ISSN 1996-7853

Гуманитарный вектор

ПЕДАГОГИКА
ФИЛОСОФИЯ
КУЛЬТУРОЛОГИЯ
ПСИХОЛОГИЯ
ПОЛИТОЛОГИЯ
ИСТОРИЯ
ФИЛОЛОГИЯ
ВОСТОКОВЕДЕНИЕ

2013/1 (33)

Гуманитарный вектор

2013 **№ 1 (33)**

Издаётся с 1997 г. Выходит четыре раза в год

Учредитель:
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–42672

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

Авторы несут полную ответственность за подбор и изложение фактов, содержащихся в статьях; высказываемые ими взгляды могут не отражать точку зрения редакции

Рукописи, присланные в редакцию, не возвращаются

Перепечатка материалов журнала допускается только по согласованию с редакцией

Адрес редакции
672007, г. Чита,
ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 44–04–25
факс: 8 (3022) 26–73–17
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Сайт журнала в Интернете
http://www.zabvektor.ru

Подписной индекс журнала в каталоге ОАО «Роспечать» ***47194***

Электронная версия журнала
размещена на платформе Российской универсальной научной электронной библиотеки www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный университет, 2013

Редакционный совет:
Н. В. Абаев, д-р ист. наук, проф., акад. АСН РАН и МАИ Нью-Йорк (Кызыл);
Ц. Батсуурь, д-р пед. наук, проф. (Улан-Батор, Монголия);
А. Буржо, д-р социал. наук, акад. Национального центра научных исследований Франции (Париж, Франция);
Т. Ф. Кузнецова, д-р филос. наук, проф. (Москва);
Г. Ц. Пюрбеев, д-р филол. наук, проф., акад. РАЕН (Москва);
В. И. Рассадин, д-р филол. наук, проф., акад. РАЕН (Элиста);
Н. В. Языкова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Редакционная коллегия серии:
Т. К. Клименко *(выпускающий редактор)*, д-р пед. наук, проф.;
Н. М. Сараева, д-р психол. наук, проф.;
А. В. Рогова, д-р пед. наук, проф.;
Е. И. Виноградова, д-р, психол. нвук, доцент

Главный редактор объединённой редакции:
И. В. Ерофеева, д-р филол. наук, профессор

Ответственный секретарь объединённой редакции:
Е. В. Седина

Humanitarian Vector

2013 **№ 1 (33)**

Founded in 1997 Quarterly

Founder:
FSBEI HPE "Zabaikalsky State University"

The journal is registered
by the Federal Supervision Service in the Field of Communication, Information Technologies and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate
ПИ № ФС77-42672

The journal is in the List of the leading refereed scientific journals and editions which publish the main results of dissertations for academic degrees of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the selection and presentation of the facts contained in their articles; the views expressed by them do not necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal is allowed only in coordination with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal are not returned

Address:
672007, Chita, 129 Babushkin St.
Phone: 8 (3022) 44-04-25
Fax: 8 (3022) 26-73-17
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Journal web site http://www.zabvektor.ru

Subscription index
of the journal in the Catalog of OAO "Rospechat" ***47194***

The electronic version of the journal
is placed on the platform of the Russian Universal Scientific Electronic Library: www.elibrary.ru

© Zabaikalsky State University, 2013

Editorial Board:
N. V. Abaev, Doctor of History, Professor, Academician, Academy of Social Sciences, Russian Academy of Sciences, Academician, International Informatization Academy, New York (Kyzyl);
Ts. Batsuur, Doctor of Pedagogy, Professor (Ulan Bator, Mongolia);
A. Bourget, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France);
T. F. Kuznetsova, Doctor of Philosophy, Professor (Moscow);
G. Ts. Pyurbeev, Doctor of Philology, Professor, Academician, Russian Academy of Natural Sciences (Moscow);
V. I. Rassadin, Doctor of Philology, Professor, Academician, Russian Academy of Natural Sciences (Elista);
N. V. Yazykova, Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

Series Editorial Committee:
T. K. Klimenko *(Publidhing Editor),* Doctor of Pedagogy, Professor;
N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor;
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor;
N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Associate Professor

Editor-in-Chief of the Unified Editorial Board:
I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Professor

Executive Secretary of the Unified Editorial Board:
E. V. Sedina

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Методология педагогики

Коршунова Н. Л. Актуальность темы исследования и процедура её обоснования 7
Клименко Т. К., Сёмина М. В. Исследование фамилистических характеристик студенческой молодёжи Забайкальского края 13
Молонов Г. Ц., Дамдинов А. В. Педагогика – наука с междисциплинарной основой и практической направленностью 21

История педагогики

Димитриева В. Н. Роль зарубежной философско-педагогической мысли в оформлении культурно-исторического христиански ориентированного подхода к становлению духовно-нравственной культуры личности 26
Левченко О. Ю. Историографический анализ преподавания иностранных языков в России 31
Рогова А. В., Степанова Н. В. Реализация личностно развивающей функции обучения в учебной литературе 20-х годов XX века 36
Сысоева Ю. Ю. Историко-педагогический анализ «допонятийного» периода исследований феномена имиджа личности 44

Профессионально-образовательный процес

Зволейко Е. В. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров специальных психологов 50
Козлова Н. И. Дополнительное профессионально-педагогическое образование взрослых как структурный компонент концептуальной модели непрерывности обучения 58
Жеребятникова Г. В., Лучкина Т. В. Модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза 65
Тюрикова Е. М. Дистанционное обучение – новая форма информационно-педагогической среды 72

Педагогика детства

Абрамова Н. Н. Создание культурно-образовательной среды в общеобразовательной школе для развития способностей учащихся в контексте взаимодействия участников образовательного процесса 77
Доржиева Л. Б. Программно-правовое обеспечение информационно-коммуникативных взаимодействий школьников 82
Клименко Т. К., Улзытуева А. И. Совершенствование профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада 86

Педагогика управления

Курышкин С. Ю. Педагогические аспекты дисциплинарной практики в управленческой деятельности воинских командиров 92

Экспериментальная педагогика

Крылатов С. А. Оценка здоровья студенческой молодёжи: по результатам эмпирических исследований 98
Маниковский П. М. Формирование представлений об электронных образовательных ресурсах и их текущее состояние (на примере научной библиотеки Забайкальского государственного университета) 104

Научная жизнь

Жамулдинов В. Н. Международная научно-практическая конференция «Институционализация инновационной образовательной среды высшей педагогической школы» (Павлодар, ПГПИ, 30 ноября 2012) 109

ПСИХОЛОГИЯ

Общая психология, история психологии

Хисамбеев Ш. Р. Историко-теоретический анализ гносеологического и онтологического подходов в психологических концептах Нового времени 112
Шукова Г. В. Парадигмальные изменения в современной психологии восприятия 124
Мысникова Э. А. Психологическая адаптация студентов в условиях экологически неблагополучного города (Чита) 132

Психология развития

Мельникова И. Е. Адаптация детей и подростков в условиях эмоционального стресса 138
Солдатова Е. Л. Роль образа семьи в информационном пространстве как основа идентификации молодёжи 145

Социальная и педагогическая психология

Котова С. А. Готовность выпускников педагогического вуза к деятельности в эмоционально-насыщенной среде 150
Мохова С. Ю. Кросскультурное исследование семантических полей образов членов семьи 157
Ященко Е. Ф. Структурная организация смысловой регуляции профессионального самоопределения студентов факультета журналистики как субъектов деятельности 162

Специальная психология

Калашникова С. А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях 172
Кулик А. А. Особенности временной перспективы семей, воспитывающих детей-инвалидов 180

CONTENTS

PEDAGOGY

Methodology of Pedagogy

Korshunova N. L. Studies' Topicality and the Procedure of its Reasoning 7
Klimenko T. K., Semina M. V. Research of Familistic Characteristics of Zabaikalsky Krai Student Youth 13
Molonov G. Ts., Damdinov A. V. Pedagogy as a Science with the Interdisciplinary Framework and Practical Orientation 21

History of Pedagogy

Dimitrieva V. N. The Role of Foreign Philosophical and Pedagogical Ideas in Forming Cultural-Historical Christian-Oriented Approach to Formation of Spiritual and Moral Culture of the Person ..26
Levchenko O. Yu. The Historiographical Analysis of Foreign Languages Teaching in Russia 31
Rogova A. V., Stepanova N. V. Realization of Personality Development Learning Function in Educational Literature of the 1920s 36
Sysoeva Yu. Yu. Historical and Pedagogical Analysis of "Preconceptual" Period of Researching the Phenomenon of the Personality's Image 44

Vocational and Educational Process

Zvoleyko E. V. Implementation of Competence-Based Approach in the Training of Undergraduate Psychology Students Majoring in Special Education.....50
Kozlova N. I. Continuing Professional-Pedagogical Education of Adults as a Structural Component of a Conceptual Model of Lifelong Learning.....58
Zherebyatnikova G. V., Luchkina T. V. Model of Forming Social Teachers' Creative Activity in the Educational Space of a Modern University.....65
Tyurikova E. M. Distance Learning − a New Form of Information and Education Environment 72

Childhood Pedagogy

Abramova N. N. Creation of Cultural and Educational Environment in a Secondary School for the Development of Students' Abilities in the Context of Cooperation between the Participants of the Educational Process.....77
Dorzhieva L. B. Program-Legal Support of Information-Communication Interaction of Schoolchildren.....82
Klimenko N. K., Ulzytueva A. I. Improving the Professional Competence of Bilingual Kindergarten Teachers.....86

Management Pedagogy

Kuryshkin S. Yu. Pedagogical Aspects of Disciplinary Practices in Military Commanders' Management.....92

Experimental Pedagogy

Krylatov S. A. Health Assessment of Students: Results of Empirical Research 98
Manikovskiy P. M. Providing an Idea of Electronic Educational Resources and Their Current Status (on the Example of the Research Library of Zabaikalsky State University) 104

Scientific Life

Zhamuldinov V. N. International Scientific and Practical Conference "Institutionalization of Innovative Education al Environment of Higher Pedagogical School" (Pavlodar, PSPI, November 30, 2012).....109

PSYCHOLOGY

General Psychology, History of Psychology

Khisambeev Sh. R. Historical and Theoretical Analysis of Gnoseological and Ontological Approaches in the Psychological Concepts of the Early Modern Period 112
Shukova G. V. Paradigmatic Changes in Modern Psychology of Perception.....124
Mysnikova E. A. Psychological Adaptation of Students in Conditions of an Environmentally Neglected City (Chita) 132

Developmental Psychology

Mel'nikova I. E. Adaptation of Children and Teenagers in the Conditions of Emotional Stress 138
Soldatova E. L. The Role of a Family Image in Information Space as a Basis of Youth Identification 145

Social and Educational Psychology

Kotova S. A. Readiness of Pedagogical University Graduates to Activities in Emotionally Rich Environment 150
Mokhova S. Yu. Cross-Cultural Research of Semantic Fields of Family Member Images.....157
Yashchenko E. F. Structural Organization of Sense Regulation of Professional Self-Determination of the Faculty of Journalism Students as Subjects of Activity 162

Special Psychology

Kalashnikova S. A. A Handicapped Person: the Synergetic Approach to the Development of Personality in Special Conditions 172
Kulik A. A. Peculiarities of Time Perspective of Families Nurturing Children with Disabilities.....180

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGY

Методология педагогики
Methodology of Pedagogy

УДК 37
ББК Ч 215

Наталья Леонидовна Коршунова,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая лабораторией методологии педагогики,
Школа педагогики Дальневосточного федерального университета
(Владивосток, Россия), e-mail: nlkor@mail.ru

Актуальность темы исследования и процедура её обоснования

В статье раскрывается понятие и структура актуальности темы педагогического исследования. Автор предлагает рассматривать характеристику актуальности темы как процедуру; структура актуальности при этом включает социальный, практический и научный аспекты. Социальная актуальность позволяет определить социальный «вес» выбранной для исследования темы, её значение для общества, связь темы с прошлым и настоящим широкой педагогической практики и науки о ней – педагогики, с социокультурным контекстом современности. В статье приведены примеры описания процедуры обоснования конкретной темы, приводятся примеры методологически корректного оформления этого пункта исследования на материале диссертационных работ. Особо требует внимания исследователя обоснование научной актуальности темы. Большая часть исследователей страдает перечислением длинного списка имен, начиная от периода древней истории. По мнению автора, перечень фамилий должен включать только тех, кто действительно оставил заметный след в деле изучения данной темы, и чьи работы были изучены автором диссертационного текста.

Ключевые слова: обоснование темы диссертационного исследования; актуальность темы; социальная, практическая и научная актуальность; актуальность направления.

Natalia Leonidovna Korshunova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Head of Pedagogy Methodology Laboratory,
School of Pedagogy, Far Eastern Federal University
(Vladivostok, Russia), e-mail: nlkor@mail.ru

Studies' Topicality and the Procedure of its Reasoning

This article deals with the structure and meaning of the topicality of the theme of pedagogic studies. The topicality of the theme is proposed as a procedure based on the structure including social, practical, and scientific aspects. Social topicality provides social meaning of the research theme, i.e. its importance for a society, its connection with the past and the future, pedagogy, and sociocultural context. The article describes the procedure of topicality reasoning and gives the samples of the correct methodological appearance of this point of studies on the basis of dissertation works' materials. Reasoning of scientific meaning of the research topicality is especially focused on. Analysis shows that some researchers prefer listing scientists' names of different historic periods. In author's opinion, the list of names should include only those researchers who have made a great contribution to the study of the problems of the research, whose works have been analyzed by the author of dissertation research.

Keywords: dissertation study theme; reasoning; theme topicality; social, practical and scientific topicality; topicality of the school of thought.

Начальный пункт каждой диссертации и соответственно каждого автореферата помечен рубрикой «Актуальность». Здесь даётся мотивировка выбора темы жанровой научной работы, и отсюда начинает разворачиваться её содержание, претендующее на завершенность после проведения исследования. Однако впервые с описанием актуальности соискатель сталкивается ещё на этапе выбора темы и подготовки такого важного документа, как «Обоснование темы диссертационного исследования» (по сути, представляющего собой проспект исследования). Часто за этим следует его презентация, что разумно и по традиции практикуется на многих педагогических кафедрах. Многолетний опыт руководства диссертационными исследованиями аспирантов и соискателей показывает, что оформление актуальности даётся авторам с большим трудом, несмотря на наличие немалого числа учебных пособий по методологии педагогического исследования. Многословие, путаная логика, повторы, неоправданно большой перечень фамилий мыслителей и учёных, оставивших свой след в изучении наиболее близко связанных с темой диссертации вопросов, расплывчатость представлений о побудительных импульсах к разработке заявляемой темы со стороны социума, образовательной практики и педагогической науки – вот самый очевидный перечень недостатков, вызывающих обеспокоенность состоянием методологического базиса научно-поисковой деятельности в области педагогики на конкретном его участке и заставляющих заново обратиться к вопросу об актуальности, привести обновленные в связи с этим рассуждения.

В небольшой по объёму статье нет возможности подробно описать все факты и доводы, которые склонили автора к представленным ниже выводам, но в этом и нет нужды. Достаточно обратиться к имеющимся пособиям по методологии педагогического исследования В. В. Краевского, В. И. Загвязинского, А. М. Новикова, М. А. Галагузовой, чтобы получить обстоятельные сведения об актуальности темы педагогического исследования. Поэтому в данном вопросе нас будет интересовать преимущественно сухой остаток. Исключение составит тонкий слой новых представлений, что мы специально оговорим. Итак, что же необходимо знать начинающим исследователям по поводу актуальности избранной темы?

Характеристика актуальности темы предполагает процедуру обоснования. Обосновать тему – значит привести подкреплённые доказательствами весомые научные доводы в её пользу, выстроенные в определённой системе. Тему можно считать обоснованной, если найдены убедительные аргументы, свидетельствующие о том, что исследование по избранной теме должно быть проведено безотлагательно, что данная тема − самая нужная и своевременная.

С определения актуальности, как правило, начинаются все книги и статьи. Сориентироваться в актуальности можно, изучив введение в тех литературных источниках, которые отобраны для работы над темой исследования. (При этом следует иметь в виду, что речь идёт именно об ориентирах, а не об окончательных выводах.) К этому разделу научных трудов нужно быть особенно внимательным. С одной стороны, их специальное изучение позволяет легче определиться с тем, как обстоят дела в области научных исследований по интересующей теме. Но, с другой стороны, здесь непременно следует учитывать время (век, год) и место (страна, регион) выхода в свет публикации. В противном случае исследователь может оказаться на ложном пути, приводя чьи-то заключения, за давностью лет утратившие свою значимость к данному периоду времени.

Встречается мнение, что обращение к классике способно привести к отрыву от современности, повернуть исследователя вспять от реальных проблем образования к его прошлому состоянию, что именно так и поступают многие, выбирая актуальность из старых разработок. Что можно сказать в ответ на такую точку зрения? Во-первых, во всем нужна разумная мера. Конечно, ограничиваться экскурсами в историю вопроса было бы неверно. Тем не менее изучение педагогического наследия прошлого совершенно необходимо уже хотя бы для того, чтобы не изобретать велосипед заново; кроме того, знакомство с работами иных исторических периодов даёт ни с чем несравнимое ощущение движения времени в развитии той или иной научной проблемы – откуда оно начиналось, по каким векторам разворачивалось и куда привело в конце концов. Во-вторых, необходимо отличать просто работы, написанные в прошлые годы, от классических трудов. Классика потому и классика, что она вечно живая и развивающаяся. Многие научно-педагогические проблемы педагогики, давно ставшие классическими, не утрачивают своей вечнозелёной актуальности и по сей день. Однако для того, чтобы действительно не попасть впросак, не заблудиться во времени,

избежать эффекта «дежавю» и дать верный ответ на «вызов» эпохи, необходимо изучить достаточно большой перечень литературы, включив в него как труды, ставшие научной классикой, так и современные тексты.

