, уточнения, а иногда и переосмысления многих социальных концепций, в том числе в педагогической науке и практике. Важнейшей задачей современного этапа является новое прочтение идей А.С. Макаренко и на этой основе – дальнейшее осмысление его педагогического наследия, над которым не властно время.

В условиях, когда осуществляется смена образовательной парадигмы, происходит пересмотр приоритетов образования и запросов общества, в которых отражены иное содержание, иные подходы к обучению, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет, анализ трудов и практического опыта, мы приходим к неожиданному выводу о том, что, заглянув на многие десятилетия вперед, выдающийся педагог предопределил феномен взаимодействия образования и общества, обозначив его актуальность, проблемное поле, предложил пути решения наиболее трудных вопросов и выход из кризисных ситуаций. В подтверждение наших суждений приведём примеры из работ А.С. Макаренко, нашего российского достояния, которые заслуживают особого внимания вследствие того, что в них обозначены актуальные проблемы прошлого и спроектировано их решение в контексте современных условий.

В своей работе «Воспитание в советской школе» А.С. Макаренко сокрушался: «Школы как единого коллектива, как целостного учреждения не знают у нас ни педагоги, ни дети, ни семья, ни советская общественность. И именно в этом таится корень многих бед... Ученик знает только свой класс. Между классным коллективом и советским обществом нет связующего звена – более широкого коллектива, нет самой школы как единого общественного организма... Педагогическая теория, размениваясь на мелочи, не удосужилась заняться этим кардинальным вопросом...»[2, с. 189].

Нужно признать, что данные тезисы на тот момент оказались достаточно резонансными и вызвали отклик людей, «для которых дороги судьбы нашей школы и наших детей», единодушных в оценке создавшегося положения и согласных с требованиями, предъявляемыми к школе, среди которых важным является «активизирование общественного мнения в школе, большая связь школы с общественной жизнью страны». Сегодня, с высоты XXI в., мы отмечаем дальновидность взглядов А.С. Макаренко, которые уже в то время были устремлены в сторону демократичности и открытости

образовательной системы, ибо выдающийся педагог понимал, что школа, как живой социальный организм, не может быть оторванной от влияния общественных сил и удалённой от реальных потребностей жизни.

Действительность показала, что образование в современных условиях является открытой социально-педагогической системой, функционирующей с участием многих субъектов, обладающих опытом и стремящихся передать его другим. Принцип открытости рассматривается как особый способ организации жизнедеятельности школы в активном взаимодействии с социумом и, конечно же, с семьей. В таком взаимодействии в равной степени заинтересованы все субъекты образовательного процесса. Готовность школы к сотрудничеству с семьей и другими социальными институтами является одной из характеристик её открытости, признаком демократичности.

Образование как социально-культурный процесс и школа как социально-культурный институт — средоточие как интересов государства, так и гражданского общества. Признавая, что взаимоотношения общества и школы в России имеют длительную и противоречивую историю, следует констатировать тот факт, что их развитие не носило «линейного» характера. Оно зависело от целого ряда факторов: особенностей социокультурного, политического развития страны; государственной политики в области образования; осознания в обществе ценностей образования; уровня развития педагогической науки; общественного интереса к проблеме. В условиях развития демократии и расширения практики соуправления школа призвана активнее опираться на общественные организации и сообщества.

В текущий момент в образовательной политике всё более актуализируется идея социально-педагогического партнёрства, сущность которой находит истоки в учении А.С. Макаренко о влиянии «общественной среды» и выражается в ряде положений: организация воспитательного процесса внутри школы с учетом влияний на коллектив окружающей среды; всемерное использование воспитательных возможностей среды; выполнение школой на основе использования этих возможностей роли главного организатора детской жизни как в рамках учебно-воспитательного процесса, так и за его пределами.

Итак, социально-педагогическое партнерство – это опыт межсистемного регулирования, управления при изменении типа взаимодействия образования с внешней средой, который позволил вычленил следующие характерологические особенности данного феномена: объединение усилий лиц или образовательных организаций для достижения общих целей; упорядочение координационного взаимодействия систем образования или социальных институтов в

пределах их взаимной заинтересованности, в целях сохранения здоровья и целостности общенациональных, общегосударственных «социальных тканей»; механизм межсистемного регулирования, управления при изменении типа взаимоотношений образования с внешней средой; инструмент, с помощью которого представители различных субъектов собственности, групп населения, имеющие специфические интересы, достигают консенсуса, организуют совместную деятельность, координируют ее в направлении достижения общественного согласия в образовательной политике. Особое значение имеют идеи социального партнерства на основе социально-педагогической солидарности, проектирования педагогически целесообразных отношений и комфортных сред в социуме, реализации конвенционального подхода к развитию воспитания.

Таким образом, в отечественной педагогике социально-педагогическое партнерство базируется на диалогическом отношении социальных субъектов и обеспечивает единство, гармонизацию социальных структур и выработку образовательной стратегии единых действий. Это позволяет обеспечить интеграцию интересов различных социальных групп в едином образовательном и информационном пространстве. Партнерские отношения могут рассматриваться в качестве межсубъектных взаимодействий, эффективность которых определяется общими ценностно-целевыми устремлениями всех его участников, их взаимообогащением.

В контексте обозначенной проблемы, когда школа вынуждена решать актуальные вопросы взаимодействия субъектов образования с учётом собственных условий и кадровых особенностей, представляется своевременным и важным обратиться к практике социально-педагогического взаимодействия школы и общества на основе социального партнёрства и, проанализировав наиболее значимые положения деятельности школы – социокультурного комплекса, подтвердить актуальность идей А.С. Макаренко сегодня.

В свете выполнения требований и обязательств приоритетного национального проекта «Образование», региональных комплексных проектов модернизации образования, в соответствии с инициативой Президента РФ «Наша новая школа» в практической педагогике стало распространяться такое социально-педагогическое явление, как школы-социокультурные комплексы, в отношении целесообразности создания которых не утратило своей актуальности суждение Антона Семёновича, полагавшего, что «разбивание воспитательного процесса между различными учреждениями и лицами, не связанными взаимной ответственностью и единоначалием, не может принести пользы» [1, с. 56]. Таким образом, стратегической целью деятельности вновь создаваемых социокультурных комплексов является формирование

единого культурно-образовательного пространства, обеспечивающего полноценные условия для развития и самореализации личности всех субъектов образования.

В связи с тем, что понятие «единое образовательное пространство» становится всё более востребованным в современной образовательной политике последнего десятилетия, что подтверждается и новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г., и государственной программой «Развитие образования на 2013-2020 годы», определим его как «организационно-педагогический феномен, представляющий собой целостную динамичную систему в рамках административного территориального деления, функционирующую в целях обеспечения единства культурно-образовательной политики, централизации управления образованием, интеграции социальных институтов и общественно-педагогического сообщества» [7, с. 64–65].

Общеизвестно, что всякая деятельность предваряется постановкой целей и соответственно формулированием вытекающих из стратегических целей задач. В 20-30-х гг. прошлого столетия на вопрос «Каковы же цели воспитания?» молодая советская педагогическая наука давала ответ лишь в самом общем виде. Отстаивая идею динамического единства жизни и воспитания всей своей деятельностью, Антон Семёнович осознал, что на том этапе развития педагогики нередко допускались крайности, когда, затрагивая этот вопрос, иные теоретики добивались до заоблачных вышей, ставили несбыточные, а потому и бесполезные задачи – «романтические», как называл их А.С. Макаренко. Данный вывод подтверждает ещё одна цитата из его лекций о школьном воспитании: «Проблемы школьного советского воспитания не могут быть выведены из положений, стоящих вне советской общественной жизни и советской политической истории...». Отвечая на вопрос «Откуда же может вытекать цель воспитательной работы?», А.С. Макаренко убедительно констатировал: «Конечно, она вытекает из наших общественных нужд, из стремлений советского народа...» [3, с. 186].

Именно с учётом «общественных нужд», по выражению Макаренко, сформулирована каждая из задач, определяющих деятельность социокультурного комплекса, направленная на социализацию подрастающего поколения, на социально-педагогическое взаимодействие с субъектами образования, а также на повышение уровня воспитательного потенциала школы с учётом современных требований к воспитанию и социализации обучающихся как компонента образовательной программы. Перечислим их:

- формирование образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем социально-культурном

уровне развития личности, создание необходимых условий для её самореализации;

- эффективное социально-педагогическое взаимодействие образовательного учреждения при реализации основной образовательной программы с социальными партнерами;

- участие обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и муниципальной общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, школьного уклада;

- включение обучающихся в процессы познания и преобразования внешкольной социальной среды (микрорайона, города) для приобретения опыта реального управления и действия;

- обеспечение оптимального сочетания урочных и внеурочных форм организации образовательного процесса с целью активизации социально-педагогического взаимодействия всех его участников;

- выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе одарённых детей и детей с инклюзией, их профессиональных склонностей в условиях клубов, секций, студий и кружков, организация общественно-полезной деятельности, в том числе социальной практики, с использованием возможностей образовательных учреждений дополнительного образования детей;

- сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, обеспечение их безопасности;

- социальное и учебно-исследовательское проектирование, профессиональная ориентация обучающихся при поддержке педагогов, психологов, сотрудничестве с учреждениями профессионального образования, центрами психолого-педагогического сопровождения.

Акцентируя внимание на задаче социального и учебно-исследовательского проектирования учащихся, представляется уместным вспомнить отношение к этому процессу великого педагога, его концепцию «проектировки» личности. Развивая эту идею, А.С. Макаренко утверждал, что педагогика – наука целесообразная. Педагог должен ясно себе представлять, каким он видит своего воспитанника на выходе. Он должен проектировать личность. Ясно, что те конкретные рекомендации, которые конструировал Макаренко в 30-е гг., соответствовали социально-экономическим условиям нашей страны того исторического периода. Но вместе тем не утратило своей актуальности сегодня, а скорее приобрело ещё большую социально-педагогическую значимость сформулированное Антоном Семеновичем требование: «Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества» [4, с.120].

На наш взгляд, вышеизложенное положение актуализирует проблему формирующегося общественного заказа на создание общенациональной системы условий для эффективной, целенаправленной деятельности всех социальных институтов по воспитанию подрастающих поколений. Как видно, выдающийся педагог, постоянно выделяя общественную составляющую в школьном воспитании и образовании, последовательно и мотивированно рассуждает именно о потребностях и запросах общества. «Общественные нужды» и «стремления советского народа» у А.С. Макаренко – это ли не прообраз современного общественного заказа образованию, который Владимир Владимирович Путин 31 мая 2011 г. на пленарном заседании VI съезда Всероссийского педагогического собрания «Учитель, семья, общество – инновационные модели взаимодействия» сформулировал в своем докладе сжато, но ёмко: «Главное – привлечь внимание общества, сконцентрировать усилия всех уровней власти вокруг проблемы нашей школы, образования в целом, что само по себе считаю очень важным...» [5].

Социокультурный образовательный комплекс – это, на наш взгляд, именно та форма образовательной организации, деятельность которой основана на социально-педагогической интеграции общеобразовательной школы со всеми организационными структурами, удовлетворяющими образовательные потребности и общественные запросы всех субъектов социально-педагогического взаимодействия, обладающая развитой материальной базой, позволяющей реализовывать в процессе образования и воспитания общеобразовательные программы дошкольного, начального и среднего (полного) общего образования, программы дополнительного образования, современные образовательные и воспитательные технологии.

Новая миссия школы как социокультурного комплекса предопределяет модель социально-педагогического взаимодействия с субъектами муниципального образовательного пространства как во внутренней, так и во внешней социально-педагогической среде. Внешними социальными партнёрами школьного социокультурного комплекса в новой модели взаимодействия могут выступать: учреждения дополнительного образования (центр детского творчества, станция юных техников, клубом картингистов и мотоциклистов), учреждения культуры (школа искусств, библиотеки, центр досуга, Дом культуры, Дом молодёжи), спортивные учреждения (детские юношеские спортивные школы, физкультурно-оздоровительный комплекс, стадион), учреждения здравоохранения (районная поликлиника, центр наркологической помощи детям), учреждения соцзащиты населения (социальный приют, Дом ребенка), учреждения

общего образования, СПО, ВПО находящиеся на территории муниципального территориального образования, и др.

Внутренняя социально-образовательная среда, в соответствии с новой миссией школы и с учётом специфики внешней социально-образовательной среды, проектируется разнопланово и может быть наполнена многоаспектным содержанием. Памятуя о формировании базовой культуры личности обучающихся, приоритетными определяются такие направления деятельности, как художественно-творческое, спортивно-оздоровительное, научно-практическое.

Дополнительное образование учащихся по художественно-творческому направлению может осуществляться на занятиях в театральной, вокально-хоровой и изо-студиях, в классах индивидуальной инструментальной подготовки, в кружках художественно-технического и художественно-прикладного творчества, в танцевальных кружках (современного бального и народного танцев).

Спортивно-оздоровительное направление предполагает функционирование спортивных секций, школьных спортивных команд (традиционно футбольной, волейбольной и баскетбольной), спортивных клубов с привлечением родителей (например, «За здоровый образ жизни»), кружков («Здоровое питание», «Здоровье – это жизнь»), а также тьютерское движение «Нет – наркотикам».

Отличительной особенностью научно-практического направления дополнительной подготовки учащихся является сочетание базового и дополнительного образования, в рамках которого дифференцируются и одновременно обобщаются знания на всех ступенях образования: от педагогической подготовки дошкольников к поступлению в школу, подготовки выпускников основной школы к ГИА, выпускников средней школы – к ЕГЭ; до дополнительного обучения иностранным языкам в школьном Центре иностранного языка, развития дистанционного обучения в рамках творческой лаборатории, повышения уровня информационной компетентности в Лаборатории информационных технологий.

В организации деятельности социокультурного комплекса доминируют следующие принципы: личностно-ориентированного, дифференцированного обучения; демократизации, гуманизации и толерантности; признания уникальности личности, индивидуальности каждого ребёнка; выбора учащимися цели, содержания, форм процесса жизнедеятельности в классе и школе; доверия и поддержки; сотрудничества и сотворчества; технологизации обучения; реализации здоровьесберегающих технологий.

Вместе с тем очевиден тот факт, что модель школы – социокультурного комплекса позволяет создать целостную систему образовательно-воспитательной работы, нацеленную на формирование

образовательного базиса, основанного не только на знаниях, но и на соответствующем социально-культурном уровне развития личности, создании необходимых условий для её самореализации. Выстраивание социально-педагогических отношений нацелено на безусловное принятие каждого обучающегося как полноправного субъекта социально-педагогического взаимодействия школы и социума.

Подводя итог вышесказанному, приходим к выводу, что в педагогической науке существуют идеи, которые могут пройти через призму времени и не устареть, т. е. актуальные на все времена. Эти идеи вытекают из понимания сущности человека, который, как известно, существо общественное, из природы и психологии его и, как следствие, являются необходимыми для полноценного его развития. Идея А.С. Макаренко о взаимодействии школы и общества на основе социального партнёрства не утратила своей значимости спустя почти девять десятилетий. Наша задача сегодня – определить современные приоритеты её воплощения посредством отбора оптимального содержания, эффективного функционирования и перспективного проектирования педагогически целесообразной, социально обусловленной среды школы для полноценного социально-культурного развития личности каждого обучающегося.

Список литературы

1. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. Идеи А.С.Макаренко сегодня. М.: Знание, 1988. 80 с.
2. Макаренко А.С. Воспитание в советской школе. М: Педагогика, 1972. 335с.
3. Макаренко А. С. Воспитание гражданина. М.:Просвещение, 1989. 304 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М., 1983-1986. Т. 4.
5. Педагогические тезисы Владимира Путина // «УГ Москва», 7 июня 2011 г. № 23
6. Публичный доклад директора Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 17 г.о. Орехово-Зуево» за 2011/2012 уч.г. / Е.Л. Солодинская и др. URL: <http://sc.017.narod.ru/dokI2012.dok>
7. Скударёва Г.Н. Единое муниципальное образовательное пространство как организационно-педагогический феномен // *Alma mater: Вестник высшей школы.* 2006. № 11. С. 64-65.

**ACTUALIZATION OF MAKARENKO'S IDEAS CONCERNING
SOCIAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION OF SCHOOL AND
SOCIETY IN THE PROCESS OF SCHOOL SOCIAL AND
CULTURAL COMPLEX ACTIVITY**

G. N. Scudareva

Moscow state regional institute of humanities, Orekhovo-Zuevo

The article analyses Makarenko's pedagogical position about the connection of school with public life of a country. It gives reviews of his ideas according to modern educational paradigm. The article also underlines the problem of interaction of school and society on the basis of social partnership and represents the practical experience of functioning of a secondary school as social and cultural complex.

***Keywords:** Makarenko's ideas, interaction of school and society, social partnership, social and cultural complex.*

Об авторах:

СКУДАРЁВА Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики ГОУ ВПО «Московский государственный областной гуманитарный институт» (142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зелёная, 22) e-mail: fdp@mgogi.ru

УДК 371(091)»20»

ТЕНДЕНЦИИ ПОИСКА ОБРАЗА ШКОЛЫ БУДУЩЕГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

А.В. Климина¹, И.Д. Лельчицкий²

¹Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

²Тверской государственный университет

Посредством ретроспективного анализа на содержательном уровне охарактеризованы охранительно-педагогическая и либерально-педагогическая тенденции в обосновании образа школы будущего, которые обозначили себя в отечественной педагогике начала XX в.

Ключевые слова: *образ школы, школа и государство, школа и общество, ценностные основания школы.*

Начало XX в. в России характеризуется распространением в обществе процессов, которые свидетельствовали о наступающем кризисе. Все это актуализирует внимание к социальным институтам, обладающим возможностями превенции или минимизации негативных общественных явлений, среди которых приоритетная роль, несомненно, принадлежала отечественной школе. В рассматриваемый период обрели очертание официально-педагогическая и либерально-педагогическая стратегии, в русле которых и происходило формирование образа школы будущего, что нашло свое отражение в трудах ведущих идеологов соответственно каждого из этих направлений. Так, согласно официально-педагогической стратегии, школа будущего трактовалась как институциональное пространство, призванное обеспечивать государственно-охранительные функции. В свою очередь, представителями либерально-педагогических кругов российского общества школа в ее перспективе по преимуществу рассматривалась как важнейший источник научного знания, обеспечивающего стабильный процесс для воспитания подрастающего поколения. Это позволяет подчеркнуть, что представители как официального, так и либерального направлений нередко в контексте выбора ценностных ориентиров с целью обоснования образа школы будущего разделяли одни и те же позиции.

Обоснование образа отечественной школы как уникального социально-институционального пространства неизменно детерминирует значимость обращения к проблеме взаимосвязи школы и государства. Являясь по преимуществу непреходящей, эта проблема в истории педагогической теории и практики, как правило, неизбежно

является предметом дискуссии, наполняется уточняющими смыслами, обусловленными вызовами конкретно-исторической реальности.

В рассматриваемый период стремление сохранить и укрепить существующий политический строй актуализирует не только на *официально-педагогическом уровне* соответствующий заказ школе, но и детерминирует постановку вопроса о государственном подходе к решению ее проблем. Так, в контексте наделения школы приоритетно охранительными задачами ее деятельность утверждалась как «одна из важнейших забот в деле государственного хозяйства» [10, с. 33]. Приведенная позиция К.П. Победоносцева, являвшегося одним из ведущих идеологов трактовки образования как пространства формирования подрастающего поколения, преданного самодержавному строю и православию, имевшему в то время статус государственной религии, позволяет сделать ряд выводов. С одной стороны, это свидетельствует об осознании высокопоставленными государственными, общественными и религиозными деятелями, мысли о том что наделение школы какими-либо функциями со стороны правящего режима требует надлежащего к ней отношения самого государства. С другой – можно полагать, что характер сложившегося в эти годы подобного отношения, способы и средства его реализации вызывали критичное отношение даже среди деятелей образования, близких к правительству.

Между тем представителями либеральной линии инициируется полемика, посвященная *основам взаимоотношений государства и общества в аспекте такой проблемы, как управление школой*. С достаточной степенью аргументации подчеркивалась актуальность, которая, используя современные размышления о менеджменте в сфере образования, обозначила себя как *государственно-общественный стиль*, призванный обеспечить конструктивный вклад в решение этой проблемы. Например, в таком официальном педагогическом издании, как «Журнал Министерства народного просвещения», была опубликована статья, в которой прямо подчеркивалось, что «школьное дело всегда было и будет не только общественным, но и государственным... в успешном ведении его, в возможно лучшей организации и постановке заинтересованы в одинаковой степени обе упомянутые стороны» [1, с. 29]. Несомненно, идея о паритетности между государством и обществом в управлении отечественной школы как перспективе ее развития отражала либеральные настроения, отвечала вызовам жизни в рассматриваемый период. Однако общий контекст упомянутой статьи свидетельствует, что постановка обозначенного вопроса мотивировалась стремлением сохранить роль школы как института, поддерживающего государственный строй.

Вместе с тем от школы ожидали не только продуктивного влияния на решение тактической, необходимой для настоящего момента жизни общества и государства, задачи. Осознавалась стратегическая, ориентированная на перспективу, ее **миссия по развитию общества и государства**. Однако довольно резко и критично, с одной стороны, и с известной драматичностью для интересов государства, с другой, признавался тот факт, что «школа и общество живут раздельной жизнью, часто не понимая друг друга» [8, с. 81]. Приведенная констатация сложившейся ситуации дает основание для вывода о явной неудовлетворенности существующим положением в школьном образовании. Очевидным в сложившейся ситуации можно полагать усиление внимания к проблеме модернизации существующего образа школы. Представляется, что от новой школы ожидали готовности к конструктивным и гибким ответам на запросы общества, в которых по существу отражались актуальные вызовы жизни. Скорее всего, это могло стать достижимым в случае эффективной со стороны школы гармонизации общественных и государственных задач, хотя на это прямо и не указывалось.

Проблема взаимодействия государства и общества обрела в начале XX в. не только социально-политический, но и методологический смысл. Подтверждением сформулированного вывода можно рассматривать оригинальные рассуждения видного отечественного педагога, автора целого поколения учебников по истории и теории педагогики М.И. Демкова. Например, в качестве постановочного вопроса ученый предлагал для обсуждения тезис о настоятельной необходимости создания специального отдела педагогической науки – государственной педагогики [3, с. 200]. М.И. Демков подчеркивал **глубокую взаимосвязь процессов развития государства в целом и государственной поддержки обучения и воспитания подрастающего поколения**. Одной из ведущих причин формирования государственной педагогики как особого отдела научно-педагогического знания можно рассматривать и осознаваемую деятелями отечественного образования необходимость обозначенного выше *специального государственного отношения к школе*. Такая постановка вопроса позволяет предположить желаемый в данном контексте образ школы, **ориентированной на решение стратегической задачи, состоящей в укреплении и развитии государства**. Можно утверждать, что М.И. Демков во втором десятилетии исследуемого периода продолжал мысль К.П. Победоносцева, выдвинутую им в самом начале XX в. о том, что вектор внимания к школе как особому институту общественной жизни является одним из основных приоритетов государственной политики.

Присущим как официально-педагогической, так и либерально-педагогической стратегии в контексте обоснования образа школы будущего являлся вопрос о ведущих **ценностных основаниях** ее деятельности и позиционирования в социуме как институционального пространства. Во-первых, ведущим ценностным смыслом в понимании предназначения отечественной школы декларировался ее *образовательно-предметный ресурс* в обеспечении *государственно-патриотического самоопределения подрастающего поколения*. В связи с этим акцентировалось внимание на необходимости проектирования, например, исторического образования, обеспечивающего формирование у подрастающего поколения соответствующей картины мира. Так, ожидалось, что в образовательном пространстве школы будущего растущий человек овладеет способностью к историческому пониманию действительности и уровнем исторических знаний, позволяющих ему критически относиться к различным политическим идеям и адекватно оценивать их с позиций государственных ценностей осмысления настоящего и будущего страны [9, с. 42]. Следовательно, ключевой характеристикой школы будущего рассматривалась присущая ей готовность посредством исторического знания противостоять тем теориям и учениям, в которых обосновывались идеи разрушения существующего государственно-политического устройства. Несомненно, такой подход рельефно отражал стремление к наделению школы охранительными функциями. Однако позитивным представляется то, что основаниями патриотического воспитания рассматривались не лозунги и призывы, а глубокие исторические познания о развитии российской государственности, которые должны были сформироваться у молодых людей в процессе школьного курса истории.

Более того, внимание к содержанию образования, в частности, предметно-историческим знаниям, не могло не влиять на результативность обучения как фактора воспитания личности, формирования мировоззренческой позиции растущего человека. Например, выпускники гимназий, которые овладевали системой научных знаний, становились нередко передовой частью университетского студенчества, отличались склонностью к рефлексии противоречий социально-политического устройства страны, оказывались среди участников возникавших протестных настроений и политических событий.

В русле трактовки образа школы будущего важной представляется реконструкция **ведущих оснований, регламентирующих деятельность учителя** как основного субъекта реализации государственной политики в осуществлении школой своего предназначения. Ретроспективный анализ в данном аспекте позволяет

сделать вывод о том, что таким основанием сторонниками охранительно-педагогической стратегии декларировалась необходимость наличия у каждого учителя готовности к демонстрации своей приверженности идеалам государственности и патриотизма. Предполагалось, что опора на охарактеризованную ценностно-нормативную установку должна была гарантировать неукоснительное соблюдение учителем соответствующих принципов собственной траектории жизнедеятельности и профессионального поведения, что рассматривалось как важнейший фактор выполнения возложенных на него функций по сохранению существующего политического строя. В общественное сознание усиленно внедрялась мысль о том, что пренебрежение этими принципами следует воспринимать не только как отступление от указанных функций, но и как серьезный ценностно-нравственный проступок со стороны учителя.

Между тем декларируемые требования к охранительной доминанте в деятельности учителя вызывали критические отзывы и становились предметом острых дискуссий, которые имели место на страницах педагогических журналов рассматриваемого периода. Так, подчеркивалось стремление учителя следовать многочисленным циркулярам, что детерминировало его направленность на схематизм и шаблон в решении практических образовательных задач [4, с. 15].

В целом отмечалась тенденция к усилению рутины и косности в процессе реализации школой своего прямого предназначения по организации обучения и воспитания подрастающего поколения, трансформации этой важной миссии в бюрократически-назидательный процесс посредством превращения учителя в охранительно-дидактического функционера. Например, на страницах оппозиционно настроенных к официальной педагогике изданий рисовался образ отечественного учителя, который сравнивался «с манекеном», действующим не как живой человек, а как заводной механизм, вынужденный безоговорочно исполнять предписанные ему инструкции [11, с. 3].

Современники школы рассматриваемого периода, сравнивая ее со школой первой половины XIX в., приходили к неутешительным заключениям. Констатировалось, что в прошлой школе были не только «учителя-монстры», но и «преданные своей профессии люди, которые могли сохранять в себе личностное начало и развивать его у своих учеников» [6, с. 88-89]. Утверждение о том, что в рассматриваемый период происходило формирование образа школы как репродуктивно-начетнического пространства, в котором доминирует дидактический функционализм, подтверждается, например, представлениями самих учителей. Так, на страницах журнала «Русская школа» имели место публикации, авторы которых – гимназические учителя – писали,

например, о том, что от них, по преимуществу, требовалось проявление умений «к точному и беспрекословному исполнению циркуляров, предписаний и всякого рода программ» [2, с. 32]. Приведенная позиция позволяет предположить, что либеральные настроения распространялись и среди гимназического учительства. Можно предположить, что в данном контексте одним из критериев школы проектировалось устройство ее образовательного пространства, в котором обращение к личности и возможностям ученика как его основного субъекта прогнозировалось как детерминанта развития этого пространства в перспективе будущего. Наличие в педагогической журналистике подобных публикаций свидетельствует и о том, что в самом начале XX в. существовала возможность открытой дискуссии по поводу острых и критичных (прежде всего для официально-педагогических кругов) вопросов, связанных непосредственно с поиском образа школы будущего.

В русле поиска образа школы будущего дискутировался вопрос о модели поведения учащихся. Например, основополагающим требованием к учащимся являлось строгое и беспрекословное соблюдение ими всех школьных правил. Один из видных деятелей отечественного образования К.П. Яновский подчеркивал, что только посредством соблюдения указанного условия возможным становилось развитие у учащихся духа законности [13, с. 226-227]. Одним из ключевых условий достижения обозначенной задачи полагалась дисциплина, которая понималась как «полный во всем внешний порядок и внутренняя дисциплина» [13, с. 226]. Следовательно, одной из приоритетных характеристик школы будущего рассматривалось присущее ей органическое единство внешних требований, как правило согласованных на государственно-общественном уровне, и соответствующих им внутренних установок, а также готовности к их неукоснительному выполнению всеми субъектами школьного образовательного пространства.

Вместе с тем актуализация вопроса, связанного с возведением дисциплины в ранг одного из приоритетных признаков образа желаемой школы, была обусловлена наделением школы не свойственными для нее охранительными функциями, реализация которых в образовательной действительности нередко имела негативные последствия. Это вызывало протест, что проявлялось, например, в жесткой квалификации учителя как «устроителя школьной дисциплины». Так, типичной для оппозиционно настроенных к официальной педагогике изданий этого времени являлась точка зрения о том, что ведущая для педагога задача состоит «в том только, чтобы искоренять или насаждать какими угодно мерами» [5, с. 139-140].

Отсюда возможна констатация того, что выдвигаемое требование о необходимости обеспечения в каждой школе беспрекословной дисциплины нередко приобретало довольно гипертрофированное толкование и соответствующее воплощение в образовательной практике рассматриваемого периода. Между тем, учитывая сложную социально-политическую обстановку, прогнозируемые риски революционных событий начала прошлого столетия, сама идея и внимание к проблеме школьной дисциплины как фактору обеспечения «духа законности» у подрастающего поколения представляются, несомненно, обоснованными и оправданными.

Подтверждением либерально-педагогической тенденции поиска образа школы будущего является актуализация внимания к проблеме **направленности взаимоотношений учителя с учащимися** в рассматриваемый период. Развернувшаяся вокруг этой проблемы дискуссия свидетельствует о том, что в общественном сознании формировалось устойчивое мнение о школе как пространстве с низкой степенью эффективности способным оказать позитивное влияние на смысложизненное становление растущего человека. Так, доминирование функционального начала в трансляции знаний, как справедливо подчеркивалось в педагогических публикациях, ограничивало потенциально многогранный спектр взаимоотношений учителя и учащихся, которые сводились в основном к осуществлению со стороны учителя контроля по усвоению учениками учебного материала. Причем этот контроль носил формальный характер, сводился, как правило, к оценке результатов обучения в установленной иерархии баллов [12, с. 113].

Необходимо подчеркнуть, что либеральные настроения в аспекте обозначенной проблемы отражались даже на страницах официального издания, каким, например, являлся журнал Министерства народного просвещения. Во-первых, сложившаяся направленность взаимоотношений между учителями и учениками квалифицировалась своей предельной оторванностью от реалий и прагматического смысла [7, с. 195]. Во-вторых, авторами журнала констатировалась ситуация, согласно которой на уроках царил скучная схоластическая атмосфера познания, поскольку в школе доминировало «прохождение» учебного материала под педантичным руководством учителя, сопровождаемое казенно-бюрократическим надзором со стороны школьных инспекторов. Ведущим критерием достижения качества такого обучения считалось прочное запоминание учащимися транслируемого им знания [1, 17].

Осуществленный ретроспективный анализ в контексте исследуемой проблемы позволяет высказать ряд предположений. Во-первых, как в близких к правящему режиму педагогических кругах, так

и среди либеральной части педагогического сообщества зрело понимание того, что обобщенный образ школы, сложивший к этому времени, входил в явное противоречие с вызовами действительности. Во-вторых, представители этих течений, выражая стремление к сохранению и укреплению существующего государственно-политического устройства России, именно школу рассматривали в качестве важнейшего средства для достижения своих целей. В-третьих, можно констатировать, что именно в указанный период образ школы становится предметом дискуссий и острой полемики. Это позволяет говорить о возникшем серьезном кризисе официальной трактовки роли и места школы, что стимулировало появление ее либеральной версии, неизбежно влияло на уточнение смыслов в понимании образа школы, а стратегии поиска перспективы ее развития получают в педагогической литературе законченность и известную завершенность.