В актуальности темы будем различать три её разновидности: социальную, практическую и научную актуальность. Они же выступают последовательными шагами в её обосновании. Выделение практической и научной актуальности темы давно стало научной традицией. На социальную актуальность обычно тоже указывали, но до сих пор она не была поименована. В этой статье мы впервые предлагаем рассматривать её как одну из составляющих актуальности темы наряду с практической и научной сторонами. Стремление вычленить и обозначить социальный аспект актуальности темы педагогического исследования вызвано переходом науки к третьему, постнеклассическому этапу в своём развитии, где осуществляется рефлексия над ценностно-целевыми структурами, в пределе выходящими за границы науки.

Выявить *социальную актуальность темы* – то же, что показать её значение для общественной жизни, частью которой является наука, в том числе педагогическая, и образование, причём значение − для современного состояния жизни социума. В деле обоснования социальной актуальности темы на первое место выходит обозначение *научного направления*. В литературе по методологии педагогики нам не удалось найти определение этого понятия, поэтому далее предлагаем собственную трактовку. Направление − категория, фиксирующая исторически сложившиеся характеристики общности педагогических явлений, объединённых относительным единством идейных ориентаций и принципов, соответствующих определённым периодам в развитии педагогической науки и педагогической практики.

Разные направления являются «узловыми пунктами» педагогического осмысления действительности. В предыдущие периоды центрирующими на педагогической почве были такие направления, как: программированное обучение, проблемное обучение, воспитывающее обучение, интернациональное воспитание, воспитание в коллективе, половое воспитание, комплексный подход в воспитании. В последующем их сменили новые: гуманизация образования, личностно ориентированный подход в образовании, профильное обучение, дифференцированное обучение, компьютеризация образования, воспитание толерантности, экологическое воспитание, полиэтническое воспитание, гендерный подход в образовании и др. Среди направлений научного поиска есть такие, актуальность которых всегда «на пике» времени, не утрачивается с годами. К ним с полным правом можно отнести: содержание образования, методы обучения и воспитания, физическое воспитание, воспитание в семье, школьный учебник и др. Обоснование социальной актуальности темы редко опирается на какое-то одно направление, чаще всего их бывает два и более, и основаны они на принципах конкретизации или взаимообусловленности. Например: процесс информатизации образования и компетентностный подход, психолого-педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении и подготовка педагогических кадров для работы с данной категорией школьников.

Отыскать «своё» научное направление бывает довольно непросто. Здесь логика поиска берёт своё начало от постановки проблемы, что само по себе тоже сопряжено с большими трудностями. Дело существенно облегчается, если аспиранту или соискателю предлагается готовая формулировка темы диссертационного исследования. Тогда направление (по крайней мере – ведущее), как правило, уже представлено в названии темы. Но нужно ещё провести процедуру его обоснования, что позволяет определить социальный «вес» выбранной для исследования темы, её мировоззренческую и инструментальную ценность в деле модернизации общества и его важнейшей подсистемы – сферы образования; установить связь темы с прошлым и настоящим широкой педагогической практики и науки о ней – педагогики, с социокультурным контекстом современности.

Главное в процедуре научного обоснования то, что она отражает в значительной (но не исключительной!) мере не столько действительное, сколько идеальное, желаемое положение дел, учитывающее возможности современной науки. Вместе с тем актуальность темы исследования определяется не только наукой. Обоснование − это способ рационального определения исходных посылок научного поиска, но сами посылки могут выходить за пределы науки.

В обосновании актуальности научного направления поможет чтение газетных статей, обращение к выступлениям политических деятелей, учёных и практиков, знакомство с нормативными документами Министерства образования и науки РФ. Актуальность

направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Она уже как бы задана, и нужно только найти верные слова для её выражения. Однако не следует понимать дело так, что требуется непременно ввести специальную рубрику для указания на выявленное направление исследования, при этом вдобавок выделить его наименование жирным шрифтом в форме слова или словосочетания, подчеркнуть или привлечь к нему внимание каким-то иным способом. Направление достаточно всего лишь обозначить понятийными средствами, контекстом, раскрывающим его смысл.

Приведём примеры. Вот как показана актуальность направления, в котором проводилось исследование, посвящённое выявлению и обоснованию комплекса условий воспитания у учащихся начальной школы отношения к образованию как к ценности[1].

«В период перестройки духовных и социальных основ жизни граждан России, смены идеологических ориентиров происходит утверждение новых ценностей в социуме – процесс сложный и неоднозначный.

Не нуждается в специальных доказательствах решающая роль в этом системы образования, которая выполняет функцию воспроизводства и обогащения ценностной сферы и отдельного человека, и общества в целом. Однако образование в России сегодня так же, как и наука и культура, оказалось оттеснённым на второй план и отношение к нему как к приоритетной сфере уже долгие годы остаётся на уровне лозунгов и деклараций. То, что признаваемые приоритетными сферы политики и экономики в конечном счёте оказываются зависимыми от образования, не отрицается, но и не учитывается. В то же время международный опыт убедительно показывает, что отношение к образованию и его состояние имеют решающее значение для модернизации общества и его выживания.

Невостребованность образования как качества личности гражданина способствует процессу девальвации идей образования в сознании молодых».

Приведённый фрагмент указывает, что ведущее направление данного научного исследования – аксиологический подход в образовании, а подчинённая ему – категория отношения к образованию как к ценности, что подтверждают другие характеристики работы. Избранная категория безошибочно точно подвела к концептуальной базе исследования, в составе которой концепция содержания общего среднего образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер), идеи реформирования отечественной системы образования (гуманизация, демократизация), концепция личностно ориентированного образования.

Другой пример даёт работа, посвящённая выявлению дидактических условий формирования познавательной активности учащихся профессиональных училищ[2]. В сокращённом и слегка преобразованном варианте обоснование актуальности направления принимает здесь следующий вид.

В государственных образовательных стандартах, квалификационных характеристиках, разработанных на основе требований к профессиональной деятельности рабочего, отмечается, что он должен иметь высокий уровень познавательной активности, способствующий всестороннему формированию личности, её адаптации в обществе и успешной профессиональной деятельности. В условиях перехода к рыночной экономике возникла необходимость коренных преобразований системы подготовки рабочих кадров на новых началах, стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку рабочих, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, профессиональной мобильности, развитой познавательной деятельностью.

Высокое мастерство по приобретённой профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда, в настоящее время понимается как профессиональная компетентность. Речь идёт о подготовке рабочих профессионалов, способных возродить экономику, и главное в этом процессе – не объём получаемой информации, а обучение умению творчески находить, усваивать её и пользоваться ею. Значимая роль отводится также формированию ценностной сферы учащегося как будущего рабочего. Она является регулятором социального поведения личности, где важное место занимает активная познавательная деятельность. Это имеет особое значение для системы начального профессионального образования, в которой обучается и воспитывается специфический контингент учащихся, многие из

[1] Сазонова А. Н. Дидактические условия воспитания у учащихся начальной школы отношения к образованию как к ценности: автореф. дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2002.

[2] Горшкова О. О. Дидактические условия формирования познавательной активности учащихся профессиональных училищ: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тула, 2003.

которых представляют социально неблагополучные, маргинальные слои населения.

В данном случае ведущее направление научного поиска − компетентностный подход, а «внутри» него – формирование познавательной активности личности.

Обосновав социальную актуальность темы, следует переходить к обоснованию актуальности практической. Здесь необходимо показать, в чём состоит практическая потребность в изучении данной темы, какие недостатки в обученности, воспитанности учащихся вызывают беспокойство педагогической общественности, какие в связи с этим недостатки, слабые места обнаружены в образовательном процессе, которые приводят к указанным недостаткам в обученности и воспитанности. Таким образом, требуется дать оценку результатов педагогического процесса, с одной стороны, и дать оценку качества педагогического процесса − с другой.

Пример. Автор работы, посвящённой подготовке старшеклассников к семейной жизни, зафиксировав кризисное состояние современной российской семьи, называет в качестве эффективного инструмента для предотвращения дальнейшего его обострения воспитание у подрастающего поколения осознанного ценностного отношения к будущей семейной жизни. Далее автор констатирует низкий уровень ценностного отношения к браку у молодёжи, что не может не вызывать тревогу у специалистов. При этом отмечается, что взгляды о должном брачно-семейном поведении формируются стихийно, под воздействием массовой культуры и традиций ближайшего окружения, часто деструктивных по содержанию. Те меры, которые предпринимались на государственном уровне, − путём введения «родительского всеобуча», введения школьного курса «Этика и психология семейной жизни», − несмотря на свою созидательную направленность, не обрели популярности среди старшеклассников и их родителей и, по сути, закончились неудачей, а проблема осталась нерешённой.

Следующий шаг – обоснование научной актуальности темы. Он напрямую связан с постановкой научной проблемы. Поставить проблему исследования – значит указать на пробел в науке: что ранее не было изучено, и что из этой области нужно изучить сегодня[1]. Актуальность проблемы, недостаточный уровень её разработанности определяют выбор темы. Проблема должна найти отражение в теме.

В этой части работы требуется показать, в какой степени разработана тема в науке, какое освещение получила она в научной литературе, какие учёные внесли вклад в её исследование. Неправильным было бы приводить слишком длинный список имён, зачастую хронологически восходящий к периоду древней истории, за счёт числа мыслителей, работников науки, имеющих только косвенное отношение к соответствующей тематике, так сказать, «для порядка». Едва ли не в каждой диссертации авторы считают своим долгом причислить себя к сторонникам идей Бахтина, Библера, Щедровицкого, Роджерса, Маслоу, Франка, Ортега-и-Гассета, Гадамера и др. Когда при встрече с таким широким спектром имён спрашиваешь аспиранта, какое конкретное значение для его исследования имеют работы того или иного автора и чем, к примеру, Библер отличается от Бубера, а Франк от Франкла, то в ответ слышишь нечто невразумительное. Во избежание подобного перечень фамилий должен включать только тех, кто действительно оставил заметный след в деле изучения данной темы и чьи работы были изучены автором диссертационного текста.

Обосновывая научную актуальность темы, особо следует выделить вопросы, нуждающиеся в дальнейшем анализе. Не лишне будет представить также информацию о том, в отношении каких вопросов научный поиск продолжается. И совершенно обязательно требуется обозначить область неизученного.

Ниже в качестве примера представлен фрагмент обоснования актуальности темы в науке в исследовании по воспитанию экологической культуры младших школьников[2].

В разработку современных концептуальных основ экологического образования внесли вклад С. В. Алексеев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Т. В. Кучер, Н. М. Мамедов, С. Н. Николаева, И. Н. Пономарёва, Л. П. Салеева, А. П. Сидельковский, Г. П. Сикорская, И. Т. Суравегина, А. Е. Тихонова, Н. М. Чернова и др.

За последнее десятилетие проведен ряд диссертационных исследований, раскрывающих разные аспекты экологического образования. Некоторые из них посвящены проблеме воспитания экологической культуры у подростков, например: И. Л. Беккер исследует туристско-краеведческую деятельность

[1] Подробнее см.: Здор Д. В., Коршунова Н. Л. Современные концептуальные представления о проблеме и цели педагогического исследования // Профессиональное образование. 2010. № 4. С. 13−15.

[2] Игумнова Е. А. Воспитание экологической культуры младших подростков: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чита, 1999.

подростков в условиях дополнительного образования; В. Н. Дикий – процесс общения подростков с природой; М. В. Шептуховский − природную среду как фактор воспитания подростков; В. Д. Иванов – внеклассную деятельность подростков. Однако проблема поиска эффективных путей и средств воспитания экологической культуры младших подростков в образовательном процессе школы специально не исследовалась.

После описания состояния исследовательской активности в отношении выбранной темы делается вывод о её актуальности в целях дальнейшего научно-педагогического изучения.

Например, наличие нерешённой научной проблемы, исследовательский интерес к вопросам экологического образования, а также социальное значение экологической культуры человека и возросшие потребности педагогической практики в её формировании обусловили выбор темы диссертационной работы: «Содержание экологической культуры школьников и средства её формирования».

Актуальность темы диссертации – только один из блоков её каркаса в модусе описания и проекта, но эта конструкция – «несущая», и оттого, как она выполнена, зависит устойчивость и надёжность всего концептуального построения в целом.

Статья поступила в редакцию 10.09.2012

УДК 378+316
ББК 74.58+74.66+Ю956

Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru
Марина Викторовна Сёмина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: semina-67@mail.ru

Исследование фамилистических характеристик студенческой молодёжи Забайкальского края

Восприятие молодёжью ценности брака и семьи, моделирование собственной брачно-семейной стратегии является важной составляющей современных ювентологических исследований. Позиция авторов исходит из того, что молодёжь, являясь наиболее динамичной и перспективной социальной группой, определяет проблемную ситуацию, связанную с неустойчивостью социализированных норм брачно-семейного поведения и рисками их трансляции будущему поколению. Содержательная направленность эмпирического исследования, результаты которого представлены в данной работе, состоит в выявлении представлений молодёжи региона о семье как социальном институте и малой социальной группе; исследовании специфики гендерных отношений молодёжи. В материалах статьи приводится обобщённый портрет фамилистических характеристик студенческой молодёжи Забайкальского края, участвовавшей в исследовании. Авторы формулируют ряд амбивалентных фамилистических тенденций в восприятии молодёжью брачно-семейных норм и комментируют их в контексте системно-синергетических взглядов на социальные явления и процессы.

Ключевые слова: институт семьи, молодёжь, гендерные отношения, брачно-семейный статус, фамилистические характеристики.

Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru
Marina Viktorovna Semina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: semina-67@mail.ru

Research of Familistic Characteristics of Zabaikalsky Krai Student Youth

The youth perception of marriage and family, modeling of their own marriage and family strategy are important components of modern juventological research. The authors' position is based on the fact that the youth as the most dynamic and perspective social group define a problem situation connected with instability of socialized norms of marriage and family behavior and risks of their translation to the future generation. Substantive orientation of the empirical research,which results are presented by the authors in this work, consists in identification of the regional youth representations about a family as a social institute and a small social group and research of the specific character of the youth gender relations. The generalized portrait of familistic characteristics of Zabaykalsky krai student youth participating in the research is given in the article. The authors formulate a number of ambivalent familistic tendencies in youth perception of marriage and family norms and comment on them in the context of system and synergetic views on the social phenomena and processes.

Keywords: institution of family, youth, gender relations, marriage marital status, familistic characteristics.

В настоящее время институт семьи и, в частности, процесс подготовки семьянина исследуется специалистами разных наук в свойственных им ракурсах [2, с. 158]. В начале XXI века в России был проведён ряд научных исследований, отражающих кризисные явления в институте семьи и механизмы их преодоления как со стороны семьи, так и со стороны государства (работы Я. В. Беляевой, Я. Ж. Бирбаевой, Л. Н. Урбанович, Е. Н. Новосёловой, Т. А. Репиной, А. В. Артамоновой, Б. Б. Хубиева, С. П. Агутиной, С. Д. Отбоевой, Н. А. Салаватовой и др.

Объектом исследования явилась студенческая молодёжь г. Читы и Забайкальского края. Респондентами выступили 3546 человек в возрасте 18–22 лет, обучающихся в высших учебных заведениях г. Читы. Предмет исследования состоял в выявлении фамилистических представлений и определении реальных гендерных и брачно-семейных практик современной студенческой молодёжи. Основными методами и формами получения информации стали: анкетный опрос юношей и девушек по месту их учебы специалистами отдела по делам молодёжи и молодёжной политики Комитета образования администрации г. Читы с непосредственным участием одного из авторов; собственное исследование отдельных психолого-педагогических характеристик молодёжи в муниципальных школах актива студенческой молодёжи, Семейном клубе ЗабГГПУ методами анкетирования, тестирования, беседы.

Сводные результаты исследования приведены далее (2005–2007 гг.). По результатам анкетирования в данной социологической выборке зарегистрированы приблизительно равные гендерные пропорции (46,7 % юношей и 53,3 % девушек). В выборку входили студенты практически всех курсов вузов г. Читы, с некоторым количественным преимуществом студентов выпускных курсов (I курс – 19,7 %; II курс – 25.4 %; III курс – 26.7 %; IV-V курс − 28,2 %).

Свой брачно-семейный статус на момент заполнения анкеты респонденты определили достаточно вариативно, с абсолютным преимуществом когорты неженатых (незамужних) юношей и девушек –78,5 % (табл. 1).

Таблица 1

Брачно-семейный статус	***Количество респондентов (в %)***
Женат (замужем)	7,9 %
Отношения в незарегистрированном браке	13,2 %
Не замужем (не женат)	78,5 %
Разведен (разведена)	0,4 %

В ответах на вопрос, можно ли считать незарегистрированные отношения полноценной семьей, около половины опрошенных ответили отрицательно, оставшиеся респонденты пропорционально разделились на две группы – высказавшихся положительно (1/3) и затруднившихся с ответом –1/3 (табл. 2).

Таблица 2

Представление о полноценности незарегистрированных отношений	***Количество респондентов (в %)***
Полноценная семья	19,6 %
Неполноценная семья	46,9 %
Затрудняюсь с ответом	33,5 %

Среди опрошенной молодёжи соразмерны группы, допускающие в отношении себя незарегистрированные брачно-семейные отношения, отрицающие подобную практику и не имеющие определённого ответа (табл. 3).

Таблица 3

Допустимость для себя незарегистрированной формы отношений с партнёром	***Количество респондентов (в %)***
Допустима	34,2 %
Нет	32,1 %
Затрудняюсь с ответом	33,7 %

На вопрос, что означает незарегистрированный брак/отношения, молодые люди выделили несколько позиций, доминирующее положение из которых занимает представление о нём как временной, предварительной форме брачных отношений (пробный брак) – 37,3 % (табл. 4).

Таблица 4

Представление о незарегистрированной форме отношений /браке	***Количество респондентов (в %)***
Это временная форма брака (пробный брак)	37,3 %
Это модная молодёжная тенденция	26,7 %
Востребованная в будущем форма отношений	27,8 %
Отражение незрелости партнеров	6,9 %
Затрудняюсь с ответом	1,3 %

Анализ значимости ценностей молодёжи показал достаточно высокие абсолютные позиции таких ценностей, как «семья», «любовь», «дружба», «здоровье», «материальное благополучие» (табл. 5).

Таблица 5

Значимость ценности для молодёжи	***Количество респондентов (в %)***
Любви	86, 5 %
Семьи	72, 4 %
Дружбы	58,9 %

Здоровья	55,9 %
Материального благополучия	43,6 %
Социального статуса	42,2 %
Личной независимости	38,5 %
Интересной работы	35,8 %
Познания, расширения кругозора	31,7 %
Творчества	27,3 %
Активной деятельной жизни	26,5 %
Красоты природы и искусства	18,7 %

Анализ ценностей по уровню доступности (лёгкости достижения в ближайшем будущем) показал значительное расхождение с показателями их значимости (табл. 6).

Таблица 6

Доступность ценности для молодёжи	***Количество респондентов (в %)***
Дружбы	76, 5 %
Познания, расширения кругозора	73, 4 %
Творчества	51,3 %
Любви	48,9 %
Личной независимости	40,6 %
Активной деятельной жизни	40,2 %
Социального статуса	34,5 %
Здоровья	33,8 %
Материального благополучия	26,7 %
Семьи	25,3 %
Интересной работы	22,5 %
Красоты природы и искусства	21,7 %

Выявление ведущей ценностной ориентации молодёжи на семью исследовалось анализом ответов респондентов о том, что для них их будущая семья. Ведущими оказались группы социально-психологических факторов и репродуктивного поведения (табл. 7).

Таблица 7

Семья для меня – это…	***Количество респондентов (в %)***
Радость	47,3 %
Продолжение рода	24,3 %
Долг	10,5 %
Отдых	12,2 %
Помеха	2,6 %
Обуза	1,1 %
Затрудняюсь с ответом	2,0 %

На вопрос «Какая форма современной семьи Вам нравится больше?» большинство опрошенных выбрали юридически зарегистрированный брак (69,3 %); семья на основе свободных незарегистрированных отношений привлекает 13,6 % респондентов; 6,5 % предпочитают церковный брак на основе обряда венчания (в том числе, сочетая венчание с юридической регистрацией брака); незначительная доля респондентов отметила заключение брачного контракта – 3,1 % (табл. 8).

Таблица 8

Предпочтительная форма современной семьи	***Количество респондентов (в %)***
юридически зарегистрированный брак	69,3 %
незарегистрированный брак	13,6 %
церковный брак	6,5 %
Отношения на основе брачного контракта	3,1 %
Затрудняюсь с ответом	7,5 %

Выяснение отношения молодёжи к браку между представителями различных социальных классов показало преимущественно положительную (43,6 %) или нейтральную (37,8 %) позиции респондентов (табл. 9).

Таблица 9

Отношение к браку между представителями различных социальных классов	***Количество респондентов (в %)***
Положительное	43,6 %
Отрицательное	17,9 %
Нейтральное	37,8 %
Затрудняюсь с ответом	0,7 %

Ответы на вопрос о возможности брака между представителями разных национальностей (народов) также отразили достаточно толерантную позицию опрошенной молодёжи: положительное или нейтральное отношение отметили 69,4 % (табл. 10).

Таблица 10

Отношение к браку между представителями различных национальностей (народов)	***Количество респондентов (в %)***
Положительное	33,6 %
Отрицательное	14,9 %
Нейтральное	35,8 %
Затрудняюсь с ответом	15,7 %

Ответы на вопрос относительно предпочтительной профессиональной деятельности будущего супруга выявили как достаточно прагматичный подход молодёжи к выбору партнёра (26,8 % и 17,1 %), так и гуманистическую ориентацию на соответствие профессии его индивидуальности – 21,8 % (табл. 11)

Таблица 11

Предпочтительная профессиональная деятельность будущего супруга	***Количество респондентов (в %)***
Высоко доходная	26,8 %
Перспективная, современная	17,4 %
Соответствующая его склонностям	21,8 %
Традиционная для моей семьи	6,9 %
Среднедоходная, но стабильная	17,1 %
Затрудняюсь с ответом	10,0 %

На наличие полной родительской семьи указали 39,4 % опрошенных, остальные 60,6 % имеют на данный момент неполные родительские семьи, как правило материнские. В категорию неполной родительской семьи были отнесены и семьи с раздельно проживающими родителями, чей официальный брак существует формально, а также семьи, в которых один из родителей проживает с партнёром совместно, не регистрируя свой брак или факт усыновления (удочерения) участника анкетирования (табл. 12).

Таблица 12

Состав родительской семьи	***Количество респондентов (в %)***
Полная	39,4 %
Неполная	60,6 %

Ответы на вопрос об отношении респондентов к образу жизни родительской семьи показали, что около половины опрошенных одобрительно относятся к образу жизни своих родителей – 53,9 % (табл. 13).

Таблица 13

Отношение к образу жизни родительской семьи	***Количество респондентов (в %)***
Восхищение, стремление повторить	5,6 %
Уважение и понимание	48,3 %
Безразличие	8,5 %
Непонимание и раздражение	6,9 %
Затрудняюсь с ответом	30,7 %

Предполагая сложность и амбивалентость реальных брачно-семейных отношений, мы попросили ответить респондентов на вопрос «С какими негативными явлениями Вам приходится сталкиваться в своей семье?» Более ¼ опрошенных указали на их наличие, особенно часто в семьях респондентов случаются ограничения личной свободы (32,8 %), а также звучат критические замечания в адрес друг друга (25,3 %), проявляется безразличие – 17,2 % (табл. 14).

Таблица 14

Негативные явления в семейной жизни	***Количество респондентов (в %)***
Критические замечания других членов семьи	25, 3 %
Контроль, ограничение личной свободы	32,8 %
Давление, подчинение	11,9 %
Невнимание и безразличие	17,2 %
Грубость и оскорбление	3,4 %
Агрессия, насилие	1,7 %
Затрудняюсь с ответом	7,7 %

На вопрос о роли родителей в частной жизни от респондентов были получены ответы, свидетельствующие о практике широкой распространённости финансовой поддержки со стороны родителей (49,5 %), помощи в принятии и осуществлении важных решений (23,7 %), организации бытовой помощи (14,9 %), моральной поддержке путём советов и рекомендаций – 15,6 % (табл. 15).

Таблица 15

Роль родителей в частной жизни	***Количество респондентов (в %)***
Финансовая поддержка, спонсорство	47,5 %
Организационная поддержка в принятии решений	20,7 %
Моральная поддержка советами	13, 6 %
Организация бытовой помощи	13,9 %
Отсутствие значимой положительной роли	1,6 %
Внесение душевного разлада	1,4 %
Затрудняюсь ответить	1,3 %

Выяснение возможности обратной помощи со стороны взрослеющих детей родителям подтвердили лишь 15,8 % опрошенных (табл. 16).

Таблица 16

Оказание помощи со стороны детей родителям	***Количество респондентов (в %)***
Оказываю существенную	5,1 %
Оказываю незначительную	17,8 %
Не имею реальной возможности	38,9 %
Затрудняюсь с ответом	38,2 %

В оценке статуса современной российской семьи респонденты склоняются к выбору низких позиций без заметных тенденций к улучшению за последние 5 лет. Более половины опрошенных не могут сформулировать однозначный ответ (табл. 17).

Таблица 17

Статус современной российской семьи	***Количество респондентов (в %)***
Низкий	24,9 %
Низкий с тенденцией к повышению	15,3 %
Высокий	1,6 %
Затрудняюсь с ответом	58,2 %

Социальная защищённость семей респондентов подтверждается положительными ответами 1/3 опрошенных (табл. 18).

Таблица 18

Мнение о социальной защищённости семьи	***Количество респондентов (в %)***
Семья социально защищена	4,9 %
Семья защищена частично	45,6 %

Семья защищена недостаточно	29,3
Затрудняюсь с ответом	20,2 %

Совокупный среднемесячный доход членов семей респондентов позволил определить их принадлежность к одному из социально-экономических статусов: с доходом до 1500 р., от 1501 до 3000 р., от 3001 до 6000 р., более 6000 р. Преобладающим типом оказалась семья с доходом от 3001 до 6000 р. на человека – 37,4 % (табл. 19).

Таблица 19

Совокупный среднемесячный доход всех членов семьи	*Количество респондентов (в %)*
до 1.500 р.	2,4 %
от 1501 до 3000 р.	17,6 %
от 3001 до 6000 р.	37,4 %
более 6000 р.	24,8 %
Затрудняюсь с ответом	17,8 %

На вопрос, устраивает ли Вас собственный вклад в материальное благосостояние семьи, большинство опрошенных (66,1 %) высказались отрицательно (табл. 20).

Таблица 20

Отношение к собственному вкладу в материальное благосостояние семьи	*Количество респондентов (в %)*
Абсолютно не устраивает	38,5 %
Скорее не устраивает	27,6 %
Вполне устраивает	17,4 %
Затрудняюсь с ответом	16,5 %

На вопрос о превентивной эффективности вводимых в России федеральных мер по поддержке семьи и рождаемости большинство опрошенных (80 %) высказались оптимистично (табл. 21).

Таблица 21

Эффективность вводимых в России законодательных документов в сфере демографической политики	*Количество респондентов (в %)*
Достаточно эффективны	36,8 %
Относительно эффективны	43,2 %
Не эффективны	1,7 %
Затрудняюсь ответить	18,3 %

На вопрос анкеты о наличии собственных детей респонденты ответили в основном отрицательно, факт детности подтвердили 3,3 %; ещё 5,4 % опрошенных ждут рождения ребёнка (табл. 22).

Таблица 22

Наличие детей	*Количество респондентов (в %)*
Нет	91,3 %
Есть	3,3 %
Ожидаем рождение ребёнка	5,4 %

Наиболее благоприятным возрастом для рождения детей большинство опрошенных считают период 21–25 лет (табл. 23).

Таблица 23

Возраст, наиболее благоприятный для рождения детей	*Количество респондентов (в %)*
18–20 лет	7 ,0 %
21–25 лет	68,9 %
26–30 лет	17,0 %
Старше 35 %	1,8 %
Затрудняюсь с ответом	5,3 %

В случае наступления незапланированной беременности 74,6 % опрошенной молодёжи намерены рожать ребёнка независимо от формы брака; 16,8 % сохранить беременность только при условии официального брака; 8,6 % – сделать аборт (табл. 24).

Таблица 24

Решение в случае незапланированной беременности	*Количество респондентов (в %)*
Сохранить ребёнка	70,4 %
Сохранить беременность только при условии юридически зарегистрированного брака	16,8 %
Сделать аборт	8, 6 %
Затрудняюсь с ответом	4,2

На вопрос, сколько детей необходимо иметь каждой семье для сохранения и роста численности населения страны, большинство опрошенных выбрало альтернативу ответа «двух детей» – 57,1 % (табл. 25).

Таблица 25

Количество детей в семье, достаточное для сохранения численности населения страны	*Количество респондентов (в %)*
Одного ребёнка	12,2 %
Двух детей	57,1 %
Трёх детей	17,6 %
Затрудняюсь с ответом	13,1 %

При определении приоритетов респондентов в отношении планируемого родительства в течение ближайших пяти лет получены следующие ответы: 37,3 % планируют рождение ребёнка; 27,9 % не планируют рождение ребёнка, остальные респонденты затруднились с ответом на вопрос (табл. 26).

Таблица 26

Планирование рождения ребёнка в ближайшие пять лет	*Количество респондентов (в %)*
планирую	37,3 %
нет	27,9 %
затрудняюсь с ответом	34,8 %

На вопрос о количестве планируемых на ближайшие пять лет детей респонденты,

планирующие детей (37,3 %), сообщили о намерении родить в основном не более двух детей. Более половины респондентов не смогли конкретизировать предшествующий положительный ответ (табл. 27).

Таблица 27

Количество детей, планируемых в течение ближайших пяти лет	*Количество респондентов (в %)*
Одного ребёнка	17,5 %
Двух детей	27,8 %
Трёх детей (или более)	4,1 %
Затрудняюсь с ответом	50,6 %

Вопрос, моделирующий создание молодой семье необходимых жилищных, финансовых условий, выявил незначительные изменения в демографических планах молодёжи, участвующей в анкетировании. Наиболее пластичной оказалась группа опрошенных, ориентированных на рождение более чем одного ребёнка (в среднем, на 14,9 %), а также группа, первоначально затруднившаяся с выбором: снижение количества респондентов в ней с 50,6 до 33,1 % (табл. 28).

Таблица 28

Количество детей, планируемых в течение ближайших пяти лет при создании семье необходимых условий	*Количество респондентов (в %)*
Одного ребёнка	26,4 %
Двух детей	34,8 %
Трёх детей (или более)	5,7 %
Затрудняюсь с ответом	33,1 %

Ответы на вопрос, выясняющий воспитательные намерения опрошенной молодёжи, свидетельствуют о преобладающей ориентации в этом на собственный жизненный опыт у 61,4 % (табл. 29).

Таблица 29

Осуществление воспитания собственных детей с опорой на…	*Количество респондентов (в %)*
Опыт родительской семьи	23,7 %
Собственный жизненный опыт	61, 4 %
Современный педагогический опыт	10,4 %
Затрудняюсь ответить	4,5 %

Планы молодёжи на ближайшую перспективу (5 лет) отразили несколько жизненных стратегий, связанных с приоритетами карьерных интересов, материального благосостояния, создания семьи и рождения детей, из которых лидирующее положение занимают планы, связанные с процессом получения высшего образования (42,6 %) или сочетания обучения с трудоустройством – 27,9 % (табл. 30).

Таблица 30

Планы на ближайшую перспективу	*Количество респондентов (в %)*
Продолжить (закончить) обучение	42,6 %
Сочетать обучение с трудоустройством	27,9 %
Сочетать обучение с созданием семьи	18,2 %
Прервать обучение на период создания семьи и рождения детей	4,5 %
Затрудняюсь с ответом	6,8 %

Получение высшего образования, по мнению большинства опрошенных, необходимо для получения работы и постоянного дохода (32,1 %), а также обретения уверенности в себе и успеха в жизни – 28,4 % (табл. 31).

Таблица 31

Значение высшего образования	*Количество респондентов (в %)*
Обеспечение уверенности в себе и успеха в жизни	28,4 %
Условие для получения работы и постоянного дохода	32,1 %
Место и период основного личностного развития человека	25,6 %
Основа для обретения более высокого статуса	11,9
Затрудняюсь с ответом	2,0 %

Ответы на вопрос об оценке молодыми людьми уровня своей готовности к браку и семье показали преобладание недостаточного уровня развитости этого личного качества у 51,2 % (табл. 32).

Таблица 32

Уровень готовности к браку и семье	*Количество респондентов (в %)*
Достаточный	30,5 %
Недостаточный	51,2 %
Затрудняюсь с ответом	18, 3 %

Наиболее эффективную помощь в формировании готовности к браку и семье, по мнению опрошенных, может оказать родительская семья – 22,3 % опрошенных, а также образовательные учреждения – 24,2 %. Более 1/3 респондентов (28,4 %) не имеет собственного мнения по этому вопросу (табл. 33).

Таблица 33

Участие в формировании готовности к браку и семье	*Количество респондентов (в %)*
Родительская семья	22, 3 %
Образовательные учреждения	24,2 %

Средства массовой коммуникации	7,9 %
Социально-культурное пространство города	12,9 %
Естественный личный опыт партнёрских отношений	4,3 %
Затрудняюсь с ответом	28,4 %

Информированность опрошенной молодёжи относительно существующих региональных организаций и служб, оказывающих помощь молодым семьям или людям, вступающим в брак, отражают достаточную информированность молодёжи об организациях подобного рода (в среднем, более половины опрошенных), но низкую активность в использовании их услуг – менее ¼ опрошенных (табл. 34).