Список литературы

1. А-в А. К вопросу о педагогической свободе // Журн. Министерства народного просвещения. 1908. № 1. С. 1-31.
2. Белозерский Н. Записки учителя гимназии // Русская школа. 1903. № 1. С. 25-40.
3. Демков М.И. Государственная педагогика, ее развитие и задачи // Журн. Министерства народного просвещения. 1913. № 8. С. 200-235.
4. Дурылин С. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. М., 1907. 32с.
5. Караулов М.А. Живая школа // Русская школа. 1901. № 10-11. С. 136-154.
6. Коробка Н. Редкий учитель // Русская школа. 1902. № 9. С. 88-92.
7. Лубенец Т.Г. Какие требования предъявляет народ к школе // Журн. Министерства народного просвещения. 1912. № 4. С. 195-204.
8. Любомудров С.И. Психология и педагогика // Журн. Министерства народного просвещения. 1910. № 8. С. 65-84.
9. Об организации и постановке учебного дела в учительских семинариях // Журн. Министерства народного просвещения. 1913. № 5. С. 1-44.
10. Победоносцев К.П. и его корреспонденты. Письма и записки. М.; Пг., 1923. Т. 1. Полутом 1. 439 с.
11. С-нов О. Итоги первого всероссийского съезда учителей городских училищ // Народный учитель. 1909. № 7-8. С. 1-5.
12. Эрн Ф. К вопросу об отношении государства и общества к средней школе // Русская школа. 1911. № 3. С. 111-126.

13. Яновский К.П. Мысли об обучении и воспитании. СПб., 1900. 299 с.

TENDENCIES IN THE RETRIEVAL OF IMAGE OF THE SCHOOL OF THE FUTURE IN RUSSIAN PEDAGOGICS IN THE BEGINNING OF XX CENTURY

A.V. Klimina¹, I.D. Lelchitskiy²

¹Moscow Psychology and Social University, Bryansk

²Tver State University

The article is devoted to retrospective analysis of the conservative and liberal pedagogical tendencies in rationale of the image of "school of future" in Russian Pedagogics in the beginning of XX century.

Keywords: *image of the school, school and state, school and society, values of the school.*

Об авторах:

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 376.7.016 : 811.161.1

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ НОСИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (УЧИТЕЛЯ) ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ

Е.Г. Данелян, Ю.А. Корпусова

Тверской государственный университет

Анализируется речевое поведение учителя – носителя русского языка – при работе с детьми-инофонами. Показаны некоторые методические приёмы на начальном этапе речевой коммуникации.

Ключевые слова: *речевая коммуникация, речевое поведение учителя, методические приёмы, особенности родных языков.*

Дети-инофоны конструируют свою речь на русском языке в основном самостоятельно, но не без влияния русскоязычных сверстников и взрослых. «Главным материалом для такого строительства является речь окружающих ребёнка носителей нового для него языка. Не вызывает сомнений, что от того, насколько глубоко он погружён в эту стихию, насколько имеет возможность пользоваться новым языком в своей каждодневной жизни, насколько речь, которую он слышит, соответствует возможностям его восприятия, а его русскоговорящий партнёр по коммуникации в состоянии ориентироваться на него и приспособливаться к своему иноязычному собеседнику, будет зависеть успех последнего в постижении для него языка» [4, с.134].

Ведущее место в этом процессе – принадлежит одному из носителей русского языка – учителю. Основная цель учителя – научить иноязычных детей говорить по-русски.

Речевая деятельность выступает как сопровождение какой-то иной деятельности. Для детей – это игровая и учебная деятельность. Чем интереснее она для него, тем быстрее он осваивает язык. Поэтому учитель свои занятия должен строить интересно, увлекательно, вводить разнообразные игровые моменты, приближать взаимоотношения с детьми к естественным условиям общения. Такая организация работы помогает детям на практической основе легко осваивать новый для них язык.

Учитель, носитель русского языка, должен всегда помнить об определённых закономерностях своего речевого поведения по отношению к детям-инофонам. Это замедленный темп своей речи,

выбор знакомых инофону слов, несложных грамматических конструкций и использование ненавязчивых повторов ясных по смыслу предложений. В ряде случаев возникает необходимость объяснить значение того или иного слова. Разумеется, при этом учитель «обычно придерживается ориентации на так называемую «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому), т.е. речь его не слишком упрощена, в ней присутствуют слова и грамматические конструкции, которые инофону предстоит усвоить в ближайшее время» [4, с.136].

Мера речевого участия учителя на занятии определяется периодом обучения. На начальном этапе обучения, пока активность детей ещё очень мала, допустимо такое соотношение, когда учитель говорит больше, чем дети. Но по мере возрастания речевой активности детей это соотношение должно изменяться. Развитие речевой коммуникации связано не только с накоплением у детей запаса слов, но и с усвоением правил их употребления.

Эти правила усваиваются инофонами, как и речь в целом, практическим путём постепенно: сначала через восприятие обращённой речи взрослого, затем через повторение слов и предложений в отражённой речи и, наконец, через применение их в самостоятельной речи. Чтобы достичь всего этого, учитель пользуется разнообразными методическими приёмами: показ предмета и его название; рассматривание предмета; показ действий с предметами и их название; показ предметных и сюжетных картинок; наблюдения за живыми объектами; повторы, переспросы, подсказ; совместное проговаривание слов и предложений; вопросы — ответы; комментирование действий; использование потешек, стишков, сказок и т.д.

В ходе овладения детьми-инофонами признаками предметов, действиями учитель должен постоянно представлять им образцы речевых высказываний. Инофон воспринимает эту обращённую речь, затем повторяет данный образец высказывания (отражённая речь). После этого идёт самостоятельное конструирование уже своего высказывания. Здесь очень уместно давать детям упражнение «Послушайте, повторите и продолжите по образцу».

Рассмотрим некоторые методические приёмы, используемые учителем на занятии с детьми-инофонами.

1. Повторение за детьми слов, словосочетаний, предложений.

Данный приём учитель использует тогда, когда дети-инофоны начинают пользоваться активной речью, т.е. могут ответить на вопрос одним словом или словосочетанием. При этом они испытывают большие трудности и допускают различные искажения слов. Повторяя детский ответ, учитель показывает правильное произношение, обращает внимание детей на правильное структурное и грамматическое

оформление слов и особой интонацией старается выделить то место в слове, где была допущена ошибка. Акцентировать внимание детей на какой-то части слова надо умело и очень осторожно, чтобы не вызвать новых произносительных и грамматических ошибок.

Повторение детских ответов особенно полезно тем, что учитель может включить нужное слово в словосочетание или предложение. Тем самым он создаёт условия для прослушивания более сложных конструкций.

2. Вопросы-ответы

Этот приём используется прежде всего для активизации речи детей-инофонов. Вопрос побуждает детей проверить их знания и умения в речевой коммуникации. С помощью вопросов можно развивать внимание к речи взрослого. Это необходимо для того, чтобы дети научились правильно отвечать на вопросы. Использование данного приёма предусматривает также тренировку детей в правильном употреблении слова в различных грамматических формах, в употреблении словосочетаний, в построении предложений.

Наиболее доступны и актуальны для развития речевого общения детей такие вопросы: *Кто это? Что это? Какой предмет? Что делает предмет?*

Так как в родных языках детей-инофонов мы наблюдаем частичное отсутствие категории одушевлённости (на вопрос *кто?* отвечает только человек), очень уместно на занятиях давать упражнения с использованием одушевлённости и неодушевлённости.

Следующая группа вопросов относится к названиям признаков и свойств предметов.

В обучении детей учитель должен формулировать вопрос конкретно и точно обозначать признак. На начальном этапе обучения не рекомендуется спрашивать: *Какой мяч? Какое яблоко?* А следует спрашивать: *«Какой по форме мяч?», «Какое по форме яблоко?»*, *Какой по величине мяч?, Какое по величине (форме, цвету, вкусу) яблоко?* и т.д. Прежде чем задавать вопрос, начинающийся со слова *какой*, учителю необходимо убедиться, что дети правильно понимают значения слов *форма, цвет, размер (величина), вкус*. Если понимание слов недостаточно чёткое, дети дают неправильные ответы.

С целью преодоления этих ошибок дети выполняют разнообразные упражнения, которые предлагает учитель. Например:

- Соня, найди большое яблоко.
- Вот (*показывает*).
- Это яблоко какое по величине?
- Большое.
- Да, это большое яблоко.
- Найди зелёное яблоко.

— Вот (*показывает*).

— Это яблоко какое по цвету?

— Зелёное.

— Правильно. Это зелёное яблоко. Давай скажем вместе всё, что мы узнали про яблоко: «Это большое зелёное яблоко» (*повторяют вместе*).

Здесь мы видим обращённую речь учителя и проявление у детей отражённой речи. Есть много повторов. Всё это помогает практическому усвоению грамматического правила.

Следует отметить, что детям трудно произносить слова со сложной слоговой структурой, а также связи слов в словосочетаниях и предложениях. На первых порах этого строго требовать не нужно. Оно придёт постепенно, в результате систематических, каждодневных тренировок, тем более что речь детей понятна учителю, поскольку они объединены общей ситуацией общения.

Третья группа вопросов относится к действиям предмета: «Некоторая трудность использования этих вопросов определяется тем, что они большей частью логически относятся не столько к действию, сколько к предмету, с которым производится действие» [2, с. 58]. Поэтому в первых вопросах, когда мы знакомим детей с действием предмета, нельзя называть само действие. Вопрос следует формулировать так: *Что делает Катя?, Что делает Миша?, Что делают дети?*, но не *Что читает Катя?, Что рисует Миша?*.

При дальнейшей разработке грамматических упражнений учитель исходит из специфики русского языка в соотношении с родным языком детей-инофонов: «Подчинение форм неродного языка формам родного языка на начальном этапе обучения задерживает, замедляет процесс овладения языком, позже вырабатывает т.н. “чувство языка”» [4, с. 136].

Исследователями подвергается критике подчинение подачи грамматических форм только принципу сходства с родным языком. Например, в проведённых опытах с детьми — носителями грузинского языка «самой генерализованной моделью явилась схема винительного падежа, в то время как объективное соотношение, выраженное винительным падежом, в родном языке представлено совершенно иначе. Эта модель явилась первой у всех испытуемых, хотя ошибки в её употреблении очень устойчивы в течение длительного времени» [1, с. 35].

Для того чтобы дети овладели способом построения русского предложения, у них должно развиться умение согласовывать слова группы существительного и знать, каких форм потребует глагол от слов, связанных с ним по закону управления.

Итак, учителю, работающему с детьми-инофонами, следует всегда помнить, что согласование и управление в русском языке – «это самые сложные разделы, требующие длительного времени их изучения» [3, с. 83].

С первых дней речевой деятельности учителю необходимо формировать у детей-инофонов умение вслушиваться в речь взрослого. Это умение развивается постепенно. Сначала каждый из детей выделяет в потоке речи своё имя, затем – то, что относится именно к нему, и, наконец, начинает руководствоваться обращением учителя ко всем детям.

Для развития реакций детей на речь учителя, носителя русского языка, очень важно положительно оценить все ответы и действия детей, поддержать внимание каждого подходящей репликой, сказать именно о нём, упомянув при этом его имя. Только в такой доброжелательной обстановке можно добиться результата.

Список литературы

1. Имедадзе Н.В. Стратегия усвоения ребёнком грамматической структуры второго языка // Мацне. 1975. № 2. (на грузинском языке). С. 28-36.
2. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. М., 1991. 206 с.
3. Ниорадзе В.Г. Проблемы развития русской устной речи. Тбилиси, 1980. 191 с.
4. Цейтлин С.Н. Лингвистическое сопровождение иноязычного ребёнка в начальной школе // Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст. СПб, 2008. С. 132-137.

VERBAL BEHAVIOR MEDIA RUSSIAN (TEACHERS) WORK WITH CHILDREN-INOFONAMI

E.G. Danelyan, U. A. Korpusova

Tver State University

The article refers to verbal behavior of teachers - native speakers of Russian - when working with children with inofonami. Shows some instructional techniques in the initial stage of speech communication.

Keywords: *verbal communication, verbal behavior of teachers, teaching methods, especially native languages.*

Об авторах:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

КОРПУСОВА Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru

УДК 376.7 : 811.161.1`233

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

Е.Г. Данелян

Тверской государственной университет

Показано, что использование в учебной деятельности разнообразных творческих упражнений способствует активизации речевых действий детей-инофонов.

Ключевые слова: *дети-инофоны, упражнения, речевые действия, активизация.*

Ребёнок-инофон, живя в своей стране, говорит на родном языке и вполне удовлетворяет свою потребность общения с окружающими, поэтому в нём крайне слаба потребность овладения русским языком как средством общения. Но когда его окружают люди, носители русского языка, когда он повседневно слышит русскую речь, у него появляется желание научиться говорить по-русски. «Следует воспользоваться возникшим у детей интересом, желанием учиться для достижения основной цели – превратить русский язык в средство общения, придать ему реальную практическую значимость; интерес не ради интереса, а интерес ради знаний, говорения, коммуникации» [5, с. 22].

Весь процесс начального обучения русскому языку в подготовительном классе (подбор материала, его организация, формы и средства его подачи) должен быть направлен на формирование и удовлетворение актуальных потребностей детей, на возбуждение интереса и любви к русскому языку, на возникновение у них положительных мотивов учения.

Такое желание можно вызвать лишь условиями, способными удовлетворить актуальную потребность ребёнка. Это, прежде всего, игры и игровая деятельность, от которых дети пока что не могут отказаться; кроме этого, их впечатлительность, находящая выход в богатой эмоциями действительности.

В советское время в Грузии вопрос обучения русскому языку в грузинских школах с подготовительного класса несколько лет исследовался в Институте психологии им. Д.Н. Узнадзе. Дети после уроков в группе продлённого дня в течение нескольких часов общались с воспитательницей на русском языке. Такой метод условно был назван «обучение языку в условиях свободного поведения». Поведение детей включало такие действия, как игры, развлечения, самообслуживание, спортивные упражнения, элементы труда и учения. Каждая из этих

форм поведения сопровождалась вербальными характеристиками, направленными на стимулирование ответных вербальных реакций учащихся. Полученные предварительные результаты приводили исследователей к мысли, что «в процессе естественных взаимоотношений на втором языке, т. е. в условиях введения лингвистической информации вне грамматического градуирования спонтанная речь ребёнка на русском языке претерпевает постепенную грамматизацию» [2].

Игры могут быть использованы для правильного произношения звуков и слов, обогащения словаря, развития грамматического строя предложения и связной речи.

«Казалось бы, что может быть обычнее работы по закреплению новых слов, составлению предложений, произнесению нужных слов. Однако стоит только обратиться к самому обыкновенному детскому мячу при выполнении этих видов упражнений, как интерес детей к работе возрастает, активность делается максимальной и дети мобилизуют всё своё внимание и возможности для включения в речевые действия» [5, с. 140].

На начальном этапе обучения большая роль отводится учителю. Мы считаем, что подлежащий усвоению материал должен быть представлен на уроках в различных видах упражнений, которые будут даны в форме, близкой к ситуациям общения и побуждающей детей и учителя к совместной деятельности: «Скажем вместе», «Споём вместе», «Произнесём правильно» и др.

С целью вызвать у детей положительную мотивацию к занятиям, побуждающим к активным речевым действиям, мы предлагаем разнообразие творческих упражнений: «Говорим и показываем», «Говорим и рисуем», «Говорим и лепим», «Говорим и танцуем», «Разыграем стишки», «Расскажем о любимой игрушке» и т.д.

Следует отметить, что в последнее время, кроме репродуктивных видов речевой деятельности, главным образом, говорения, всё более возрастает интерес к рецептивным умениям – чтению и восприятию на слух. Поэтому на начальном этапе обучения учитель также должен детям читать сказки, небольшие рассказы, стихотворения. Большое внимание для усвоения материала следует уделять интонационным оттенкам и ритму речи, включая и паралингвистические элементы: мимику, жестикуляцию и пр.

Однако всё это не будет иметь никакого значения, если звукопроизношение у детей будет плохое. Наблюдения за речевыми действиями инофонов на русском языке убеждают нас в том, что не свойственные природе родных языков звуки дети не слышат и, естественно, не могут их произнести. Нарушение произносительных норм языка в процессе речи затрудняет её понимание. Вследствие этого

ребёнок-инофон замыкается в себе, стесняется, уходит от открытого общения.

Достигнуть произносительных умений и навыков, присущих русскому языку, можно только при специальной работе над трудными для детей-инофонов русскими звуками, словами. На начальном этапе обучения можно ограничиться выделением наиболее типичных и распространенных случаев расхождения между фонологическими системами родного и русского языков.

В родных языках детей-инофонов (грузинском, армянском, азербайджанском) нет мягких согласных, частично или полностью отсутствуют йотированные гласные буквы «е, ё, ю, я», нет «ь, ъ», долгого мягкого шипящего звука «ш̄». В армянском и грузинском языках отсутствует гласный звук [ы], а в последнем, кроме этого, нет звуков [ф], [й]. Часто происходит замена русских звуков [т], [п], [к] звуками [m^h], [n^h], [k^h] (с придыханием). Звук [ф] тоже заменяется звуком [p^h].

Трудность у детей вызывает также русское ударение.

Для преодоления этих проблем мы предлагаем проводить работу в занимательной форме путём повторения рифмовок (для отработки сложных для детей звуков), путём разучивания чистоговорок, небольших стишков, путём повторения слов, сгруппированных по месту ударения и т.д.

При разработке фонетических упражнений сохраняется следующий порядок подачи изучаемого звука: в слогe, слове, словосочетании, предложении с предварительным ознакомлением детей со способом его произнесения.

Особое место в этой работе у нас занимает пение. Мы предлагаем начинать с простейших чистоговорок, переложенных на музыку, и заканчивать сложными по интонации и речевому материалу песнями. На начальном этапе дети поют только те звуки, которые выделены в тексте, а остальной текст поёт учитель. При этом внимание детей сосредоточено на артикуляции сложных, труднопроизносимых звуков. Перед разучиванием песен и стишков необходимо их проговаривание вместе с учителем.

На начальном этапе в стихах для проговаривания дети произносят только гласные, при этом учитель постоянно усложняет речевую задачу и добивается, чтобы гласные были произнесены: слитно, отрывисто, громко, тихо, в разном тоне (ласково, сердито, боязливо и пр.). Здесь учитель не обходится без вопросов. На правильность постановки учительского вопроса обращал внимание С.Т. Шацкий. В статье «О том, как мы учим» он приходит к очень простому, но верному выводу: «Следует так ставить вопрос, чтобы

вызвать размышление ученика, которое бы завершалось ответом» [1, с. 140]

Для работы с мягкими согласными мы предлагаем песенки: «Овечка» (муз. и сл. М. Лазарева), «Караси», «Мишка» (муз. О. Насонова, сл. Н. Гридчиной) и др. Для работы с шипящими – «Щука», «Жуки» (муз. и сл. М. Лазарева). Для звука [ф] – «Жираф» (муз. О. Насонова, сл. неизвестного автора), для согласного [й] – «Заяц» (муз. и сл. М. Лазарева) и др. Детям часто предлагается не просто исполнить песню, а сыграть её. Обязательное условие при этом — активное исполнительское участие учителя наравне с детьми.

Особое место в нашей работе занимает упражнение «Говорим и показываем». Это проговаривание стишков с движениями. Дети с помощью учителя движениями передают содержание текста. Так они лучше понимают значения слов и содержание всего текста.

Мы продолжаем эту работу и на занятиях по лепке и рисованию. Здесь закрепляется умение передавать формы, пропорции, позы, характерные особенности и движения изображаемых предметов. Дети лепят, рисуют и комментируют.

Во всех этих видах работ, проявляя активность в речевых действиях, дети овладевают изучаемой лексикой намного легче (так как здесь действует мотив), чем тогда, когда происходит давление на память от усилий запомнить определённое количество слов.

Упражнение «Разыграем стишки» развивает у детей диалогическую речь. Дети сами выбирают свои роли, охотно учат слова, вместе с учителем и родителями готовят костюмы.

Не менее результативны упражнения с использованием условных знаков, посредством которых опредмечиваются основные конструкции глагольного предложения с определёнными приставками и предлогами: *вышел – пошёл – обошёл – перешёл ...* и т.д.



Этот способ «материализации» является одним из активных средств формирования учебной деятельности*.

Дети, глядя на условные знаки, начинают быстро постигать способы построения русского предложения с характерной для него приставочно-предложной взаимообусловленностью. Так они учатся самостоятельно грамматически правильно строить предложения на русском языке.

* Понятие «материализации» было введено в педагогическую психологию П.Я. Гальпериным и нашло применение в практике обучения на самом различном материале (Д.Б. Эльконин, Л.И. Айдарова, М.М. Гохлернер и др.).

Мы рассказали лишь о некоторых видах упражнений, но все они предусматривают формирование у детей-инофонов положительного мотивационного отношения к занятиям, побуждают их к активным речевым действиям, усиливают у них желание научиться говорить по-русски, вырабатывают уверенность в себе, повышают самооценку. «И, наверное, этого достаточно для того, чтобы пророчить им большое будущее в нашей педагогике, которое всё больше обращается сейчас к личности учащегося» [4, с. 32].

Список литературы

1. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. М.: Изд. «ACADEMIA», 2002. 416 с.
2. Имедадзе Н.В. Стратегия усвоения ребёнком грамматической структуры второго языка // *Мацне*. 1975. № 2. (на грузинском языке).
3. Колдина Д.Н. Лепка и аппликация с детьми 6-7 лет. М.: Изд. «Мозаика-Синтез», 2011. 64 с.
4. Леонтьев А.А. Предисловие к книге Л.Ш. Гегечкори «К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи». Тбилиси: Изд. ТГУ, 1975.
5. Ниорадзе В.Г. Проблема развития русской устной речи. Тбилиси: Изд. «Ганатлеба», 1980.

WAYS TO ENHANCE SPEECH ACTS CHILDREN-INO FONAMI

E.G. Danelyan

Tver State University

The article says that the use of a variety of creative learning activities exercise helps to activate the speech acts of child-inofonov.

Keywords: *inofony-children, exercise, speech acts, to activate.*

Об авторах:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378 : 613.9

«КУЛЬТУРА ЗДОРОВЬЯ» КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

М.Л. Звездина

Тверской государственной университет

Даётся анализ теорий формирования культуры здоровья обучающихся, имеющих разные научные подходы, разработанных в педагогической науке в последнее десятилетие. Приводится уточнение сущности и объёма понятия «культура здоровья». Теории могут служить теоретическим базисом прикладных исследований по данному направлению образования и реализованы в практике.

Ключевые слова: культура здоровья, теории формирования культуры здоровья, методологические и теоретические основы теорий, объём и содержание понятия «культура здоровья».

Воспитание и формирование у детей, подростков и молодёжи культуры здоровья и здорового образа жизни – одно из приоритетных направлений образования в современной школе и в вузе. В отечественной психолого-педагогической науке накоплен большой ценный опыт в разработке методологических, теоретических и прикладных аспектов образования по данному направлению. Однако в существующих исследованиях наблюдается разночтение в определении сущности категории «культура здоровья», разница в определении объёма ключевого понятия здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования, что вносит путаницу в сознание учёных и практиков. Нами осуществлена попытка внести ясность в понимание данного феномена педагогической науки и практики на основе анализа теоретических исследований.

Теоретико-методологические основы формирования культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания – специальный предмет исследования О.Л. Трещевой [6]. В исследовании учёного отмечается, что современная система образования представляет собой культурное пространство, направленное на обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, на «взращивание» культурных форм поведения, интериоризируя которые, человек расширяет возможности своего мышления, формирует свой образ жизни и стиль поведения.

В обосновании концепции подчёркивается, что 1990-е гг. ушедшего века были провозглашены ООН всемирным десятилетием развития культуры, основными показателями которой названы образование и здоровье. При этом отмечается, что в здоровье, как комплексном индикаторе качества жизни, отражаются все связи человека с миром – биологические, материальные, духовные, культурные, творческие, а само здоровье является позитивным состоянием культуры, образования, качества жизни, благополучия и благосостояния живущих и будущих поколений. Важнейшее значение в общей культуре отводится культуре здоровья как общечеловеческой ценности.

Культура здоровья личности характеризуется автором теории «жизненными позициями человека; грамотным и осмысленным отношением к своему здоровью, природе и обществу; организацией здорового образа жизни, позволяющего активно регулировать состояние человека с учетом индивидуальных особенностей организма, реализовывать программы самосохранения, самореализации, саморазвития, приводящих к гармоничному единству всех компонентов здоровья и целостному развитию личности» [6, с. 14].

Важное личностное качество рассматривается в исследовании *с позиций системно-структурного подхода* в виде целостной системы с присущим ей внутренним содержанием, внешними условиями и интегральным результатом. В ней проявляется согласованность системообразующих, системонаполняющих и системообуславливающих факторов. Системообразующими факторами являются состояние индивидуального здоровья человека в его динамике и практико-ориентированный здоровый образ жизни человека. Системонаполняющими компонентами культуры здоровья являются: духовно-нравственные ценности (в том числе ценности здоровья и ЗОЖ) и менталитет здорового стиля жизни; валеологическая грамотность (знание причин и механизмов формирования здоровья, организации ЗОЖ, навыки оздоровительной деятельности); оздоровительные технологии, направленные на физическое и психическое совершенствование личности. Системообуславливающие факторы формирования культуры здоровья носят объективный и субъективный характер.

Исходя из структуры личности по К.К. Платонову, в исследовании О.Л. Трещевой выделены следующие компоненты культуры здоровья личности:

- мотивационно-личностный компонент, включающий совокупность норм и ценностей, обеспечивающих представление о роли и месте культуры здоровья в системе общественных отношений, развитие мотивации здорового образа жизни и повышение уровня

здоровья, совершенствование свойств и качеств личности, обеспечивающих активную жизненную позицию по отношению к здоровью;

- когнитивный компонент, представляющий собой целостную практико-ориентированную систему валеологических знаний и умений физического и психического саморазвития;

- деятельностный компонент, обеспечивающий достижение определенного уровня здоровья через личностно-значимый и индивидуально-ориентированный здоровый образ жизни.

Одной из главных идей теории является идея о физической активности личности как основе культуры здоровья, ее базового компонента. Культура здоровья рассматривается во взаимосвязи с физической культурой личности, включающей в себя физическое, эстетическое, нравственное, валеологическое воспитание.

Целостную теорию и технологию формирования культуры здоровья студентов через систему физического воспитания, которая базируется на системном, деятельностном, историко-социологическом и личностно-ориентированном подходах, разработала Н.А. Рыбанчук. Культура здоровья личности определяется как «характеристика развития творческих сил и способностей человека, направленных на создание, сохранение и развитие собственного нравственного, психологического и физического благополучия и общественного здоровья. Культура здоровья выражается в типах и формах организации жизни и деятельности людей (в образе жизни), в их взаимоотношениях, в создаваемых материальных и духовных ценностях» [4, с. 15].

С точки зрения специалиста, культура здоровья студентов – сложное, многомерное социально-педагогическое явление, характеризующее степень развития системы формирования позитивных ценностей студентов в создании, сохранении и развитии личного и общественного здоровья. В основе этой культуры, как и в теории О.Л. Трещевой, физическая культура – культура тела, питания, двигательной активности и т.д.

Отличительной особенностью авторской концепции формирования культуры здоровья студентов является то, что идейной основой её является ортобиотика и олимпизм, позволяющие создать эффективную педагогическую технологию формирования культуры здоровья студентов. Данная технология строится на физкультурно-оздоровительной компетентности, оптимальной двигательной активности, гуманистической педагогике, педагогике здоровья, олимпийском воспитании, тренингах целеполагания – целедостижения, интеграции самосберегающей среды и среды, формирующей, сохраняющей и укрепляющей здоровье.

В разработанной технологии предусматривается ориентация студентов на эстетические и духовно-нравственные ценности спорта, самостоятельные физкультурно-оздоровительные занятия и психофизические наблюдения над собой. Созданное единое физкультурно-оздоровительное пространство позволяет личности самоопределиться, самореализоваться, принять физическую культуру как личную ценность, осознать ответственность за собственное здоровье и его сохранность в процессе будущей профессии. Осознанное здоровьесбережение – главный эффект технологии формирования культуры здоровья студентов.

Инновационный подход к разработке теории формирования культуры здоровья педагога предложила Н.Н. Малярчук [3]. Культура здоровья педагога рассматривается в исследовании в двух аспектах – личностном и профессиональном. В актуальности исследования подчёркивается, что недостаточная осознанность учительством ценности собственного здоровья и здоровья учащихся, неудовлетворительный уровень владения здоровьесберегающими технологиями в индивидуальной жизнедеятельности и в образовательном процессе свидетельствуют о дефиците культуры здоровья педагогов [3].

Культура здоровья, которая рассматривается «как система знаний, ценностно-смысловых установок, эмоционально-волевого опыта педагога и его готовности к практической деятельности» [3, с. 6], по мнению автора концепции, лежит в основе познания, совершенствования здоровья, использования эффективных средств здоровьесозидающей (здоровьетворящей) деятельности.

Цель нашей работы – исследование культуры здоровья педагога как личностного и педагогического феномена, разработка и реализация модели её развития, основанной на актуализации его внутреннего потенциала (ресурсов) в условиях общеобразовательной школы. Научной новизной исследования является уточнение и выделение компонентов культуры здоровья педагога: ценностно-смыслового – осознание собственного здоровья как профессионального ресурса, принятие здоровья школьников как общепедагогической ценности; когнитивного – знание педагогами здоровьесберегающих технологий, путей формирования здоровьесориентированного поведения школьников; эмоционально-волевого – ответственность, осознанная направленность деятельности педагога в вопросах здоровьесозидания и удовлетворенность её результатами; практического – организация и реализация здоровьесозидающей деятельности в личной жизни и в образовательном процессе.

Автором теории полно раскрыто содержание здоровьесозидающей деятельности, посредством которой происходит

созидание и реализация культуры здоровья педагога. Эта деятельность заключается в совершенствовании педагогом собственного здоровья в качестве условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда, использовании им принципов и способов, позволяющих сохранять и развивать индивидуальное здоровье обучающихся, творчески дополнять содержание учебного предмета валеологическими знаниями, умениями, навыками с целью сохранения здоровья воспитанников, формирования их здоровьеориентированного поведения. Новизной является и разработка учёным с учетом осознанности и принятия педагогом позиции субъекта здоровьесозидающей деятельности уровни сформированности культуры здоровья от ситуативно-прагматического до субъектно-преобразующего.

Ведущими идеями концепции развития культуры здоровья педагога как личностного и профессионального феномена, разработанной Н.Н. Малярчук, являются: 1) в силу гуманистических смыслов педагогической деятельности присуще здоровьесозидающее начало; 2) в качестве субъекта здоровьесозидающей деятельности, педагог обязан осознавать ответственность за свое здоровье и здоровье обучающихся, представлять здоровьесохраняющие образцы и нормы поведения, давать конкретные рекомендации по сбережению здоровья, и, таким образом, формировать здоровьеориентированное поведение воспитанников; 3) осуществление педагогом деятельности по воспитанию культуры здоровья учащихся требует ресурсного обеспечения – развития внутреннего потенциала педагогов в условиях целенаправленно создаваемой здоровьесозидающей воспитательной системы.

В исследовании создана целостная модель развития культуры здоровья, которая реализуется на практике в виде этапов актуализации и активизации внутренних ресурсов педагогов: осознания педагогом своей здоровьесозидающей миссии; созидания в самосознании педагога позитивного образа собственного «Я» и достижения им психоэмоционального и соматического благополучия; формирования ценностного отношения педагогов к здоровьесозидающей деятельности; овладение образовательными здоровьесберегающими технологиями.

Как видно, предлагаемая теория развития культуры здоровья педагога построена на основе новых современных подходов – аксиологическом, акмеологическом и компетентностном, которые реализуются через специальные принципы, что отвечает запросам современного образования. Автор концепции отмечает, что с позиций акмеологического подхода исследовали проблему развития культуры здоровья педагогов Н.М. Полетаева (2004), Л.И. Гришкина (2004) и В.Т. Лободин (2005).

В связи с новыми научными подходами к исследованию проблемы культуры здоровья уточнена сущность и структура культуры здоровья. Так, в концепции Н.Н. Малярчук вместо «мотивационно-личностного» компонента в теории О.Л. Трещевой выделен «ценностно-смысловой», структура дополнена «эмоционально-волевым» компонентом. Особое значение в инновационной теории придаётся психологическому аспекту культуры здоровья, в то время как у О.Л. Трещевой – духовно-нравственному и физическому. В обеих теориях определены факторы, влияющие на процесс формирования или развития культуры здоровья индивидуума. Если среди социальных факторов, выделенных в исследовании О.Л. Трещевой, преобладают социально-экономические (уровень социально-экономического развития общества, материальное благополучие граждан и уровень их жизни, развитие систем образования, здравоохранения и физической культуры), то в концепции Н.Н. Малярчук особое внимание уделено социокультурным факторам (культурным традициям общества), а также правовым и профессиональным факторам – опыту здоровьесберегающей педагогической деятельности.