Таблица 34

Наименование службы	*Знают о существовании службы (%)*	*Обращались за помощью (%)*
Совет молодых семей, Семейный клуб	37 %	3,2 %
Социальные службы поддержки граждан особых категорий	68 %	10,3 %
Психолого-педагогические консультации	58,7 %	21,9 %
Юридические консультации	83,2 %	18,9 %
Телефон доверия	86,5 %	6,5 %
Служба трудоустройства	89,1 %	28,9 %
Помощь молодым предпринимателям	13,7 %	1,6 %
Здоровьесберегающие учреждения для молодёжи (Центр планирования семьи и репродукции и др.)	32,7 %	12,4 %
Спортивно-оздоровительные учреждения для молодёжи	68,1 %	49,2 %

Существовавшую в отечественном образовании практику культивирования у молодёжи семейных ценностей и семейного образа жизни одобряют 57,4 % опрошенных, остальная часть респондентов относится к ней отрицательно или неопределённо (табл. 35).

Таблица 35

Отношение к школьным обязательным программам по основам семейного воспитания	*Количество респондентов (в %)*
Положительное	57,4 %
Отрицательное	16,5 %
Затрудняюсь с ответом	26,1 %

За введение в государственный стандарт высшего профессионального образования «семейно-ориентированных» учебных дисциплин высказались около половины опрошенных (46,4 %), примерно 1/3 опрошенных (24,7 %) не имеют определённой позиции (табл. 36).

Таблица 36

Отношение к введению в ГОС высшего профессионального образования семейно-ориентированных курсов	*Количество респондентов (в %)*
Положительное	56,4 %
Отрицательное	18,9 %
Затрудняюсь с ответом	24,7 %

Ответы на вопрос о востребованности у студенческой молодёжи различных форм внеучебной деятельности, направленных на повышение статуса семьи и культуру гендерных отношений показали высокий уровень заинтересованности молодёжи – 47,8 % (табл. 37).

Таблица 37

Отношение к различным формам внеучебной деятельности вуза, направленным на повышение статуса семьи и культуру гендерных отношений	*Количество респондентов (в %)*
Положительное	47,8 %
Отрицательное	12,7 %
Затрудняюсь с ответом	39,5 %

В проведённом нами исследовании у молодёжи Забайкальского края прослежены следующие фамилистические тенденции, имеющие амбивалентный характер:

− выраженность установки на семью в юношеском возрасте и её «инструментальная» необеспеченность (личностная, финансово-экономическая, психологическая);

− ориентация на качественное, а не формальное содержание брака как семейного союза, объединяющего любовь друг к другу и относительную личную свободу партнёров;

− ориентацию на брак как на эмоциональный союз и экономические притязания к партнёру;

− приветствие учебно-профессиональных амбиций партнёров и моделирование в ближайшем будущем традиционной мало- и среднедетной семьи;

− одобрение законодательного принятия государством мер семейной и демографической политики и пассивность их использования в качестве реальных субъектов, на которые эти меры направлены;

− востребованность ощутимой финансово-организационной помощи от родителей и неготовность осуществить обратную поддержку;

− позитивное отношение к опыту взаимодействия в родительской семье и нежелание использовать его в воспитательной практике с собственными детьми;

− потенциальная открытость «семейно ориентированному» сопровождению и низкая результативность в реальном взаимодействии со службами поддержки молодёжи и молодой семьи;

− стремление опираться в организации брака и семьи на собственный жизненный опыт и затруднённость формулирования определённого мнения по основным вопросам брачно-семейного взаимодействия (в среднем 19,9 % затрудняются с ответом на предлагаемые организаторами исследования вопросы, абсолютное количество отказов дать определённый ответ доходит до 50,6 %).

Интерпретация обозначенных тенденций может быть проведена с опорой на традиционалистский подход в их оценке как отражении углубляющегося кризиса семьи и деградации ценностей фамилизма (А. И. Антонов, В. А. Борисов, В. М. Медков, А. Б. Синельников и др.). Теоретики данного направления считают, что их проявление сопутствует развитию девиантного поведения молодёжи и нарастанию неблагополучия в обществе. Нам импонирует концепция «осторожного оптимизма» (А. Г. Вишневский, А. И. Левин, М. С. Мацковский и др.), по которой в кризисные этапы развития семьи как социального института естественно появление структурно-функциональных деформаций легитимных брачно-семейных форм как социальных инноваций, позиционируемых молодёжью. Современная молодёжь пытается возвести в ранг качество гендерных отношений, как гаранта семейного и материального благополучия, а значит, более высокого уровня качества жизни [1, с. 14]. Психолого-педагогическое видение выделенных нами выше противоречивых фамилистических характеристик молодёжи актуализирует проблему возникновения внутреннего конфликта личности, «запускающего» комплексы астенических эмоций, состояния душевной пустоты, снижающих уровень субъективного благополучия человека и негативно отражающихся на его личностной и социальной успешности [3, с. 197–200]. Полученные результаты стали ориентирами для организации фамилистически направленного образовательного пространства вуза, объектами научно-профессиональной рефлексии и определили основу следующих этапов исследования развития фамилистической метакомпетентности студенческой молодёжи [4].

Список литературы

1. Быков А. К. Молодая семья как объект государственной семейной политики // Семья в России. 2008. № 2. С.12–17.

2. Дармодехин С. В. Семья в системе социальных отношений современного общества // Мир психологии. 2008. № 3. С. 158–169.

3. Сёмина М. В. Готовность молодёжи к брачно-семейным отношениям в контексте психологического здоровья личности // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды. М.: Дом Академия естествознания, 2011. С.190–208.

4. Сёмина М. В. Теоретические основы исследования фамилистической метакомпетентности молодёжи в образовательном пространстве вуза. Чита.: Изд-во ЗабГГПУ, 2012. 220 с.

References

1. Bykov A. K. Molodaya semya kak obyekt gosudarstvennoy semeynoy politiki // Semya v Rossii. 2008. № 2. S.12–17.

2. Darmodekhin S. V. Semya v sisteme sotsialnykh otnosheny sovremennogo obshchestva // Mir psikhologii. 2008. № 3. C. 158–169.

3. Syomina M. V. Gotovnost molodyozhi k brachno-semeynym otnosheniyam v kontekste psikhologicheskogo zdorovya lichnosti // Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoye zdorovye cheloveka v oslozhnyonnykh usloviyakh zhiznennoy sredy. M.: Dom Akademiya estestvoznaniya, 2011. S.190–208.

4. Syomina M. V. Teoreticheskiye osnovy issledovaniya familisticheskoy metakompetentnosti molodyozhi v obrazovatelnom prostranstve vuza. Chita.: Izd-vo ZabGGPU, 2012. 220 s.

Статья поступила в редакцию 10.12.2012

УДК 37
ББК Ч 31

Гармацырен Цыденович Молонов,
доктор педагогических наук, профессор,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: molonov@mail.ru
Алдар Валерьевич Дамдинов,
кандидат педагогических наук,
министр образования Бурятской республики
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: minobrrb@gmail.com

Педагогика – наука с междисциплинарной основой и практической направленностью

Статья посвящена рассмотрению одного из важнейших методологических вопросов педагогики, вопроса об определении понятия педагогика как наука. Авторы рассматривают это понятие, опираясь на философское определение. Это позволило им выделить 4 элемента в составе педагогики как науки и рассмотреть их, а затем сформулировать авторское определение данного понятия. В статье особо акцентируется внимание на понятии воспитание. Рассматривается взаимосвязь педагогики как науки с системой гуманитарных и социальных наук: философией, социологией, экономикой, психологией. Авторы высказывают точку зрения, что педагогика находится на пересечении гуманитарных и социальных наук, в этом и проявляется междисциплинарный характер педагогики. В статье также обстоятельно рассмотрена роль и значение практики. Взаимосвязь педагогической теории и педагогической практики, по мнению авторов, осуществляется в трёх ситуациях: практика предшествует теории, апробация теории происходит одновременно с реализацией практики, теория создаётся прежде практики.

Ключевые слова: наука, педагогика, воспитание, образование, междисциплинарная основа педагогики, практика, взаимосвязь педагогической науки и практики.

Garmatsyren Tsydenovich Molonov,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: molonov@mail.ru
Aldar Valer'evich Damdinov,
Candidate of Pedagogy,
Education Minister of the Buryat Republic
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: minobrrb@gmail.com

Pedagogy as a Science with the Interdisciplinary Framework and Practical Orientation

This paper addresses one of the most important methodological issues of pedagogy, the question of the definition of pedagogy as a science. The authors consider this concept on the basis of the philosophical definition. This allows them to identify four elements in pedagogy as a science, to analyze them, and then formulate the authors' definition of the concept. The paper particularly focuses on the concept of upbringing and the relation of pedagogy as a science with the system of the humanities and social sciences: philosophy, sociology, economics, and psychology. The authors express the view that pedagogy is at the intersection of the humanities and social sciences, and this illustrates the interdisciplinary character of pedagogy. The article also discusses in detail the role and importance of practice. According to the authors, the relationship between educational theory and educational practice is manifested in three situations: practice precedes theory, theory testing takes place simultaneously with the implementation of practice, and theory is created before practice.

Keywords: science, pedagogy, upbringing, education, interdisciplinary basis of pedagogy, practice, relationship between pedagogy and practice.

Что такое наука? В словаре С. И. Ожегова под наукой понимается: «1. Система знаний о развитии природы, общества и мышления, а также отдельная отрасль таких знаний. 2. То, что поучает, даёт опыт, урок» [4, с. 504]. Существуют общественные и естественные

науки. Педагогика относится к общественным наукам. Это совокупность теорий, заключающих факты, научные и практические идеи, положения, подходы, принципы и закономерности о явлениях и взаимосвязях между обществом и человеком, его сознанием и мышлением.

Эта характеристика выходит за пределы приведённого, краткого определения, что такое наука, и основывается на определении философии. В учебнике под ред. В. Н. Лавриненко выделяются наиболее существенные моменты, свойственные философскому знанию вообще [6]. А именно:

1. Исследование наиболее общих вопросов бытия.

2. Анализ наиболее общих вопросов познания.

3. Изучение наиболее общих вопросов функционирования и развития общества.

4. Исследование наиболее общих и существенных проблем человека.

Итак, философию можно определить как учение об общих принципах бытия, познания и отношений человека и мира [5, с. 13]. На основе такой структуры философского знания рассмотрим аспекты педагогики.

Вопрос о бытии имеет универсальный смысл: бытие и небытие, материальное и идеальное, бытие природы, общества и человека. Воспитание ребёнка – бытие или небытие, это материальное или идеальное явление или это только практика – постановка таких проблем в педагогике правомерна.

По второму аспекту можно ставить вопросы: познаваемо ли образование, какова его сущность, что в нём истинного, реального, каков объект и субъект в воспитании, обучении. Эти вопросы являются фундаментальными в разработке и выстраивании педагогической теории.

Серьёзной теоретической и практической проблемой является осуществление образования в постиндустриальном обществе. Таково суждение по третьему аспекту.

В рамках четвёртого аспекта важен вопрос о том, какое воспитание и образование имеет наибольшее значение в жизни человека прошлого и настоящего и т. д.

В рассмотренных четырёх аспектах дадим характеристику воспитанию и образованию. Они представляют часть материального и идеального бытия; познаваемы, теоретически объяснимы, практически организуемы и управляемы. В истории общественной практики теории воспитания и образования изменяются и развиваются, и имеют в жизни и судьбе каждого человека непреходящее значение.

Таким образом, философия имеет методологическое значение, т. е. она служит фундаментом теоретического и практического освоения действительности, реальности и разработки построения теории педагогики как науки.

Каждая наука, в том числе и педагогика, даёт определение самой себя, что она изучает. В психолого-педагогическом словаре написано: «Педагогика (греч. *pais* – дитя и *ado* – веду) – наука о воспитании подрастающего поколения» [5, с. 318]. Данное определение является неполным. Представляет ли подрастающее поколение только объект воспитания?

В учебнике «Общие основы педагогики» В. В. Анисимова, О. Г. Грохольской, Н. Д. Никандрова даётся следующее определение педагогики: «педагогика есть наука об образовании (её объект), под которым понимается обучение и воспитание в его собственных интересах, в интересах общества и государства» [1, с. 6]. Здесь слово «образование» заменяется словами «воспитание и обучение». Определение соответствует тексту Закона РФ «Об образовании» (1992).

Нами даётся следующее определение педагогики. Педагогика – наука о развитии, формировании и становлении детей, учащихся, молодёжи и взрослых в процессе воспитания, обучения и образования. В нашем определении указывается на взаимодействие двух сторон: человека и внешнего воздействия. Эти две части бытия, действительности изучает, исследует наука педагогика. Одна сторона – ребёнок, школьник, взрослый человек, развивающийся, изменяющийся в силу внутренних предпосылок и окружающих факторов, условий и обстоятельств. А вторая сторона – организованное, целенаправленное, систематическое воспитание, обучение и образование. Вторая сторона всегда реализуется с учётом возраста, пола, социально-педагогического положения воспитуемых, обучаемых.

Определение педагогики как науки только о воспитании или об образовании содержательно не полновесны. Человек никогда полностью не зависит от воспитания или образования, он во многом генетически, наследственно и социально обусловлен. Ныне высказываются мысли, что склонность к преступности передаётся по наследству, некоторые особенности развития человека предполагают социальный, духовный, конфессио-

нальный так называемый социоген, который вне зависимости от человека проявляется в его деятельности. В США более 10 нобелевских лауреатов по экономике, а в России всего один. Система образования в нашей стране во много хуже, чем в Америке – так это или нет? Неправомерно превозносить роль и значение воспитания и образования и в равной степени их недооценивать.

После перехода к рыночной экономике и принятия Закона РФ «Об образовании» практически осуществляется вытеснение воспитания как деятельности, в теории игнорируется понятие «воспитание» как научная категория. Можно сказать, что здесь проявляется стремление некоторых крайних реформаторов отказаться от коммунистического воспитания. Однако воспитание – это духовное явление, возникшее на заре развития человечества, когда ещё не существовало идей коммунизма. Воспитание – органическая, естественная духовно-нравственная забота родителей, родных о своём потомстве. Народные традиции, устное народное творчество всех народов мира содержат богатства духовного, нравственного, эстетического, умственного, трудового воспитания детей. Почему-то в защиту этой очевидной истины не выступают РАО, маститые учёные-педагоги. Когда одна из трёх основных категорий недооценивается, вряд ли педагогические теории могут полноценно развиваться.

Педагогика взаимосвязана с социологией по сущности и содержанию многих понятий. Возьмем, например, социальные функции, к таким относится функция учителя – передавать учащимся знания, оценивать их успехи, организовывать самостоятельную работу детей и т. д. Социальное взаимодействие – социологическое понятие, а педагогическое взаимодействие является одним из видов социального взаимодействия. Социальные институты – понятие из социологии, а школа, вуз – понятия, используемые в социологии, экономике, политологии, философии, а не только в образовании и педагогике.

Родство педагогики и социологии состоит в том, что в педагогике широко используются методы исследования, применяемые в социологии, такие как анкетирование, ранжирование, интервью и др.

Педагогика взаимосвязана с экономической теорией и экономикой по многим проблемам и вопросам. Острыми и актуальными являются вопросы финансирования образования, заработной платы учителей, улучшения материально-технической базы учебных заведений и др.

По расчётам экономистов, среднемесячный размер заработной платы учителя составит в ближайшие годы примерно 18 тысяч рублей, как среднемесячную по экономике. Ряд депутатов Госдумы предлагают на законодательной основе приравнять статус педагога к статусу государственного или муниципального служащего, в том числе и в части оплаты труда, как сделано, например, в Германии и Финляндии. Однако даже блестящее развитие педагогической теории не продвинет далеко вперёд развитие образования при современном финансировании.

Обратимся к другим странам. Новая Зеландия выделяет на нужды образования 6,7 % от ВВП, Финляндия – 20 %, Южная Корея – 23 %, а Россия – около 4 %. В стране отчасти идёт свёртывание образования. В мае 2010 г. был принят закон об автономных образовательных учреждениях. Исходя из этого, в 2010 году было закрыто 250 малокомплектных школ, в последующие годы планируется продолжить сокращение. Эти и подобные факты показывают взаимосвязь образования с социальной сферой, соответственно педагогики – с политологией и социологией, экономической теорией и демографией.

Очевидно, не стоит доказывать глубокую, предметную взаимосвязь педагогики с психологией. Достаточно привести одно из определений психологии и на ней строить обоснование. «Психология (от греч. душа и учение) – наука о возникновении, развитии и функционировании психики и поведения людей и животных» [2, с. 328]. Все взаимодействия педагога с детьми, учащимися, студентами, преподавателя со взрослыми обучающимися осуществляются на деятельности психики и управляемом поведении с двух сторон.

В свете изложенного возникает вопрос: к какой группе наук относится педагогика? Понятно, что не к естественным, точным и техническим. Хотя многое от них вбирает, прежде всего в использовании методов научного исследования. Педагогика – это общественная наука, которая подразделяется на гуманитарные и социальные дисциплины.

К гуманитарным дисциплинам относят историю, философию, литературоведение, языкознание, искусствознание, культурологию. К социальным наукам относят социологию, политологию, психологию, экономику, антропологию, этнографию, юриспруденцию. При исследовании объекта и предмета изу-

чения педагогика опирается на все названные науки, но больше всего на философию, социологию, психологические дисциплины, культурологию, экономику, юридические науки (правоведение).