В теории формирования культуры здоровья О.Л. Трещевой предлагается учитывать биологические факторы развития человека – генетические детерминации и приобретённые предпосылки физического и психического развития личности, гетерохронность психофизического развития и др. Формирование культуры здоровья в данной концепции идёт через организацию здорового образа жизни индивидуума – управляемого фактора здоровья. Другой подход к управлению здоровьем представлен в исследовании Н.Н. Малярчук: через познание своего здоровья (система знаний о здоровье на первом месте) переход к использованию эффективных средств здоровьесозидательной деятельности.

Разработке и обоснованию теоретико-методологических предпосылок развития личности будущего учителя через формирование мировоззренческой основы культуры здоровья педагога посвящено исследование С.Н. Горбушиной [2]. Методологической основой исследования является идея антропоцентризма в философии образования. Оно строится на базе аксиологического, личностно-деятельностного, субъектного, диалогового, герменевтического, синергетического подходов. Исследование опирается также на системный и целостный подходы, позволяющие рассматривать образовательный процесс целостным объектом научного изучения, вскрывать взаимосвязи его компонентов. В теоретическом и прикладном исследовании учитываются такие ведущие положения науки, как системная организация окружающего мира; понимание человека в контексте его биосоциокультурной природы; здоровый

образ жизни как система управления здоровьем; взаимодействие смысловой и причинной детерминации активности человека; представление о деятельностной и творческой сущности субъекта, об универсальном механизме его развития в диалоге культур.

Новизной является то, что впервые раскрыт здравотворческий феномен педагогического образования как социокультурного института, служащего каналом трансляции исторического опыта воспитания подрастающего поколения, а также основой антропогенной практики культуры, обеспечивающей становление учителя субъектом профессионально-педагогической деятельности, поведения и общения на базе мировоззренческих универсалий культуры здоровья.

Раскрывая сущность валеологического мировоззрения как детерминанты культуры здоровья, С.Н. Гобушина подчёркивает, что, с одной стороны, «здоровый образ жизни» служит структурным компонентом целостного сознания при отражении индивидом реальности собственного бытия вне угрожающих для жизни и здоровья ситуаций. С другой стороны, он представляет собой материализованный продукт сознания как способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и укрепление здоровья. Единство данных оппозиций обусловлено бытийной сущностью самого человека, репрезентирующего собой и объект, и субъект самопознания одновременно. В связи с этим в концепции формулируется философско-социологическое определение феномена «здоровый образ жизни» как представление человека о реальности человеческого бытия, связанного с безопасностью и укреплением здоровья, согласно которому он проектирует, организует, осуществляет и регулирует свою деятельность, поведение и общение как субъект собственной жизни, постигающий и реализующий в актах творческой активности смысл и цель своего земного предназначения. Как видно, здоровый образ жизни рассматривается как средство управления здоровьем и основой культуры здоровья.

Теоретические и методологические основы формирования культуры здоровья учащихся в системе школьного образования разработаны в исследовании украинского учёного В.П. Горащук. Предпосылкой исследования является вхождение Украины в образовательное содружество развитых европейских стран, реформирование современного школьного образования, повышение в нем значения дисциплин культурологического, гуманитарного и оздоровительного направлений [1]. Осуществлён комплексный анализ состояния здоровья школьников, раскрыта история становления и развития педагогических взглядов на формирование, сохранение и укрепление здоровья учащейся молодежи. Введено новое понятие «культура здоровья

школьников», которое рассматривается как составной компонент его общей культуры, обусловленный материальной и духовной средой жизнедеятельности общества, «выражающийся в системе ценностей, знаний, потребностей, умений и навыков по формированию, сохранению и укреплению его здоровья» [1, с. 12]. Благодаря этому школьная система образования и воспитания приобретает аксиологическую, культурологическую и оздоровительную направленность.

Таким образом, в приведённых исследованиях культура здоровья индивида признаётся целью и результатом здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования. Под культурой здоровья большинство исследователей понимают определённый уровень духовного и физического развития обучающихся, систему ценностного отношения к здоровью, систему знаний, потребностей, умений и навыков по формированию, сохранению и укреплению здоровья. Понятие «культура здоровья», от уточнения сущности которого зависит направленность и содержание всей педагогической деятельности, рассматривается как в широком, так и в узком значении. При более широком рассмотрении в понятие «культура здоровья» входят два аспекта отношения индивида к здоровью – отношение к собственному здоровью и отношение к здоровью окружающих. Когда речь идёт о «культуре здоровья педагога», второй профессиональный аспект культуры направлен на обучающихся.

Другой угол зрения при анализе понятия «культура здоровья» в широком аспекте заключается в определении соотношения с категорией «здоровый образ жизни». Отдельные специалисты в культуру здоровья включают здоровый образ жизни индивидуума или группы людей (О. Трещева, О.В. Верхорубова и Н.А. Лобанова). Некоторые учёные, например социолог Е.Л. Семёнова, культуру здоровья понимают в более узком значении как «способность оценивать здоровье на основе знаний об организме и управлять собственным здоровьем» [5, с. 13].

С нашей точки зрения, целесообразно различать два подхода в соотношении категорий «культура здоровья» и «культура здорового образа жизни». Если «культура здоровья» понимается в узком значении, то она подразумевает у человека уровень развитости сознания, ценностное отношение к нему, владение оздоровительными и профилактическими процедурами, т. е. культуру управления своим здоровьем. «Культура здорового образа жизни» в этом случае – это осознание ценности самой системы поведения и жизнедеятельности, построенной на принципах здорового образа жизни. При широкой трактовке понятия «культура здоровья», когда рассматривается процесс не только сохранения, укрепления, но и формирования здоровья,

понятие «культура здоровья» может включать «управление здоровьем через приобщение к здоровому образу жизни», т. е. сам образ жизни применяется как оздоровительное средство.

В целом приведённые теории формирования культуры здоровья школьников и молодёжи, студентов могут служить теоретическим базисом прикладных педагогических исследований, а основные положения – реализованы в практике.

Список литературы

1. Горашук В.П. Теоретические и методологические основы формирования культуры здоровья школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харьков, 2004.
2. Горбушина С.Н. Мировоззренческие детерминанты формирования культуры здоровья будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ижевск, 2005. 42 с.
3. Малярчук Н.Н. Культура здоровья педагога (личностный и профессиональный аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 47 с.
4. Рыбанчук Н.А. Теория и технология формирования культуры здоровья студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Краснодар, 2003. 46 с.
5. Семёнова Е.Л. Формирование культуры здоровья подрастающего поколения: проблемы становления и развития: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2004. 23 с.
6. Трещева О. Л. Теория формирования культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2003. 52 с.

THE «CULTURE OF HEALTH» AS A SUBJECT OF THEORETICAL RESEARCH IN PEDAGOGICAL SCIENCE

M.L. Zvezdina

Tver State University

The article provides the analysis of theories of the formation of a culture of health of the students, with different scientific approaches, developed in the pedagogical science in the last decade. Provides clarification of the nature and volume of the concept «culture of health». Theory can serve as a theoretical basis of applied research on the direction of education and implemented in practice.

Keywords: *health culture, the theory of the formation of a culture of health, methodological and theoretical foundations of the theories, the volume and the content of the notion «culture of health».*

Об авторах:

ЗВЕЗДИНА Марина Леопольдовна – кандидат педагогических наук, доцент; преподаватель дополнительной квалификации «Преподаватель» Института непрерывного образования, ведущий инженер Экоцентра ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Zvezdina.m_tv@mail.ru

СЛОВО МОЛОДЫМ

УДК 159.922 : 575

К ПРОБЛЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩИХ СТРАХИ

Е.А. Федорова

Тверской государственной университет

Рассмотрен новый подход к преодолению детских страхов с учетом страхов родителей. Новизна исследования заключается в представлении модифицированного опросника А.И. Захарова, предназначенного для диагностики страхов родителей с целью определения поля эффективной педагогической помощи детям в преодолении страхов.

Ключевые слова: страх, негативизм, тревожность, психогенетика, перинатальный опыт, арт-педагогический подход.

На протяжении всей истории человечества страхи являлись внутренним барьером в развитии личности. Современная психолого-педагогическая наука указывает на факт проявления и сохранности страхов у детей, что является уже социально-психологическим фактором, сдерживающим личностное развитие ребенка.

Изучая условия возникновения страхов ребенка, базовой причиной появления которых является стресс на фоне преобладания негативизма, мы решили первоначально обратиться к психогенетическим предпосылкам порождения данной проблемы личности. Передаются ли страхи от родителя к ребенку генетическим путем? Существует ли эмоциональная связь фрустрированных переживаний родителя с последующим появлением аналогичных состояний у ребенка?

Обратившись к исследованиям А.И. Захарова, мы находим утверждение, что дети наследуют у родителей *чувство беспокойства, тревожность*, но не сам страх. На психогенном уровне родители передают малышу общий тип эмоционально-ассоциативного реагирования, т. е. эмоциональную общность восприятия и его переработки в сознании и изменении поведения [4, с. 9]. Так, согласно данным М. Раттера, определенную роль в проявлении тревожности детей может играть генетически передаваемый биологический фактор повышенной ранимости [6, с. 212–213]. По мнению А.М. Прихожан, «при понимании тревожности как свойства темперамента в качестве основных факторов признаются природные предпосылки — свойства нервной и эндокринной систем, в частности слабость нервных процессов» [5, с. 65]. И.В. Дубровина в статье

«Семья и социализация ребенка» отмечает, что «детская тревожность может стать следствием личностной тревожности матери» [2, с. 51].

По нашему убеждению, лишь высокий уровень тревожности создает «благоприятную почву» для возникновения страхов, при этом наличие среднего и низкого уровней не провоцирует их появление. Так, А.М. Прихожан рассматривает чрезмерно высокий патологический уровень тревожности, понимая его как «дезадаптивную реакцию, проявляющуюся в общей дезорганизации поведения, деятельности и способную вызвать проблемы психоземotionalного характера» [5, с. 14]. Ребенок с высоким уровнем тревожности часто испытывает либо подавленное, либо агрессивное состояние, находится настороже, оказывается чрезмерно бдительным к любой эмоционально насыщенной ситуации. Ему в таком состоянии трудно устанавливать конструктивные контакты с окружающими. Мир воспринимается как пугающий и враждебный, что провоцирует индивида на действия защитного характера даже там, где реальной опасности нет. Постепенно закрепляется заниженная самооценка и мрачный взгляд на свое будущее.

При этом опасность для личностного развития переживания повышенной тревожности заключается в стабильно негативном эмоциональном состоянии детей, являющимся внутренним провокатором страхов [5, с. 12], особенно если тревожность становится типичным проявлением у каждого члена семьи. В основе *семейной тревожности*, по мнению Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого, лежит плохо осознаваемая внутрличностная неуверенность членов семьи, чувство беспомощности, ощущение неспособности вмешиваться в ход событий семьи, направить в нужное русло [7, с. 68].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что при генетической предрасположенности повышенного уровня тревожности увеличивается вероятность возникновения детских страхов.

Помимо психогенетической предрасположенности страхов, проявляющейся в общем типе негативистского реагирования, провокатором возникновения страхов является первый социальный опыт ребенка, накопленный ещё в перинатальный период, зафиксированный как эмпритинговые ситуации. Недооценивание родителями значимости психолого-педагогических условий удовлетворения потребности в чувстве защищенности развивающегося ребенка в перинатальный период увеличивает вероятность возникновения страхов [8, с. 14–22]. Так, по мнению А.И. Захарова, «беспокойство, испытываемое женщиной во время беременности, является первым "опытом" беспокойства у ребенка. Во второй половине беременности интенсивно развивается кровеносная система плода, и он получает через плаценту и пуповину гормонально опосредованную порцию беспокойства всякий раз, когда мать находится в состоянии тревоги... При этом у детей, перенесших травмирующий

родовой опыт, отмечается более раннее появление страхов» [3, с. 48]. Интересен тот факт, что при позитивной включенности отца в жизнь своего ребенка уже на перинатальном этапе развития семьи и жизни семьи в целом повышенный уровень тревожности матери снижается. Следовательно, можно предположить, что проявление отцовской любви и заботы о матери сокращает риск накопления патологического уровня тревожности и у ребенка.

Как показывает наша практика, коррекционная работа лишь с детьми не дает высоких результатов в преодолении страхов. Как правило, такая работа может лишь снизить высокий уровень тревожности, остроту проявления страха, но полностью помочь ребенку изжить страхи практически невозможно. Очевидно, чтобы оказать ребенку действенную помощь необходимо проводить коррекционную работу совместно с родителями, изучая в первую очередь их страхи. Мы полагаем, что действенная помощь может быть оказана ребенку лишь при успешной совместной работе с родителями. При этом родители на психолого-педагогических занятиях должны являться не пассивными лицами или наблюдателями. Работа по преодолению страхов должна проводиться как с ребенком, так и с родителями. Наше предположение подтверждается мнением А.И. Захарова: «Чтобы не превращать борьбу со страхами в противоборство с ветряными мельницами, нужно и самим родителям самокритично задать себе вопрос: "Какие страхи у нас самих были в детстве и чего мы боимся сейчас?". Общие страхи должны устраняться общими усилиями, то есть совместными действиями, мероприятиями. Требуется пересмотра и многие черты характера родителей боящихся детей. Изменить его непросто, тем не менее это необходимо сделать как можно раньше» [3, с. 1].

Анализ классификаций родительско-детских отношений (А.И. Баркан, Д. Бомбир, А.Я. Варга, А.И. Захаров, П.Ф. Лесгафт, Л.В. Петровский, Г.Т. Хоментаскас) дает возможность обозначить оптимальные ситуации жизнедеятельности ребенка, родителей и семьи в целом. Мы полагаем, что профилактика страхов обеспечивается в следующих условиях:

- демократический стиль воспитания, основанный на любви и взаимоуважении, сотрудничестве, возможности проявления инициативы, осознания собственной значимости для других членов семьи;
- комфортная и безопасная социально-психологическая среда;
- спокойное и уравновешенное состояние матери;
- создание защищенного пространства семьи отцом;
- уверенность ребенка: «Я нужен и любим».

Правильный выбор родительской позиции, ценностных установок в воспитании ребенка, безусловно, является эффективной профилактикой

страхов, однако при наличии имеющихся страхов у родителей происходит неконтролируемое заражение ребенка страхами взрослого.

Однако обнаружить в психолого-педагогической литературе полноценные методики изучения страхов взрослых не удалось. Для создания диагностического опросника, изучающего наличие страхов у родителей, включающего более полный спектр страхов, мы предлагаем объединить научные разработки А.И. Захарова, Ю.В. Щербатых, М. Ямпольского, А. Залесовой, а также включить в диагностику ряд страхов, являющихся актуальными, по-нашему мнению и по результатам анкет родителей, переживающих страхи. За основу опросника по выявлению страхов у родителей использована авторская разработка А.И. Захарова, поэтому правила предъявления опросника сохраняются.

Мы полагаем целесообразным выстроить диагностические блоки в зависимости от причины возникновения страхов, взяв за основу уровни жизнеспособности человека: духовный, душевный и физический. Такая классификация позволит лучше осознать свои проблемы и причины их возникновения при помощи предлагаемого ниже опросника.

Диагностический опросник на выявление страхов родителей

Инструкция: Предлагаем Вам ответить на вопрос, боитесь ли Вы следующих проявлений в своей жизни (страшно ли Вам):

<i>Группа страхов</i>	<i>Наименование страха</i>	<i>Ответ родителя о наличии или отсутствии страха (да/нет)</i>
Духовные	1. Не уметь любить	
	2. Божественных сил	
	3. Страшных снов	
	4. Ответственности	
Душевные (социально-психологически)	5. Оценок окружающих	
	6. Темноты	
	7. Получить отказ	
	8. Начальника (власти)	
	9. Подчинения	
	10. Публичных выступлений	
	11. Экзаменов	
	12. Неизвестности	
	13. Потерять контроль над собой	
	14. Опоздать	
	15. Войны	
	16. Смерти близких людей	
	17. Самоубийства	
	18. Попасть в смешное положение	
	19. Своей агрессии по отношению к близким людям	

Группа страхов	Наименование страха	Ответ родителя о наличии или отсутствии страха (да/нет)
	20. Вступления в брак	
	21. Одиночества	
	22. Загрязнения окружающей среды (мизофобия)	
	23. Не суметь заплатить долги	
	24. Автокатастроф	
	25. Крушения поездов,	
	26. Авиакатастроф	
	27. Врачей	
Физические	28. Лифта	
	29. Боли	
	30. Заболеть, заразиться вирусами (нозофобия)	
	31. Сойти с ума (лиссофобия)	
	32. Собственной смерти (танатофобия)	
	33. Преступности, терроризма	
	34. Неожиданных, резких звуков	
	35. Воды	
	36. Огня	
	37. Пожара	
	38. Дикости животных	
	39. Собак,	
	40. Пауков,	
	41. Змей	
	42. Крыс	
	43. Бури	
	44. Урагана	
	45. Землетрясения	
	46. Наводнения	
	47. Высоты	
	48. Глубины	
	49. Замкнутого пространства (клаустрофобия)	
	50. Открытых пространств (агорафобия)	
	51. Крови	
	52. Уколов.	

Таким образом, разработанный опросник включает в себя 52 вопроса, которые обусловлены возможными социально-природными фактами, провоцирующими страхи человека на фоне его переживаний негативизма.

Выявление страхов родителей с целью эффективной помощи их детям требует от специалистов духовно-психологической готовности к работе с родителями. Потенциал такой готовности мы видим в арт-

педагогическом подходе, направленном на сохранение и восстановление психоэмоционального здоровья как детей, так и их родителей [1, с. 146].

Мы считаем, что количественной интерпретации результатов данного диагностического опросника недостаточно для полноценной обработки результатов и убеждены, что лишь при качественном анализе результатов опроса, принимая во внимание каждый конкретный страх индивида, можно достичь эффективных результатов в работе по их преодолению и преобразованию.

Особенно важно, что арт-педагогическая деятельность позволяет не только эффективно обеспечить психопрофилактику эмоционально-негативных состояний, но и в значительной мере способствовать разрешению ряда внутриличностных конфликтов, снимать стрессы как с ребенка, так и с родителя, преобразовывать пласт эмоционально негативного опыта в оптимистично-созидательный образ переживания.

Арт-педагогические техники, как экологичные формы организации детско-родительских взаимоотношений на творческих занятиях, способствуют развитию рефлексии и эмоциональной отзывчивости как главных механизмов осознания чувств. Они способны выступать в качестве эффективного средства профилактики и преодоления страхов.

Таким образом, в данной статье рассматривается новый подход к проблеме преодоления детских страхов, который мы видим прежде всего в совместной работе с родителями. Эффективность такой работы заключается в осознании взрослыми общности психоэмоциональных переживаний. Также в данной статье представлена модифицированный опросник А.И. Захарова, направленный на изучение страхов родителей. Знание страхов взрослых членов семьи даёт возможность осуществлять психолого-педагогическое сопровождение по преобразованию страхов ребенка более успешно.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: твер.гос. ун-т, 2010. 320 с.
2. Дубровина И.В. Семья и социализация ребенка // Возрастная и педагогическая психология. 1998. № 1. С. 50–53.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2004. Условия устранения страхов у детей. URL: http://adalin.mospsy.ru/1_02_00/1_02_01m.shtml/.
4. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 112 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.:

Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

6. Раттер М. Помощь трудным детям. М.: Прогресс, 1987. С. 212–213.
7. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999. 656 с.
8. Barth S. Vaterschaft im Wandel // Sozialmagazin. 2000. Helf 1.

THE PROBLEM OF SUPPORT FOR CHILDREN AND PARENTS EXPERIENS FEARS

E.A. Fedorova

Tver State University

The purpose of this article is to consider a new approach to overcoming childhood fears with the fears of parents. The novelty of the study is to present a questionnaire moditsirovannogo Zakharov AI Transformed diagnosis is aimed at studying the fears of parents, in order to better assist their children in overcoming fears.

Keywords: *fear, negativity, anxiety, psychogenetics, perinatal experiences, art pedagogy.*

Об авторах:

ФЁДОРОВА Евгения Александровна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе кафедры ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33)

УДК 37.013 : 613.83

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ

Е.С. Булычева

Шадринский государственный педагогический институт

Рассматриваются профилактические возможности семьи в предотвращении наркомании подростков, а также типологизация семей в зависимости от степени выраженности профилактического потенциала и его уровни. Обосновывается необходимость педагогического сопровождения семей в развитии профилактического антинаркотического потенциала.

***Ключевые слова:** профилактика наркомании, профилактический потенциал семьи, педагогическое сопровождение.*

Проблема наркомании сегодня волнует все мировое сообщество. Особенно остро она стоит в среде подростков и молодежи. Так, доля потребляющих наркотик или пробовавших его хотя бы один раз подростков и молодых людей в возрасте 12–22 лет составляет 44,8 %; почти 8 % потребляют наркотики ежедневно или через день, т.е. являются злоупотребляющими или зависимыми. Еще 14,3 % подростков и молодежи составляют группу риска, поскольку употребляют наркотики не чаще одного раза в неделю, но не реже одного раза в две недели [10, с. 9].

Употребление наркотиков негативным образом отражается на репродуктивном здоровье подрастающего поколения, что на фоне глубокого демографического кризиса представляет угрозу генофонду нации.

Как показывает мировая практика, излечить от наркомании удается не более 2–3 % заболевших [4, с. 14], поэтому более эффективным и экономически выгодным является вложение средств в предотвращение этого разрушительного явления, нежели в устранении его последствий. Приоритетным для ряда общественных и государственных институтов становится создание системы позитивной профилактики, которая ориентируется не на патологию, не на проблему и ее последствия, а на защищающий от возникновения проблем потенциал здоровья.

Первичной профилактикой наркомании подростков сегодня преимущественно занимается система общего образования – средние школы, где подрастающее поколение проводит большую часть времени. И хотя любое образовательное учреждение обладает всеми

возможностями для профилактической работы с подростками, никакие превентивные мероприятия, проводимые образовательными учреждениями, не будут эффективны, пока в эту работу не включатся родители подростка, поскольку, *во-первых*, именно родители, являясь первыми педагогами, закладывают основы здорового образа жизни ребенка; *во-вторых*, в своем поведении подросток зачастую опирается на родительский пример; *в-третьих*, родители априори являются самыми заинтересованными субъектами профилактики.

В семейной педагогике для типологизации семей часто используют термин «воспитательный потенциал семьи», под которым понимают совокупность реальных и потенциальных возможностей социально-педагогической самоорганизации семьи, позволяющих целенаправленно удовлетворять потребности членов семьи в личностном саморазвитии и самореализации [8, с. 15]; комплекс условий и средств, которые в той или иной степени определяют педагогические возможности семьи; реальную, фактическую способность к воспитанию детей с учетом конкретных социальных ограничений, сбалансированности материальных и нематериальных ресурсов семьи [6, с. 49-50].

В ежегодном государственном докладе «О положении детей в РФ» воспитательный потенциал семьи рассматривается как «возможности семьи не только в сфере духовно-практической деятельности родителей, направленной на формирование у детей определенных качеств, но и те, которые закладывает микросреда, образ жизни семьи в целом» [7, с. 12].

Среди компонентов воспитательного потенциала семьи различные авторы (С.Ю. Галиева [8], Т.А. Куликова [5], В.Д. Рындяк [10] и др.) называют внутрисемейные отношения, родительский пример, уровень педагогической культуры взрослых (в первую очередь матери и отца), распределение между ними воспитательных обязанностей, родительскую ответственность, личностные качества родителей, развитость семейного коллектива и характер отношений между его членами, взаимосвязь семьи со школой и общественностью.

Соглашаясь с тем, что воспитание, имеющее профилактический потенциал – это нечто большее, чем просто воспитание [цит. по: 11, с. 35], в целях нашего исследования применительно к семье считаем нужным ввести в оборот термин *профилактический потенциал*, под которым будем понимать имеющиеся семейные возможности по предотвращению наркомании подростков.

Исходя из степени выраженности профилактического потенциала, семьи с подростками условно классифицируют на следующие типы: протекторная, укрепляющая, нейтральная, гиперпротекторная, семья, не способная к выполнению

профилактических функций [9, с. 95]. Характеристику этих типов семей, опираясь на исследования А.В. Рындак [10, с. 47], мы представили на трех уровнях: оптимальном, удовлетворительном и неудовлетворительном.

Оптимальным профилактическим потенциалом обладают семьи протекторные (защищающие), которые являются активными участниками профилактики наркомании. Они ориентированы на активную систематическую профилактическую работу; родители умеют сотрудничать с детьми, поэтому подросткам из этих семей наркомания угрожает в меньшей степени.

Следующие две группы семей обладают удовлетворительным профилактическим потенциалом: семья иммунизирующая, укрепляющая ориентирована на поддержание гармоничных отношений, тесные эмоциональные связи, взаимовыручку. Однако родители снисходительно относятся к эпизодам употребления подростками легких наркотиков, считая, что они «перебесятся», недооценивают риск наркотизации для своего ребенка и переоценивают его устойчивость к соблазнам.

Семьи нейтральные, делегирующие свои обязанности по защите подростка от наркотиков, отказываются от активной профилактики наркомании, заменяя ее ошибочной стратегией контроля занятости и окружения подростка, поскольку считают, что проблема наркомании – это невозможный вариант развития событий в своей семье. Обычно это семьи эмоционально разобщенные, с формальными связями. Родители верят в позитивное общественное влияние и собственные силы.

И, наконец, неудовлетворительный профилактический потенциал имеют семьи гипопротекторные, гиперопекающие, которые характеризуются тотальным контролем за жизнедеятельностью ребенка, манипулированием им, нарушением его права на развитие и самоопределение. Для таких семей характерна ошибочная родительская стратегия опеки и диктата, приводящая подростка к протестному поведению, порой в виде приобщения к наркотикам. Самый крайний вариант – семья, не способная выполнять защитную функцию, в которой родители необоснованно расширяют границы свободы подростка и пренебрегают многими обязанностями по его воспитанию. В вопросах антинаркотической профилактики для них характерна ошибочная родительская стратегия невмешательства или провокации: родители считают неизбежным употребление несовершеннолетним психоактивных веществ.

Семья остается главным «щитом», преграждающим дорогу наркотической угрозе, но, к сожалению, не всегда может с успехом решить эту проблему. Поэтому современные семьи с подростками сегодня являются объектом пристального педагогического внимания.

В научно-педагогической литературе по проблемам объединения усилий образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания детей используется следующий синонимический ряд наименований данного процесса: «работа с семьей», «совместная работа», «сотрудничество», «совместная деятельность», «сопутствие школы и семьи», «педагогическое сопровождение», «педагогическая поддержка», «оказание содействия». Для целей нашего исследования процесс взаимного влияния образовательного учреждения и семьи друг на друга, способствующий более успешной реализации их воспитательно-профилактических возможностей в отношении подростка, мы определяем категорией «педагогическое сопровождение».

Такой выбор обусловлен тем, что в отличие от других вышеназванных способов взаимодействия школы и семьи педагогическое сопровождение отличается уменьшением степени вмешательства педагога в процесс воспитания ребенка, предоставлением родителям максимума свободы, поддержанием умения родителей самостоятельно разрешать внутрисемейные проблемы. Педагог не контролирует, не навязывает свой вариант поведения, он лишь деликатно направляет профилактический потенциал семьи по предотвращению наркомании в нужное русло.

Базовыми для развития технологии сопровождения выступают идеи «педагогики поддержки» О.С. Газмана [2], в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы.

В методологическом плане анализ проблем педагогического сопровождения семьи подростка в профилактике наркомании позволяет говорить о таких важных аспектах в понимании, а следовательно, в определении педагогического сопровождения семьи, как:

1) педагогическое сопровождение как *технология помощи родителям* при разрешении проблем профилактики наркомании подростков, что облегчает процесс ее *практической реализации* в условиях взаимодействия семьи и школы (Л.М. Шипицына) [12, с. 123];

2) педагогическое сопровождение как *умение педагога* быть рядом, следовать за учеником и его семьей, взаимодействуя с ними и сопутствуя им в процессе разработки и реализации программ профилактики наркомании: «важно быть рядом, не навязывая свое присутствие, и при этом быть востребованным... Ведь в некоторых случаях педагогическое сопровождение может быть востребовано даже не с позиции «идти рядом», а с позиции «идти за» ...» (Е.А. Александрова) [1, с. 153].

Педагогическое сопровождение осуществляется на основе принципов индивидуального подхода и активной позиции семьи подростка и требует от педагога гуманистической позиции: понимания,

принятия личности ребенка, реализации диалоговых форм общения с семьей, поощрения их инициативы. Осуществляя педагогическое сопровождение, взрослый не руководит семьей, а выступает в роли организатора, коммуникатора, интерпретатора, инициатора действий [3, с. 15].

Таким образом, *педагогическое сопровождение семьи в профилактике наркомании подростков определяется как организация взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых (педагогических работников, родителей и подростка), позволяющая создать наиболее благоприятные педагогические условия для обеспечения эффективности профилактики наркомании подростков.* Педагогическое сопровождение становится главным инструментом в успешном осуществлении семьями своих профилактических функций и развитии профилактического антинаркотического потенциала. Поэтому концепция педагогического сопровождения должна являться базовой концепцией семейной профилактики наркомании подростков в нашей стране.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М.: НИИ школ. технол., 2010. 336 с.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка ребенка в образовании // Директор школы. 2007. № 3. С. 51–58.
3. Карелина И.О. Педагогическое сопровождение ребенка в процессе развития у него понимания и вербализации эмоциональных состояний: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004. 25 с.
4. Коробкина З.В., Попов В.А. Профилактика наркотической зависимости среди детей и молодежи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 183 с.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 232 с.
6. Кучмаева О.В. и др. О современной семье и ее воспитательном потенциале // Социс. 2010. № 7. С. 49–55.
7. О положении детей в РФ: ежегод. гос. докл. М., 1996.
8. Работа с семьей по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: современные социально-психолого-педагогические подходы: учеб.-метод. пособие / С.Ю. Галиева, В.В. Коробкова, Л.А. Метлякова и др.; отв. за вып. Ю.И. Якина; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2012. 155 с.

9. Рыбакова Л.Н., Пелипас В.Е. О роли семьи в профилактике подростковой наркомании // Современные достижения наркологии: материалы конф., посвящ. 20-летию Национ. науч. центра наркологии. М., 2005. С. 91–97.
10. Рындак В.Г. и др. Педагогическое просвещение родителей: Педагогический всеобуч / В.Г. Рындак [и др.]; под ред. проф. В.А. Лабузова. Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009. 205 с.
11. Спиваковская А.С. Детско-родительские отношения. СПб., 2005. 124 с.
12. Шипицына Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY OF PREVENTIVE JUVENILE ADDICTION

E.S. Bulicheva

Shadrinsk State Pedagogical Institute

The article considers the ability of the family in the prevention of adolescent drug abuse. We consider the typology of families depending on the degree of preventive capacity allocated its levels. The necessity of pedagogical support of families in the development of preventive anti-drug capacity.

Keywords: *prevention of drug abuse, the preventive potential of the family, pedagogical support.*

Об авторах:

БУЛЫЧЕВА Елена Сергеевна – преподаватель кафедры правовых дисциплин, соискатель ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (641800, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К.Либкнехта, 3), e-mail: lenserg@list.ru

УДК 159.922+656.13

ОСОБЕННОСТИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ВОДИТЕЛЕЙ АВТОТРАНСПОРТА («СКОРОЙ ПОМОЩИ» И ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИНСПЕКЦИИ ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ)

Ю.Ю. Голубихина

ООО «Центр независимых экспертиз «Аргумент», г. Санкт-Петербург

Представлены результаты исследования стратегий совладающего поведения водителей «скорой помощи» и инспекторов Государственной инспекции по безопасности дорожного движения, условия их возникновения и факторы, способствующие закреплению конструктивных и неконструктивных копинг-стратегий в зависимости от содержания профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стратегия совладающего поведения, стресс, копинг-стратегии.

В жизни каждого человека возникают ситуации, субъективно переживаемые им как трудные, нарушающие привычный ход жизни, зачастую меняющие то, как человек воспринимает окружающий мир и свое место в нем.

М. Е. Сандомирский в работе «Защита от стресса» пишет о том, что условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано со многими факторами и угрозами, в том числе политическими, информационными, социально-экономическими, экологическими, природными. Причинами стресса также является информационная нагрузка, нарушенные физиологические функции, отсутствие контроля над событиями, изоляция и т. п. [4, с. 29–31].

Постоянный риск для жизни в современном мире становится привычным атрибутом нашей реальности. Это происходит в связи с ростом угрозы физического и иного насилия, террористических актов, техногенных и экологических катастроф [2, с. 35-43].

Деятельность водителя сопряжена с потенциальным риском для жизни. Одной из особенностей его деятельности является дефицит времени. Причинами стресса могут также быть другие участники движения, погодные условия и иные внешние факторы, как и те, источником которых может стать сам водитель: утомление, болезненное состояние, ошибки, допущенные при управлении дорожно-транспортным средством.

Эмоциональный стресс – связующее звено между личностью и средой, постоянно присутствующее в жизни человека и позволяющее получить опыт поведенческих ответов и сформировать тем или иным образом ресурсы личности, которые впоследствии могут быть адаптивными либо дезадаптивными, функциональными либо дисфункциональными. Они считаются адаптивными, если содействуют достижению равновесия и в дальнейшем способствуют уменьшению или устранению вредных побочных воздействий [1; 2]. Курение как реакция на стресс, так же как и неконтролируемый выплеск гнева, служит примером несоответствующего средства для преодоления нагрузок (даже если это непосредственно эффективно) прежде всего из-за продолжительных социальных последствий.

Этот когнитивно-поведенческий опыт человека, накопленный им в процессе формирования его личности при столкновении со средовыми стрессорами, и называется копингом. Как пишут Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский, «проблема "копинга" (совладания) личности с трудными жизненными ситуациями возникла в психологии во второй половине XX в. Под "копингом" подразумеваются постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними или/и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают ресурсы человека с ними справиться» [6, с. 50–53].

Копинг-поведение, направленное на преодоление различных требований среды, формируется посредством использования копинг-стратегий и копинг-ресурсов.

Копинг-стратегиями являются все разнообразные поведенческие стратегии, направленные на поддержание и сохранение баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими эти требования.

Копинг-ресурсами называются разнообразные свойства (конструкты) личности и среды, способствующие реализации тех или иных копинг-стратегий. К ним относятся: уровень когнитивного развития, Я-концепция, интеллект, локус контроля, восприятие социальной поддержки, ценностные ориентации личности, ее духовные основы, ближайшее микросоциальное окружение (друзья, семья, коллеги).

Общей целью исследования явилось изучение особенностей «копинг-стратегий» у водителей «скорой помощи» и сотрудников Государственной инспекции по безопасности дорожного движения (далее ГИБДД), а также выявление и описание взаимосвязей их с «копинг-ресурсами», представленными локусом контроля.

Задачи исследования сводились к сравнительному изучению копинг-стратегий у вышеупомянутых респондентов, а также выявлению

взаимосвязей изученных психологических характеристик с категориями локуса контроля.

Для решения поставленных задач было обследовано 120 человек: 60 водителей автомобилей «скорой медицинской помощи» муниципального бюджетного учреждения «Сочинский санитарный транспорт» и 60 сотрудников ГИБДД.

Для решения поставленных задач использовался экспериментально-психологический метод, представленный опросником SACS С. Хобфолла и методикой диагностики уровней субъективного контроля Дж. Роттера.

Опросник SACS позволил определить выбор преодолевающего поведения в различных стрессовых ситуациях. Автор описывает три конструктивные (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки) и шесть неконструктивных моделей поведения (осторожные действия, импульсивные, избегание, манипулятивные, асоциальные, агрессивные действия).

Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера позволила оценить уровень субъективного контроля респондентов над различными ситуациями, разделив их на два типа локализации: экстернальный (внешний локус контроля) и интернальный (внутренний локус контроля).

В результате было выявлено, что для обследованных групп респондентов характерны преимущественно конструктивные стратегии совладающего поведения. Самой предпочтительной из конструктивных копинг-стратегий у группы «ГИБДД» является «вступление в социальный контакт», «поиск социальной поддержки», а из неконструктивных – «манипулирование». Манипулирование позволяет косвенными, непрямыми методами влиять на ситуацию, частично «канализировать» негативные эмоции, напряжённость. При этом у группы «Скорая помощь» самыми предпочитаемыми являются стратегии «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки». Данные представлены в таблице.

Ранговое распределение показателей копинг-поведения

Шкалы	Ранги	
	«ГИБДД»	«Скорая помощь»
1. Ассертивные действия	7	1
2. Вступление в социальный контакт	1	2
3. Поиск социальной поддержки	2	3
4. Осторожные действия	6	5
5. Импульсивные действия	5	6
6. Избегание	8	7

Шкалы	Ранги	
	«ГИБДД»	«Скорая помощь»
7.Манипулирование	3	9
8.Асоциальные действия	4	8
9.Агрессивные действия	9	4

По результатам оценки исследованных параметров были обнаружены достоверные различия в отношении таких копинг-стратегий, как асоциальные, агрессивные, ассертивные действия, импульсивные действия, манипулирование, а также осторожные действия.

Для сотрудников ГИБДД характерны большая импульсивность действий ($p \leq 0,01$) и менее выраженная осторожность. У данных респондентов прослеживается склонность к манипулированию ($p \leq 0,001$) и невысокая степень выраженности ассертивных действий ($p \leq 0,01$), проявляющаяся в активном разрешении проблем, а также предпочтение асоциальных и агрессивных форм совладающего поведения ($p \leq 0,01$).

Высокая степень выраженности вышеуказанных параметров проявляется в нарочито агрессивном поведении, несдержанности в общении с участниками дорожного движения, в неспособности ясно, лаконично и достаточно корректно донести важную информацию. Это приводит к росту импульсивности, потребности в применении силы, то есть к злоупотреблению служебным положением. Таким образом, количество конфликтов в профессиональной деятельности сотрудников ГИБДД растёт, а эффективность деятельности снижается.

В группе водителей скорой помощи отдаётся предпочтение конструктивным механизмам совладания со стрессовыми ситуациями. Это проявляется в более активном участии в разрешении негативной ситуации, поиске необходимых конструктивных ресурсов, проявляющихся в интенсификации социальных контактов, поиске поддержки со стороны родных, близких, окружающих людей, которые могут оказать помощь в сложной жизненной ситуации. Это позитивно влияет на профессиональную деятельность, взаимоотношения с коллегами.

В результате проведения исследования определялся коэффициент корреляции между различными переменными. Исследованная выборка респондентов не подтвердила гипотезу о корреляции переменных «копинг-стратегий» с категориями локуса контроля.

Итак, результаты проведённого исследования показали, что в целом водители автомобилей «скорой медицинской помощи» муниципального бюджетного учреждения «Сочинский санитарный

транспорт» выбирают конструктивные стратегии совладания со стрессом, а опрошенные сотрудники ГИБДД помимо конструктивных копинг-механизмов также отдают предпочтение неконструктивному манипулированию.

Профессиональная деятельность часто осуществляется в условиях, которые требуют дополнительных резервов человека. Специфика деятельности водителя может негативно сказываться на наличии внутренних ресурсов специалиста и приводить к его психологическому истощению. Проведённое исследование показало больший ориентир сотрудников ГИБДД на «асоциальные» и «агрессивные» действия по сравнению с водителями «скорой помощи», что может свидетельствовать о более негативных условиях, стимулирующих развитие стресса и закрепление неконструктивных копинг-стратегий.

Список литературы

1. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
2. Перре М., Бауман У. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2003. 1312 с.
3. Постылякова Ю.В. Ресурсы совладания со стрессом в разных видах профессиональной деятельности // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 35-43.
4. Сандомирский М. Е. Защита от стресса. Телесные технологии. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 123 с.
6. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Сравнительное исследование копинг-стратегий больных алкоголизмом и здоровых // Вопросы наркологии. 1999. №4. С. 50-53.

**COPING BEHAVIOUR PATTERNS OF VEHICLE DRIVERS (OF
AMBULANCE AND THE STATE TRAFFIC SAFETY INSPECTION
OF MINISTRY OF INTERIOR OF RUSSIA)**

J.Y. Golubikhina

Center of Independent expert examinations "Argument", Saint-Petersburg

This article the author shows the results of investigation of coping behaviour of vehicle drivers, working in ambulance and the State Traffic Safety Inspection, the condition of this occurrence and factors, that foster fixation on constructive and non-constructive coping-strategies, depending on content of professional activities.

Keywords: *coping behaviour patterns, stress, coping strategies*

Об авторах:

ГОЛУБИХИНА Юлия Юрьевна – психолог, Центр независимых экспертиз «Аргумент» (191014, г. Санкт-Петербург, ул. Жуковского, 49 к. 33), e-mail: W82@inbox.ru

УДК 159.9.072 : 331 : 656.075

РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МАСТЕРОВ- КОНСУЛЬТАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ЦЕНТРОВ АВТОМОБИЛЬНЫХ КОМПАНИЙ

О.В. Чернышова

Тверской институт экологии и права

Рассматривается методика оценки и прогнозирования профессиональной успешности мастеров-консультантов технических центров автомобильных компаний, а также приведен перечень психодиагностических методик для оценки их профессионально важных качеств. Особое внимание уделяется рассмотрению принципов синтеза комплекта тестов (адекватности, полиморфности и дифференцируемости, валидности и надежности), описанию алгоритма разработки методики прогнозирования профессиональной успешности кандидатов на замещение вакантных должностей мастеров-консультантов.

***Ключевые слова:** профессиональная деятельность, оценка и прогноз профессиональной успешности, профессионально важные качества, принципы разработки тестов, регрессионный анализ, уровень профессионализма.*

В условиях обостряющейся конкуренции и повышения требований к качеству оказания услуг в области автомобильного сервиса роль и значение человеческого фактора неуклонно растет.

На российском рынке труда, несмотря на востребованность рабочих мест, уже длительное время наблюдается острая нехватка квалифицированных специалистов в сфере технического обслуживания и продаж автомобилей. Речь идет как об эффективных управленческих кадрах, так и о специалистах, занятых в продажах и обслуживании клиентов, – ассистентах, менеджерах, старших менеджерах по продажам автомобилей, мастерах-консультантах технического центра.

По мнению многих специалистов в области изучения персонала, профессиональная успешность зависит от ряда факторов: особенностей мотивации профессионального самосовершенствования; полноты и адекватности специальных знаний и умений; личностных особенностей; психофизиологических характеристик (энергетических, лабильных и других, связанных со свойствами нервной систем).

В рамках разработки методики прогнозирования профессиональной успешности мастера-консультанта необходимо

определился с принципами разработки комплекта тестов для психологического изучения кандидатов на замещение вакантных должностей.

В нашем случае при создании методики прогнозирования профессиональной успешности, так как специальность одна, достаточным является рационализация принципа адекватности, т. е. каждое профессионально важное качество должно оцениваться с помощью целенаправленного теста, а профессиональная успешность в целом – комплекта тестов.

При этом необходимо учитывать ряд других принципов, к числу которых относятся [1, с. 67–85] следующие.

Принцип полиморфности, который представляет собой необходимость оценки одного и того же профессионально важного качества разнообразными по форме целенаправленными тестами.

Известный **принцип дифференцированности** тестов, согласно которому из опытного комплекта должна быть исключена группа тестов, имеющих существенные значения парных корреляций. Однако данный принцип должен реализовываться при одновременном выполнении предыдущего принципа с нахождением компромиссного решения.

На основе последовательной реализации перечисленных принципов (адекватности, полиморфности и дифференцируемости) составляется предварительный комплект тестов.

Определение окончательного состава комплекта тестов требует реализации двух известных принципов: валидности (информативности) и надежности.

Процедура оценки соответствующих показателей изложена в работах А. Анастаси, С.Н. Федотова и др. [1, с. 34–150; 3, с. 108–134, с. 209–234; 2, с. 67–83, 98–118, 133–154]. Если показатели валидности или надежности тестов оказываются малозначимыми, то необходима замена ряда тестов на другие по форме, но с той же направленностью.

Таким образом, в общем случае комплект тестов выбирается и обосновывается путем итерационных процедур при последовательной реализации 5 принципов (адекватности, полиморфности, дифференцированности, валидности и надежности).

Центральным этапом разработки методики прогнозирования успешности деятельности специалиста является обоснованный выбор средств и способа измерения профессионально важных качеств кандидатов. Степень связи профессионально важного качества с успешностью деятельности определяется с помощью коэффициента корреляции.

В соответствии с разработанными принципами для изучения профессионально важных качеств была выбрана групповая (до 25

человек) форма психологического обследования кандидатов, в качестве средств – целенаправленные психологические задания (психологические тесты и личностные опросники).

Многие ученые сходятся во мнении, что время, необходимое для подготовки профессионала, зависит, при прочих равных условиях, от природных данных человека, от уровня развития его профессионально важных качеств, а также особенностей «мотивационной сферы профессионализма» [3, с. 169–188]. В соответствии с вышеизложенным в опытный комплект были включены следующие тесты:

Краткий ориентировочный (отборочный) тест Бузина-Вандерлика (тест КОТ) [9, с. 31–32], методика исследования эмоционального интеллекта (опросник ЭМИн) [4, с. 3–22], методики исследования индивидуальных свойств внимания и памяти (тесты «СУММА», «КОРРЕКТОР», «Пары», «Порядок»), пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста [5, с. 8–10, 24–54], методика оценки коммуникативной социальной компетентности (опросник КСК) [6, с. 138–149], методика изучения волевых качеств личности (опросник ВКЛ) [7, с. 166–172], методика оценки ассертивности и личностной тревожности (опросник АиЛТ), методика оценки структуры мотивов профессиональной деятельности (опросник «Мотивационный профиль»).

Таким образом, для оценки профессиональной пригодности кандидата используется большой набор тестов. Возникает необходимость обработки значительного объема данных по целому ряду показателей.

Поэтому важное значение приобретает математическое обеспечение проведения мероприятий прогнозирования профессиональной успешности кандидатов на замещение вакантных должностей. Для этих целей могут быть использованы факторный анализ, метод главных компонент, методы теории распознавания образов, кластерный анализ и т. д. [3, с.108–134, 209–234].

Задача сводится к определению к какому из классов (например, «годен в первую очередь», «годен», «условно годен», «не годен») относится тот или иной кандидат. При этом профессионально важные качества кандидата рассматриваются как сложный многокомпонентный образ в некотором N-мерном пространстве.

По мнению А.М. Карасева, наиболее разработанной в области профотбора в настоящее время является теория распознавания образов, позволяющая получить прогноз успешности профдеятельности по набору признаков (показателей, полученных при обследовании по отдельным психологическим тестам, определяющих поведение этого объекта) или с помощью выбранного решающего правила определить, к какому классу относится рассматриваемый объект [8, с. 87].

При этом возникает частная проблема агрегирования большого числа показателей (показателей успешности выполнения отдельных тестов) в единый интегральный показатель, который бы позволял прогнозировать успешность деятельности мастеров-консультантов.

Предлагается использовать для прогнозирования успешности деятельности мастеров-консультантов технических центров автомобильных компаний интегральный показатель, разработанный на основе регрессионного анализа [9, с. 20–23, 234–237].

Полностью поведение человека непредсказуемо, и коэффициенты корреляции между внешним критерием и результатами отдельных тестовых измерений, как правило, равны 0,2–0,3. Однако множество разных тестовых показателей, взятых в совокупности, связаны с прогнозируемым внешним критерием сильнее. Происходит совокупное усиление возможностей в задаче распознавания внешнего «образа».

Для прогноза в этом случае используется уравнение множественной регрессии типа

$$D = A + k \cdot Y_1 + m \cdot Y_2 + l \cdot Y_3 + \dots + q \cdot Y_n,$$

где D – прогнозируемая поведенческая величина (например, уровень успешности деятельности или профессионализма);

k, m, l, q – коэффициенты уравнения, полученные ранее на большой выборке испытуемых;

Y_1, Y_2, \dots, Y_n – показатели тестовых измерений.

Для получения коэффициентов диагностических уравнений множественной регрессии иногда используют не всю выборку, а только полярные группы, т. е. самых успешных профессионалов и тех, от которых система желала бы избавиться.

Разработанная методология имеет свои преимущества и негативные стороны [9, с. 20–23]. Остановимся на некоторых из них. Одним из положительных качеств подобного подхода является достаточная быстрота и эффективная оценка информативности используемых методов. Одновременно можно использовать практически любое количество показателей, из которых автоматизированная процедура позволяет сделать выбор тех, которые имеют отношение к распознаванию заданного «образа». Заданным «образом» может быть любой внешний критерий. Это может быть контингент профессионально успешных или неуспешных сотрудников, слушатели с высокой или низкой академической успеваемостью, сотрудников с делинквентными формами поведения, виновников чрезвычайных происшествий и т. п.

В нашем случае мы для расчета внешнего критерия (D) – оценки уровня профессионализма использовали подход, предложенный в работе Г.С. Никифорова с соавторами [10, с. 28–38]. За основу нами

была взята Карта наблюдений, которая включает в себя следующие четыре блока: взаимодействие с *объектом труда* (клиенты); взаимодействие с *предметом труда* (автомобили); взаимодействие со *средствами труда* (компьютер); профессиональное взаимодействие (с *коллегами*).

Другим преимуществом является достаточно полная картина статистических характеристик, получаемых на промежуточном этапе, которые позволяют исследовать многочисленные связи между используемыми параметрами.

Ценным в этом подходе является системность и целенаправленность всей исследовательской процедуры. Четко формулируется задача, заключающаяся в распознавании внешнего критерия (образа) с помощью независимых от него измерений. И здесь «все средства хороши», если они приводят к более точному распознаванию.

Различные методы, применяемые в психодиагностике, могут сравниваться не по какой-то эфемерной ценности (объективные – субъективные, бланковые – инструментальные, личностные – интеллектуальные, современные – устаревшие), а по тому вкладу, который они вносят в распознавание заданного «образа». В этом случае можно проверять валидность любых используемых тестов, которые имеют результатом своего применения цифровой показатель.

Однако последнее преимущество имеет и свою противоположность. Происходит определенное выхолащивание содержательного аспекта диагностики. Этому способствует и получаемое конечное диагностическое уравнение, которое является математической абстракцией, позволяющей распознавать заданный образ, но требующей одновременно дополнительного достаточно сложного анализа для получения содержательной характеристики «образа».

Другим более серьезным недостатком является нестабильность получаемых моделей распознавания. Каждая новая выборка дает новую модель распознавания неизменного внешнего критерия.

Эта неопределенность объясняется тем, что различные показатели являются представителями одного и того же фактора, т. е., несмотря на многовариативность моделей, содержательная сущность их сохраняется.

Использование описанной методологии распознавания образов (внешних поведенческих характеристик) позволило получить достаточно адекватные в содержательном отношении модели распознавания профессиональной успешности в различных видах профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного предлагается реализовать методику прогнозирования профессиональной успешности кандидатов на

замещение вакантных должностей мастеров-консультантов в виде следующих взаимосвязанных этапов:

1) психологическое тестирование кандидатов по комплекту тестов, предложенному в статье выше;

2) вычисление частных показателей успешности выполнения отдельного теста. Значения частных показателей должны быть табулированы на основе пересчета «сырых» результатов в баллы [9, с. 20–23];

3) вычисление интегрального показателя успешности выполнения тестов на основе метода регрессионного анализа;

4) перевод интегрального показателя в стэны [2, с. 67–83];

5) определение группы профессиональной успешности (пригодности) кандидата: годен в первую очередь, годен, условно годен, негоден.

Определение группы профессиональной успешности осуществляется в соответствии с приведенными в таблице критериями;

Критерии профессиональной успешности

Группа профессиональной пригодности	Стэны
1. Годен в первую очередь	9–10
2. Годен	6–8
3. Условно годен	3–5
4. Негоден	1–2

6) индивидуальное собеседование специалиста по персоналу с кандидатами и уточнение группы профессиональной успешности;

7) принятие руководством решения о приеме кандидата на вакантную должность мастера-консультанта.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы:

1. Прогнозирование успешности предстоящей профессиональной деятельности у молодых специалистов является чрезвычайно трудной задачей.

2. Разработку методики прогнозирования профессиональной успешности мастера-консультанта необходимо осуществлять на основе последовательной реализации таких принципов, как адекватность, полиморфность, дифференцируемость, надежность и валидность.

3. Интегральный показатель профессиональной успешности мастеров-консультантов целесообразно синтезировать на основе метода регрессионного анализа. Для расчета внешнего критерия предлагается

использовать карту наблюдений, которая включает в себя следующие четыре блока: взаимодействие с объектом труда (клиенты); взаимодействие с предметом труда (автомобили); взаимодействие со средствами труда (компьютер); профессиональное взаимодействие (с коллегами).

4. Психологическое тестирование кандидатов на замещение вакантных должностей необходимо осуществлять по специально разработанному комплекту тестов, позволяющему оценивать профессиональные качества мастеров-консультантов.

5. Расчет интегрального показателя успешности профессиональной успешности мастеров-консультантов технических центров автомобильных компаний целесообразно осуществлять с использованием математической модели, разработанной на основе метода регрессионного анализа.

5. При изучении профессионально важных качеств кандидатов на замещение вакантной должности мастера - консультанта и прогнозировании успешности его деятельности необходимо широко использовать технические средства автоматизации и специально разработанное программное обеспечение.

Список литературы

1. Федотов С.Н. Совершенствование системы профессионального психологического отбора операторов сенсомоторного профиля. дис. ... канд. психол. наук. Тверь: ТГУ, 1994. 221 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: пер. с англ. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982. Кн. 1. 320 с.
3. Федотов С.Н. Психологические основы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел: дис. ... д-ра психол. наук Тверь: ТГУ, 2001. 365 с.
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
5. Лаак Я., Бругман Г. Big 5: Как измерить человеческую индивидуальность: оценки и описания. М.: Книжный дом «Университет», 2003. 112 с.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.138–149.
7. Жаданова Ж.В. Тренинг как метод коррекции волевых качеств у сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2010. 198 с.

8. Карасев А.М. и др. Учет инженерно-психологических факторов в процессе эксплуатации систем «Человек – машина»: метод. рекомендации (РИП-71-3). Калинин, 1971. С. 87.
9. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел: справ. пособие / под ред. Б.Г. Бовина, Н.И. Мягких, А.Д. Сафронова. М.: МВД РФ, 1997. 342 с.
10. Практикум о психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.

SCIENTIFIC - METHODOLOGICAL BASIS OF FORECASTING TECHNOLOGY FOR PROFESSIONAL SUCCESS OF MASTERS- ADVISERS AT CAR CENTERS

O.V. Chernyshova

Tver Institute of Ecology and Law

The article deals with the scientific and methodological framework for the assessment and prediction of professional success Master Consultant Technical Center Motor Company, as well as a list of psychodiagnostic methods. Special attention is paid to the principles of the test kit synthesis (adequacy, polymorphy, and differentiability, validity and reliability), description of design methods algorithm to predict professional success of candidates for master consultants vacancies.

***Keywords:** professional, assessment and forecast of professional success, professional qualities, the principles of test design, regression analysis, the level of professionalism.*

Об авторах:

ЧЕРНЫШОВА Ольга Викторовна – аспирантка кафедры общей психологии и психологии труда НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права», e-mail: olga5486@inbox.ru

УДК 159.9:331

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА СЛУЖБЫ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ

А.С. Соколова

Тверской государственный университет

Статья посвящена описанию программы психологического сопровождения профессиональной деятельности специалистов службы технической поддержки, направленной на повышение их профессиональной успешности. В ходе исследования впервые построена модель профессионально важных качеств специалистов, на основе которой разработана научно обоснованная программа психологического сопровождения их профессиональной деятельности. Описаны ключевые принципы построения программы, доказана ее эффективность. Программа является готовым инструментарием для психологов-практиков, работающих с указанной профессиональной группой.

***Ключевые слова:** специалист службы технической поддержки, программа психологического сопровождения, принципы построения программы, модель профессионально важных качеств специалистов, эффективность программы.*

Значимость информационных технологий в жизни современного человека возрастает с каждым днем, как в профессиональной, так и в личной сферах. При этом обучение использованию персонального компьютера, программного обеспечения, технических устройств в подавляющем большинстве происходит вне специализированных курсов, их практическое использование зачастую требует профессиональной технической поддержки. Для того чтобы эта поддержка была профессиональной не только в техническом, но и в коммуникативном аспектах, так важно оказание своевременного психологического сопровождения специалистам службы технической поддержки (далее – СТП), деятельность которых направлена на поддержание работоспособности пользователей. В рамках профессиональной подготовки специалистов основное внимание уделяется техническим навыкам и почти не затрагивается вопрос развития социально-психологических качеств и навыков. В связи с этим нами была разработана программа психологического сопровождения профессиональной деятельности специалиста СТП.

Под психологическим сопровождением мы понимаем непрерывную, системную, личностно-ориентированную деятельность, направленную на использование теоретических и практических знаний

психологии в целях повышения успешности деятельности субъекта труда.

В ходе разработки и реализации программы психологического сопровождения профессиональной деятельности СПП мы опирались на следующие принципы: единства диагностики и коррекции, личностного и системного подходов. Рассмотрим их более подробно.

Принцип единства диагностики и коррекции. Важность данного принципа обоснована необходимостью понимания факторов профессиональной успешности, для того чтобы воздействие было направлено именно на те, которые в наибольшей степени детерминируют высокую степень профессиональной успешности специалистов.

В ходе проведенного анализа литературы определено, что исследования, посвященные данному вопросу применительно к профессиональной деятельности специалиста СПП, отсутствуют. В связи с этим в рамках данного исследования была построена эмпирическая модель психологических профессионально важных качеств (далее ПВК) успешного специалиста СПП. В данной модели нашли свое отражение все структурные составляющие ПВК: общие и профессиональные способности, профессиональный опыт, общетрудовая и профессиональная мотивация, профессиональные личностные качества (рис. 1).



Рис. 1. Эмпирическая модель психологических ПВК успешного специалиста СПП

Отметим, что опыт – это структурная составляющая личности профессионала, которая наиболее легко поддается воздействию и изменению, в то время как остальные составляющие, и в особенности характерологические и темпераментальные качества, поддаются воздействию чрезвычайно сложно либо не поддаются ему вообще. И именно на эти качества необходимо обращать особое внимание на этапе профессионального отбора. При этом факторы, имеющие наибольшее значение в детерминации факторов профессиональной успешности, могут быть условно объединены в три группы: интеллектуальная сфера, коммуникативная сфера, а также сфера стрессоустойчивости. Основное воздействие в ходе психологического сопровождения будет оказано на две последних сферы, поскольку интеллектуальным способностям, профессиональным знаниям, умениям и навыкам большое внимание уделяется в ходе профессиональной подготовки специалистов.

Опора на *принципы личностного подхода* [1] определяет ориентацию на свободный выбор субъектом деятельности путей профессионального становления и ответственность за этот выбор. Методы, отобранные нами для реализации сопровождения, опираются на принципы личностного подхода, позволяют учитывать личностные особенности тех, на кого направлено воздействие, предполагают возможности самореализации в процессе обучения.

Опора на *принципы системного подхода* [2] предполагает неразрывность отдельных направлений сопровождения. Разработанная нами система психологического сопровождения профессиональной деятельности специалиста СТП представляет собой систему из взаимосвязанных элементов.

Содержание программы психологического сопровождения представлено на рис. 2. Ключевым элементом программы – серия тренингов: тренинг коммуникативных умений, тренинг управления стрессом, тренинг развития эмоционального интеллекта. Каждый последующий тренинг основан на результатах прохождения предыдущего и предъявляет более высокие требования к уровню способности участников к рефлексии. По итогам прохождения каждого тренинга осуществляется посттренинговое сопровождение в форме психологического консультирования, цель которого – помочь каждому участнику применить в реальных профессиональных ситуациях полученные на тренинге знания и умения с учетом индивидуальных особенностей, обсудить и устранить индивидуальные профессиональные проблемы, связанные с данной тематикой. Как дополнительный метод применяется психологическое просвещение в форме лекций, темы которых основаны на тематике тренингов, цель – закрепление и углубление полученного материала (рис. 2).

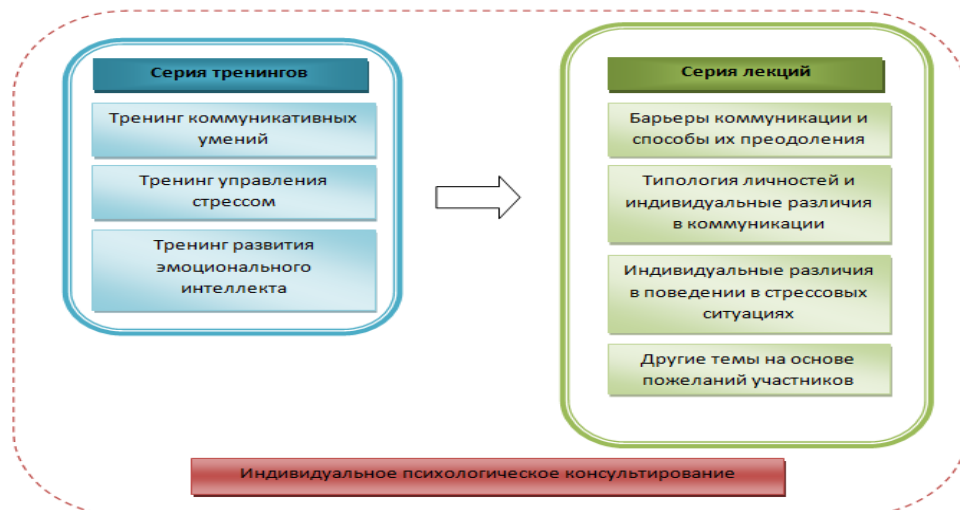


Рис. 2. Система психологического сопровождения профессиональной деятельности специалистов СТП

Для *определения эффективности* разработанной программы психологического сопровождения нами были отобраны две гомогенные группы (экспериментальная и контрольная), в каждой из которых – 14 респондентов. Все респонденты обладают низким уровнем профессиональной успешности, имеют стаж работы в должности специалиста СТП не менее одного года, возраст – от 21 года до 36 лет. В ходе предварительно проведенного исследования подтверждена гомогенность данных групп и по тем факторам, на которые будет оказано воздействие в ходе психологического сопровождения.

Далее нами была определена достоверность сдвига в описанных факторах профессиональной успешности с помощью критерия Вилкоксона в двух временных промежутках: до воздействия и сразу по окончании реализации программы психологического сопровождения; до воздействия и через три месяца по окончании программы психологического сопровождения. За счет данной схемы анализа возможно отследить, являются ли выявленные изменения временными или постоянными. Результаты применения критерия представлены в таблице.

Для подтверждения того, что полученные результаты вызваны именно психологическим сопровождением, нами было проверено наличие сдвига в тех же временных промежутках в контрольной группе (в которой воздействие отсутствовало). Согласно полученным результатам достоверные сдвиги в данной группе отсутствуют.

Достоверность сдвига в экспериментальной группе (до и после реализации программы психологического сопровождения)

Фактор	Уровень значимости	Средний ранг		Уровень значимости	Средний ранг	
		До	Сразу после		До	Через 3 месяца после
Коммуникативные способности	0,024	6,75	7,05	0,033	5	7,6
Навыки активного слушания	0,011	4,75	7,41	0,007	2,5	7,3
Навыки постановки вопросов	0,010	3	8,2	0,009	4	7,5
Навыки предоставления информации	0,305	4,5	6,17	0,005	0	5,5
Стрессоустойчивость (обратная шкала)	0,049	7	6,4	0,025	8,44	2,63
Эмоциональная устойчивость	0,180	3	3	0,480	2,5	3,33

Рассмотрим более подробно результаты, полученные в экспериментальной группе. Наиболее сильный сдвиг наблюдается в выраженности следующих факторов: навыки активного слушания, навыки постановки вопросов, навыки предоставления информации. По всей видимости, такой результат связан с тем, что навыки – это те характеристики, которые наиболее легко поддаются воздействию. Учитывая, что он сохраняется и по истечении трех месяцев, можно утверждать, что данный результат не является кратковременным и действительно повышает успешность профессиональной деятельности специалиста СТП. Интересно, что в таком факторе, как навыки предоставления информации, эффект наблюдается только спустя время. По всей видимости, здесь чрезвычайно важной оказывается тренировка в реальной практической деятельности.