На обе группы наук педагогика ссылается при выборе методов научного исследования. «Гуманитарные науки оперируют нестрогими моделями, оценками, суждениями и качественными методами, социальные науки – формализованными методами, математическим аппаратом и опираются на количественное, или квантифицированное, знание» [3, с. 45]. Для социальных наук характерно изучение поведения людей с использованием эмпирических методов и математического аппарата. В педагогике применяются модели и методы исследования, присущие и гуманитарным, и социальным наукам.

Для гуманитарных наук главным является познание мира духа, культуры и ценностей, а для социальных главным выступает уход от ценностей, культурных и духовных артефактов. Для педагогики значимы мир духа, культуры, ценностей, а также социальные действия и взаимодействия людей, вещественные изделия, выполненные ими.

По предмету изучения, выбору методов исследования, полученным результатам, фактам педагогику можно представить на пересечении гуманитарных и социальных наук.

Такова междисциплинарная основа (матрица) педагогики. Хотя все гуманитарные науки содержат теорию, они имеют выход на практику, жизнь. Практика – одно из многозначных понятий в жизни, действительности, науке и обиходе. В словаре С. И. Ожегова практика определяется, как: «1. Деятельность людей, в которой они воздействуют на материальный мир в процессе производства, преобразуют его, деятельность по применению чего-нибудь в жизнь, опыт. 2. Приёмы, навыки, обычные способы какой-нибудь работы. 3. Применение и закрепление на деле знаний, полученных теоретическим путём» [4, с. 445]. Мы обращаемся к первому и третьему значениям, когда речь идет о практике в связи с наукой.

Более содержательная характеристика понятия практики для нашего подхода дана в «Психолого-педагогическом словаре»: «Практика – материальная, чувственно-предметная, целеполагающая деятельность человека, имеющая своим содержанием освоение и преобразование социальных объектов и составляющая всеобщую основу, движущую силу человеческого общества и познания» [5, с. 352].

С позиции такого понимания сущности и значения практики взаимосвязь педагогической теории и педагогической практики осуществляется в трёх ситуациях: первая – практика предшествует разработке теории; вторая – апробация теории происходит одновременно с реализацией практики; третья – сначала создаётся теория, затем она выполняется практически. Обратимся к следующим примерам. Первая ситуация: переход к информационному обществу требует разработки нового содержания образовательных стандартов. Вторая ситуация: одновременно отрабатываются теории и методики проведения мониторинга по многим проблемам и вопросам педагогики и образования. Третья ситуация: воспитание толерантности у детей, молодёжи необходимо вначале рассматривать в теории, а затем реализовывать в опытно-экспериментальной работе. Таких обоснований достаточно.

Педагогика, являясь социально-гуманитарной наукой, на практику ориентирована больше, чем другие общественные науки. Ни политология, ни социология, ни культурология и другие дисциплины не заключают столько практических выходов и рекомендаций, как педагогика.

Итак, педагогика – наука с междисциплинарной матрицей и практической направленностью.

Список литературы

1. Анисимов В. В., Грохольская О. Г., Никандров Н. Д. Общие основы педагогики. М.: Просвещение, 2006. 574 с.

2. Дъяченко М. Н., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. Минск.: Харвест, М. АСТ, 2001. 567 с.

3. Кравченко А. Н. Социология. М.: Велби; Проспект, 2007. 536 с.

4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Изд. 24-е. М.: Мир и Образование, 2008. 896 с.

5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 544 с.

6. Философия / В. Н. Лавриненко, Г. И. Иконникова, В. П. Ратников, В. В. Юдин М.: ЮРАЙТ; Высшее образование, 2009. 576 с.

References

1. Anisimov V. V., Grokholskaya O. G., Nikandrov N. D. Obshchiye osnovy pedagogiki. M.: Prosveshcheniye, 2006. 574 s.

2. Dyachenko M. N., Kandybovich L. A. Psikhologichesky slovar-spravochnik. Minsk.: Kharvest, M. AST, 2001. 567 s.

3. Kravchenko A. N. Sotsiologiya. M.: Velbi; Prospekt, 2007. 536 s.

4. Ozhegov S. I. Slovar russkogo yazyka. Izd. 24-e. M.: Mir i Obrazovaniye, 2008. 896 s.

5. Psikhologo-pedagogichesky slovar dlya uchiteley i rukovoditeley obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeny. Rostov n/D : Feniks, 1998. 544 s.

6. Filosofiya / V. N. Lavrinenko, G. I. Ikonnikova, V. P. Ratnikov, V. V. Yudin M.: YuRAYT; Vyssheye obrazovaniye, 2009. 576 s.

Статья поступила в редакцию 19.06.2012

История педагогики
History of Pedagogy

УДК 37.01:159.923.2
ББК 433(4/8):Ю983.7

Вероника Николаевна Димитриева,
кандидат филологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: dimver2006@yandex.ru

Роль зарубежной философско-педагогической мысли в оформлении культурно-исторического христиански ориентированного подхода к становлению духовно-нравственной культуры личности[1]

В статье представлены идеи зарубежных философов и педагогов, востребованные в оформляющейся в российской педагогике в последнее десятилетие культурно-исторической христиански ориентированной парадигме рассмотрения проблемы духовно-нравственного становления личности. Благодаря применению методов теоретического анализа, обобщения положений работ-первоисточников и историко-педагогических трудов было сделано заключение о том, что в истории зарубежной философско-педагогической мысли от Античности до настоящего времени происходит накопление и актуализация идей, которые в культурно-исторической христиански ориентированной воспитательной парадигме составили основу следующих психолого-педагогических требований: учёт природных задатков личности, развитие сущностных (нравственных) человеческих качеств, создание условий для деятельного взаимодействия человека с миром и людьми, поддержка самопознания и самовоспитания, побуждения к творчеству, эмоционального переживания и интеллектуального осмысления опыта человеческой культуры, в котором отражается трансцендентный, религиозный идеал.

Ключевые слова: личность, становление, духовно-нравственная культура, философия, педагогика, культурно-исторический подход, христианство.

Veronika Nikolaevna Dimitrieva,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: dimver2006@yandex.ru

The Role of Foreign Philosophical and Pedagogical Ideas in Forming Cultural-Historical Christian-Oriented Approach to Formation of Spiritual and Moral Culture of the Person

The article presents foreign philosophical and pedagogical ideas relevant to the cultural-historical Christian-oriented approach to spiritual and moral formation of the person manifesting in Russian pedagogy in the past decade. Application of methods of theoretical analysis and generalization of the primary sources and the works on the history of pedagogy led to the conclusion that the ideas accumulated and actualized in the history of foreign philosophy and pedagogy from antiquity until now have formed the basis of the following psychological and pedagogical requirements significant for the cultural-historical Christian-oriented educative paradigm: consideration of natural inclinations of the person, development of essential (moral) human qualities, creating conditions for the human interaction with the world and people, support for self-knowledge and self-improvement, motivation creativity, emotional experience and comprehension of the phenomenon of human culture, in which the transcendent religious ideal is reflected.

Keywords: person, formation, spiritual and moral culture, philosophy, pedagogy, cultural-historical approach, Christianity.

[1] Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2229.2011.

История зарождения и развития в отечественной и зарубежной философско-педагогической мысли идей, актуальных для становления духовно-нравственной культуры личности, к настоящему времени представлена в работах ряда российских учёных – Е. И. Артамоновой, В. А. Беляевой, Т. А. Берсенёвой, Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, Т. К. Клименко, В. И. Максаковой, Н. Н. Никитиной, Г. А. Новичкова, Т. И. Петраковой, Н. В. Рады, А. В. Роговой, Т. В. Скляровой, Е. А. Суриновой, Л. И. Уколовой и других. Цель настоящего исследования, обуславливающая его новизну – представить историю оформления и актуализации в зарубежной философии и педагогике положений, актуальных для культурно-исторического христиански ориентированного подхода к становлению духовно-нравственной культуры личности. Данный подход складывается в отечественной педагогике в последнее десятилетие (Е. И. Артамонова, В. А. Беляева, А. Г. Бермус, Е. В. Бондаревская, О. Э. Китариогло, А. В. Рогова, И. А. Соловцова и др.) в результате попыток органично соединить в одну парадигму внерелигиозную и религиозную традиции решения проблемы духовно-нравственного становления личности.

Как показывает проведённый нами анализ, значимую роль в оформлении идей, востребованных в названной парадигме, сыграла не только отечественная, но и зарубежная философско-педагогическая мысль.

Впервые в истории философии и педагогики к вопросам воспитания обращается Демокрит. Существенно, что уже в античную эпоху, в самом начале развития педагогической мысли, до того, как в ней стали ставиться вопросы нравственного и духовного воспитания в качестве специальных вопросов, Демокрит считал целью воспитания «обладание мудростью», под которой подразумевал не одно только интеллектуальное свойство, но и целый комплекс качеств, в современной педагогике включаемых в структуру духовно-нравственной культуры личности – «хорошо мыслить», «хорошо говорить», «хорошо поступать» (хорошо в значении не только «красиво», «стройно», но и «нравственно»).

Переход от космоцентризма к антропоцентризму в философских и педагогических исканиях был осуществлён Сократом. Для него человек – самый важный универсум, достойный исследования, и исследование это начинается для Сократа с самопознания.

В дальнейшем педагогические интересы античных философов оказываются вписанными в более широкий, социально-политический, государственный контекст. Платон и Аристотель полагали, что государство может существовать и благоденствовать при условии, если граждане его будут людьми, в нравственном состоянии высоко поднявшимися над природными живыми существами и своей животной природой.

Аристотель называет три фактора, которые при правильном воспитании делают людей добродетельными – природа, привычка и разум. По Аристотелю, добродетель связана с общественно полезным действием; соответственно, недопустимо развивать в гражданах качества, которые приносят пользу и выгоду только их обладателям. Платон в душе человека находил такие задатки, необходимые для воспитания добродетелей, как разум, воля и стремление к духовной жизни (неудовлетворённость одной только чувственностью).

Обратим внимание на то, что задача воспитания, по мнению античных философов, связана с исправлением человека. Это означает, что внутренняя природа человека в своём развитии может вести человека как к одичанию, так и к совершенству. Неслучайно самым «проблемным» из факторов, способствующих становлению добродетели, Аристотель считал человеческую природу: в ней философ отмечал динамизм, двусмысленность (что, на наш взгляд, указывает на присутствие в ней положительных и отрицательных духовно-нравственных задатков), а также ограниченность и слабость человеческой натуры.

Разрешение данной проблемы можно обнаружить в философии и педагогике средневековья, строящихся на христианских представлениях о мире и человеке. Исходя из основанного на Священном Писании церковного учения о «порче» в результате грехопадения первых людей человеческой природы, сотворённой Богом и изначально совершенной, средневековая философско-педагогическая мысль, подобно античной, настаивает на исправлении человеческой природы в процессе воспитания. В то же время средневековые педагогические взгляды и, шире, христианское средневековое мировоззрение коренным образом отличаются от античных в силу их теоцентризма. Человек для средневековых мыслителей: Аврелия Августина (Блаженного), Фомы Аквинского – уже не является «копией» вселенского универсума, он – лучшее из творений Господа. Соответственно, в природе человека заложе-

ны образ и подобие Божьи. Следовательно, воспитать человека значит очистить эти божественные, совершенные образ и подобие от последствий грехопадения, и главной воспитательной силой в этом процессе является не какая-либо человеческая способность, а сила Божья (божественная благодать), всесильная, по сравнению с ограниченной и слабой человеческой натурой.

Гармоническое развитие сложно устроенной личности человека ставится целью воспитания и, что немаловажно, самовоспитания, в философии и педагогике эпохи Возрождения. Возрождается античный антропоцентризм. Он проявляется в том, что человек с его неповторимыми физическими, умственными, душевными и духовными качествами объявляется высшей ценностью. Мыслители и творческие личности Возрождения: Н. Кузанский, Э. Роттердамский, М. Монтень, Т. Мор, Т. Компанелла, Ф. Рабле, Л. да Винчи и другие – мечтали о человеке, в котором благодаря воспитанию смогут развиться все лучшие его стороны. Их идеалом стала физически и духовно развитая творческая личность.

Если философско-педагогическая мысль эпохи Возрождения, как и ренессансное мировосприятие в целом, в большей степени опиралась на душевно-духовную составляющую человеческой личности, реализующуюся в значительной степени в искусствах и воспитываемую, не в последнюю очередь, искусством, то просветители видели главное воспитательное средство в науках и в знании как таковом. В связи с этим представители европейского Просвещения, прежде всего французского: Ш. Л. Монтескьё, Ф. М. Вольтер, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо, П. Гольбах, К. А. Гельвеций и другие – целенаправленно занимались систематизацией и популярным изложением разнообразных накопленных человечеством знаний. Вера в то, что с помощью знаний можно освободить человека от низменных страстей и пороков, то есть преобразить его жестокую природу, основывалась у просветителей на убеждённости в тесной взаимосвязи умственной и нравственной сторон человеческой личности. Поэтому, по их мнению, на пути к достижению совершенства личности бывает необходимо, как правило, только обогатить необходимыми знаниями и развить ум не испорченного пороками цивилизации, от природы добродетельного «естественного» человека.

Ранее доверие к природе человека, в которой, подобно окружающей его природе, всё гармонично и разумно устроено, легло в основу педагогических воззрений выдающегося чешского педагога XVII в. Я. А. Коменского. В эпоху Просвещения на природосообразности воспитания настаивал Ж.-Ж. Руссо. В отличие от других французских просветителей, он не абсолютизировал роль знаний, но, напротив, высказывал опасение, что построенная на интеллектуальном рационализме цивилизация способна не только обогатить, но и обеднить внутренний мир человека.

Крупнейший представитель немецкого Просвещения И. Кант разделял идею других просветителей о совершенствовании личности человека посредством интеллектуального образования и нравственного воспитания в их взаимосвязи. Причём, явившись основоположником антропологии как науки, И. Кант усматривал в получении образования и воспитания сущностную черту человека. Другие, не менее важные типологические свойства человека, по И. Канту, – его способность к труду, к деятельности в широком смысле, и соблюдение норм общественной морали. В представлении И. Канта главным педагогом для человека является он сам: он отвечает за своё моральное состояние, так как является самопостигающей и саморазвивающейся личностью.

Представитель позднего немецкого Просвещения Ф. Шиллер акцентировал внимание на связи эстетического преображения личности посредством искусства с его нравственным и духовным преображением.

Швейцарец И. Г. Песталоцци, научно-педагогическая деятельность которого относится уже к эпохе Романтизма, выдвинул одну из актуальнейших педагогических идей – идею развивающего обучения, которая, на наш взгляд, применима к становлению духовно-нравственной культуры личности. Существенно, что раскрывающиеся в человеке с рождения сущностные силы («монады»), по мнению И. Г. Песталоцци, заложены в него Богом, и задача человека – развить их, не теряя связи с универсумом (природой) и Богом, её творцом. Не менее актуальными представляются выдвинутые И. Г. Песталоцци идеи трудового обучения и взаимного сотрудничества.

Воздействие романтической натурфилософии Ф. Шеллинга сказалось в педагогической концепции Фребеля. Фребель признавал, что в человеке заключены высшие силы природы, так как человечество является венцом жизни; следовательно, труд педагога подобен работе садовника – педагог должен

помочь ребёнку реализовать эти природные силы, оградив его от неблагоприятных условий (так в истории педагогики рождается идея «детского сада»). Влияние христианского мировоззрения на воспитательную теорию Фребеля видно по отношению учёного к детям: согласно с Новозаветным каноном, он ценит в них нравственную чистоту, ещё не повреждённую грехом, в них усматривает реализацию Царства Божьего.

Для А. Дистервега важнейшими принципами воспитания явились, наряду с природосообразностью, культуросообразность (воспитание личности в контексте культуры, достигнутой человечеством на данном этапе исторического развития) и самодеятельность воспитанников (саморазвитие ими имеющихся у них природных задатков в условиях, созданных педагогом в процессе воспитания).

С конца XIX в. в зарубежной философии и педагогике начинают активно появляться новые, реформаторские направления. В то же время сохраняется преемственность с предыдущим периодом развития философско-педагогической мысли. Так, в работах Дюркгейма можно найти идеи, адекватные педагогическим принципам, сформулированным ранее Дистервегом. В частности, идея Дюркгейма о приобщении личности в процессе развития и воспитания к «коллективным представлениям», другими словами – идеалам и ценностям общества своего времени, соотносима, по нашему мнению, с подчёркивавшимся ещё Дистервегом принципом культуросообразности.

Дильтей, как и Дюркгейм, представлявший социальное направление в педагогике, сформулировал педагогический принцип «переживания», заключающийся в том, что через создание соответствующих педагогических условий для эмоциональных переживаний учебно-воспитательный процесс осуществляется более успешно. Заметим, что важность развития душевной составляющей личности человека как неотъемлемой части целого понимали уже философы и педагоги эпохи Возрождения, а затем их преемники – мыслители и творческие личности эпохи Романтизма.

Ценность педагогической системы ещё одного представителя социальной педагогики, Наторпа, состоит в том, что целью воспитания в ней мыслится подготовка не к индивидуальному существованию, а к жизни с другими, то есть формирование и развитие социальных функций личности для жизни в обществе.