Достоверный сдвиг наблюдается в уровне развития коммуникативных способностей. Данный результат вытекает из значительного сдвига в уровне развития навыков активного слушания, постановки вопросов, предоставления информации. Кроме того, все тренинги в рамках данной системы психологического сопровождения предполагают в качестве обязательного условия интенсивное общение, что, вероятно, детерминирует развитие коммуникативных способностей участников.

Достоверный сдвиг наблюдается также в сфере стрессоустойчивости. В ходе тренинга происходит интенсивная тренировка навыков управления стрессом. В рамках всей программы психологического сопровождения специалисты приобретают навыки, изучают техники и приемы, применение которых позволяет снизить уровень стресса в различных рабочих ситуациях. При этом улучшение результата спустя три месяца подтверждает тот факт, что основная тренировка навыков управления стрессом проходит в реальной профессиональной деятельности.

При этом в ходе исследования не обнаружен достоверный сдвиг в уровне эмоциональной устойчивости респондентов. Вероятно, это связано с тем, что данная личностная характеристика чрезвычайно сложно поддается воздействию и не может быть изменена в столь короткий срок. Но выявленное повышение уровня стрессоустойчивости уже свидетельствует о том, что респонденты становятся более эмоционально устойчивы.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологического сопровождения действительно является эффективным методом повышения профессиональной успешности специалистов СТП.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
2. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HELP DESK SPECIALISTS

A.S. Sokolova

Tver State University

The article is devoted to description of the program of psychological support for help desk specialists, aimed at enhancing their professional success. For the first time within the framework of the research a model of professionally important qualities of specialists has been elaborated. Basing on the model a science-based program of psychological support for their professional activities has been created. Key principles of the program are described. The article proves the effectiveness of the implemented program of psychological support. The program is a complete tool for practicing psychologists working with the abovementioned professional group.

Keywords: *help desk specialist, program of psychological support, principles of creation of the program, model of professionally important qualities of specialists, effectiveness of the program.*

Об авторах:

СОКОЛОВА Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sokolova_a_s@mail.ru

УДК 316.346.2-055.1 : 008

РОЛЬ ОКОЛОСПОРТИВНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МУЖЧИН

А.И. Калмыкова

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

Приводятся результаты исследования, целью которого было выявление роли принадлежности к околоспортивной субкультуре в формировании мужской гендерной идентичности. Акцент изучения смещен с процесса формирования на компоненты гендерной идентичности – образы и представления о мужественности. В исследовании использовались следующие методы: беседа, анкетный метод и проективный метод. Полученные данные свидетельствуют о расхождении в представлениях о мужественности и построении образов настоящего мужчины у футбольных фанатов и не футбольных фанатов. Роль принадлежности к околоспортивной субкультуре отражается в четкости представлений и видении реализации собственной мужественности для членов данной субкультуры. Полученные данные представляют интерес для изучения вопросов мужественности и гендерной психологии.

Ключевые слова: *мужественность, настоящий мужчина, гендерная идентичность, футбольный фанатизм, футбольные фанаты.*

Существует большое количество исследований, посвященных проблеме гендерной идентичности: сущность гендерной идентичности [1; 4], типы гендерной идентичности [5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 15], формирование гендерной идентичности [1; 3; 4; 10; 11; 12] и пр. Вопрос влияния субкультуры на формирование гендерной идентичности затронут недостаточно.

Хотя логично предположить, что именно принадлежность к определенным группам, субкультурам оказывает существенное влияние на формирование гендерной идентичности личности. Именно поэтому в настоящем исследовании был сделан акцент на изучении гендерной идентичности личности, формирование которой осуществляется под сильным влиянием субкультуры.

В общих чертах под гендерной идентичностью понимается осознание своей принадлежности к мужскому или женскому полу. То есть данное понятие обозначает аспект самосознания личности, описывающий переживание человеком себя как представителя пола, как носителя конкретных полоспецифических характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности/ фемининности [8]. Компонентами гендерной

идентичности являются образы и представления о мужественности (собственной в соотношении с принимаемым стандартом, принятыми представлениями), характеризующиеся такими аспектами как принятие, стабильность, эффективность, т. е. реализация в поведении.

Таким образом, гендерную идентичность можно исследовать через мировоззренческие структуры, а именно образы и представления, несущие в себе функцию самосознания личности.

В данной работе речь пойдет о влиянии околоспортивной субкультуры на формирование гендерной идентичности мужчин. Цель настоящего исследования – изучения существующих образов и представлений о мужественности, сформированных под влиянием принадлежности к субкультуре футбольных фанатов.

Выборку исследования составили две группы молодых людей: принадлежащие и не принадлежащие к субкультуре футбольных фанатов. Футбольные фанаты посещают более 70 % домашних матчей команды за сезон, совершают несколько поездок в другие города на игры команды. Во вторую группу вошли молодые люди, которые не являются членами субкультуры футбольного фанатизма. Выборки уравновешены по возрасту.

Для проведения исследования был сформирован методический комплекс, в который вошли следующие методики: «свободные ассоциации» (стимул-понятие «настоящий мужчина, мужественный человек») и «семантический дифференциал» [7] для выявления представлений о мужественности и «настоящем мужчине»; методика диагностики психологического пола [1] (для изучения степени выраженности черт маскулинности-фемининности); проективная методика «Изображения» для изучения образов мужественности. Последняя является модификацией цветового теста Люшера, где вместо выбора цветных карточек использовались изображения древнегреческих богов. От испытуемого требовалось соотнести изображения с предъявляемыми объектами.

В качестве предъявляемых использовались следующие объекты: Я, Не Я, Типичный человек, Не типичный человек, Мужественный человек, настоящий мужчина, Не мужественный человек, не настоящий мужчина, Я, каким вижу себя в будущем, Я, каким не вижу себя в будущем, Я, каким хотел бы быть, Я, каким не хотел бы быть, Футбольный фанат, Не футбольный фанат.

Проведение методики ассоциации позволило выявить спектр наиболее распространенных представлений о мужественности в современном обществе у молодых людей, являющихся и не являющихся членами субкультуры футбольного фанатизма.

Представители субкультуры футбольного фанатизма в среднем давали меньшее количество качеств по сравнению с теми, кто не

является членами субкультуры футбольного фанатизма. Кроме того, среди футбольных фанатов превалировала тенденция выдавать ассоциации в образном виде, т.е. в качестве ассоциации приводились не качества, а целые комплексы, объединяя их общим понятием: например, герой, рыцарь, патриот, наёмник. В среднем каждый футбольный фанат привёл по три примера мужественного человека. При этом среди них по большей части присутствовали люди, скорее не известные людям, не являющимися частью их субкультуры или не сильно интересующимся спортом вообще (Федор Емельяненко, Владимир Квачков, Борис Миронов). Были также и распространённые примеры, которые встречались и у представителей второй группы выборки: Супермен, Чак Норрис, Брюс Уиллис, Уилл Смит.

Что касается молодых людей, не являющихся членами субкультуры футбольного фанатизма, то они по большей части раскрывали понятие мужественного человека через качественные характеристики, реже собирая это в единый образ, приводя пример. Табл. 1 демонстрирует результаты, полученные после проведения методики определения психологического пола С. Бэм.

Таблица 1

<i>Тип психологического пола</i>	<i>Футбольные фанаты</i>	<i>Не футбольные фанаты</i>
Маскулинный	18%	4%
Фемининный	0%	16%
Андрогинный	82%	80%
Из них: тенденция к маскулинности	50%	20%
фемининности	44%	75%

Сразу видно, что большая часть представителей обеих выборок присваивали себе в равной части как маскулинные, так и фемининные качества. В результате 80 % молодых людей, не являющихся членами субкультуры футбольного фанатизма, и 82 % представителей фанатской субкультуры имеют в качестве психологического пола андрогинный. Можно заметить, что это вполне соответствует общим тенденциям в мире. Границы между классическими маскулинными и фемининными качествами размыты. Мир повернулся в сторону универсализма, дихотомии между «мужским-женским» практически нет, больше не считается зазорным для мужчин «женское». Это и демонстрируют результаты методики определения психологического пола.

Тем не менее некоторые тенденции точно можно выделить. Среди представителей футбольных фанатов можно наблюдать тенденцию к маскулинному полу в 50 % случаев андрогинного

психологического пола и к фемининности в 44 % случаев. При этом 18 % испытуемых имеют ярко выраженный маскулинный пол и ни один футбольный фанат не проявил фемининный психологический пол. Среди тех, кто не является футбольным фанатом, лишь 4 % испытуемых имеют выраженный маскулинный психологический пол, 16 % проявили фемининный психологический пол, остальные 80 % являются андрогинами. При этом 75 % демонстрируют тенденцию к фемининности и лишь 20 % – к маскулинности.

Другими словами, можно сказать, что в силу общих тенденций в полоролевых отношениях, восприятии классических «мужских» и «женских» качеств молодые люди проявляют себя как андрогины. При этом футбольные фанаты в большей степени проявляют «сопротивление» феминизации, демонстрируя тенденцию к маскулинности в противовес молодым людям, не являющимся членами фанатской субкультуры, которые по большей части являются или проявляют выраженную тенденцию к фемининности.

В результате проведения методики семантического дифференциала получены следующие данные, указывающие на различия восприятия мужественного человека и представлений о мужественности в зависимости от принадлежности или не принадлежности к субкультуре футбольного фанатизма. Так, футбольные фанаты дают более категоричные ответы, степень яркости качества у них чаще ближе к полюсам, нежели к промежуточным ответам (они часто используют оценки «3» и «1», нежели «2»), также они чаще используют оценку «0», чем мужчины, не принадлежащие субкультуре футбольного фанатизма. Подвергнув данные факторному анализу, были получены основные факторы, которые лежат в ядре семантического пространства восприятия понятия «мужественный человек».

Таблица 2
Факторная структура стимул-объекта «Настоящий мужчина, мужественный человек» у мужчин-фанатов

<i>Переменная</i>	<i>Факторные нагрузки</i>		
	<i>Фактор 1</i>	<i>Фактор 2</i>	<i>Фактор 3</i>
Сильный	0,81		
Душевный			0,75
Надеется на других	- 0,76	-0,78	
Уверенный		0,66	
Рассудительный			0,7
Добивающийся цели	0,67	0,83	
Вежливый			0,81
Самостоятельный	0,69		

Переменная	Факторные нагрузки		
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Волевой		0,71	
Решительный	0,7	0,61	
Доля дисперсии	0,25	0,22	0,17

В группе футбольных фанатов наибольшую информативность имеет фактор, обозначаемый как «Сила» и описывающий мужчину с точки зрения его силы и активности. Его положительный полюс определяется такими качествами, как сильный, добивающийся цели, решительный и импульсивный. Отрицательный полюс этого фактора определяется, противоположными полюсами указанных переменных, т. е. слабый, сдающийся, нерешительный и сдержанный.

В представлении фанатов мужественный человек, проявляя силу, решительность, целенаправленность, является скорее импульсивным, чем сдержанным, т. е. он может поступать необдуманно, под влиянием импульса, ситуации; он не будет себя сдерживать, руководствуясь какими-то нормами и правилами, если это противоречит его цели.

Второй фактор – «Целеустремлённость» – описывает волевую сферу человека, его способность ставить цель и достигать её, умение действовать и двигаться вперёд. Его положительный полюс представлен следующими качествами: импульсивный, уверенный, добивающийся цели, волевой и решительный. Отрицательный полюс фактора, соответственно: сдержанный, неуверенный, сдающийся, отступающий, слабохарактерный, нерешительный. Для фанатов, таким образом, сдержанность противостоит не только силе и целеустремленности, но и уверенности в себе и, что необычно, воле, т.е. умение сдерживать себя не является для них волевым (как обычно считается) качеством. Воля для них всегда сопряжена с действием, а не с умением «терпеть», «выносить», «сдерживать себя». Сдержанность трактуется фактически как слабость, неуверенность, нерешительность.

Третий фактор – «Джентльменство» – охватывает сферу взаимоотношений с людьми. Его положительные значения определяются качествами душевный, вежливый и рассудительный. Отрицательный полюс представлен, соответственно, следующими качествами: безжалостный, грубый, неучтивый, интуитивный.

Факторная структура стимул-объекта «Настоящий мужчина, мужественный человек» у мужчин-нефанатов

<i>Переменная</i>	<i>Факторные нагрузки</i>		
	<i>Фактор 1</i>	<i>Фактор 2</i>	<i>Фактор 3</i>
Сильный		0,65	
Уверенный	0,82		
Рассудительный			0,68
Добивающийся цели	0,72	0,7	
Вежливый			0,78
Справедливый			0,86
Волевой	0,69		
Решительный	0,81	0,74	
Доля дисперсии	0,24	0,20	0,19

Несмотря на сходство первого фактора, у лиц, не являющихся фанатами, он однополюсной, т. е. качество сдержанности у них не противопоставляется силе, целенаправленности и решительности. То же самое можно сказать и про 3-й фактор. В группе «нефанатов», он также однополюсной, здесь также нет противопоставления воле, уверенности в себе и сдержанности, т. е. если человек умеет сдерживать свои импульсы, не идёт «на поводу» у ситуации, то в этой группе он не рассматривается как неуверенный в себе и нерешительный. Во второй фактор у данной группы входит также качество «справедливый». Для них мужественный человек скорее не душевный (как у футбольных фанатов), а справедливый. По крайней мере в их представлении мужественный человек будет действовать не на основании импульса, проявляя силу или душевность, а на основании силы и справедливости.

Можно сделать вывод, что на уровне представлений о настоящем, мужественном мужчине у мужчин, являющихся и не являющихся футбольными фанатами, различия есть. Несмотря на сходство качеств, вошедших в выделенные нами факторы, информативность того или иного качества в группах разная. Например, наиболее информативным качеством активности и силы мужественного мужчины для футбольных фанатов является качество силы, а для мужчин, не являющихся футбольными фанатами, – это решительность. Главное качество джентльменства для футбольных фанатов – это вежливость, а для нефанатов – это справедливость. Фактор активности для футбольных фанатов характеризуется главным образом способностью добиваться цели, а для тех, кто не является футбольными фанатами, – это уверенность.

Проведение проективной методики, основанной на выборе изображений, сопоставляющихся со стимул-объектами, позволяет увидеть представления о мужественности и восприятие её в образном плане, целостно. Для каждого стимул-объекта сформировался блок изображений, выбираемый обеими выборками. Основное различие состоит в количестве выбираемых изображений. Так, блоки изображений богов, которые сформировались на основе ответов футбольных фанатов, состоят в основном из 1-2 изображений. В то время как для тех, кто футбольными фанатами не является, было характерным совершать выбор намного большего количества картинок (от 3-4 до 7-8). Футбольные фанаты при описании стимул-объектов «Я» и «Мужественный человек, настоящий мужчина» выбирают одни и те же изображения. Это демонстрирует самовосприятие футбольных фанатов как мужественных людей. Они описывают себя и мужественного человека через образы Гефеста и Ареса, дополняя в равной степени образами Зевса и Аида.

Отличительной особенностью Ареса является тот факт, что он – отвергнутый, отец не признавал его [2; 13; 14]. В силу этого часто указывается на высокий уровень агрессивности этого бога. Это может быть объяснено компенсацией недостатка эмоционального контакта и привлечением к себе внимания за счёт поступков крайне противоречивых и критических. Кроме того, отождествляемый с Аресом римский бог Марс считается богом плодородия и славится полярностью своего поведения, которая проявлялась в том, что он может как уничтожить урожай и скот (т. е. то, за что он в ответе и над чем имеет власть), так и развивать и защищать их. Будучи сыном Зевса, Арес живёт на Олимпе, однако с трудом, плохо уживается с законами и правилами, которые там действуют. Равно как футбольные фанаты, живущие, и часто довольно успешно, в современном мире, по большей части не принимаемы обществом. В итоге и футбольные фанаты своим поведением вызывают непонимание и отвержение со стороны как близкого окружения (семья), так и общества в целом. При этом они способны как провоцировать негативное отношение, так и не создавать для этого почвы. Равно как «имя Ареса вызывало у греков ужас, хотя в облике бога, его носившего, не было ничего внушающего отвращение» [14, с. 48] так и футбольные фанаты вызывают у людей негативное восприятие.

Кроме Ареса футбольные фанаты воспринимают себя и мужественного человека в образе Гефеста. Точно также как Арес, Гефест также отвергнут семьёй и не принимается ей. Гефест – бог с физическим недугом. Кроме того, он обладает большой физической силой и высоким трудолюбием. Он – великий кузнец, искусный мастер [2; 13; 14]. Подобно Аресу его поведение двояко: он охраняет дома,

города и племена, укрепляет их, но он же представляет собой демоническое пламя, способное создавать жестокое оружие. Он мстит собственной матери за предательство. Отплатив ей, он больше не держит на неё зла. Такая модель поведения похожа на те проявления агрессии, которые свойственны футбольным фанатам по отношению к своим противникам.

Кроме того, образ отвергнутого и агрессивного, сильного и умелого «Я» футбольные фанаты дополняют качествами, свойственными Зевсу. Зевс – бог неба, молний, ведающий всем миром, он глава олимпийской семьи [2; 13; 14]. Черты, характерные Зевсу – это решительность, властность, напористость. Он целенаправленно идёт к поставленным целям, используя всяческие орудия. В Зевсе заключено огромное количество традиционных маскулинных черт, моделей поведения.

Кроме Зевса, к образу «Я» и образу мужественного человека футбольные фанаты добавляют Аида. Аид предстаёт нам как властный бог. Он сам стережёт и распоряжается подземным царством и дарует урожай на Земле [2; 13; 14]. Он скрытный и мрачный. В образе «Я» у футбольных фанатов Аид, видимо, играет, с одной стороны, роль властного правителя, руководителя, как показателя успешного мужчины. С другой же стороны, акцент может быть сделан именно на скрытность и незамеченность, т. е. проявляется потребность в защищённости, закрытости от внешнего мира, неприкосновенности, уменьшении внимания к собственной персоне, при этом без потери собственных возможностей к реализации.

Мужчины, не являющиеся футбольными фанатами, воспринимают себя и мужественного человека по-разному. Подобно футбольным фанатам, себя они идентифицируют с фигурой Ареса. При этом всю силу, жестокость, импульсивность Ареса они во всех случаях дополняют образом властного и рассудительного Зевса. В итоге получается сильная и властная фигура, способная совершать поступки, добиваться поставленных целей. При этом подчёркивается наличие высокой активности и подвижности, свободы перемещения, а также склонность и готовность идти на ухищрения и нечестность для достижения целей. Это может свидетельствовать также о наличии у них большей гибкости в поведении, чем у футбольных фанатов. На это указывает образ Гермеса, которого выбирали вместе с Зевсом и Аресом. Мужественный же человек ими представляется в образах Гефеста и Зевса, заключающие в себе множество традиционных мужских качеств, определяющих личностную мужественность через силу, власть, авторитет.

Собрав воедино полученные в ходе исследования данные, можно заключить, что принадлежность к околоспортивной субкультуре

оказывает влияние на представления и образы о мужественности, что безусловно оказывает решающее влияние на формирование собственно гендерной идентичности человека. От того, как он видит себя как представителя гендера и как видит настоящего, идеального (т. е. мужественного) мужчину, зависит напрямую содержание и проявление его гендерной идентичности, восприятия и принятие своего гендера, реализация поступков в контексте принадлежности к гендеру. Так, исследование показало, что на данном историческом этапе и футбольные фанаты, и лица, не являющиеся ими, приписывают мужественному человеку следующие качества: порядочный, умный, сильный, решительный, свободный, добрый, заботливый, считая, кроме того, его героем и победителем. Выявились и различия в представлении о мужественном человеке: если футбольные фанаты в первую очередь подчеркивают его силу, геройство и способность быть победителем, кроме того, ассоциируя его с русским, патриотом и наемником, то те, кто не являются футбольными фанатами, делают акцент на смелость, ум, надежность, открытость, проницательность, доверие. Вслед за мировым разворотом универсализации гендерных качеств, стиранию ярких границ между личностными качествами мужчин и женщин, большая часть и футбольных фанатов и мужчин, не являющихся футбольными фанатами, присваивают себе как маскулинные, так и фемининные качества, т. е. проявляют андрогинность в психологическом плане. Однако среди футбольных фанатов в большей степени выражена тенденция к маскулинности, а в группе, не относящейся к фанатам, – к фемининности.

Представление о мужественном человеке, образ мужественности в группе футбольных фанатов отличается стереотипностью, малой вариативностью, что свидетельствует о чётком видении того, что есть мужественность и кто такой мужественный человек.

Структура представления о настоящем мужчине, мужественном человеке имеет как определенное сходство, так и различие в группах фанатов и «не фанатов». Для фанатов ведущим фактором выступает фактор силы, то для группы «не фанатов» – фактор уверенности. Есть различия и в содержании факторов: в группе футбольных фанатов качество сдержанности противопоставляется в факторе «активность» силе целеустремленности и решительности, а в факторе «целеустремленность» – воле, уверенности и также целеустремленности. Таким образом, сдержанность, по-видимому, трактуется футбольными фанатами как слабость, неуверенность, нерешительность, что, с их точки зрения, не свойственно мужественному человеку.

Футбольные фанаты продемонстрировали также важность конструкта «мужественность» в структуре их мироощущения и

представления себя в различных аспектах. Они чётко представляют себе, как должен выглядеть и как должен вести себя мужественный человек и что ему не должно быть присуще. Они воспринимают себя как мужественных людей и предполагают развивать свою личность в сторону большей мужественности. Это подчёркивает важность принадлежности к субкультуре, тем более с такой чёткой гендерной направленностью, для формирования целостной, принимаемой и чёткой гендерной идентичности мужчин. Очевидно, что мужественность (маскулинная гендерная идентичность) как феномен должна занимать важное место в среде предметов научных исследований. Так и явление футбольного фанатизма, очевидно, требует более детальных исследований.

Список литературы

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 330 с.
2. Болен Д.Ш. Боги в каждом мужчине. Архетипы, управляющие жизнью мужчин. М.: ООО Издательский дом «София», 2005. 304 с.
3. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2005.
4. Ильин Е.П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.
5. Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 54–61.
6. Каган В.Е. Стереотипы мужественности – женственности и «образ Я» у подростков // Вопросы психологии. 1989. №3. С. 53-62.
7. Клещина И.С. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2004. 408 с.
8. Клещина И. С. Гендерная социализация. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. 228 с.
9. Кон И. Маскулинность и фемининность // Энциклопедия «Кругосвет». 2006.
10. Кон И. Меняющиеся мужчины в изменяющемся мире. М.: Время. 2009. 496 с.
11. Кон И. Нагой мужчина в искусстве и в жизни. М.: Слово. 2003. 360 с.
12. Кон И. Пол и гендер. Заметки о терминах // Русский архипелаг. 2003.
13. Кун Н. Легенды и мифы Древней Греции. М.: АСТ, 2004. 480 с.
14. Левит С.Я. Культурология XX века // Энциклопедия в двух томах. СПб.: Университетская книга, 1998. 894 с.
15. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: монография. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. 310 с.

THE ROLE OF NEAR-SPORT SUBCULTURE IN DEVELOPMENT OF THE MEN'S GENDER IDENTITY

A.I. Kalmykova

National Research University - Higher School of Economics, Moscow

The article presents the results of a study. The purpose was to determine the role of belonging to a near-sport subculture on the formation of male gender identity. The focus shifted to studying the formation of the components of gender identity: images and perceptions of masculinity. The study used the following methods: interview, questionnaire method and projection method. The findings suggest that differences in perceptions of masculinity and the construction of images of this man between the two groups of young people: football fans and football fans. Although there are certain similarities in the results obtained for both groups, the role of belonging to a near-sport subculture reflected in the clear views and vision for the realization of his own masculinity members of the subculture. These data are of interest to examine the issues of masculinity and gender psychology.

Keywords: *masculinity, a real man, gender identity, football fanaticism, football fans.*

Об авторах:

КАЛМЫКОВА Анна Игоревна, аспирант кафедры общей и экспериментальной психологии факультета психологии Национального Исследовательского Университета – Высшей Школы Экономики (Федеральное государственное автономное образовательного учреждения высшего профессионального образования) (109316, г. Москва, Волгоградский пр-т, д. 46 б), e-mail: kalmykova.anna@gmail.com

УДК 159.923:37.018

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ НЕГАТИВИЗМА ДЕТЕЙ

Т.П. Клейникова

Тверской государственный университет

Целью статьи является вскрытие причин рассогласованного воспитания родителями своего ребенка и раскрытие возможностей арт-педагога по созданию адекватных условий оказания профессиональной помощи родителям, обеспечение их полноценного психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: *негативизм, рассогласованный стиль воспитания, арт-педагогическая модель занятия, социальная дезадаптация, рефлексия, эмоциональная отзывчивость.*

Переживание негативизма является выраженной проблемой субъектов современного образовательного процесса: родителей, детей и педагогов. Обозначим две причины возникновения этой проблемы. Во-первых, отсутствие согласованного понимания родителями возникающих вопросов в воспитании ребенка, об условиях и стиле общения с ним и, во-вторых, профессиональный формализм педагогов в работе с родителями по реализации компетентного психолого-педагогического сопровождения в вопросах детско-родительских взаимоотношений.

Цель статьи – вскрытие причин рассогласованного воспитания родителями своего ребенка и раскрытие возможностей педагога по созданию адекватных условий оказания профессиональной помощи родителям в их конструктивном взаимодействии с детьми.

При поиске путей решения возможностей психолого-педагогической профилактики негативизма детей необходимо учитывать возрастные особенности того периода жизни ребенка, в котором подобные упреждающие действия взрослых будут актуальными и могут иметь наибольший педагогический эффект. Таким периодом является ранний возраст ребенка – до 3-х лет.

Установлены некоторые особенности эмоциональной жизни детей раннего возраста [2, с. 80–88], [7, с. 28–32]. Во-первых, эмоции у ребенка кратковременны. Они редко длятся в одном модуле переживаний больше нескольких минут и, как правило, динамично «переходят» в новое содержание. Но при повторном возникновении, например, отрицательных эмоций, происходит закрепление («эмоциональная фиксация») этого состояния, что может

способствовать формированию преобладающе пониженного настроения и, как следствие, капризно-депрессивного или агрессивного состояния. Во-вторых, эмоции ребенка в этом возрасте интенсивны, мобильны и на какое-либо незначительное со стороны взрослого воздействие ребенок может дать выраженную эмоциональную реакцию [4, с. 14, 16]. Следовательно, значимому для ребенка взрослому очень важно учитывать характер такого воздействия в зависимости от индивидуальных (врожденных и уже приобретенных) особенностей эмоциональной сферы ребенка.

Исследователи-психоаналитики, изучавшие новорожденных (Дж. Боулби, М.Е. Фрайс, Р. Спритс, Л. Каннер), отмечают, что дети очень чутко реагируют на эмоциональное состояние родителей (прежде всего матери). Если мать тревожна, беспокойна, раздражена, то ребенок отказывается принимать грудь. Если родители уходят из поля зрения ребенка на продолжительное время, то он начинает беспокоиться и свое неудовольствие проявляет тревожным криком и плачем. М.Е. Fries (1945) [4, с. 5, 14] отмечает, что тревога связана со специфическими физиологическими функциями, ведущими позже к дисфункции, имеет своей основой взаимоотношения с матерью и отцом. Если ребенок ощущает себя брошенным, то его ощущения и эмоциональные проявления имеют ярко выраженный негативный характер. Изучавший оторванных от матерей детей J.Bowlby (1961), отмечает, что ребенок проходит при этом три стадии: 1 стадия протеста (крик, плач) – форма защиты и призыв о помощи; 2 стадия отчаянья – фиксация, утрата работоспособности и 3 стадия отрешенности – отрицание эмоций в себе и жизнеспособности как соглашение со смертью, то есть предсуицидальное состояние [4, с. 13–17].

Таким образом, большое значение в профилактике негативных состояний ребенка имеет стиль семейного воспитания, сохраняющий позитивные детско-родительские отношения в качестве упреждающего фактора негативизма ребенка.

Негативизм – форма протеста ребенка против реально существующего или субъективно воспринимаемого как реальное, неблагоприятного отношения к нему со стороны сверстников или взрослых [5, с. 294–295]. Чаще всего это сопротивление проявляется вследствие нежелания подчиняться излишне жестким, авторитарным требованиям взрослых, где негативизм выступает в качестве способа взаимодействия, сигнализирующего о неудовлетворенности актуальных потребностей ребенка, проявляющегося в *упрямстве, капризности, застенчивости или агрессии, грубости* (В.П. Анисимов, Г.М. Бреслав, К.Э. Изард).

Испытывая негативные чувства, ребенок находится в ситуации близкой к фрустрации, он не чувствует себя защищенным и уверенным

и ждет продолжения негативных воздействий со стороны взрослого как опасности, которой реально может и не быть [6, с. 138–149]. Такое напряженное состояние, продолжающееся на протяжении длительного времени деформирует личностные качества ребенка, которые в свою очередь существенно проявляются в *социальной дезадаптации* [1, с. 82]. Так, негативные черты, закрепившиеся в характере ребенка еще в раннем возрасте, проявляются уже в дошкольном детстве в качестве его акцентуированных свойств. По классификации Е.Л. Личко [9, с. 24, 52, 54, 60, 75, 82], это такие типы акцентуаций характера как лабильный, циклоидный, астенический, эпилептоидный, истероидный [2, с.110–116].

Так, например, Егор (3 года) посещает малокомплектный детский сад, где в группе находится не более 10 детей. При взаимодействии с любым взрослым характерным проявлением мальчика является импульсивно негативная реакция на любое предложение взрослого: «Нет! Не хочу! Не буду!». При соблюдении режимных моментов ДОО он также реагирует негативно дистанцированно: «Мне мама не разрешает спать... есть... гулять!» Предположительно, такая защитно-негативная реакция ребенка сформировалась вследствие часто применяемого директивного воздействия на него значимых взрослых, когда родители авторитарно (в указательном тоне) решают за ребенка, что ему нужно делать: «Одевайся!», «Убери игрушки!», «Убери за собой чашку!» и т.п., либо запрещают, ограничивают действия в реализации его потребностей: «Не шуми!», «Не разбрасывай свои вещи!», «Нельзя трогать чужие вещи!», «Нельзя совать пальцы в рот!», «Не лезь в лужу!», «Не грызи ногти!» Получается, что родители часто жестко ограничивают личное пространство потребностей ребенка либо навязывают свою волю, свои потребности, указывая, как надо поступать, без учета потребностей и намерений самого ребенка.

Такое состояние ребенка усугубляется также негативно импульсивным реагированием самого родителя на упрямство или капризность ребенка как первичную форму протеста против применения психологического «насилия». Оно может быть доминирующей реакцией для взрослого в силу его занятости и чрезмерной озабоченности делами на работе, обеспечением материального благополучия семьи, обострением супружеских отношений, неудовлетворенностью своим социальным статусом, а также внутриличностными конфликтами, с которыми возможно справиться лишь на основе развитых рефлексивных способностей. Таким образом, важнейшей внутренней причиной импульсивно негативных реакций взрослого является слабый уровень развития его способности *ситуативной рефлексии* [1, с. 49, 54].

Для того чтобы ребенок испытывал меньший стресс и находился в лучшем соматическом и психологическом состоянии, необходимо создавать психолого-педагогические условия для самостоятельного преобразования им своих негативных состояний в позитивном ключе. Для этого необходимо формировать его индивидуальный опыт эмоциональной отзывчивости, т. е. способности вербального выражения своих эмоций, состояний, переживаний [2, с. 88–90]. Для ребенка раннего возраста выражение эмоций вербальными (словесными) способами не всегда возможно в силу недостаточного развития речи, и поэтому крайне важно такой «перенос» переживаний производить на невербальном уровне: рисовать, танцевать, вокализировать, воплощать в психодраматических играх. Именно эстетические виды деятельности (рисование, танец, пение и др.) могут стать незаменимым психолого-педагогическим условием комфортного накопления подобного опыта ребенком. В процессе такой внутриличностной продуктивной творческой деятельности у ребенка появляется и развивается способность понимать себя – свои состояния, переживания, эмоции, вербализация которых в итоге становится основой для конструктивного коммуникативного опыта проявления *эмпатии*, способности принимать позицию другого человека, т. е. эмоциональной отзывчивости. Только на основе эмоциональной отзывчивости как рефлексивной способности осознанно контролировать свои эмоции может возникнуть способность проявления конструктивных инициатив ребенка [3, с. 13–17]. Вот почему необходимо специально организованное невербальное общение, способное структурировать эмоциональный мир, создавая условия для разнохарактерных эмоциональных проявлений: самовыражения движениями, интонациями голоса, продуктами изобразительной творческой деятельности [8, с. 1].

Именно в раннем возрасте ребенок активно ориентируется на взрослого, стремится к контакту с ним, нуждается в действующем и соучастующем взрослом, близком и заинтересованном человеке, активно подражая ему в процессе взаимодействия. Ориентация на взрослого, стремление к контакту с ним, активное подражание ему превращается в звено предметно-манипулятивной инициативности ребенка, его ситуативных переживаний и актуальных состояний. И средства искусства являются здесь наиболее оптимальными для организации такого эмоционально насыщенного и конструктивного контакта. Музыка, рисование, лепка, аппликация и другие виды эстетической деятельности являются той самой социально-психологической средой, которая позволяет реализовать желания ребенка [8, с. 2].

Педагогу при организации такой деятельности важно привлекать и родителя, так как совместный позитивный опыт переживаний,

полученный родителем и ребенком в согласованной деятельности, окажется ценностным, что и открывает внутренние возможности и ресурсы личностного роста обоих субъектов педагогического процесса. Таким образом, ребенок приобретет навык самовыражения, а родитель – полезные знания и умения для эффективного позитивного взаимодействия с ребенком и понимания своей роли и места в этом процессе, что поможет наладить эмоционально теплые, доброжелательные взаимоотношения с ним и сделать более эффективным воспитательный процесс.

Однако в современной практике детских садов, образовательных учреждений и центров дополнительного образования традиционная педагогическая помощь родителям сводится лишь к просвещению родителей в лекционно-семинарской работе. Просветительская работа педагога о возрастных особенностях детей, во время которой редкий родитель способен соотнести общетеоретические знания психологии со своим (конкретным) ребенком, и среднестатистическая информация о закономерностях и принципах воспитания большей частью родителей либо не воспринимается вообще, либо воспринимается как формально скучная и малополезная. В тех случаях, когда родитель воспринимает такие обобщенные лекции как руководство к действию со своим ребенком, он соответственно подражает подобным «стандартизированным» способам воспитания, что в организации общения со своим чадом приводит к элементарному морализаторству.

В индивидуально-консультативной практике современные педагоги склонны к прямым типологическим рекомендациям и указаниям, которые часто не несут в себе учета индивидуальных особенностей ребенка и стиля общения родителя с ним. Таким образом, консультативная практика сводится к тем же директивам, которыми и так излишне навязчиво пользуются родители.

Однако в этой ситуации также важно отметить и позитивную сторону работы педагогов, которые в трудных условиях материального и технического обеспечения своей работы, несмотря ни на что, отвечают на запросы родителей, участвуют в воспитании и решении проблем развития и взаимодействия родителя с ребенком. Однако следует признать, что такие традиционные формы работы, как лекционно-семинарские родительские собрания, индивидуально-консультативная практика рассказа об обобщенных и типологических рекомендациях и указаниях, уже устарели и не могут принести достаточной конструктивной информативности в вопросах индивидуального воспитания и решения конкретных развивающих задач с детьми, страдающими негативизмом.

Вследствие подобных проблем в сфере традиционной педагогики усиливается ответственность именно родителей в формировании

эмоциональной сферы ребенка и его негативных проявлений. Таким образом, родителям необходима компетентная психолого-педагогическая помощь (в том числе психотренинговая) в накоплении ими опыта рефлексии своих эмоциональных состояний и особенностей своего стиля общения и типа реагирования в конфликтных ситуациях с детьми. Для введения в общую практику такого подхода к проблеме детского негативизма мы предлагаем родителям самостоятельно изучать свои психологические особенности общения и типического (стратегического) реагирования в конфликтных ситуациях. Так, опыт, полученный в ходе самодиагностики (в непрерывном сопровождении психологом), оказывается более ценен для родителя и актуален, так как интерпретация полученных результатов находится только у него (т. е. конфиденциальна) и может быть использована в дальнейшем самосовершенствовании в психотренинговой работе.

С целью диагностики и самодиагностики используются такие методики как тест К. Томаса «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению», «Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми» (ВРР) И.И. Марковской и др. Так, с помощью теста К. Томаса мы организуем самодиагностику стиля поведения родителей в конфликтных ситуациях, таким образом помогая определить свои доминирующие стратегии поведения в ситуациях разногласия с супругом (супругой), воспитателем и непосредственно самим ребенком. Опросник И.И. Марковской позволяет определить характер воспитательных воздействий родителей на ребенка и выяснить стиль воспитания в семье (демократический, «эмоциональная дистанция», авторитарный, детоцентрический, рассогласованный), в соответствии с классификацией Т.М. Трапезниковой (1987).

При этом мы можем наблюдать связь между стилями воспитания в семье и особенностями реагирования в конфликтной ситуации. Такую взаимосвязь можно представить в виде таблицы.

Соотношение стилей семейного воспитания
и способов реагирования в конфликтных ситуациях

<i>Способ реагирования в конфликтной ситуации (по К. Томасу)</i>	<i>Стиль семейного воспитания</i>
Соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому	Авторитарный, рассогласованный
Приспособление , означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого	Детоцентрический
Компромисс как возможность временных уступок	«Эмоциональная дистанция»

<i>Способ реагирования в конфликтной ситуации (по К. Томасу)</i>	<i>Стиль семейного воспитания</i>
Избегание как отсутствие стремления к кооперации и отсутствие к достижению собственных целей	«Эмоциональная дистанция»
Сотрудничество , когда участники ситуации приходят к согласованию, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон	Демократический

Для развития рефлексии и эмоциональной отзывчивости субъектов образовательного процесса мы предлагаем алгоритм построения арт-педагогического занятия [1, с. 157–161]. Такое занятие структурируется в соответствии с арт-педагогической моделью последовательного перехода действий от одного этапа к другому: первый этап – экспозиционно-диагностический, второй – образно-символический, третий – рефлексивно-ценностный.

На первом этапе – экспозиционно-диагностическом – выясняется степень развития эмоциональной отзывчивости и инициативной активности ребенка, способности к рефлексии как внутреннему условию нравственного развития личности, особенности «слабых» сторон личности, требующей педагогической помощи. Личностно-ориентированный подход осуществляется посредством активно-игрового вовлечения в деятельность того ребенка, диагностические данные которого позволяют педагогу достоверно строить занятие под решение конкретных выявленных проблемных зон индивида для соответствующей актуализации, осмысления и принятия им своих «запущенных» сторон развития как стимула для саморазвития.

На втором этапе – образно-символическом – обеспечиваются условия для проживания самостоятельно воспроизводимых образов в форме тех или иных средств художественной экспрессии или воспринимаемых художественных произведений как проекции своих актуальных состояний, непосредственно или опосредованно связанных с обозначенной на предыдущем этапе темой. Это позволяет индивиду в психологически комфортных условиях моделировать решение личностно значимых задач в образно-символической форме проявления.

На третьем этапе – рефлексивно-ценностном – решается задача осознания индивидом своих во многом подсознательно осуществляемых эмоционально-невербальных действий на предыдущем этапе и их вербального оформления, а так же происходит непосредственная адаптация новых нравственных представлений к традиционным установкам, внутреннее согласование этих противоречий и их преобразование с помощью вопросов окружающих. Так формируется опыт устойчивой эмоциональной саморегуляции путем апробации и «редактирования» своих переживаний и состояний в

проявляемой эмоционально-энергетической позиции в соотношении с позициями (взглядами и убеждениями) участников арт-педагогического процесса, что и является итоговым результатом данного занятия.

Таким образом, осуществляется синтез внутриличностных ценностных ориентаций в процессе накопления реального опыта согласования вербализованных образов-ценностей в диалоге коллективной рефлексии, что позволяет эмпирически и теоретически выразить результаты нравственного развития индивида и оценить эффективность используемых форм и способов организации педагогических условий конструктивного развития личности.

Следовательно, арт-педагогические занятия позволяют создать такие психолого-педагогические условия совместной деятельности индивидов, которые стимулируют внутренние механизмы их нравственного развития и духовно-интеллектуального роста личности, способствуя накоплению опыта позитивно-оптимистического самоотношения и конструктивного отношения к ближнему. Так у личности появляется возможность внутреннего выбора в применении либо привычно негативистского отношения к себе и окружающим, либо формируемого опыта позитивно нравственного проживания реальности, что естественно привлекательнее с позиции потребности удовлетворения чувства безопасности. Как показывает наша практика, ребенок постепенно научается предпочитать позитивные модели чувствования и поведения, ориентированные на сотрудничество и совместное проживание позитивно конструктивных взаимоотношений.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010.
2. Анисимов В.П. Педагогика родительства: учеб. пособие. Тверь; Твер. гос. ун-т, 2004.
3. Анисимов В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. 2010. № 10. С. 13–17.
4. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Психосоматические расстройства и патологические привычные действия у детей и подростков. М: Изд-во Института Психотерапии, Изд-во НГМА, 2000.
5. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.; ЕВРОЗНАК, 2005.
6. Бреслав Г.М. Ненависть как предмет психологического исследования // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 138–149.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990.

8. Кайгородова О.В., Смирнова М.Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей раннего возраста средствами музыкального фольклора. URL: [http:// festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)
9. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.

TO THE QUESTION OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PREVENTION OF NEGATIVISM CHILDREN

T. P. Kleynikova

Tver State University

The purpose of this article is the opening of the reasons of rassoglasovanny of upbringing a child by parents and disclosure of the possibility of the art-teacher to create adequate conditions for the provision of professional assistance to parents, ensuring the full escort them.

Keywords: *negativism, rassoglasovanny parenting style, art-pedagogical model classes, social disadaptation, reflection, emotional responsiveness.*

Об авторе:

КЛЕЙНИКОВА Татьяна Петровна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: tatyana-kleynikova@yandex.ru

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ И СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

О.В. Унру

Московский городской педагогический университет, Институт психологии
социологии и социальных отношений

Рассмотрен вопрос об особенностях формирования ценностной сферы детей младшего и старшего подросткового возраста.

Ключевые слова: ценности, ценностная сфера, подростки, сензитивный период, самоотношение, рефлексия, самооценка.

Особую актуальность проблема ценностных ориентаций приобретает в отроческие годы. В подростковом возрасте происходят важные изменения в социальных связях и социализации. У подростка впервые пробуждается интерес к своему внутреннему миру, который проявляется в размышлении над собственными мыслями и переживаниями, в самоуглублении, кризисе прежнего, детского отношения к самому себе и к миру, неопределенности, негативизме, крушении авторитетов. Формирование ценностной сферы актуально именно в подростковом возрасте, так как, с одной стороны, для этого возраста характерно появление самосознания как системного образования, определяющего и направляющего развитие личности, а с другой стороны – это этап, предшествующий достижению некоторой зрелости, на котором происходят наиболее важные, существенные с точки зрения дальнейшего развития личности человека, изменения и преобразования.

С появлением интереса к проблеме ценностей психологи столкнулись с рядом трудностей не только теоретического обоснования и толкования ценностей, но и диагностического измерения этого междисциплинарного феномена. Второй аспект данной проблемы является более актуальным для психологов-практиков.

1. Организация и методики исследования. В эксперименте приняли участие подростки из школ Серпуховского района Московской области: МОУ «Пролетарская СОШ» – 68 подростков 12–13 лет (учащиеся 6 «а» – 24, 6 «Б» - 18, 6 «в» – 26); МОУ «Данковская СОШ» – 52 подростка 12–13 (учащиеся 6 «а» – 25, 6 «б» – 27) и 82 подростка 15 лет: МОУ «Пролетарская СОШ» – 53 подростка 15 лет (9 «а» – 24, 9 «б» – 29); МОУ «Данковская СОШ» (9 «а» – 29). Таким образом, в исследовании всего задействовано 202 подростка. Из них: подростки 12–13 лет – 120 чел., подростки 15 лет – 82 чел.

Для решения поставленных задач использовались следующие методики: тест-опросник самооотношения (ОСО), который построен в соответствии с разработанной В.В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения [1]; методика изучения направленности личности (методика Смекала–Кучера)[3]; методика М. Рокича «Ценностные ориентации»[2].

2. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы. Результаты анализа данных, полученных при использовании вышеуказанных методик, представлены на рисунках. В подростковый период проблема формирования ценностной сферы особенно актуальна – происходит переход от сознания к самосознанию, самопринятие себя. Поэтому одним из важнейших ценностных переживаний в подростковом возрасте является самооотношение. На рис. 1 показаны средние значения показателей теста – опросника самооотношения (ОСО).

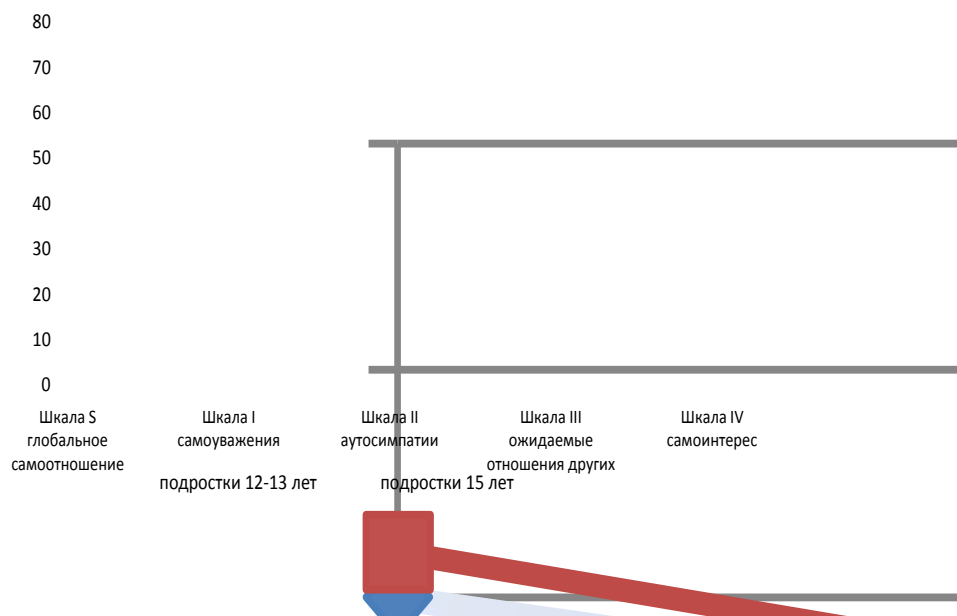


Рис. 1. Сравнение результатов младших и старших подростков по шкалам

В отличие от младших подростков (67 %), шкала самоинтерес у старших подростков ярко выражена (74 %). Эта шкала отражает меру близости к самому себе, в частности интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

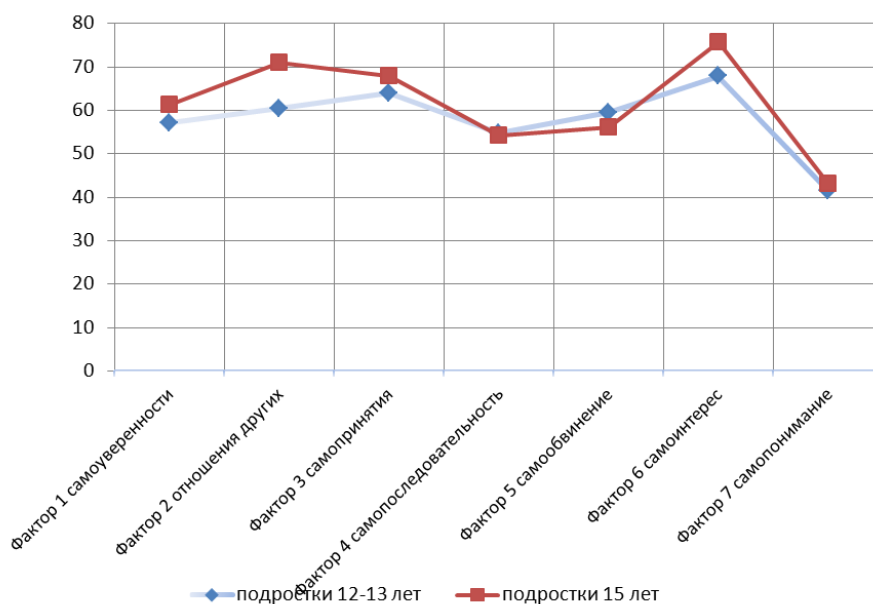


Рис. 2. Сравнение результатов младших и старших подростков по шкалам

При проведении данного исследования испытуемые показали результаты, отражающие общие тенденции для младших и старших подростков, среди которых доминирующей является шкала самоинтереса (67 % и 73,7 %), при этом наименьший выбор по шкале самопонимания (41,4 % и 43,2 % соответственно). Данный результат свидетельствует о заниженном уровне показателя. Достоверность подтверждает тот факт, что отсутствуют ответы со значением показателей более 80 и менее 40 баллов. Такие результаты интерпретировать не рекомендуется, так как принято считать, что данные получены под влиянием второстепенных условий (например, под влиянием социальной желательности). Достоверность различий анализировалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Статистические показатели по шкалам и факторам опросника находятся в зоне незначимости ($t_{кр} = 2,07$ при $p > 0,05$). Такая ситуация поддерживает гипотезу исследования: на момент проведения констатирующего этапа эксперимента различия в ценностной сфере между группами старших и младших подростков не значительны. Ожидаемый результат, после внедрения психолого-педагогической модели (комплекса развивающих психолого-педагогических программ) – существенные различия в ценностной сфере подростков, подтвержденные методами математико-статистической обработки данных.

Результаты диагностики доминирующей направленности личности младших и старших подростков по методике Смекала–Кучера представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнения направленности личности младших и старших подростков

№	Ответы	Направленность на себя (НС)		Направленность на взаимодействие (ВЗ)		Направленность на задачу (НЗ)	
		младшие	старшие	младшие	старшие	младшие	старшие
1	Совпадения по ответам «больше всего» +	14	15	12	7	4	8
2	Совпадения по ответам «меньше всего» -	-7	-13	-10	-9	-13	-8
СУММА:		7	2	2	-2	-9	0
ИТОГО БАЛЛОВ по формуле:		$30+7=37$	$30+2=32$	$30+2=32$	$30-2=28$	$30-9=21$	$30+0=30$

В основе методики Смекала–Кучера лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса. Назначение исследования – определение направленности человека: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие). Результаты сравнения представлены на рис. 3.

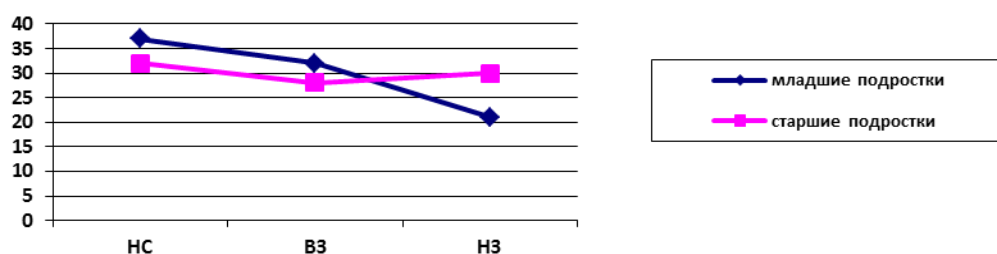


Рис. 3. Результаты диагностики доминирующей направленности личности младших и старших подростков

Показатель направленности на себя (НЗ) у младших подростков выражен ярче (37 баллов), чем у старших подростков (32 балла). Это свидетельствует о том, что у подростков 12–13 лет в наибольшей степени преобладают мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. В отличие от старших подростков младшие меньше реагируют на потребности окружающих. Однако

направленность на взаимодействие у подростков 12–13 лет выше, чем тот же показатель у подростков 15 лет (32 балла и 28 балла соответственно). Младшие подростки отличаются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, проявляют интерес к совместной деятельности. Показатель направленности на задачу (НЗ) доминирует в ответах старших подростков (30 баллов), в отличие от результатов младших подростков (21 балла) – отражает увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Статистические показатели, полученные с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, находятся в зоне незначимости ($t_{кр} = 2,23$ при $p > 0,05$). Такая ситуация поддерживает гипотезу исследования: на момент проведения констатирующего этапа эксперимента различия в ценностной сфере между группами старших и младших подростков не значительны. Однако следует учесть, что все три вида направленности не абсолютно изолированы, а обычно сочетаются. Поэтому более корректно будет говорить не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Результаты теста личности «Ценностные ориентации» М. Рокича подробно представлены в табл. 2, 3. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Таблица 2

Терминальные ценности подростков

<i>Подростки</i>	<i>1 место</i>	<i>2 место</i>	<i>3 место</i>	<i>16 место</i>	<i>17 место</i>	<i>18 место</i>
Младшие 12-13 лет	Свобода 20 %	Любовь 11 %	Любовь 11 %	Красота природы и искусства 17 %	Материаль- ное обеспече- ние 12 %	Красота природы и искусства 16 %
Старшие 15 лет	Здоровье 29 %	Наличие хороших друзей 13,5 %	Наличие хороших друзей 12 %	Продук- тивная жизнь 14 %	Красота природы и искусства 17 %	Счастье других 18 %

Результаты тестирования указывают, что в терминальных ценностях на первые места младшие подростки ставят показатели: свобода (20 %) и любовь (11 %); старшие подростки – показатель здоровья (29 %), наличие хороших и верных друзей (13,5 % и 12 %). При этом важно отметить, что у старших подростков доминирующие

терминальные ценности свидетельствуют о сформированности социальной системы ценностей. Такая социальная установка характерна прежде всего для данного возраста и часто является альтруистической, основана на доверии. Доминирующие на последних местах показатели: красота природы и искусства (17 % и 16 %), материальное обеспечение (12 %) – свидетельствуют о несформированной эстетической системе ценностей у младших подростков. Расположение у старших подростков показателя «счастье других» (18 %) на последнем месте может свидетельствовать о наличии проблемы снижения воспитательного потенциала образовательных учреждений, а именно проблемы приобщения школьников к общечеловеческим ценностям.

Таблица 3

Инструментальные ценности подростков

<i>Подростки</i>	<i>1 место</i>	<i>2 место</i>	<i>3 место</i>	<i>16 место</i>	<i>17 место</i>	<i>18 место</i>
Младшие 12-13 лет	Честность 13 %	Воспитанность 11 %	Аккуратность 9 %	Высокие запросы 8 %	Высокие запросы 13,5 %	Высокие запросы 20,5 %
Старшие 15 лет	Жизнерадостность 16 %	Честность 12 %	Самоконтроль 12 %	Непримиримость к недостаткам 14 %	Непримиримость к недостаткам 21 %	Непримиримость к недостаткам 27 %

В инструментальных ценностях младшие подростки на первые места возводят честность (13 %), воспитанность (11 %), аккуратность (9 %); старшие подростки – жизнерадостность (16 %), честность (12 %), самоконтроль (12 %). Доминирующие инструментальные ценности для подростков подтверждают их социальную направленность, т.е. значимость явлений реальной действительности с точки зрения их соответствия потребностям общества, социальной группы, личности. На последние места среди инструментальных ценностей младшие подростки поместили показатель высокие запросы (требования к жизни, высокие притязания) (8 %, 13,5 %, 20,5 %): старшие подростки - непримиримость к недостаткам в себе и других (14 %, 21 %, 27 %). Таким образом, подростки не считают ценности самоутверждения приоритетными, что является характерным для данного возраста.

Выводы

1. У младших и старших подростков доминирующим показателем является самоинтерес, т. е. интерес к собственной личности. Самоинтерес у старших подростков выражен значительно ярче, чем у младших. Таким образом, у старших подростков в большей степени проявляется ценностное отношение к собственным мыслям и

чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других.

2. Наибольшее затруднение для подростков представляет самопонимание. Это свидетельствует о трудностях в формировании таких ценностных ориентаций, которые бы способствовали безболезненному вхождению подростков в систему социально-экономических отношений.

3. Показатель направленности на себя у младших подростков выражен ярче, чем у старших подростков. Это свидетельствует о том, что для подростков 12–13 лет наибольшую ценность представляют мотивы собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу.

4. Направленность на взаимодействие у младших подростков выше, чем у старших подростков. Соответственно, младшие подростки отличаются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами по работе, проявляют интерес к совместной деятельности.

5. Показатель направленности на задачу доминирует в ответах старших подростков, в отличие от результатов младших подростков - отражает увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками.

6. У старших подростков доминирующие терминальные ценности свидетельствуют о сформированности социальной системы ценностей. Такая социальная установка характерна прежде всего для данного возраста и часто является альтруистической, основана на доверии. Результаты младших подростков свидетельствуют о несформированной эстетической системы терминальных ценностей.

7. Доминирующие инструментальные ценности подтверждают социальную направленность ценностей для старших и младших подростков, т. е. значимость явлений реальной действительности с точки зрения их соответствия потребностям общества, социальной группы, личности. Результаты исследования также подтверждают, что подростки не считают ценности самоутверждения приоритетными, что является характерным для данного возраста.

8. Достоверность различий анализировалась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. По трем методикам статистические показатели tкр находятся в зоне незначимости. Такая ситуация поддерживает гипотезу исследования: на момент проведения констатирующего этапа эксперимента различия в ценностной сфере между группами старших и младших подростков не значительны. Ожидаемый результат после внедрения психолого-педагогической модели (комплекса развивающих психолого-педагогических программ) – существенные различия в ценностной сфере подростков,

подтвержденные методами математико-статистической обработки данных.

Список литературы

1. Столин В.В., Пантеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / адаптация А. Гоштаус, М.А. Семенов, В.А. Ядов. Петрозаводск: «Петроком», 1992. 318 с.
3. Психология подростка. Практикум: тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / ред. А.А. Реана. СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. 124 с.

FEATURES OF VALUE SPHERE OF YOUNGER AND OLDER ADOLESCENTS

O.V. Unruh

Moscow City Teachers' Training University, Institute of Psychology,
Sociology and Social Relations

The article is devoted to the consideration of the features of formation value sphere of younger and older adolescents.

Keywords: *value, value sphere, teenagers, sensitive period, self-attitude, reflection, self-concept.*

Об авторах:

УНРУ Ольга Викторовна – аспирант Института психологии социологии и социальных отношений ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (127287, Москва, Петровско-Разумовский проезд, д. 27); методист, МОУ ДОД «Центр внешкольной работы» (142203 Московская область, г. Серпухов, ул. Ворошилова, д.53), e-mail: frauadler@list.ru

УДК 316.346.2-055.2 : 37(73)

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ НА ЗАПАДЕ И В АМЕРИКЕ

Ю.А. Ламзина

Ульяновский государственный педагогический университет им.И.Н.Ульянова

Рассматриваются особенности становления и развития гендерных исследований как академической и исследовательской дисциплины на Западе и США. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена потребностью реализации гендерного подхода в современной отечественной системе образования, с одной стороны, а с другой стороны, недостаточной теоретической разработанностью данной проблемы и отсутствием системного описания в отечественной педагогике опыта зарубежных стран. Целью данной статьи является выявление специфики возникновения и становления гендерных исследований, которые впоследствии породили появление нового подхода в зарубежной педагогике - гендерного подхода к обучению, реализация которого на сегодняшний день соответствует основным целям модернизации образования и создает условия для достижения гендерного равенства.

***Ключевые слова:** гендер, гендерные исследования, женские исследования, феминизм, гендерная педагогика, зарубежная педагогика.*

Главным фактором, повлиявшим на развитие гендерной педагогики и собственно гендерного подхода, стало появление и развитие гендерных исследований в образовании.

Гендерные исследования изначально развивались в зарубежной науке как междисциплинарная сфера знания. Возникновению гендерных исследований предшествовала феминистская теория, которая постепенно нашла свое отражение в отдельных научных дисциплинах: философии, социологии, истории, культурологии, психологии и педагогике. В зарубежной педагогике до сих пор существует термин «феминистская педагогика» (*feminist pedagogy* или *feminist education*), которая по сути является гендерной педагогикой, и в отечественной науке она называется именно «гендерной», так как отечественные ученые склонны различать феминистскую теорию и гендерную педагогику. На Западе многие ученые считают, что феминистская теория лишь дала начало гендерным исследованиям и проводят некую грань между феминизмом и гендерными исследованиями, тем не менее, в отдельных научных дисциплинах, в том числе и в зарубежной педагогике, феминистская и гендерная педагогика рассматриваются как

равнозначные. Возможно, это происходит потому, что впервые о соблюдении гендерного равенства в образовательном процессе заговорили именно феминистки, совершив таким образом переворот в педагогике и подвергнув сомнению традиционную парадигму. Вследствие этого возникает так называемая «критическая педагогика», в рамках которой феминистская теория и гендерный подход рассматриваются как равнозначные.

Обратимся к истории гендерных исследований и становления их как академической дисциплины.

Многие ученые определяют гендерные исследования как междисциплинарную исследовательскую область, в рамках которой реализуются новые возможности, связанные с использованием гендерного подхода. Гендерные исследования стали развиваться с начала 1980-х гг. внутри феминистской мысли в области истории, антропологии, психологии, языкознания, переместив акцент с исследований женщин 1970-х гг. (женская история, психология женщин) на изучение гендерных отношений, включающих как женщин, так и мужчин, а также на анализ гендерной системы [5].

В «Философской энциклопедии» В. Кемерова указывается, что гендерные исследования как научное направление стали результатом развития феминистских практик, переход от феминизма к гендерным исследованиям проявляется тогда, когда на первый план выдвигаются подходы, согласно которым все аспекты культуры, социальности и образования могут иметь гендерное измерение [6].

Согласно зарубежным ученым, термин «гендерные исследования» (*gender studies*) появился в мире примерно в 1980-е годы, когда в университетах Северной Америки были открыты соответствующие факультеты и кафедры; тогда же в Западной Европе появились организации и научно-исследовательские центры, занимающиеся гендерной проблематикой. Академические курсы женских (*women's studies*) и феминистских исследований (*feminist studies*) в американских университетах были образованы примерно на десять лет раньше [2, с. 17].

Обратимся к процессу эволюции женских, гендерных и феминистских исследований на Западе и особенностей их развития в североамериканских университетах, так как на Западе гендерные исследования, из которых впоследствии выделяется гендерная педагогика, напрямую связаны с феминистской теорией и обязаны ей своим происхождением. Становление гендерных исследований как академической дисциплины необходимо рассматривать в системе высшего образования, и именно в университетских гендерных дисциплинах берет начало гендерная педагогика и интересующий нас гендерный подход к обучению в общеобразовательных школах.

Обратимся к данным Е. Ярской–Смирновой [2]. Женские исследования как дисциплина берут начало в феминизме первой волны, который получил распространение после опубликования книги Симоны де Бовуар «Второй пол», когда были организованы первые курсы женских исследований в США одновременно с этническими (*ethnic studies*) и черными (*black studies*) исследованиями. Первой стадией развития женских и гендерных исследований как академической дисциплины Е. Ярская-Смирнова называет 1970-е гг., когда в университете Сан-Диего была открыта первая программа женских исследований [2, с. 19]. Первые феминистские требования, предъявляемые к университетам, были связаны с включением женщин в учебные планы, учебники, издательские каталоги, а также были опубликованы и начали использоваться в учебном процессе несправедливо забытые труды женщин. Но исследователи и ученые столкнулись с одной важной проблемой - оказалось недостаточно материала и мало документальных источников о жизни женщин, история культуры и социологии состояла в основном из мужских имен. Именно тогда была осознана необходимость выделения женских исследований в самостоятельную дисциплину. Это привело оформление женских исследований в вид университетских программ, где информация о мире и людях была представлена с феминистских позиций, с женской точки зрения. К первой стадии развития женских исследований в США относится также и создание в 1977 г. Национальной ассоциации женских исследований, основной целью которой было распространение и развитие новых университетских программ по женским исследованиям [2, с. 20]. Мы соотнесли эти события с развитием педагогической теории и пришли к выводу, что именно в этот период осуществляется пересмотр основных парадигм обучения, появляется новый подход в педагогике - критический, который подверг резкой критике основные принципы традиционного подхода. Мы остановимся на принципах критической педагогики при рассмотрении основных подходов зарубежной педагогики позже.

Второй стадией женских исследований считается начало 1980-х годов, когда происходит внедрение женских исследований в высшее образование США, а также развитие так называемых «гендерно-сбалансированных учебных планов» посредством введения новых знаний о женщинах в традиционные социальные и гуманитарные дисциплины. Основной целью этого периода была общенациональная институционализация женских исследований в системе высшего образования США [2, с. 21]. Многие дисциплины фактически представляли собой изучение мира с позиции мужчин, с появлением женских исследований можно говорить о самостоятельной академической дисциплине, основной целью которой было воссоздать

женский взгляд на многие явления и изучить любой вопрос с разных сторон. В результате сегодня можно говорить о том, что женские исследования не только заимствуют методы и концепции из традиционных социальных и гуманитарных дисциплин, но и способствуют их развитию.