В работах Дьюи, также считавшего приоритетными социальные задачи воспитания, большое внимание уделяется социальному взаимодействию между воспитанниками.

Близка к социальной педагогике по ставящимся в процессе воспитания задачам «трудовая школа» Кершенштайнера. Мысль о социальном взаимодействии воспитанников друг с другом, педагогов и воспитанников была в ней дополнена идеей превращения школы в «лабораторию жизни».

Из направлений реформаторской педагогики, активно развивавшейся за рубежом в начале XX вв., наиболее актуальной для настоящего исследования видится педагогика свободного воспитания. Её сторонники (Э. Кей и другие) стремились строить педагогический процесс, «исходя из ребёнка», особое внимание при этом уделяя актуализации его творческих сил, благодаря которым он развивается в направлении идеала.

Значительный вклад в педагогику свободного воспитания внесла М. Монтессори. По убеждению М. Монтессори, свобода необходима в воспитании, прежде всего, потому, что в воспитательном процессе активно участвуют не только педагоги, но и воспитанники, созидающие из себя людей, выполняющие сложное задание самопознания и самовоспитания.

С педагогическими идеями М. Монтессори во многом перекликается «вальдорфская педагогика» Р. Штайнера, основанная на следующих, актуальных для личностного становления принципах: воспитание с любовью, способствующее раскрытию чувства любви по отношению к миру в личности воспитанников; свобода как условие развития; сопереживание, диалог и сотрудничество педагогов и воспитанников; гармоническое развитие личности, достигаемое соединением духовного (задействуется активное мышление), душевного (обучение самовыражению), креативно-практического (выполнение творческих задач) развития; важность самоосознания и самопознания, самоопределения и саморазвития; опора на образное мышление; обращение к искусству как действенному средству самосовершенствования личности, не только пробуждающему и развивающему такую важную её составляющую, как эмоции, но и приобщающему личность к ценностным ориентирам, выраженным в художественной культуре, а также учащему человека активности, самопостижению, самореализации.

О продуктивности воспитательных идей вальдорфской школы говорит широта распространения её опыта в XX веке и в наше время – как за рубежом (Англия, США и дру-

гие страны), так и в России (Москва, Санкт-Петербург, Самара, Иркутск и другие города).

В современной зарубежной педагогике следует обратить внимание на технологию развития критического мышления, разработанную в 1990-х гг. в США (Ч. Темпл, Дж. Стилл, К. Меридит) и в последние годы достаточно активно применяемую педагогами в России. Хотя названная образовательная технология не разрабатывалась специально для воспитательных целей, она привлекает педагогов тем, что обладает определённым потенциалом для становления и развития таких личностных качеств, как умение вырабатывать своё мнение на основе осмысления культурного опыта, идей и представлений, способность корректно по отношению к окружающим выражать своё мнение, потребность в самообразовании, самопознании, саморазвитии, умение понять другого и работать совместно.

Таким образом, можно сделать заключение о значимой роли зарубежной философско-педагогической мысли в оформлении культурно-исторического христиански ориентированного подхода к становлению духовно-нравственной культуры личности. В работах зарубежных философов и педагогов от Античности до настоящего времени обнаруживаются актуальные для этого подхода идеи, формулируемые в виде следующих психолого-педагогических требований к воспитательному процессу: учёт природных задатков личности (Аристотель, представители европейского Просвещения, Фребель, А. Дистервег); развитие сущностных (нравственных) человеческих качеств (Демокрит, Сократ, Аристотель, И. Кант); создание условий для деятельного взаимодействия человека с миром и людьми (И. Кант, И. Г. Песталоцци, Наторп, Дьюи, Кершенштайнер, Р. Штайнер); поддержка самопознания и самовоспитания (Сократ, мыслители эпохи Возрождения, И. Кант, А. Дистервег, М. Монтессори, Р. Штайнер); побуждение к творчеству (Н. Кузанский, Э. Роттердамский, М. Монтень, Т. Мор, Т. Компанелла, Ф. Рабле, Л. да Винчи, Ф. Шиллер, романтики, Э. Кей и другие представители педагогики свободного воспитания, Р. Штайнер); эмоциональное переживание и интеллектуальное осмысление опыта человеческой культуры (А. Дистервег, Дюркгейм, Дильтей, Р. Штайнер, Ч. Темпл, Дж. Стилл, К. Меридит), в котором реализуется трансцендентный, религиозный идеал (Аврелий Августин, Фома Аквинский и другие философы и богословы Средневековья, И. Г. Песталоцци, Фребель).

Статья поступила в редакцию 14.01.2013

УДК 373(091)
ББК 74.03

Ольга Юрьевна Левченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: levchenkozip@mail.ru

Историографический анализ преподавания иностранных языков в России

В статье автор обратился к рассмотрению истории преподавания иностранных языков в России. Анализ историко-педагогической литературы позволил выделить три периода историографического анализа преподавания иностранных языков в нашей стране: дореволюционный, советский и постсоветский. Автор называет учёных, в различные периоды обращавшихся к проблемам истории преподавания иностранных языков, и даёт краткую характеристику их работ. Характеризуя дореволюционный период, автор особо отмечает работы К. Д. Ушинского. В советский период вышло значительное количество работ, многопланово освещавших генезис иноязычного образования. В постсоветский период расширилась тематика исследований, выполненных на новой методологической основе. Особое внимание уделяется культурологической направленности обучения иностранным языкам. Автор приходит к выводу, что обращение к истории преподавания иностранных языков имеет несомненную актуальность и заслуживает дальнейшей научной разработки.

Ключевые слова: история преподавания, иностранный язык, историографический анализ, дореволюционный период, советский период, постсоветский период.

Olga Yur'evna Levchenko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: levchenkozip@mail.ru

The Historiographical Analysis of Foreign Languages Teaching in Russia

In this article the author turns to a consideration of the history of foreign languages teaching in Russia. Analysis of historical and pedagogical literature allowed the author to distinguish three periods of historiographical analysis of foreign language teaching in our country: pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet. The author refers to the scientists who turned to the problems of history of foreign language teaching in different periods, and gives a brief description of their work. Describing the pre-revolutionary period, the author appreciates the scientific works of K. D. Ushinsky. During the Soviet period a significant amount of papers were published, which were covering the genesis of foreign language education. The themes of investigations have expanded in the post-Soviet period and they were performed on a new methodological basis. Special attention is paid to the cultural orientation of foreign languages teaching. The author comes to the conclusion that the appeal to the history of foreign language teaching has doubtless relevance and deserves further scientific development.

Keywords: history of teaching, foreign language, historiographical analysis, pre-revolutionary period, Soviet period, the post-Soviet period.

Анализ и обобщение исследовательского опыта в области отечественного иноязычного образования представляется весьма перспективным и актуальным в период модернизации современного гуманитарного образования в России. Вместе с тем вопросы становления, развития и совершенствования иноязычного образования не раз с особой актуальностью вставали перед российским педагогическим сообществом, вызывая интерес широкого круга исследователей.

Изучение историко-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет говорить о том, что в дореволюционной России вопросы, касающиеся изучения иностранных языков, находились в центре внимания учёных, публицистов, государственных и общественных деятелей (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. А. Добролюбов, М. В. Ломоносов, Д. И. Писарев, Н. Г. Чернышевский).

Говоря о первом – дореволюционном периоде отечественной историографии, следует особо отметить работы К. Д. Ушинского, посвящённые преподаванию родного и иностранных языков. Он пишет: «…знание иностранных европейских языков и в особенно-

сти современных может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы» [5, с. 119].

Как видим, К. Д. Ушинский придавал большое значение иноязычному образованию и считал необходимым расширить спектр изучаемых в учебных заведениях России иностранных языков, добавив к традиционно изучавшимся французскому и немецкому английский язык.

Второй период представлен анализом преподавания иностранных языков в дореволюционной России советской историко-педагогической наукой. Начиная с 40-х гг. XX в. возникает устойчивый научный интерес к проблемам истории иноязычного образования, результатом которого стало появление значительного числа научных статей, монографий, диссертационных исследований (В. Д. Аракин, К. А. Ганшина, Н. И. Гез, Р. А. Кузнецова, Л. С. Левенстерн, О. А. Логинова, С. М. Никонова, И. В. Рахманов, И. Д. Салистра, В. М. Седик, И. Ф. Турук, З. М. Цветкова).

Перечисленные авторы освятили широкий круг вопросов, в числе которых анализ целей и задач изучения иностранных языков, методы обучения (грамматико-переводной, текстуально-переводной, натуральный), особенности обучения различным видам речевой деятельности, историко-критический анализ учебников и учебных пособий. Систематизация и оценка накопленного историко-педагогического материала, проведённая в исследованиях советского периода, оказала существенное влияние на дальнейшее развитие отечественной лингводидактики.

Несомненный научный интерес представляет диссертационное исследование Ж. Л. Витлин, в котором показана история методов преподавания немецкого языка в дореволюционной российской школе на протяжении более чем двухсотлетнего периода, при этом особый акцент сделан на использовании сравнительного метода в обучении грамматике. Изученные автором архивные документы позволили ему заключить, что ещё в первой половине XVIII века передовые преподаватели немецкого языка привлекали русский язык в процессе преподавания, использовали его при объяснении грамматики, лексики и орфографии, практиковали переводы, стремились осуществлять взаимосвязь с другими иностранными языками.

Значительный вклад в исследование истории дореволюционной методики преподавания иностранных языков внёс В. Э. Раушенбах. Выбор изучаемых языков, по мнению исследователя, определялся практическим значением, поэтому в городских училищах изучались языки стран-соседей. В. Э. Раушенбах уделил большое внимание преподаванию восточных языков в нашей стране, подчёркивая при этом, что часто инициаторами создания таких учебных заведений становились частные лица, особенно в Сибири, где требовались люди, практически владеющие восточными языками. В качестве примера он называет школы китайского и монгольского языков, существовавшие в Верхнеудинске и Кяхте, в которых, с его точки зрения, давались хорошие разговорные навыки.

Особую методологическую значимость для научного осмысления истории преподавания иностранных языков в нашей стране в дореволюционный период имеет докторская диссертация А. А. Миролюбова, подробно и многопланово представившая генезис иноязычного образования. В 2002 г. исследователем была опубликована книга «История отечественной методики обучения иностранным языкам», в которой систематизирован опыт методики обучения иностранным языкам за период 1860−80-е гг. XX в., проанализированы цели обучения, охарактеризованы программы по иностранным языкам, использовавшиеся в реальных и классических гимназиях.

Говоря о цели обучения иностранным языкам, А. А. Миролюбов подчёркивает, что в отечественной методике того периода сосуществовали разные цели обучения языкам, что не являлось характерным для западной методики. Не остались без внимания исследователя такие важные проблемы дореволюционной отечественной методики, как использование родного языка, соотношение устной речи и чтения, обучение аспектам языка, подготовка кадров преподавателей иностранных языков. Безусловной заслугой А. А. Миролюбова является проведённый им анализ учебников, которые как подчёркивает исследователь, «…отразили всё своеобразие этого периода, периода перехода от изучения грамматики как основы обучения и переводов с родного языка к попыткам внедрять идеи

прямого метода и использовать текстуально-переводный метод с различными вариациями» [1, с. 54].

В постсоветский период – с 90-х гг. XX в. наметился качественно новый этап в историографии проблемы истории иноязычного образования в нашей стране, характеризующийся обращением к широкому кругу принципиально новых аспектов данной проблематики и современными методологическими подходами.

В числе работ, исследующих культурологические функции преподавания древних и новых иностранных языков в дореволюционных гимназиях, следует назвать диссертационное исследование Е. Г. Поповой «Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии (вторая половина XIX − начало XX века)». Автором сделан вывод о том, что основными тенденциями развития отечественной гимназии рассматриваемого периода являлась определяемая социокультурными факторами динамика целей, содержания, организационных форм и методов, их специфическое преломление в теории и практике изучения иностранных языков в классическом и реальном типах гимназии; гуманистическая и гуманитарная направленность исследуемого процесса, отчётливо проявлявшаяся в интеграции культурологических функций, усилившей образовательное и воспитательное значение предметов этой дисциплины [3, с. 6.].

К изучению историко-педагогических основ преподавания иностранных языков в России, обратилась в своём диссертационном исследовании Л. Ю. Никшикова. С точки зрения исследовательницы, они базируются на «понятии образования как области культуры, в целостном её понимании, предполагающем комплексное изучение различных её областей, характеризующих отдельные стороны процесса общественного развития» [2, с. 12].

Несомненной заслугой автора является выявление методологических подходов к основам преподавания европейских иностранных языков в России в XIX − начале XX века, определение научно-педагогических аспектов развития системы методов преподавания европейских иностранных языков в России, базирующейся на целостном мировосприятии, объединяющем педагогическую науку с ценностными формами познания культуры − религией, моралью, искусством, философией. Основываясь на изученных архивных материалах, Л. Ю. Никшикова охарактеризовала развитие методов преподавания европейских иностранных языков на примере учебных заведений различного уровня: университетов, лицеев, дворянских институтов, кадетских корпусов, гимназий, коммерческих училищ.

Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России рассмотрены в диссертационном исследовании А. М. Фирсовой. Обосновывая актуальность обращения к истории России рубежа XIX–XX веков, исследовательница подчеркивает, что это было время «интенсивного социального, экономического и культурного развития России, и столь же интенсивного развития педагогической мысли, время небывалого взлёта и размаха реформаторской деятельности передовых общественных сил» [6, с. 5].

Определенную научную значимость имеет определение автором социокультурных компонентов лингвообразования, выявление мифологических корней языковых и неязыковых систем мышления, раскрытие функционально-семантического обоснования межкультурных коммуникаций и рассмотрение проблемы границ сознания в билингвизме. Кроме этого, А. Н. Фирсовой проведён сравнительно-исторический анализ методов преподавания иностранных языков в Западной Европе и России, рассмотрены методологические подходы к основам преподавания иностранных языков в России в XIX − начале XX века, указаны системообразующие доминанты, факторы и этапы развития методов преподавания.

Характеризуя процесс овладения языком, А. Н. Фирсова подчёркивает, что он может быть приравнен к процессу вступления в социум путём прохождения ритуала посвящения – в нём можно выделить те же фазы и те же глубинные аспекты. «Находясь в периоде обучения родному языку или в процессе овладения иностранным языком, человек пребывает в пограничной фазе, родственной прохождению посвящения в традиционном обществе, приобщается к началам культуры – собственной или чужой, интегрируется в следующую или же иную социальную группу», – пишет она [6, с.12].

Сопоставляя положение иностранных языков, А. Н. Фирсова заключает, что один из европейских языков занимал главенствующее положение на какой-то период времени, что объяснялось, прежде всего, экономическим и историческим фоном развития цивилизации. В ходе исследования автором были выявлены и проанализированы концептуальные основы формирования методов

преподавания иностранных языков в России, базирующиеся на аксиологическом, антропологическом, цивилизационном, культурологическом и социокультурном подходах.

Заслуживает внимания и книга А. Н. Щукина, в которой наряду с другими важными вопросами теории и практики преподавания иностранных языков определённое внимание уделено истории развития отечественной методики. Автором выделено и описано два периода – дореволюционный (до 1917 г.) и послереволюционный периоды (после 1917), которые подразделяются на более короткие временные этапы. По его мнению, дореволюционный период охватывает значительный отрезок русской истории − от крещения Руси (X в.) до Октябрьской революции (1917 г.), и в его рамках можно выделить два этапа. Давая характеристику первому этапу (X−XVII вв.), А. Н. Щукин отмечает, что основной сферой применения иностранных языков служила религия и перевод священных книг, а центрами изучения языков, главным образом греческого, являлись монастыри.

Автор полагает, что второй этап (XVIII в. − 1917 г.) начался с реформ Петра I, когда государство стало уделять должное внимание развитию образования. Анализируя данный этап, А. Н. Щукин констатирует, что в России на протяжении XVIII−XIX веков изучение иностранного языка, в первую очередь французского, считалось необходимым для образованного человека, соответственно уровень иноязычной языковой культуры, особенно у представителей дворянства, был чрезвычайно высок [7, с. 321]. В качестве отличительных особенностей данного этапа исследователь называет общеобразовательное значение иностранного языка, признание принципа сознательности в качестве одного из ведущих принципов обучения, сопоставительный подход к изучению иностранных языков.

Определённое значение для правильного осмысления истории отечественного иноязычного образования представляет диссертационное исследование О. Ю. Солодянкиной, посвящённое домашнему воспитанию дворянства в России во второй половине XVIII − первой половине XIX века. Базируясь на значительном количестве архивных и научных источников, исследовательница подробно рассмотрела не только деятельность иностранных наставников, но и описала иностранное наставничество как социокультурный феномен. Как известно, домашнее воспитание с использованием гувернанток и гувернёров имело в нашей стране давнюю и богатую историю, являясь в среде дворянства «вполне осознаваемым современниками, существующим феноменом» [4, с. 5].

Итак, проведённый историко-педагогический анализ преподавания иностранных языков в России в XVIII−XIX вв. охватывает три историографических периода: дореволюционный, советский и постсоветский. Начавшееся в дореволюционный период накопление материала по отдельным вопросам иноязычного образования, сыграло положительную роль и сохранило историографическую значимость до настоящего времени.