Следует заметить, что западные исследователи Аманда Кофей и Сара Деламонт/ Amanda Coffey and Sara Delamont считают, что представители первой и второй волны феминизма выступали за внедрение идей о гендерном равенстве в сферу обучения, а именно за расширение спектра академических дисциплин для девочек (например, греческого и латинского языков, алгебры и физики, которые в то время могли изучать только мальчики) [7, с. 6]. Одной из задач в обучении представители феминизма видели в том, чтобы доказать, что и девочки могут прекрасно преуспевать в этих предметах, но для этого предлагалось ввести новые методы, формы и технологии обучения с учетом гендерных особенностей. Представительница феминизма Сандра Хардинг/Sandra Harding указывала в своих работах, что педагогика базируется на признании того, что рационализм присущ мужчинам, а эмоциональность и субъективность - женщинам, при этом приоритетным в педагогике считается рациональность, а отсюда и ориентированность всего методологического аппарата на мальчиков [7, с. 11].

Третья стадия развития женских исследований относится к середине 1980-х годов и связана «с продолжением реструктуризации учебных программ в направлении большей толерантности к мультикультуральным различиям учащихся» [2, с. 27]. Исследователи стали принимать во внимание разнообразие женщин в аспектах расы, этничности, класса, религии, национальности, возраста. Аманда Кофей и Сара Деламонт называют этот период «эрой постфеминизма» [7, с. 7].

Четвертая стадия развития женских исследований началась в 1990-х гг. и связана с процессами глобализации и повышением внимания к международным проблемам женщин [2, с. 31]. Благодаря росту подготовленных специалистов в области женских и гендерных исследований в обществе распространяется феминистское знание, в преподавательскую практику внедряется опыт педагогики свободы, особое значение приобретают принципы толерантности и гендерного и социального равенства.

Одной из задач развития программ женских исследований в университетах США было женское образование. Образовательные учреждения в истории США во многом ограничивали позицию женщин, часто побуждали девочек и женщин выбирать свою карьеру в традиционно «женских» сферах. Школы и учителя всегда выделяли скромных и послушных учениц, а настойчивых и инициативных

отказывались поощрять. Образовательные учреждения отражают гендерное неравенство, существующее в обществе и культуре в целом. Кроме того, образовательные учреждения закрепляют неравный статус женщин и мужчин и формируют феномен «скрытого учебного плана»(hidden curriculum), базирующегося на принципах гендерного неравенства [2, с. 35]. Американские исследователи выявили наличие сексизма в учебниках и в том языке, который используется на занятиях. В учебных материалах, применяемых в обучении на уровне среднего и высшего образования, продолжают воспроизводиться стереотипы мужчин как нормы, активных инициативных, а женщин как пассивных и покорных, что по сути поддерживает логику «скрытого учебного плана». Вследствие присутствия таких стереотипов женщин в учебных материалах учащиеся могут незаметно для самих себя прийти к выводу, что именно мужчины являются стандартом и именно они доминируют в обществе и культуре. Преодоление выраженного гендерного неравенства в образовании является одной из основных задач гендерных исследований в педагогике, которые возникают вслед за женскими исследованиями и выделяются в самостоятельную область знания.

В 1980-1990-х гг. появляются программы женских исследований в Европе: открываются новые отделения, ряд факультетов и центров. В 1993 г. появляется Центр исследований женщин и гендера (Centre for the Study of Women and Gender), характеризующий общий переход от женских исследований к гендерным исследованиям в Западной Европе. В 1996 г. основан Центр гендерных и женских исследований в университете Ньюкэсл (Великобритания), который занимается исследованием конструкций фемининности и маскулинности в международном масштабе, а также вопросами семьи, образования и гендера [2, с. 32].

Мнения отечественных и зарубежных ученых относительно тождественности понятий «женские» и «гендерные» исследования во многом различаются. А.А.Костикова считает появившиеся «гендерные» исследования оппозиционными «женским» исследованиям, так как, во-первых, эта учебная и исследовательская дисциплина выходит из непосредственного влияния феминисток, а во-вторых, термин "гендер" фиксирует одновременно новый предмет исследования - отношения полов в конкретном социально-историческом ситуационном контексте, и новый подход к этому предмету – попытка преодолеть иерархичность этих отношений [4]. Современная постановка проблем в теории, использование новых методов в исследованиях, применение интерактивных приемов в обучении - все это отличает существование гендерной дисциплины.

Зарубежные ученые Аманда Кофей и Сара Деламонт считают, что феминизм объединил теорию и практику в педагогике, давая начало новому направлению в педагогике - гендерному, то есть феминистская теория породила гендерную педагогику и во многом сходна с ней [7, с. 13]. Феминистские исследования, таким образом, явились, с одной стороны, первоисточком гендерных исследований, а с другой стороны, видоизменившись, влились в гендерные исследования. Н.А.Блохина утверждает, что *возникновение* гендерных исследований, а не просто переход от феминистских и женских исследований к гендерным, явилось закономерным итогом развития феминизма второй волны, поднимающим гендерные исследования на новый уровень [1]. Идея различения пола и гендера, изучения их взаимодействия, а не поглощения одного другим и не замены одного другим, разделяется многими западными исследовательницами. Можно предположить, что именно в этом направлении и будут развиваться исследования в области гендера в ближайшие годы.

Благодаря гендерным исследованиям проблемы сущности человека, смысла и предназначения его жизни получают новое измерение и предстают как связанные с социально-половыми (гендерными) ролями каждого индивида и существующей в любом обществе иерархии по признаку пола, считает В.В. Климова [3]. Одной из основных задач гендерных исследований становится развитие гендерной педагогики, или гендерного подхода в педагогике, изучающей особенности развития и социализации детей разного пола.

Таким образом, возникновение гендерных исследований на Западе и в США неотрывно связано с развитием феминистской теории. Сам термин «гендерные исследования» появился на десять лет позже, чем женские исследования и феминизм. Возникновение гендерных исследований явилось закономерным итогом развития феминизма второй волны, поднимающим гендерные исследования на новый уровень. В результате эволюции женских и феминистских исследований возникает новая академическая и исследовательская дисциплина - гендерные исследования, которая, являясь междисциплинарной областью знания, в то же время становится самостоятельной областью знания. Основной задачей гендерных исследований является преодоление гендерного неравенства во всех его проявлениях на историческом, социальном, культурном и образовательном уровнях. При этом в гендерных исследованиях как новой дисциплине ставятся новые задачи, новые проблемы в теории, разрабатывается система новых методов и технологий.

Список литературы

1. Блохина Н.А. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/blohina.htm>
2. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. Ч. I. 708 с.
3. Климова В.В. Гендерное просвещение в условиях глобализации // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2009. №3(4) [Электронный ресурс]. URL: www.grani.vspu.ru
4. Костикова А.А. Гендерная философия и феминизм: история и теория [Электронный ресурс]. URL: http://www.gender-cent.ryazan.ru/kostikova_a.htm
5. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
6. Философская энциклопедия / под ред. В. Кемерова [Электронный ресурс]. URL: <http://terme.ru/dictionary/183>
7. Coffey A., Delamont S. Feminism and the classroom teacher: research, praxis, and pedagogy / Amanda Coffey and Sara Delamont. Routledge Falmer 11 New Fetter Lane, London 2000. 182 p.

SPECIFIC FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF GENDER STUDIES IN EDUCATION IN WESTERN EUROPE AND AMERICA

Ju. Lamzina

Ulyanovsk State Teacher-training University

The article presents specific features and details of the development of gender studies as an academic subject in Western Europe and the USA. This problem is considered to be topical because of the necessity to develop gender approach in the Russian system of education and at the same time because of the absence of the description of the experience of foreign countries in this matter. The main purpose of this article is to reveal the specific features and details of the development of gender studies which gave rise to a new approach in pedagogics- gender approach, which nowadays fulfills the main aims of the modernization of the system of education and creates conditions for gender equity.

Keywords: *gender, gender studies, women's studies, feminism, gender pedagogy, foreign pedagogy.*

Об авторе:

ЛАМЗИНА Юлия Александровна – аспирант кафедры педагогики, ассистент кафедры английского языка, преподаватель кафедры английского языка Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н.Ульянова (432700, г. Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4), e-mail: lua2303@mail.ru

УДК 371.134 : 37.013.75

ВЛИЯНИЕ КОМПЛЕКСА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.А. Трифонова

Катайский профессионально-педагогический техникум

Цель статьи – раскрыть процесс реализации модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности, так необходимой в условиях современной школы. Представленный процесс реализации модели соответствует структуре и функциональной характеристике компонентов спроектированной модели. Рассмотрены этапы формирования готовности к инновационной деятельности, представлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов. Раскрыто влияние каждого из педагогических условий (создание инновационной среды, мониторинг готовности педагогов к инновационной деятельности, проектирование программы по реализации модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности) и комплекса условий на формирование готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. Доказано, что реализация комплекса предложенных педагогических условий способствует эффективному формированию готовности педагогов к инновационной деятельности.

***Ключевые слова:** инновационная деятельность, структурно-функциональная модель, компоненты модели, готовность, комплекс педагогических условий.*

В среднесрочной стратегии ЮНЕСКО определяется в качестве основы для дальнейшего развития системы образования удовлетворение потребностей в подготовке педагогических кадров, готовых к работе в условиях высокотехнологичной образовательной среды. Непрерывность изменений в образовании обуславливает современные требования государства и общества к профессиональному развитию педагога, ориентированного на реализацию инновационной деятельности. Таким образом формируется социальный заказ на педагога, способного создавать и реализовывать принципиально новые идеи в различных областях знаний, владеть инновационным мышлением, педагога, готового к инновационной деятельности.

Проведенный анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме готовности к реализации инновационной деятельности (работы Н.Б. Березянской, Л.С. Гавриленко, И.О. Котляровой, В.С. Лазарева, Л.Т. Черного) позволяет нам представить готовность к инновационной деятельности как

совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на осуществление комплекса видов работ, реализуемых в инновационном процессе и направленных на создание, освоение и распространение инноваций.

Структурно-функциональную модель формирования готовности педагогов к инновационной деятельности представляет иерархию компонентов и раскрывает связи между данными компонентами и способы функционирования.

При конструировании модели формирования готовности к реализации инновационной деятельности необходимо учитывать то, что, используя в единстве и целостности разнообразные методы, необходимо обеспечить гибкость системы. Компоненты предлагаемой нами модели раскрывают внутреннюю организацию процесса формирования готовности педагогов к инновационной деятельности и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Реализация модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности осуществляется в соответствии с указанными в модели структурными компонентами: целевым, содержательным, организационно-деятельностным, оценочным и результативным.

В целевом компоненте представлена цель нашей деятельности - формирование готовности педагогов к инновационной деятельности в условиях современной школы.

Сформулированная цель определила характер основных задач, решаемых нами в ходе эксперимента: выявить уровень сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности на этапе констатирующего эксперимента; определить динамику показателей уровней сформированности готовности педагогов к инновационной деятельности, связанной с внедрением педагогических условий: создания инновационной среды, мониторинга готовности педагогов к инновационной деятельности, проектирования программы по реализации модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности; проанализировать эффективность реализации комплекса педагогических условий на формирование готовности педагогов к инновационной деятельности.

Содержательный компонент включает структуру готовности педагогов к инновационной деятельности, и диагностическая функция данного компонента предполагает первичное выявление уровня готовности педагогов и его соответствие содержательной и структурной характеристике готовности к инновационной деятельности.

Проведенная диагностика позволила определить уровень готовности педагогов к инновационной деятельности: 45,75 %

педагогов имеют низкий уровень готовности, 46,15 % педагогов – достаточный уровень и высокий уровень готовности к инновационной деятельности имеют 8,10 % педагогов.

Полученные результаты подтвердили необходимость работы по формированию готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. После чего реализовала себя прогностическая функция содержательного компонента, которая заключается в прогнозировании, предвидении результатов процесса формирования готовности, в ориентации прогнозирования на изменение, развитие и сформированность компонентов готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. Была определена цель экспериментальной работы, сформирована гипотеза, определены ожидаемые положительные результаты, а также возможные негативные последствия, разработана программа опытно-экспериментальной работы.

Организационно-деятельностный компонент структурно-функциональной модели включает этапы формирования готовности (диагностический, формирующий, контрольный), а формирующая функция данного компонента обеспечивает формирование готовности педагогов к инновационной деятельности при реализации комплекса педагогических условий: создание инновационной среды, мониторинг готовности педагогов к инновационной деятельности, проектирование программы по реализации модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности.

Исследование проводилось в три этапа, как и заявлено в организационно-деятельностном компоненте, в соответствии с целью и поставленными задачами с 2010 по 2012 г. Данные этапы различались характером выдвигаемых проблем, методологией и методами их анализа. Общую выборку (экспериментальную и контрольную) составили педагоги образовательных учреждений города Катайска Курганской области (247 человек).

На первом этапе – диагностическом (2010 г.) - был проведен констатирующий эксперимент, в рамках которого применялись следующие методы: опросы, анкетирование и тестирование педагогов образовательных учреждений города. Это позволило получить обширную информацию об уровне готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.

На этапе констатирующего эксперимента для выявления уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности были использованы методики диагностирования, представленные в табл. 1.

Методики диагностирования уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

<i>Компоненты готовности</i>	<i>Диагностический инструментарий</i>
Знаниевый	1. Самооценка методологической культуры учителя 2. Опросник «Стиль мышления»
Практический	3. Тест «Ваш творческий потенциал» 4. Карта педагогической оценки способностей педагогов к инновационной деятельности
Личностный	5. Анкета по выявлению способностей к саморазвитию 6. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности 7. Методика оценки учителем рефлексивных способностей

В исследовании принимали участие 4 экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3, ЭГ-4) и 1 контрольная группа (КГ). Количественный состав групп оказался идентичным: ЭГ-1 составила 49 педагогов, ЭГ-2 – 49, ЭГ-3 – 50, ЭГ-4 – 50 и КГ – 49.

Диагностика уровня методологической культуры выявила, что 45,35 % педагогов имеют низкий уровень; 48,58 % владеют методологической культурой на достаточном уровне и только 6,07 % имеют высокий уровень.

Инновационный стиль мышления сформирован у 47,37 % на низком уровне; у 44,94 % – на достаточном уровне; и 7,69 % – на высоком уровне.

Также в ходе диагностики выявлено, что уровень способностей к инновационной деятельности у 44,53 % находится на низком уровне; у 48,18 % – на достаточном; у 7,29 % – на высоком.

Высокий уровень рефлексивных способностей педагогов колеблется между 6 % и 7 %, а у 47,37 % педагогов рефлексивные способности слабо развиты. Это отражается и на уровне стремления к саморазвитию: 47,77 % педагогов имеют низкий уровень; 43,73 % – достаточный уровень; 8,50 % – высокий уровень.

Таким образом, как показали результаты констатирующего эксперимента, готовность педагогов к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы требует системы мероприятий для ее формирования.

Результаты диагностического этапа эксперимента послужили отправным пунктом для планирования и проведения следующего этапа.

Формирующий этап (2011–2012 гг.) предусматривал проведение формирующего эксперимента по апробации структурно-функциональной модели формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы и реализации комплекса педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности педагогов к данному виду деятельности.

В формирующем эксперименте были задействованы четыре экспериментальные и контрольная группа педагогов. Эксперимент носил естественный характер, так как протекал в реальном образовательном процессе образовательных учреждений.

В ходе формирующего эксперимента контрольная группа продолжала функционировать в прежних условиях; в первой экспериментальной группе (ЭГ-1) осуществлялось проектирование программы опытно-экспериментальной работы по реализации модели формирования готовности педагогов к инновационной деятельности; во второй экспериментальной группе (ЭГ-2) создавалась инновационная среда посредством использования метода проектирования, технологии модерации и индивидуальной программы профессионального саморазвития педагогов; в третьей экспериментальной группе (ЭГ-3) реализовывалось одно из условий – мониторинг готовности педагогов к инновационной деятельности; в четвертой экспериментальной группе (ЭГ-4) реализовывался весь комплекс вышеобозначенных условий.

На контрольном этапе (2012 г.) проводился контрольный эксперимент, в ходе которого применялись методы исследования, совпадающие с методами, осуществлявшимися на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, диагностическая функция организационно-деятельностного компонента структурно-функциональной модели реализовала себя в выявлении эффективности представленных педагогических условий.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить значимость каждого педагогического условия (и комплекса условий формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности в сформированных группах).

Создание инновационной среды позволило активизировать аналитическую и рефлексивную деятельность педагогов, сформировать и развить исследовательские и проектировочные умения, коммуникативные способности и навыки работы в команде, усовершенствовать процесс самообразования педагогов, вызвать их

интерес к личному успеху при реализации инновационной деятельности.

Мониторинг готовности педагогов к реализации инновационной деятельности способствовал побуждению педагогов к самоанализу своего труда, сделав их заинтересованными позитивными изменениями в ходе формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.

Проектирование программы по реализации модели формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности позволило расширить знания педагогов по проблеме инновационной деятельности в условиях современной школы, активизировала процесс по вовлечению педагогов в творческую деятельность, стимулировала педагогов на презентацию своего педагогического опыта.

После проведения контрольной диагностики уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности на обобщающем этапе эксперимента было выявлено, что высокий уровень методологической культуры наблюдается уже у 13,36 % педагогов (было 6,07 %); достаточный – у 53,85 % (было 48,58 %); количество педагогов с низким уровнем сократилось на 12,56 %.

Изменилось количество педагогов с инновационным стилем мышления: на низком уровне с 47,37 % до 31,58 %; на достаточном уровне – с 44,94 % до 55,06 %; на высоком уровне – с 7,69 % до 13,36 %.

Повысился и уровень творческого потенциала педагогов: количество педагогов с низким уровнем изменилось с 46,96 % до 31,58 %; с достаточным уровнем – с 44,94 % до 55,06 %; с высоким уровнем – с 8,10 % до 13,36 %.

Уровень способностей к инновационной деятельности на обобщающем этапе представлен следующими цифрами: низкий уровень – 33,20 % (было 44,53 %); достаточный уровень – 53,04 % (было 48,18 %); высокий уровень – 13,76 % (было 7,29 %).

Рефлексивными способностями на низком уровне владеют 33,20 % педагогов (на этапе констатирующего эксперимента – 47,37 %); на достаточном уровне – 53,44 % (на этапе констатирующего эксперимента – 45,34 %); на высоком уровне – 13,36 % (ранее отмечалось 7,29 %).

Изменились количественные показатели уровня стремления педагогов к саморазвитию: количество педагогов, находящихся на низком уровне, изменилось с 47,77 % до 30,77 %; на достаточном уровне – с 43,73 % до 53,85 %; на высоком уровне – с 8,50 % до 15,38 %.

Таким образом, данные, полученные в результате экспериментальной работы, позволили выявить позитивную динамику

формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности в условиях современной школы.

Сравнительная оценка уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности в рамках констатирующего и контрольного эксперимента показала следующее (табл. 2).

Таблица 2

Данные уровневого анализа показателей
констатирующего и контрольного экспериментов

Эксперимент	Низкий уровень		Достаточный уровень		Высокий уровень	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Констатирующий	113	45,75	114	46,15	20	8,10
Контрольный	79	31,98	135	54,66	34	13,77

Результативный компонент модели определен целевым компонентом: направлен на получение результата, соответствующего заявленной цели. При реализации данного компонента проводится анализ выполненной работы и выявляется результативность процесса формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности. Для получения обоснованных и достоверных результатов эксперимента и выявления эффективности каждого педагогического условия и комплекса условий в целом на формирование готовности педагогов к реализации инновационной деятельности нам необходимо было подобрать методы математической обработки результатов эксперимента.

Количественная оценка результатов педагогического эксперимента проводилась с помощью метода соотношения, т. е. по процентному соотношению педагогов, находящихся на том или ином уровне готовности к реализации инновационной деятельности в начале эксперимента и в ходе экспериментальной работы. Для отслеживания динамики процесса формирования готовности педагогов в ходе экспериментальной работы был использован метод показателей динамических рядов [1, с. 117]:

- средний показатель (СП), отражающий количественную оценку роста уровня готовности к реализации инновационной деятельности, который вычислялся по формуле $СП = (a + 2b + 3c) / 100$, где a, b, c – выраженное в процентах количество педагогов, находящихся на низком, среднем и высоком уровнях;

- коэффициент эффективности экспериментальной методики, который вычисляется по формуле: $Кэфф = СП(э) / СП(к)$, где СП(э) –

значение среднего показателя экспериментальной группы, СП(к) – значение среднего показателя контрольной группы.

Полученные результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение результатов воздействия педагогических условий на формирование готовности педагогов к реализации инновационной деятельности

Группа	Этап	Уровни готовности						СП	Кэфф
		Низкий		Достаточный		Высокий			
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%		
КГ	Начало	22	44,90	23	46,94	4	8,16	1,63	-
	Конец	20	40,82	25	51,02	4	8,16	1,67	-
ЭГ-1	Начало	23	46,94	22	44,90	4	8,16	1,61	0,99
	Конец	16	32,65	26	53,06	7	14,29	1,82	1,09
ЭГ-2	Начало	22	44,90	23	46,94	4	8,16	1,63	1,0
	Конец	16	32,65	26	53,06	7	14,29	1,82	1,09
ЭГ-3	Начало	23	46,0	23	46,0	4	8,0	1,62	0,99
	Конец	17	34,0	27	54,0	6	12,0	1,78	1,07
ЭГ-4	Начало	23	46,0	23	46,0	4	8,0	1,62	0,99
	Конец	9	18,0	31	62,0	10	20,0	2,02	1,21

В ходе эксперимента средний показатель и коэффициент эффективности возрастает в экспериментальных группах, что подтверждает эффективность воздействия выделенных условий. Разница в результатах экспериментальных и контрольной групп свидетельствует о том, что выделенные педагогические условия влияют на качество формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.

На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлено статистическое подтверждение сделанных нами выводов с помощью определения достоверности различий по критерию χ^2 (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительное значение $\chi^2_{\text{практич.}}$ и $\chi^2_{\text{табл.}}$

Тип группы	Значение $\chi^2_{\text{практич.}}$ (для заданного числа степеней свободы $m - 1 = 2$)	Значение $\chi^2_{\text{табл.}}$ (для заданного числа степеней свободы $m - 1 = 2$)
КГ	0,73	6,0
ЭГ-1	10,46	
ЭГ-2	8,76	
ЭГ-3	6,52	
ЭГ-4	40,61	

Таким образом, можно утверждать, что произошедшие изменения у педагогов экспериментальной группы ЭГ-4 вызваны не случайными причинами, а являются следствием реализации выделенных педагогических условий в комплексе. В процессе экспериментальной работы было подтверждено, что реализация комплекса предложенных педагогических условий способствует эффективному формированию готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.

Список литературы

1. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 135 с.

INFLUENCE OF THE COMPLEX OF PEDAGOGICAL CONDITIONS ON FORMATION OF READINESS OF TEACHERS TO REALIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY

S. A. Trifonova

Kataysky professional and pedagogical technical school

Article purpose - to open process of realization of model of formation of readiness of teachers to the innovative activity which is so necessary in the conditions of modern school. The presented process of realization of model corresponds to structure and the functional characteristic of components of the designed model. Stages of formation of readiness for innovative activity are considered, results of stating and control experiments are presented. Influence of each of pedagogical conditions (creation of the innovative environment, monitoring of readiness of teachers to innovative activity, program design on realization of model of formation of readiness of teachers to innovative activity) and a complex of conditions on formation of readiness of teachers to realization of innovative activity is opened. It is proved that realization of a complex of the offered pedagogical conditions promotes effective formation of readiness of teachers to innovative activity.

Keywords: *Innovative activity, structurally functional model, model components, readiness, complex of pedagogical conditions.*

Об авторах:

ТРИФОНОВА Светлана Александровна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, преподаватель, ГКОУ СПО «Катайский профессионально-педагогический техникум» (641700, Курганская область, г. Катайск, ул. Матросова, 81), e-mail:trifon45@mail.ru

УДК 373.2.013.75

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОО, КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Ю. Гудименко

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Определены наиболее значимые проявления профессиональных деформаций личности воспитателей ДОО в отношении психологической готовности к инновационной деятельности.

Ключевые слова: *инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, антиинновационные барьеры.*

В последние годы российское образование претерпевает глобальные изменения, которые коснулись и сферы дошкольного образования. Идет модернизация содержания дошкольного образования, повышение его качества, приведение в соответствие с мировыми стандартами. В связи с этим, в 2009 г. Приказом Министерства образования и науки РФ были утверждены Федеральные государственные требования (далее ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, которые разработаны в соответствии с Законом РФ «Об образовании».

Эта норма была введена в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, и обеспечение доступности и качественного образования для каждого ребенка. Впервые в истории российского образования ФГТ является документом, который на федеральном уровне определяет, какой должна быть основная общеобразовательная программа дошкольного учреждения, какие она определяет цели, содержание образования и как организован образовательный процесс.

В связи с модернизацией сферы дошкольного образования, предъявляются повышенные требования и к личности воспитателя дошкольных образовательных учреждений (далее ДОО), так как оптимизация развития системы дошкольного образования возможна лишь при готовности освоения и внедрения инноваций, способствующих качественным изменениям деятельности ДОО.

Поэтому сегодня востребован и является конкурентоспособным не просто воспитатель, а педагог, который активно занимается научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной и главное - инновационной деятельностью.

Переход от традиционной системы к реализации инноваций требует новых способов решения образовательных проблем, предполагает серьезную ломку привычных стереотипов, связанных с изменением подхода к образованию, его целями, используемыми методами. К. Ангеловски, В.И. Журавлев, В.С. Лазарев, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин подчеркивают необходимость перестройки не только знаний, но и отношения педагога к происходящему, его поведения, установок и т.д. Но осуществление инновационных преобразований невозможно без учета психологической готовности педагогов к их введению.

Между тем, анализ деятельности педагогических работников дошкольных учреждений показывает, что в основном они работают, как и прежде, исходя из старой нормативно-исполнительной парадигмы, тогда как содержание ФГТ и Закона РФ «Об образовании» требуют от воспитателей овладения основами инновационной деятельности. Все это свидетельствует о том, что инновационный процесс в ДОУ характеризуется рядом проблем, одной из которых является низкий уровень готовности педагогов к инновационной деятельности. Сюда можно отнести: увеличение сложности и объема труда; расширение круга должностных обязанностей; недостаточное ресурсное обеспечение для внедрения инноваций; слабое материальное и моральное стимулирование; низкий уровень когнитивной готовности педагогов ДОУ по причине их поверхностного знакомства с новыми нормативными документами. Также низкий уровень мотивации педагогов к введению ФГТ по причине предпочтения стереотипных стратегий деятельности. В свою очередь, это обусловлено и возрастными особенностями, и стажем работы педагогического состава образовательного учреждения, которые затрудняют освоение нового, кроме того детерминируют развитие профессиональных деформаций личности. Тот факт, что большая часть педагогов ДОУ имеет педагогический стаж более 20 лет, свидетельствует о том, что внедрение ФГТ осуществляется в основном педагогами возрастной группы 40-50 лет и старше, а по законам андрагогики, педагоги со стажем не всегда понимают целесообразность применения инновационных технологий, если могут достичь результата привычными способами.

В связи с вышесказанным, считаем, что особую актуальность приобретает проблема психологической готовности воспитателя ДОУ, как главного субъекта модернизации образования, к инновационной деятельности. Все это позволяет сформулировать существующее

противоречие между потребностью государства и общества в педагоге, подготовленном к решению задач инновационного образования, и недостаточной его готовностью к их решению.

Вопросы инновационной деятельности современного педагога стали предметом пристального внимания многих ученых (В.А. Бордовский, А.А. Деркач, В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин и др).

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян, проведя анализ категории «*инновационная деятельность*», предлагают рассматривать ее как процессы создания, освоения, распространения и внедрения новшеств в образовательных системах, как особый вид деятельности со специфическими особенностями ее мотивов, целей и задач [4, с. 25-37].

В.С. Лазарев «*под готовностью к инновационной деятельности*» предлагает понимать совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива, а также его способности выявлять актуальные проблемы образования воспитанников, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

В качестве компонентов готовности педагога к инновационной деятельности он рассматривает [4, с. 32-38]: 1) наличие мотива включения в эту деятельность; 2) наличие комплекса знаний о современных требованиях к результатам дошкольного образования, инновационных моделях и технологиях образования; 3) совокупность знаний и способов решения задач этой деятельности, которыми владеет педагог, т.е. компетентность в области педагогической инноватики.

В свою очередь, В.А. Сластенин под «*готовностью к инновационной педагогической деятельности*» понимает особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии [5, с.123-132].

Исходя из проведенного нами анализа литературы, по данной проблеме, можно говорить о том, что готовность педагога к инновационной деятельности определяется по-разному: как «готовность к восприятию и решению инновационных педагогических задач» (Н.В.Кузьмина), «готовность к осмыслению педагогических инноваций» (Н.И. Лапин), «профессиональная готовность» (В.Я. Ляудис), «готовность к инновационной профессионально-педагогической деятельности» (Т.В. Лучкина, А.Ф. Балакирев), «социально-психологическая готовность к решению творческих педагогических задач» (Л.Я. Казакова) и т.д.

Под «*инновационной деятельностью в образовании*» понимается отвечающая образовательной политике государства деятельность, направленная на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, иных научно-технических достижений, объектов интеллектуальной собственности в новый или усовершенствованный педагогический продукт, в новый или усовершенствованный образовательный процесс, в практическую педагогическую деятельность, а также на связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки [4, с.41-49].

Успешность инновационной деятельности предусматривает, что педагог осознает практическую значимость различных инноваций в системе образования не только в профессиональном, но и на личностном уровне. Однако включение педагога ДОО в инновационный процесс часто происходит спонтанно, без учета его профессиональной и личностной готовности к инновационной деятельности [5, с.123-132], без учета содержания компонентов структуры инновационной деятельности [2, с. 19-27], к которым относят:

Мотивационный компонент: 1) внешние стимулы; 2) мотивы внешнего самоутверждения педагога или мотивы престижа и др.; 3) профессиональный мотив; 4) мотивы личностной самореализации;

Креативный компонент (способность порождать новые идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и др.);

Технологический или операциональный компонент: 1) личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством; 2) профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятия решения об использовании нового; 3) формирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшеств; 4) прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности; 5) создание «массива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы; 6) реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения; 7) осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности: оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога;

Рефлексия в форме самоанализа, самооценки, самопонимания и самоинтерпретации собственного сознания и деятельности.

Психологическая готовность к инновациям представляет собой целостный психологический феномен, единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в сфере профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов [4, с. 41-49].

Каждый из этих компонентов обеспечивает инновационную деятельность и позволяет преодолеть предубеждение относительно нововведений. Ведь сопротивление изменениям является одной из наиболее распространенных, типичных реакций на инновации.

Внедрение новой идеи, проекта или технологии часто наталкивается на различные препятствия, которые названы антиинновационными барьерами [1, с. 158-164] (см. таблицу).

Антиинновационные барьеры (франц. *barriere* - помеха, препятствие) - внешние или внутренние препятствия, которые мешают осуществлению инновационной деятельности.

Антиинновационные барьеры в педагогической деятельности

Антиинновационные барьеры			
Внешние барьеры		Внутренние барьеры психологические (личностные)	
Тип	Основные характеристики	Тип	Основные характеристики
<i>Социальные барьеры</i>	<ul style="list-style-type: none"> – несовместимость нового с имеющимся опытом и ценностями, принятыми в обществе; – стереотипы мышления педагогического сообщества 	<i>Организационно-психологические</i>	Активное неприятие нововведения через несоответствие ценностям личности в субъектно-объектных отношениях

Антиинновационные барьеры			
Внешние барьеры		Внутренние барьеры психологические (личностные)	
Тип	Основные характеристики	Тип	Основные характеристики
Организационные барьеры	<ul style="list-style-type: none"> – противодействие руководящих органов образования внедрению нововведений; – отсутствие координационных центров по разработке и внедрению педагогических инноваций 	<i>Социально-психологические</i>	Реакция на последствия нововведений, обусловленная личными и групповыми особенностями в субъект-субъектных отношениях
Методические барьеры	<ul style="list-style-type: none"> – недостаток методического обеспечения нововведения; – недостаточная осведомленность в области педагогической инноватики 		Реакция на различные подходы, направления в анализе предмета нововведения (в условиях неопределенности)
Материально-технические барьеры	<ul style="list-style-type: none"> – нагрузка педагогов; – бытовые условия; – уровень заработной платы 		

Анализируя содержание данной таблицы, хотелось бы подчеркнуть, что психологические (личностные) барьеры, которые скрывают глубинные личностно-профессиональные проблемы, проявляются в неадекватной пассивности, догматизме, консерватизме педагога, которые также мешают осуществлению инновационной деятельности.

Участие педагога в инновационной деятельности достаточно противоречиво. С одной стороны, это должно быть полезно для его профессионального развития, а с другой психологическая перестройка педагога осложняется наличием множества устаревших стереотипов

деятельности, установок и привычек, что по своей сути может быть проявлением профессиональных деформаций личности педагога.

В ходе нашего исследования, при анализе экспертных оценок были выделены наиболее значимые проявления профессиональных деформаций личности воспитателей ДООУ в отношении психологической готовности к инновационной деятельности. По результатам опроса экспертов, наиболее значимыми проявлениями профессиональной деформации личности воспитателя ДООУ являются:

Консерватизм [3, с. 102-109], который проявляется в предубеждении против нововведений, приверженности устоявшимся технологиям.

Педагогический догматизм [Там же], который возникает вследствие частого повтора одних и тех же ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. Догматизм проявляется в игнорировании психолого-педагогических теорий, пренебрежительном отношении к науке, инновациям, в самоуверенности и завышенной самооценке и развивается с ростом стажа работы, сопровождаясь снижением общего интеллекта.

Информационная пассивность [Там же] педагога, которая проявляется в нежелании совершенствования навыков работы с информацией и повышения своей информационной компетентности (информационной культуры), прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для своей профессиональной деятельности.

На основе полученных результатов, можно сделать вывод о том, что данные профессиональные деформации являются также антиинновационными барьерами, которые блокируют процесс становления готовности к инновационной деятельности воспитателя ДООУ.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что готовность к инновационной деятельности в современных условиях – важнейшее качество профессионального педагога. Инновации, как правило, приводят к изменениям психологического состояния участников образовательного процесса. Поэтому развитие готовности к инновационной деятельности – это актуальная проблема всей системы современного образования, где одной из важных составляющих является психологическое сопровождение профессиональной деятельности воспитателя ДООУ, в котором главными целями являются: обеспечение психологической поддержки инновационной деятельности и развитие психологической готовности воспитателя ДООУ к инновационной деятельности. Введение системы специальной психологической подготовки к инновационной деятельности

представляет практическую ценность и должна стать неотъемлемой частью подготовки специалиста ДОУ.

Список литературы

1. Дерновский И.К. Инновационные педагогические технологии. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
2. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г Педагогика высшей школы. Новосибирск: САФБД, 2008. 260 с.
3. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
4. Э. Ф. Зеер, Е. Т. Конюхова Психологические факторы влияния установки педагогов на инновационную деятельность // Образование и наука. 2010. № 4(72). С. 41-49.
5. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика. М.: Просвещение, 2006. 360 с.
6. Раитина Н.И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2011. 159 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л.С. Подымова. М.: ИЧП "Изд-во Магистр", 1997. - 224 с.

PSYCHOLOGICAL READINESS TO INNOVATIVE ACTIVITY OF PRESCHOOL EDUCATOR AS A PROBLEM OF EDUCATIONAL MODERNISATION

Y. Gudimenko

Tver State University

The article deals with psychological readiness to innovative activity of preschool educator. The most considerable manifestations of professional deformations of a personality of an educator of a preschool institution concerning psychological readiness to innovative activity are defined.

Keywords: *innovative activity, readiness to innovative activity, antiinnovative barriers.*

Об авторах:

ГУДИМЕНКО Юлия Юрьевна – соискатель кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: yko-y@mail.ru

УДК 159.925

ЭМПИРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТУДЕНТА, ПРОТИВОДЕЙСТВУЮЩЕГО ОБУЧЕНИЮ И САМОРАЗВИТИЮ

Н.В. Копылова, А.А. Королева

Тверской государственной университет

Статья основана на результатах эмпирического исследования, посвященного изучению явления противодействия обучению и саморазвитию студентов вуза. Представлены дифференцирующие показатели противодействия обучению, подробная модель психологических характеристик студентов с высоким уровнем противодействия обучению.

Ключевые слова: психологические характеристики студента, противодействие обучению, эмпирическое исследование, эмпирическая модель.

Противодействие обучению – это один из видов социальных противодействий, которые в настоящее время оказывают друг другу субъекты социальных взаимодействий всех уровней из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами, с возрастающей межгрупповой конкуренцией и соперничеством. Именно удар по способности учиться, по процессам обучения и овладения новыми видами деятельности является одним из наиболее эффективных для того, чтобы сделать конкурента несостоятельным в стремительно меняющемся, перенасыщенном новой информацией мире.

Данные, полученные в ходе нашего экспериментального исследования, свидетельствуют о распространенности явления противодействия обучению и развитию, что не позволяет игнорировать факт его существования.

Анализ работ, посвященных изучению учебно-профессиональной деятельности, выявил отсутствие единого понимания противодействия обучению и критериев его оценки среди исследователей. Авторами выделяются следующие опорные точки смысла понятия «противодействие». Во-первых, при реализации учебной деятельности студент может осуществлять действия, трансформирующие учебно-профессиональную деятельность в деятельность номинальную, не вызывающую желаемых изменений в психике учащегося [8, с. 18]. Во-вторых, противодействие может быть умышленным нарушением учебно-профессиональной деятельности со стороны студента, причем как в явном, так и скрытом виде. Здесь имеет место и сознательное

самоограничение учащегося в усвоении знаний, умений и навыков. В-третьих, при решении учебных научно-практических задач противодействие может выражаться в виде слепого следования за компетентным, с точки зрения самого студента, лицом, которое приводит к препятствию формирования способов решения будущих профессиональных задач [7, с. 30].

В основе настоящего исследования противодействие в учебно-профессиональной деятельности рассматривается как механизм функционирования системы «человек – учебная деятельность», характеризующий особенности реализации учебной деятельности, препятствующий саморазвитию личности, достижению целей образования; детерминированный определенным уровнем сформированности и соотношением психологических характеристик учащегося [3, с. 35].

Психологические характеристики студента, противодействующего обучению, необходимо рассматривать как интегральную субъектную причинность, включающую следующие компоненты-конструкты: способности, мотивы, характер и темперамент. Под способностями в исследовании будем подразумевать устойчивые психические свойства, которые имеют отношение к успешности освоения и реализации деятельности. При этом к способностям отнесем только качества познавательных и психомоторных процессов, которые имеют индивидуальные различия. Мотив определим как сложное многокомпонентное психологическое образование, имеющее в своей структуре потребностный блок, тесно связанный с успешностью деятельности. Наличие остальных блоков не отрицаем, понимая их связь с противодействием обучению, но в контексте системного исследования их рассмотрение в данном факторе считаем нецелесообразным [3; 5; 10].

Основываясь на идеях Б.М. Теплова, И.П. Павлова, А.В. Петровского, В.С. Мерлина и других, под темпераментом будем понимать совокупность свойств, характеризующих динамические особенности протекания психических явлений: силу, скорость, особенности возникновения, изменения [6; 9]. Опираясь на положения, разработанные Н.Д. Левитовым, Б.М. Тепловым, Б.Г. Ананьевым, К.Н. Корниловым, определим характер как индивидуально-психологическое свойство личности, которое складывается и проявляется в деятельности и общении [1; 4; 9].

Психологические характеристики противодействия обучению представляют собой системное образование, где между отдельными характеристиками устанавливаются взаимосвязи компенсаторного и содейственного характера. Конкретный перечень характеристик

студентов, противодействующих обучению, специфичен и определялся по результатам психологического диагностического исследования.

В ходе анализа данных экспертной оценки на статистически значимом уровне были выявлены дифференцирующие показатели противодействия обучению в поведении студентов на учебных занятиях, контрольно-оценочных мероприятиях и научно-исследовательской работе.

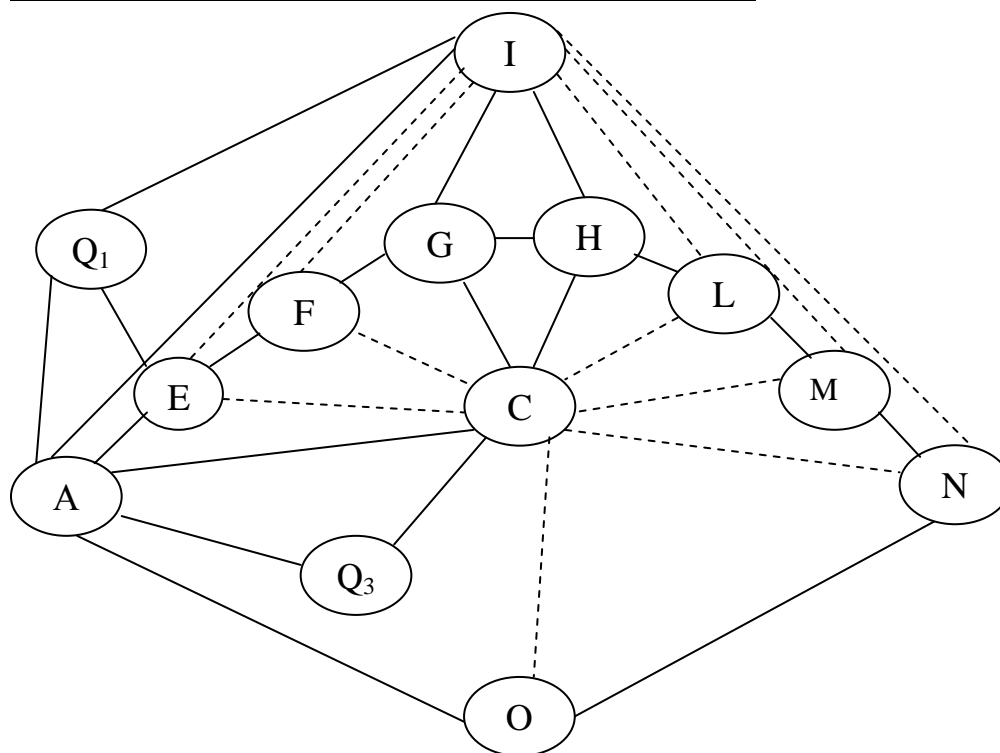
Сравнительный анализ действий, осуществляемых противодействующим студентом в обучении, позволяет заключить следующее. Обучение, несомненно, сложный процесс качественного изменения психики учащегося. Действия, характеризующиеся как препятствующие развитию, сознательно осуществляются студентом, превращая учебную деятельность в деятельность номинальную. В то же время необходимо заметить, что такой студент участвует в образовательном процессе и выпускается как специалист с дипломом о высшем образовании.

Для более полного анализа причин противодействия обучению необходимо рассмотреть психологические характеристики данных студентов.

В качестве психодиагностических методик были использованы: тест структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра, диагностика мотивации успеха и боязни неудачи, разработанная А.А. Реаном, «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильиной). Тип темперамента исследовался с помощью двухфакторной модели экстравертированности и нейротизма Г. Айзенка, характерологическая сфера изучалась с помощью адаптированного теста-опросника 16 PF, разработанного Р. Кеттелом, «Перцептивной оценки типа стрессоустойчивости», разработанной Н.П. Фетискиным, «Коммуникативных и организаторских склонностей (КОС - 2)».

В целях разработки модели психологических характеристик студентов с высоким уровнем противодействия обучению применялся факторный анализ с определением нагруженности факторов, а также был осуществлен корреляционный анализ. Для статистической обработки использовалась программа SPSS for Windows 16.

Как показано на рисунке, важными факторами, представленными на значимом полюсе в модели психики студента с высоким уровнем противодействия обучению, являются: эмоциональная устойчивость (0,948), чувствительность (0,946), экспрессивность (-0,944), самоконтроль (0,937), радикализм (0,930), смелость (0,925), тревожность (-0,877), подозрительность (-0,862), общительность (0,811), подверженность чувствам (0,799), прямолинейность (-0,685), интеллект (0,621).



Корреляционные плеяды, характеризующие взаимосвязь между значимыми компонентами в модели психологических характеристик студента с высоким уровнем противодействия обучению:

- I – фактор «жесткость- чувствительность»;
- Q₁ – «консерватизм - радикализм»;
- A – «замкнутость - общительность»;
- E – «подчиненность - доминантность»;
- F – «сдержанность - экспрессивность»;
- G – «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения»;
- H – «робость - смелость»;
- L – «доверчивость - подозрительность»;
- M – «практичность - мечтательность»;
- N – «прямолинейность - дипломатичность»;
- Q₃ – «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль»;
- O – «спокойствие - тревожность»;
- - отрицательные корреляционные взаимосвязи;
- - положительные корреляционные взаимосвязи

Фактор «эмоциональная уравновешенность» взаимосвязан с общительностью (0,747; p=0,00), доминантностью (-0,513; p=0,021), экспрессивностью (-0,960; p=0,00), подверженностью чувствам (0,750; p=0,00), смелостью (0,926; p=0,00), чувствительностью (0,945; p=0,00), подозрительностью (-0,826; p=0,00), практичностью (-0,612; p=0,004),

прямолинейностью (-0,870; $p=0,00$). Студенты с высоким уровнем противодействия эмоционально устойчивы, что позволяет им быть общительными и склонными к риску. Чем более студент эмоционально стабилен, тем более склонен к эмпатии, проявляя доверчивость, мечтательность, дипломатичность.

Фактор «чувствительность» взаимосвязан с общительностью (0,856; $p=0,00$), доминантностью (-0,699; $p=0,021$), экспрессивностью (-0,924; $p=0,00$), подверженностью чувствам (0,646; $p=0,00$), смелостью (0,870; $p=0,00$), подозрительностью (-0,790; $p=0,00$), практичностью (-0,467; $p=0,038$), прямолинейностью (-0,790; $p=0,00$). Способность к сопереживанию и эмпатии подкрепляется общительностью, зависимостью от других, осторожностью. В то же время чувствительность делает студента подверженным влиянию и непостоянству в поведении. Данные качества оказывают дезориентирующее влияние на развитие и саморазвитие личности студента в учебно-профессиональной деятельности.

Фактор «экспрессивность» взаимосвязан с эмоциональной стабильностью (-0,960; $p=0,000$), доминантностью (0,466; $p=0,039$), подверженностью чувствам (0,809; $p=0,000$), смелостью (-0,976; $p=0,000$), чувствительностью (-0,924; $p=0,000$), подозрительностью (0,828; $p=0,000$), практичностью (0,483; $p=0,031$), прямолинейностью (0,780; $p=0,000$). Студенты с высоким уровнем противодействия склонны все усложнять, пессимистичны в восприятии действительности. Это снижает эмоциональную стабильность, смелость, чувствительность. Повышается вероятность проявления таких качеств, как подозрительность, практичность, прямолинейность, игнорирование социальных норм.

Фактор «самоконтроль» взаимосвязан с общительностью (0,800; $p=0,000$), эмоциональной стабильностью (0,911; $p=0,000$), доминантностью (-0,707; $p=0,000$), экспрессивностью (-0,873; $p=0,000$), подверженностью чувствам (0,583; $p=0,007$), смелостью (0,836; $p=0,000$), чувствительностью (0,971; $p=0,000$), подозрительностью (-0,752; $p=0,000$), прямолинейностью (-0,711; $p=0,000$). Хорошо развитый внутренний контроль в сочетании с нарушением внешнего контроля и принятия социальных норм говорит о том, что у студента с высоким уровнем противодействия обучению сформированы ошибочные представления о необходимости соблюдения общепринятых норм поведения. Развитый самоконтроль подкрепляется общительностью, эмоциональной стабильностью и смелостью.

Фактор «радикализм» взаимосвязан с общительностью (0,726; $p=0,000$), эмоциональной уравновешенностью (0,986; $p=0,000$), доминантностью (-0,507; $p=0,022$), экспрессивностью (-0,960; $p=0,000$), подверженностью чувствам (0,745; $p=0,000$), смелостью (0,929;

$p=0,000$), чувствительностью ($0,927$; $p=0,000$), подозрительностью ($-0,854$; $p=0,000$), практичностью ($-0,5154$ $p=0,02$), прямолинейностью ($-0,819$; $p=0,000$). Данные говорят о том, что чем более студент критически настроен, способен воспринимать новые взгляды и перемены, тем более он эмоционально стабилен, сдержан и смел. В то же время, снижается уровень доминантности, подозрительности, практичности и дипломатичности. Радикализм тесно связан с игнорированием морально-нравственных норм поведения в обществе.

Фактор «смелость» взаимосвязан с общительностью ($0,588$; $p=0,006$), эмоциональной уравновешенностью ($0,926$; $p=0,000$), экспрессивностью ($-0,976$; $p=0,000$), подверженностью чувствам ($0,824$; $p=0,000$), чувствительностью ($0,870$; $p=0,000$), подозрительностью ($-0,911$; $p=0,000$), прямолинейностью ($-0,710$; $p=0,000$). Смелость студента, противодействующего обучению, подкрепляется общительностью, эмоциональной уравновешенностью, нарушением норм и правил поведения. При проявлениях социальной смелости снижается уровень подозрительности и прямолинейности.

Фактор «тревожность» взаимосвязан с общительностью ($-0,824$; $p=0,00$), эмоциональной устойчивостью ($-0,733$; $p=0,00$), доминантностью ($0,820$; $p=0,00$), экспрессивностью ($0,674$; $p=0,001$), робостью ($-0,621$; $p=0,003$), чувствительностью ($-0,896$; $p=0,00$), подозрительностью ($0,485$; $p=0,045$), прямолинейностью ($0,581$; $p=0,007$). Фактор тревожность в модели личности противодействующего обучению студента имеет отрицательный вес. Таким образом, самоуверенность студента подкрепляется общительностью, эмоциональной устойчивостью, экспрессивностью, смелостью и прямолинейностью.

Фактор «подозрительность» взаимосвязан с эмоциональной устойчивостью ($-0,826$; $p=0,000$), экспрессивностью ($0,828$; $p=0,000$), подверженностью чувствам ($0,757$; $p=0,000$), смелостью ($-0,911$; $p=0,000$), чувствительностью ($-0,709$; $p=0,000$), прямолинейностью ($0,561$; $p=0,01$). Фактор подозрительность в модели личности студента с высоким уровнем противодействия обучению отражен с отрицательным весом. Это значит, что студенты чаще доверчивы, легко ладят с людьми в коллективе. Данный фактор подкреплен эмоциональной устойчивостью, осторожностью, нарушением дисциплины и правил поведения, смелостью и прямолинейностью.

Фактор «общительность» взаимосвязан с интеллектом ($0,628$; $p=0,003$), эмоциональной устойчивостью ($0,747$; $p=0,000$), доминантностью ($-0,877$; $p=0,000$), экспрессивностью ($-0,720$; $p=0,000$), подверженностью чувствам ($0,529$; $p=0,017$), смелостью ($0,588$; $p=0,006$), чувствительностью ($0,856$; $p=0,000$), прямолинейностью ($-0,596$; $p=0,006$). Общительность студентов связана с

интеллектуальными способностями, эмоциональной устойчивостью, способностью подчиняться авторитетному мнению, сдержанностью, чувствительностью и нарушением норм и правил поведения в обществе.

Фактор «подверженность чувствам» взаимосвязан с общительностью (0,529; $p=0,017$), эмоциональной уравновешенностью (0,750; $p=0,000$), экспрессивностью (-0,809; $p=0,000$), смелостью (0,824; $p=0,000$), чувствительностью (0,646; $p=0,002$), подозрительностью (-0,757; $p=0,000$), прямолинейностью (-0,526; $p=0,017$). Нарушение норм и правил поведения подкрепляется общительностью, эмоциональной уравновешенностью, смелостью, чувствительностью. При этом отмечается низкий уровень подозрительности и прямолинейности.

Фактор «прямолинейность» взаимосвязан с общительностью (-0,596; $p=0,006$), эмоциональной уравновешенностью (-0,870; $p=0,000$), экспрессивностью (0,872; $p=0,000$), подверженностью чувствам (-0,526; $p=0,017$), смелостью (-0,710; $p=0,000$), чувствительностью (-0,790; $p=0,000$), подозрительностью (0,561; $p=0,01$), практичностью (0,878; $p=0,000$). Фактор прямолинейность в модели личности студента с высоким уровнем противодействия обучению отражается с отрицательным весом, значит, интерпретируется как склонность к интригам, расчетливость, умение хитро строить свое поведение. Эти качества подкрепляются общительностью, эмоциональной уравновешенностью, смелостью, а также связаны с нарушением норм и правил поведения.

Фактор «интеллект» взаимосвязан с общительностью (0,628; $p=0,003$), доминантностью (-0,727; $p=0,000$). Чем выше интеллектуальные способности студента, противодействующего обучению, тем выше уровень общительности и ниже уровень доминантности.

Таким образом, студенты с высоким уровнем противодействия характеризуются непостоянством, подверженностью влиянию случая и обстоятельств. Они не делают усилий по выполнению групповых требований и норм, беспринципны, неорганизованны. Такие студенты часто нарушают дисциплину на занятиях, недобросовестно относятся к самостоятельной учебно-профессиональной работе. Слабость границ нормативного поведения в самой личности студента препятствует образованию структуры или подсистемы, на основе которых строятся знания. Низкая активность, кажущаяся легкость создают основу для номинальности обучения. Создается возможность многовариантности, непредсказуемости результатов учебно-профессиональной деятельности. Подверженность чувствам и желаниям задерживает формирование структуры личности, требуемой в учебно-профессиональной деятельности. Противоречия между актуальным состоянием личности студента и требуемым будущей профессиональной деятельностью преодолеваются в

случайном порядке, с применением стольких волевых усилий, сколько необходимо для продолжения обучения с минимальными психическими затратами для себя. Статичность и ригидность, закрытость от внешних изменений задерживает трансформацию психики учащегося, заставляет избегать проблемных ситуаций в учебно-профессиональной деятельности. Самоуверенность и стремление направлять группу по правильному, с их точки зрения, реалистичному пути приводит к тому, что снижается возможность учета взаимосвязей явлений и процессов, требующих новых познавательных стратегий и поиска оптимальных решений.

Результаты нашего исследования подтверждают то, что в современном вузе необходимо не только обеспечивать студентов знаниями, как средствами будущей профессиональной деятельности, но и формировать у них определенную культуру взаимодействия в процессе обучения. Необходимо создать условия для ответственного отношения к получаемым знаниям в вузе, поощрять те ценности, которые будут способствовать формированию профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512с.
3. Копылова Н.В., Королева А.А. Противодействие обучению и акмеологическому развитию: монография. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co. KG Heinnich-Bocking-Str/ 6-8, 66121 Saarbrucken, Germany, 2012. 103 с.
4. Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Вопросы психологии. 1970. № 5. С. 48.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975.
6. Мерлин В.С. Очерки теории темперамента. М.: Просвещение, 1964.
7. Поддяков А.Н. Психология конкуренции в обучении. М.: МАКС Пресс, 2006. 230 с.
8. Рубцов В.В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.

**EMPIRIC MODEL OF PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF
STUDENTS OPPOSING TO TEACHING AND SELF-
DEVELOPMENT**

N. Kopylova, A. Koroleva

Tver State University

The article is based on the results of empiric research devoted to the study of students' opposing to teaching and self-development. The article presents differential indicators of the phenomenon and a detailed model of psychological characteristics of students with high level of opposing to teaching.

Keywords: *student's psychological characteristics, opposing to teaching, empirical research, empirical model.*

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития ТвГУ (170100, Россия, Тверь, Студенческий переулок, д.12, корпус «Б», каб. 435), e-mail: nvkopylova@mail.ru

КОРОЛЕВА Анна Александровна – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Международного института государственной службы и управления РАНХиГС (119606, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, 84), E-mail: anna_koroleva@list.ru

About the authors

- ANISIMOV Vladimir - Ph.D., Associate Professor, Head of Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Professor of Tver State University, Director of Research and Education Center Art Pedagogy TSU (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: anisimov_vladimi@mail.ru
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Dr. of Philosophy, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: Elenastap@gmail.com
- BULICHEVA Elena - lecturer of legal disciplines, the applicant "Shadrinsk State Pedagogical Institute" (641800, Kurgan., Shadrinsk, st. K.Libknehta, 3), e-mail: lenserg@list.ru
- BYLICHEVA Elena Sergeevna – teacher of the Department of legal disciplines, Applicant for a Degree Shadrinsk State Pedagogical Institute
- CHERNYSHOVA Olga - graduate student, Department of General Psychology and labor "Tver Institute of Ecology and Law», e-mail: olga5486@inbox.ru
- DANIELYAN Elizabeth G. - Ph.D., assistant professor of Russian language with the methodology of primary education "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru
- DEMURCHYAN Goarik Amayakovna - Senior Lecturer of Department of Mathematics with methods of teaching in primary school of Pedagogical Faculty of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: goar11@bk.ru
- DOBROSMYSLOVA Svetlana - candidate of pedagogical sciences, assistant professor of pedagogy, social work and social psychology, FGBOU "Tver State University", (170100, Tver, ul., 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru
- DOVGALYOVA Irina Valeryevna – the candidate philosophical sciences, the associate professor, chair of sociology and social technologies of Public Educational Institution of Higher Professional Training Tver State Technical University (170039. Tver, Af Emb. Nikitin, 22), e-mail: diva150573@yandex.ru
- FEDOROVA Evgenia - seeker of pre-school education and psychology, an expert on educational work department «Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33)
- GOLUBIKHINA Julia Y. - Psychologist, Center for Independent Expertise "argument" (191014, St. Petersburg, ul. Zhukovsky, 49 k 33), e-mail: W82@inbox.ru
- GUDIMENKO Julia Y. - applicant for the degree of Candidate of Sciences of labor psychology, organizational and clinical psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: yko-y@mail.ru
- HOHLOVA Olga - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33), Head of the Department of professional competence of university teachers of the Institute of Continuing Education of the Tver State University
- KALMYKOVA Anna Igorevna, postgraduate course, National Research University - Higher School of Economics (109316, Moscow, Volgogradski prospect, 46B), e-mail: kalmykova.anna@gmail.com
- KHOKHLOVA Olga - Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of General History VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33), Head of the Department of professional competence of university teachers of the Institute of Continuing Education of the Tver State University
- KLEYNIKOVA Tatiana - seeker of pre-school education and psychology, specialist teaching work the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: tatyana-kleynikova@yandex.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 (241007, Duka Street, 65, Bryansk), e-mail: alla@bfmpsi.ru
- KONKOVA Nina - a primary school teacher secondary school number 14 (170002, Tver, ul. 1st Suvorov, 19)
- KOPYLOVA Natalya – Doctor of Psychology, chief of the department of general psychology and psychology of development, Tver State University (Studencheskiy lane, 12, building B, Tver, Russia, 170100) e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KOROLEVA Anna – postgraduate of acmeological department of International Institute of State Service and Management (Vernadskiy av., 84, Moscow, Russia 119606) e-mail: anna_koroleva@list.ru
- KORPUSOVA Julia Anatolievna - a senior lecturer in Russian language with the method of elementary education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: korpusovayulya@mail.ru
- KOVYL'NIKOVA Tatjana - seeker of pre-school pedagogy and psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33), Head of Methodology Department of Educational Department of Tver State University, e-mail: kov_ta@mail.ru
- KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru
- KRYLOVA Marina Andreyevna - Ph.D. of Psychology, assistant professor of psychology and pedagogy of primary education of Tver State University (170021, Tver, 2-nd Griboedova str., 24), e-mail: fabmarine@rambler.ru
- KUREPINA Tatiana G. - senior teacher of the department of foreign languages Moscow City Pedagogical University, e-mail: TKurepina@gmail.com
- LAMZINA Yulia A. - Department of Pedagogy, Assistant Professor of English, teacher of English at Ulyanovsk State Pedagogical University. Ulyanov (432700, Ulyanovsk, the area of the 100th anniversary of the birth of Vladimir Lenin, 4), e-mail: lua2303@mail.ru
- LELCHITSY Igor - doctor of pedagogical sciences, professor, head of the department of pedagogy, social work and social psychology, "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru
- LOBZAROV Viktor Mikhailovich, Doctor of Education, Professor of the Department of Preschool pedagogics and psychology of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33)
- MOROZ Maria - Ph.D. in psychological sciences, senior lecturer at pedagogical, social working and social psychology department, Tver State University (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru
- NOVOSELOVA Olga Vladimirovna, assistant of Tver State Agricultural Academy, e-mail: olvnov@mail.ru
- ODINTSOVA Love Anatolyevna - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of psychology Volgograd state University» (400062, PR-т. Университетский, 100), e-mail: AnAn69@yandex.ru
- ROMANOV Aleksey Arkadievich, dr., hab., professor National-Research Tomsk Polytechnic University, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- SAMUSENKO Irina Leopoldovna - Head of the Department of Pedagogy and Psychology of primary education, Ph.D., associate professor of Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: sileop@yandex.ru

- SKUDAREVA Galina - Ph.D., Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy "Moscow State Regional Institute for the Humanities" (142611, Moscow region, Orekhovo-Str. Green, 22) e-mail: fdp@mgogi.ru
- SOKOLOVA Anastasia S. - Department of Psychology of work, organizational and clinical psychology, "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: sokolova_a_s@mail.ru
- SPIRIDONOV Roman E. - Senior Lecturer, Department of pedagogy, social work and social psychology VPO "Tversvkoj State University" (170100, Tver Street. Zhelyabov 33)
- STANOVOVA Ludmila - Ph.D., senior lecturer in industrial psychology, organizational and clinical psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: ludmilka_bes@mail.ru
- SUKHOVA Natalia, associate professor of teaching – methods subdepartment of Russian state pedagogical Herzen-university, St.-Petersburg, e-mail: natasuchova@yandex.ru
- TRIFONOVA Svetlana Aleksandrovna – the competitor of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences, the teacher, "Kataysky Professional and Pedagogical Technical School" (641700, the Kurgan region, Kataysk, Matrosov St., 81), e-mail:trifon45@mail.ru
- TYULINA Mikhail - Ph.D., assistant professor of pre-school pedagogy and psychology VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33)
- UNRUH Olga Viktorovna -Post-graduate student of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations Moscow City Teachers' Training University Methodist of the Center of extracurricular Serpukhov region, Moscow area
- ZELINSKA Tatiana Nikolaevna - Ph.D., professor of social psychology and psychotherapy National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov (Kiev), e-mail: sharlize@mail.ru
- ZHALAGINA Tatiana Anatolievna, Ph.D in Psychological Science, professor, dean of psychology and social working faculty, head of the working psychology, organizational and clinical psychology department, Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru
- ZHURAVLEVA Tatiana - Senior Lecturer, Department of Mathematics with the method of elementary education VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov 33)
- ZOLOTAREV Arthur O. - seeker of pre-school education and psychology, VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: psychologymusic@mail.ru
- ZUBKOV Aleksandr Yurevich - Director "Tver Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation" (Tver, ul. Sofia Perovskoj 2 d), e-mail: tvsvu@mail.ru
- ZVEZDINA Marina Leopoldovna – candidate of pedagogic Sciences, docent; teacher additional qualification "Lecturer" at the Institute of continuing education, the leading engineer of the EcoCentre Tver State University , e-mail: Zvezdina.m_tv@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.

2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.

3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.

4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:

- индексы УДК, ББК;
- название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
- сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
- контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.

5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при 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 запятая, пробел знак «с.» и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33,

Тверской госуниверситет: телефон/факс: (4822) 34-57-44;

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович (8-910-649-0543);

зам. главного редактора – Мороз Мария Владимировна (8-920-698-39-98);

технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;

vestnik_psyeped_tversu@mail.ru

Вестник Тверского государственного университета, № 12, 2013

Серия «Педагогика и психология». Выпуск 2, 2013

Подписка по России ООО «МАП» – 80208

Главный редактор И.Д.Лельчицкий

Технический редактор А.В.Жильцов

Подписано в печать 17.05.2013. Выход в свет 31.05.2013.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 29,75.

Тираж 500 экз. Заказ № 182.

Тверской государственной университет.

Редакционно-издательское управление.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.

Цена свободная