Анализ, систематизация и обобщение данных по истории преподавания иностранных языков, осуществлённые в советский период, нашли своё выражение в увеличении количества научных работ и расширении исследуемой тематики, что в итоге существенно обогатило как историческую, так и педагогическую науку. Историко-педагогические исследования последних десятилетий наглядно доказывают необходимость опоры на прочный фундамент собственной истории иноязычного образования, в контексте реализуемых современных образовательных реформ.

Таким образом, отечественное иноязычное образование, являющееся сложной многоступенчатой системой, имеет давнюю историю и богатые национальные традиции. Постижение характеристик и логики процесса становления и развития отечественного иноязычного образования должно включать в себя всё многообразие регионального опыта, без учёта специфики которых оно не будет объективным.

Список литературы

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.

2. Никшикова Л. Ю. Историко-педагогические основы преподавания иностранных языков в России XIX − начала XX в.: автореф. дис. … канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2007. 27 с.

3. Попова Е. Г. Культурологические функции изучения иностранных языков в отечественной гимназии, вторая половина XIX – начало XX в.: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.

4. Солодянкина О. Ю. Иностранные наставники в дворянском домашнем воспитании в России (вторая половина XVIII − первая половина XIX в.): автореф. дис. … д-ра ист. наук. М., 2008. 34 с.

5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.

6. Фирсова А. М. Культурно-исторические проблемы лингвообразования в России: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Нижний Новгород, 2009. 38 с.

7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие. М.: Филоматис, 2007. 480 с.

References

1. Mirolyubov A. A. Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M.: STUPENI, INFRA-M, 2002. 448 s.

2. Nikshikova L. Yu. Istoriko-pedagogicheskiye osnovy prepodavaniya inostrannykh yazykov v Rossii XIX − nachala XX v.: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Nizhny Novgorod, 2007. 27 s.

3. Popova Ye. G. Kulturologicheskiye funktsii izucheniya inostrannykh yazykov v otechestvennoy gimnazii, vtoraya polovina XIX – nachalo KhKh v.: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 16 s.

4. Solodyankina O. Yu. Inostrannye nastavniki v dvoryanskom domashnem vospitanii v Rossii (vtoraya polovina XVIII − pervaya polovina XIX v.): avtoref. dis. … d-ra ist. nauk. M., 2008. 34 s.

5. Ushinsky K. D. Pedagogicheskiye sochineniya: v 6 t. T. 2 / sost. S. F. Yegorov. M.: Pedagogika, 1988. T. 2. 496 s.

6. Firsova A. M. Kulturno-istoricheskiye problemy lingvoobrazovaniya v Rossii: avtoref. dis. … d-ra ped. nauk. Nizhny Novgorod, 2009. 38 s.

7. Shchukin A. N. Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: ucheb. posobiye. M.: Filomatis, 2007. 480 s.

Статья поступила в редакцию 20.12.2012

УДК 371.671
ББК 74.03

Антонина Викторовна Рогова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: NVStepanowa@yandex.ru
Наталья Владимировна Степанова,
старший методист,
Забайкальский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки
работников образования
(Чита, Россия), e-mail: NVStepanowa@yandex.ru

Реализация личностно развивающей функции обучения в учебной литературе 20-х годов XX века

В представленной статье рассматривается проблема изучения учебной литературы как продукта педагогической культуры. Даётся обоснование личностно ориентированного (личностно развивающего) образования, включающего категории субъектного опыта и субъектной позиции. Реализация данных категорий рассматривается на примере учебной литературы 20-х годов XX века.

Данный период времени характеризуется использованием в истории советского образования идей реформаторской педагогики, в том числе связанных с созданием учебной литературы для школы. Анализируются рабочие книги, «рассыпные» учебники, журналы-учебники, газеты-учебники, созданные в русле комплексных программ Государственного учёного совета.

Показано, что содержание учебной литературы 20-х гг. XX в. связано с социокультурными ценностями того периода времени, ориентированными на накопление и реализацию субъектного опыта в учебной деятельности.

Представленные идеи позволяют рассматривать учебную литературу как своеобразный культурный продукт своей эпохи.

Ключевые слова: учебная литература, педагогическая культура, личностно ориентированное (личностно развивающее) образование, категории субъектного опыта и субъектной позиции, комплексные программы Государственного учёного совета, рабочие книги, «рассыпные» учебники, журналы-учебники, газеты-учебники.

Antonina Viktorovna Rogova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: NVStepanowa@yandex.ru
Natalia Vladimirovna Stepanova,
Senior Methodologist, Zabaikalsky Regional Institute
for Advanced Training and Professional Retraining of Education Specialists
(Chita, Russia), e-mail: NVStepanowa@yandex.ru

Realization of Personality Development Learning Function in Educational Literature of the 1920s

The paper considers a problem of studying educational literature as a product of pedagogical culture. It focuses on person-centered (personality development) education including the categories of subjective experience and subjective position. The implementation of these categories is exemplified by the textbooks of the 1920s.

This period of time is characterized by the use of the reformatory pedagogy ideas in the history of the Soviet education, including the ideas associated with the creation of educational materials for schools. The authors analyze workbooks, “loose-leaf” textbooks, magazine-style textbooks, newspaper-style textbooks created in line with the integrated programs of the State Academic Council.

The study shows that the content of the 1920s textbooks is associated with the sociocultural values focused on the accumulation and realization of subjective experience in educational activities.

The ideas presented suggest that educational literature can be regarded as a cultural product of its era.

Keywords: educational literature, pedagogical culture, person-centered (personality development) education, categories of subjective experience and subjective position, integrated programs of the State Academic Council, workbooks, “loose-leaf” textbooks, magazine-style textbooks, newspaper-style textbooks.

Постнеклассический этап развития образования, углубление в нём идей информационной эпохи кардинально изменяют фундаментальные основы организации и технологий осуществления педагогического процесса. Среди ведущих проблем в этой связи особую актуальность приобретает проблема школьного учебника. К настоящему времени разработано несколько концепций учебника (И. Я. Лернер, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. Г. Бейлинсон, Д. Д. Зуев, В. П. Беспалько, А. В. Хуторской и др.), имеется ряд научных исследований, анализирующих разные аспекты созданных и создаваемых учебников и учебных пособий.

Вместе с тем их анализ позволяет сделать вывод о том, что он проводится в большей степени с позиций дидактики, хотя учебная книга, как отмечает Г. Б. Макаревич, − это феномен, «порождённый культурой, педагогикой, религией, политикой, этикой, философией, практикой преподавания, стереотипами повседневного воспитания и т. д. » [3, с. 10] и предполагающий его многостороннее рассмотрение.

В отечественной педагогике учебник как продукт культуры, и педагогической культуры, в частности, своеобразный их артефакт, исследован недостаточно полно. Методологические подходы к отбору содержания образования, получающие отражение в учебной литературе и одновременно отображающие степень педагогической культуры общества, не стали предметом глубокого рассмотрения. Современная педагогическая культура в значительной степени вписана в контекст концепции личностно ориентированного образования, опирается на постулаты культурологического, субъектно-деятельностного подходов. С нашей точки зрения, в связи с реализацией постнеклассической модели образования, где в центр внимания поставлен познающий объект, важно обратиться к личностно развивающей функции учебников, учитывающей идеи этих подходов.

Личностно ориентированное (личностно развивающее) образование связано с «прорывом в области научного знания о феномене личности» (В. В. Сериков), благодаря чему данное понятие стало обладать научным содержанием и отражать систему свойств человека, включающих его субъектность, самоопределение в окружающем мире и способность занимать в нём определённую позицию [6, с. 14]. В данной концепции одними из центральных категорий являются категории субъектного опыта и субъектной позиции. Этой проблеме посвящены также работы И. С. Якиманской, по мнению которой субъектный опыт приобретается ребёнком самостоятельно. Поэтому роль обучения заключается в создании условий для раскрытия и развития индивидуальных познавательных возможностей школьника и его самостоятельности. Позиция субъекта познания (учения) реализуется у школьника, по мнению учёных, если:

− ученик самостоятельно приобретает новые и творчески использует имеющиеся знания на основе привлечения собственного жизненного опыта;

− учащийся сознательно выбирает и активно использует способы учебной работы при овладении знаниями, а не только достигнутый результат;

− ребёнок принимает самостоятельные решения в выборе доступных ему средств обучения; планирует, анализирует, прогнозирует и оценивает результаты своего учебного труда;

− школьник принимает ответственность за себя и своё окружение, опираясь на соблюдение общепринятых норм и правил школьной жизни; строит с другими людьми отношения сотрудничества, учитывая интересы, потребности других детей, уважая их национальные, духовные, культурные традиции и др. [2].

Исследуя отражение идеи накопления субъектного опыта в ходе обучения, соотнесённого с современной педагогической культурой, целесообразно обратиться к истории создания учебной литературы в предшествующие исторические периоды в соотнесении с их педагогической культурой. Для анализа школьных учебников выделим несколько позиций современных учений, акцентирующих внимание к личностно развивающей стороне учебных материалов:

1. Важно создание личностно ориентированной ситуации (учебной, познавательной, жизненной), в которой потребуется проявление личностных функций (поиски смысла, мысли о себе, построение образа и модели своей жизни, выбор творческого варианта решения проблемы, критическая оценка факторам и т. д.). В этой ситуации возникает задача, которую нельзя решить на знаниево-репродуктивном уровне, т. к. нет правил, нет однозначных истин, нет простых решений. Именно в такой ситуации происходит формирование субъектного опыта ребёнка. Поэтому содержание личностно ориентированного образования должно включать различные виды такого опыта. Технология В. В. Серикова основывается на идее реализации трёх основных характеристик личностно ориентированной ситуации: жизненной контекстности, диалогичности и игровом (ролевом) взаимодействии её участников. Триада «задача − диалог – игра» образует базовый технологический комплекс, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения в личностно ориентированном образовательном процессе [2].

2. Необходима реализация личностно развивающей функции обучения в процессе работы со школьным учебником. Данная функция осуществляется на основе исследовательской и творческой учебной деятельности, на которую ориентирует учебник, участия ученика в диалоге с автором или персонажами учебника при сопоставлении разных точек зрения и подходов, включения оценочной позиции по отношению к материалу, рефлексивного осмысления прочитанного [8, с. 15]. В процессе обучения учащиеся последовательно осуществляют полный цикл деятельности: оценка ситуации – целеполагание − планирование − организация своей работы − снабжение её недостающими познавательными ресурсами − рефлексия.

Особенно ярко идеи личностно развивающего направления организации учебной деятельности наблюдались в советской школе в 20-е гг. XX в. Развитие массовой школы в России в данный период опиралось на достижения отечественной и зарубежной экспериментальной педагогики, психологии и педологии.

Демократическая и гуманистическая направленность новой школы была продекларирована в «Положении о единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы» (1918 г.) и предполагала:

− единство системы образования для всех слоёв населения;

− трудовой и политехнический характер обучения;

− коллективистическую направленность процесса обучения; право на самоуправление;

− всестороннее и гармоническое (в т. ч. эстетическое и физическое) развитие личности;

− светский характер содержания образования;

− индивидуализацию и дифференциацию процесса обучения.

Ценностные ориентации указанных документов вбирали в себя достигнутый уровень общемировой педагогической культуры и свидетельствовали о новом этапе развития образования. Так, в педагогике 20-х гг. нашли отражение новаторские идеи реформаторского движения:

1) субъектный опыт как основа развития и обучения личности;

2) связь обучения и воспитания со средой;

3) предпочтение информационно-пассивных активным, основанным на деятельности учеников, методам обучения, прагматический характер обучения;

4) ставка на развитие индивидуальных способностей личности;

5) влияние педагогического процесса не только на интеллектуальную, но и эмоциональную сферу развития личности, эстетизация обучения и воспитания;

6) демократизация отношений между педагогами и учащимися, право школы на самоуправление и др.

Советские школы в 20-е гг. XX в. приобретают практико ориентированную направленность, позволяющую учащимся накапливать субъектный опыт и развивать у них практические умения и навыки. Даже типология школ того времени была непосредственно связана со средой. На первой ступени обучения появилась возможность создавать профшколы или школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), а позже − фабрично-заводские семилетки (ФЗС) с целью получения детьми одновременной общеобразовательной и профессиональной подготовки. В сельской местности с той же целью стали открываться школы крестьянской молодёжи (ШКМ). Положительная роль ФЗС и ШКМ заключалась в том, что для данных типов школ были разработаны специальные программы, причём характер и содержание обучения в них были

максимально приближены к среде. Для реализации программ обучения в данных типах учебных заведений потребовались новые учебники. Для разработки программ и апробации новых методов и форм обучения в 20-е гг. открываются опытно-показательные учреждения (ОПУ). Одним из таких учреждений стала 1-я опытная станция Наркомпроса РФ, возглавляемая С. Т. Шацким. Она имела два отделения и реализовывала такие направления, как связь школы со средой; социализация личности; апробация комплексных программ обучения; внедрение активных и практико ориентированных методов, форм обучения и др.

Таким образом, в 20-е гг. появление различных типов учебных заведений потребовало создание соответствующих учебников. Усиление связи школы с жизнью предполагало приобретение различными способами и накопление ребёнком субъектного опыта.

Учебники 20-х гг. в большей степени отображали желаемый педагогический идеал, поскольку при определении структуры учёные-методисты исходили прежде всего из задачи формирования «культурного человека, а не из логики соответствующей области научного знания» [3, с. 10].

Практическая направленность учебной литературы как условие накопления учениками субъектного опыта в ходе обучения получила отражение в структурировании учебного материала, формах, методах и принципах обучения. Связь обучения с жизнью, с производительным трудом, ориентация на воспитание коллективизма позволяла включить школьников в контекст экономических отношений общества того времени. В итоге процесс обучения давал возможность приобретения социального опыта, а осуществление принципов активности и самостоятельности в обучении напрямую предполагали реализацию субъектной позиции ученика.

Новаторские подходы к разработке программно-методической литературы были характерны для государственного учёного Совета (ГУС), в состав которого входили Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский и другие замечательные учёные и практики. Они рекомендовали преодолевать формализм, оторванность от реальной жизни, усиливать межпредметные связи в процессе преподавания школьных предметов. Для реализации данных идей педагоги обратились к комплексной системе обучения.

В 1923–1925 гг. был опубликован первый вариант комплексных программ ГУСа, в которых материал группировался вокруг главных тем в соответствии с тремя направлениями (природа, труд, общество). После изучения темы проводилась систематизация материала по трём колонкам, соответствующим вышеперечисленным направлениям. Причём колонка «труд» являлась центральной, а обучение строилось концентрическими кругами по принципу «от ребёнка – к миру». В основе работы по комплексной системе лежали следующие подходы:

− краеведческий, при котором изучаемое содержание темы связывалось с местным материалом, предполагалось сравнивать его с предыдущей историей, с историей зарубежных стран, состоянием изучаемого объекта в других областях СССР и показывать его перспективы;

− обществоведческий, связанный с оценкой явления или объекта с позиции пользы или вреда для общества;

− исследовательский, заключающийся в том, что знания давались не в готовом виде, а организовывался их поиск [4, с. 18–26].

В результате работы по комплексным программам обнаружилась невозможность определить место для отработки практических умений и навыков. В связи с тем, что изложение учебной темы велось в соответствии с комплексной темой, а логика темы и логика предмета не всегда совпадали, затруднялся процесс овладения учащимися прочными и систематическими основами наук. При этом ощущался недостаток в чётких рекомендациях по работе с комплексными программами, поэтому многие учителя не владели методикой обучения детей по ним.

Стремление разбить материал по трём колонкам приводило к выделению не объективно существующих, а случайных признаков в существующих межпредметных связях.

Например, в теме первого года обучения «Знакомство со школой и её работой» в графе «природа» необходимо было изучить «изменение окраски листьев осенью и в листопад». В колонке «труд» этой же темы определялись следующие цели: «Задачи на все действия по первому десятку», декоративные работы, свободное рисование, начало знакомства с грамотой в связи с работой над плакатами [5, с. 72]. Несмотря на то, что были подобраны темы, близкие жизненному опыту детей, изучение 52 тем, как показала практика, оказалось непосильным для учащихся начальной школы.

В 1927 г. в учебные программы ГУСа были внесены изменения, касающиеся объ-

ёма изучаемого материала, круга вопросов для обязательного изучения учащимися. В изменённых программах был определён минимум знаний, умений и навыков, количество комплексных тем сократилось до 21. Труд стал отдельным учебным предметом, что способствовало увеличению времени на овладение знаниями, умениями и навыками по другим учебным предметам. Несмотря на это методическая задача по реализации межпредметных связей не получила эффективного решения. Результатом работы по комплексным программам оставалось низкое качество обучения.

В 20-е гг. продолжались поиски новых методов обучения, среди которых большое распространение получил исследовательский метод. Методист Б. В. Всесвятский справедливо утверждал, что данный метод – «это путь к знанию через искания, наблюдения и открытия самих детей». Составные части исследовательского метода включали:

− первоначальную ориентировку школьников в окружающей действительности с помощью наблюдений и экскурсий;

− первичную систематизацию материала наблюдений в процессе лабораторной проработки: постановка вопросов, проблем для дальнейшей работы, организация исследования, планирование, сравнение материала и др.;

− закрепление полученных ранее наблюдений в виде записей, зарисовок, лепки, ручного труда в сочетании с новыми наблюдениями, опытами, экскурсиями, работа с книгой-справочником;

− применение знаний на практике (трудовая установка исследовательского метода).

Как видим, организация обучения была связана с созданием личностно ориентированных ситуаций, предполагающих ярко выраженную субъектную позицию, основанную на поиске решений, для которых нет однозначного ответа: ученик самостоятельно формулирует проблемные вопросы, планирует, анализирует, оценивает результаты своего учебного труда. Требование связи обучения с жизнью и практическая установка метода ориентировали на учёт культурных традиций окружения, на ответственность за принимаемые решения, и тем самым создавалось специфическое ценностно-смысловое поле как важная «клеточка» личностно ориентированного образовательного процесса.

Однако активное использование в процессе учебной деятельности исследовательского метода вместе с тем привело к переоценке сил учащихся в самостоятельном освоении учебного материала, нарушению системы и последовательности усвоения знания у детей. Отрицание учебной книги как основного источника знаний, её несистематическое использование в работе не способствовало формированию у учащихся глубоких и прочных знаний.

Одним из острых вопросов, обсуждаемых педагогами того времени, стал вопрос о новых школьных учебниках. Конечно, в первое время школы были вынуждены пользоваться старыми дореволюционными учебниками, но они не удовлетворяли потребности советской школы. С середины 1920-х гг. в образовательной практике активно пропагандируются новые виды учебников − «рабочая книга», «рассыпные» учебники, журналы-учебники и даже газеты-учебники. Темы, содержащиеся в этих учебных материалах, были близки жизненному опыту детей, что позволило теоретические знания связать с практикой и создать условия для накопления и обогащения субъектного опыта школьников. Авторы «рассыпного» учебника пытались соединить основы знания с их практическим применением, поэтому учебная книга должна была состоять из отдельных тем-папок, материал в которых можно было постоянно менять. К примеру, тема «Хлеб» включала сведения из ботаники (подтема «Злаки»), зоологии (подтема «Вредители злаковых растений»), химии (подтема «Процесс брожения») и литературы (повесть А. Н. Толстого «Хлеб»). В результате методической неподготовленности учителей, а иногда и малограмотности педагогов связи получались искусственными, что приводило к нарушению логики в изучении того или иного предмета и к получению детьми поверхностных знаний.

В 1926 г. П. П. Блонским была издана книга для чтения «Красная зорька» для сельских школ I и II ступени, в предисловии к которой автор-составитель подчёркивал, что это не просто книга для чтения, а «книга для чтения и работы», т. е. «рабочая» книга. Первая часть книги для чтения предназначалась для учащихся первого отделения сельской школы. Она разделялась автором на пять отделов. Первый отдел педагог рекомендовал прочитать до Нового года с детьми, не закончившими изучение букваря, тем самым желая помочь школам, придерживающимся безбукварного обучения грамоте. Остальные отделы книги для чтения построены в соответствии с комплексами, представленными в программе ГУСа [1].

Первый отдел книги для чтения содержал привычные для сельского ребёнка понятия, связанные с его жизненным опытом: семья (мама, папа, дети); школа, а также новые понятия, пришедшие в лексику в связи с изменением государственного строя. С появлением новых понятий (Красная армия, Красное знамя труда, республика труда, молодая гвардия рабочих и крестьян и др.) обогащались представления учащихся о новых социальных отношениях, в русле которых мог накапливаться субъектный опыт школьника. Тексты отдела представлены составителями в стихотворной и прозаической форме, после каждого из них проводился контроль знаний в деятельностной форме. В ходе его проведения учащимся предлагалось не просто ответить на вопросы или выполнить задание, но и научиться выполнять то действие, которое выражено данным понятием. Например, перед чтением стихотворения «Рабочий марш» ребёнку задавались следующие вопросы: «Для чего нужна Красная армия? Когда празднуется день Красной армии?» После чтения стихотворения автор учебника ставил вопрос: «Что такое марш?». Интересным становилось продолжение работы над данным понятием. Поскольку дети получали задание, предполагающее выработку у них практических умений, то рекомендовалось научиться строиться и маршировать с песнями. После знакомства со стихотворением «Молодая гвардия» дети младшего школьного возраста должны были ответить на довольно непростые для них вопросы, связанные с новыми социальными отношениями: «Чем отличается Советская власть от буржуазной? Зачем нужна смычка рабочих и крестьян?...Какая польза от кооперации? Чего хотят коммунисты?» и др. [1, с. 36–38].

Таким образом, П. П. Блонским была предпринята попытка создания практико ориентированной книги для чтения в соответствии с комплексными программами ГУСа, которая способствовала бы развитию у детей навыков коллективизма и обогащению их субъектного опыта.

В 1929 г. Е. Я. Фортунатова и Л. К. Шлягер (под редакцией С. Т. Шацкого) выпустили книги для чтения и работы в деревенской школе «Школа и деревня», предназначенные для школ I ступени и составленные в соответствии с программами ГУСа [7].

Содержание одной из книг включало три раздела («Деревня», «Деревня и город», «Весна»), каждый из которых имел ряд подразделов, связанных с социальной действительностью и социальными отношениями, окружающими ребёнка в его повседневной жизни. Раздел «Деревня» включал семь подразделов: «Из летней жизни детей», «Урожай», «Деревня и её окрестности», «Деревня и Октябрь», «Ремёсла и промыслы в деревне», «Быт в деревне», «Ленин-вождь революции». Например, подраздел «Из летней жизни» предполагал ориентацию ребёнка на жизненную ситуацию, в которой он пытался построить образ и модель своей жизни. Подраздел «Быт в деревне» помогал ученику осмыслить и критически оценить различные стороны деревенской жизни.

В содержание учебной книги были включены не только народные и авторские сказки, рассказы и стихотворения русских и советских писателей, поэтов и педагогов (И. А. Крылова, Н. А. Некрасова, А. П. Чехова, Д.Бедного, И. С. Тургенева, К. Д. Ушинского, С. Я. Маршака, М. М. Пришвина, В. В. Бианки, Д. Н. Мамина-Сибиряка и др.), но и произведения и статьи различных жанров из хрестоматий, газет, сборников, журналов. Наряду с этим в учебник вошли школьные задания и отчёты («Задания на лето», «Общественно-полезная работа летом»); отчёты учителей («Праздник урожая»); детские ученические («Работа по обследованию булочной», «Как теперь живёт наша деревня?», «Как и кем управляется фабрика?», «Школа работает с сельсоветом» и др.) и классные коллективные сочинения учащихся школ («Окрестности нашей деревни», «История жилища» и др.), составленные по результатам исследовательской работы педагогов и учащихся в соответствии с требованиями комплексных программ. В представленных отчётах и сочинениях учащиеся не только наблюдали, исследовали и описывали окружающую их действительность, но и осмысливали увиденное и прочитанное. Например, в сочинении «Окрестности нашей деревни» учащиеся подробно описывали привлекательные места, окружающие их родную деревню: реку, которая «извивается, как змея», и в которой хорошо купаться летом, а также лес, в котором много грибов и ягод. Наряду с этим в сочинении содержится краткий отчёт о содержании практических умений, приобретаемых группой учеников при исследовании данной местности (ориентирование на местности; обучение работе с компасом и др.) [7, с. 39–40].

Учебная книга включала конкретные задания и вопросы, предназначенные для групповой работы учащихся. Например, в со-

держание темы «Деревня и её окрестности» были включены вопросы и задания для обследования деревни:

1-я группа школьников должна была выяснить демографическое положение в деревне (количество мужчин-женщин-детей-стариков; количество рождённых и умерших людей; грамотных; учащихся школы и детей, не посещающих её);

2-й группе предлагалось расспросить стариков о том, «какой была деревня прежде», составить с помощью учителя её план и т. п.;

3-й группе учащихся нужно было узнать, чем занимаются жители, кроме земледелия;

4-я – должна была выяснить, сколько у деревни земли, дворов и т. п. [7, с. 38–39].

Таким образом, данная учебная книга была построена в соответствии с комплексной программой ГУСа и включала основные характеристики личностно ориентированной ситуации (жизненную контекстность, диалогичность и игровое (ролевое) взаимодействие её участников). В учебнике представлены такие виды деятельности, как творческая и исследовательская, через которую дети могли оценивать предложенную им в учебнике ситуацию, определять свои цели, планировать и организовывать работу по достижению поставленной цели и осмысливать свою учебную деятельность. Учебник помогал целенаправленному развитию и накоплению у ребёнка субъектного опыта и реализации позиции субъекта познания.

В конце 1920-х годов правительством советской республики был взят курс на прекращение всех экспериментов в школе. К этому времени экспериментальная педагогика в нашей стране вступила в завершающий этап, началось более активное идеологическое воздействие на все сферы образования. В связи с этим были осуждены и убраны из процесса обучения методы экспериментальной педагогики, отменены программы ГУСа, вместо которых были введены обязательные учебные программы. Новые формы учебников оказались под запретом. Школа вернулась к классно-урочной системе обучения и к стабильным учебникам, которые позволяли учащимся накапливать систематические знания по предметам, но при этом была утрачена важная функция учебника, ориентирующая на реализацию субъектной позиции в процессе обучения и накопления детьми разностороннего субъектного опыта.

Таким образом, анализ школьных учебников 20-х гг. XX в. позволяет увидеть тесную связь содержания учебной литературы с социокультурными ценностями того времени, ориентированными на создание условий для накопления субъектного опыта в ходе учебной деятельности. «Жизненная контекстность» учебного материала, реализация личностно развивающей функции учебника в ходе исследовательских, творческих заданий; участие в диалоге с социальными процессами, происходившими в обществе; включение оценочной позиции по отношению к материалу, его рефлексивное осмысление – всё это позволяет судить о педагогической культуре учёных-педагогов, методистов 20-х гг. XX в. и рассматривать учебную литературу как своеобразный культурный продукт своей эпохи.

Список литературы

1. Блонский П. П. Красная зорька: книга для чтения в сельской школе. М.-Л., 1926. Ч. 1.

2. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / под общ. ред. Е. В. Бондаревской: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. М.; Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.

3. Макаревич Г. Б. Изучение учебника для начальной школы как направление историко-педагогической науки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 4(7). С. 9–29. Волгоград, 2012.

4. Методическое письмо «О проработке комплекса» // Просвещенец, 1925. № 2. С. 18–26. Чита, 1925.

5. Рогова А. В. История образования и педагогической мысли: учеб. пособие / Заб. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2006. 130 с.

6. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки. С. 14–20. Волгоград, 2012.

7. Фортунатова Е. Я. и Шлягер Л. К. Школа и деревня. Третья книга для чтения и работы в деревенской школе / под ред. С. Т. Шацкого. М.-Л., 1929.

8. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика, 2005. № 4. С. 10–14.

References

1. Blonsky P. P. Krasnaya zorka: kniga dlya chteniya v selskoy shkole. M.-L., 1926. Ch. 1.

2. Kulnevich S. V. Pedagogika: lichnost v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya / pod obshch. red. Ye. V. Bondarevskoy: ucheb. posobiye dlya stud. sred. i vyssh. ped. ucheb. zavedeny, slushateley IPK i FPK. M.; Rostov n/D: Uchitel, 1999. 560 s.

3. Makarevich G. B. Izucheniye uchebnika dlya nachalnoy shkoly kak napravleniye istoriko-pedagogicheskoy nauki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2012. № 4(7). S. 9–29. Volgograd, 2012.

4. Metodicheskoye pismo «O prorabotke kompleksa» // Prosveshchenets, 1925. № 2. S. 18–26. Chita, 1925.

5. Rogova A. V. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli: ucheb. posobiye / Zab. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2006. 130 s.

6. Serikov V. V. Lichnostno-razvivayushcheye obrazovaniye: dva desyatiletiya iskany// Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta. Ser. Pedagogicheskiye nauki. S. 14–20. Volgograd, 2012.

7. Fortunatova Ye. Ya. i Shlyager L. K. Shkola i derevnya. Tretya kniga dlya chteniya i raboty v derevenskoy shkole / pod red. S. T. Shatskogo. M.-L., 1929.

8. Khutorskoy A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme // Pedagogika, 2005. № 4. S. 10–14.

Статья поступила в редакцию 19.10.2012

УДК 37.01+17.022.1
ББК Ч33+Ю949

Юлия Юрьевна Сысоева,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Историко-педагогический анализ «допонятийного» периода исследований феномена имиджа личности

Статья посвящена историко-педагогическому анализу феномена имиджа личности. Автор анализирует образы человека различных культурно-исторических эпох, обусловленные мировоззрением, этико-эстетическими представлениями и потребностями культуры социума. Исходя из положения о сущностной связи образования, культуры и её доминирующих ценностей, детерминирующих архитектонику системы образования к становлению определённого типа человека в зависимости от парадигмы общественного развития, в статье осуществляется философско-педагогическое осмысление феномена «имидж личности» как «культурный код» и телесно-знаковое отражение ментальности конкретной культурно-исторической общности в аспекте «допонятийного» периода исследований имиджа с точки зрения современных представлений о структуре и характеристике имиджа личности. Автор приходит к выводу, что с позиций педагогики образ человека нового типа в современном обществе, эксплицированный в понятии «имидж личности» в аспекте культурологической парадигмы общественного развития должен соответствовать идеям концепции воспитания человека культуры.

Ключевые слова: имидж личности, эстетическое воспитание, личностный образец, самовыражение личности, человек культуры, культура, образование, парадигма общественного развития.

Yuliya Yur'evna Sysoeva,
Postgraduate Student,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Historical and Pedagogical Analysis of "Preconceptual" Period of Researching the Phenomenon of the Personality's Image

The article focuses on the historical and pedagogical analysis of the phenomenon of the personality's image. The author analyzes the images of a person of different cultural and historical periods, due to ideology, ethical and aesthetic values and cultural needs of the society. There is an idea of the essential link between education, culture and its dominant values which determine architectonics of the educational system to the formation or education of a certain type of the person depending on the paradigm of social development. In connection with this concept, the article focuses on philosophical and pedagogical understanding of "the personality's image" phenomenon as a "cultural code" and the body-sign reflection of mentality of specific cultural and historical similarities in the aspect of "preconceptual" period of researching the image in the context of modern ideas about the structure and characteristics of the image of the personality. The author comes to the conclusion that from a pedagogical point of view, image of man of a new type in modern society explicating in the notion of "the image of the personality" in terms of culturological paradigm of social development must correspond to the ideas of the concept of a man of culture education.

Keywords: image of the personality, aesthetic education, personal example, self-expression of personality, a man of culture, culture, education, paradigm of social development.

В любой исторической эпохе общество заинтересовано в определенном типе личности, соответствующей требованиям культуры социума. В свою очередь культура общества способна выражать свою сущность в такой уникальной форме бытия, как образ человека (И. Г. Сощенко) [13]. Как отмечает М. Я. Сараф, основным вопросом культу-

ры является вопрос «кто человек?» Всякий тип культуры даёт на этот вопрос свой ответ, поскольку «обладает собственным типом личности, менталитетом и поведением» (П. А. Сорокин), поэтому «образ «настоящего» человека у каждой культуры существенно разный» [11, с. 20]. Подчёркивая мысль о том, что освоение культуры происходит в процессе образования (А. П. Булкин, Н. Б. Крылова, А. А. Майер, В. А. Сластенин), мы, в контексте данной статьи, рассматриваем культуру как полисемантическую структуру, сущностно связанную с образованием как основополагающим фактором восхождения человека к своему культурному, собственно человеческому облику (Б. М. Бим-Бад, Ю. В. Сенько, С. Д. Якушева).

Исходя из положения о сущностной связи образования, культуры и её доминирующих ценностей, детерминирующих архитектонику системы образования к становлению определённого типа человека в зависимости от парадигмы общественного развития (А. П. Булкин), целью нашей статьи определяем философско-педагогическое осмысление феномена «имидж личности», как «культурный код» и телесно-знаковое отражение ментальности конкретной культурно-исторической общности (И. К. Черёмушникова) [16], эксплицированное в определённом образе человека, выражающем концептуальные смысловые конструкты культуры своей эпохи, определяемые её мировоззрением, эстетическими представлениями и потребностями.

Следуя положению о семиозисе феноменов культуры А. А. Пелипенко, согласно которому всякий феномен получает имя в культуре значительно позже, чем обнаруживаются его реальные феноменологические проявления [9, с 184], мы согласны с позицией И. К. Черёмушниковой о том, что имидж относится к «ускользающим» феноменам, которые возникают гораздо раньше, чем начинается их научная рефлексия [16]. В связи с этим в философском осмыслении представлений об имидже исследователь выделяет «допонятийный» период. Осмысление природы «протоимиджевых явлений» (Н. И. Григорьева) с позиций философии, культурологии и социологии рассматривается в исследованиях Н. И. Григорьевой, Е. Ю. Доморовской, Т. В. Метаевой, У. С. Некрасовой, А. Б. Рослякова, Е. М. Самсоновой, И. А. Федорова, И. К. Черемушниковой, Б. Ю. Эрдынеева. Анализируя данные работы в аспекте «допонятийного» периода проблематики имиджа и экстраполируя понятие «хронотоп» М. М. Бахтина [1] в контекст нашего исследования, можно утверждать, что имидж человека в культуре общества всегда хронотопичен. В этой связи мы вслед за вышеперечисленными авторами резюмируем, что имидж представляет собой социокультурный конструкт, имманентный личности и обществу, детерминированный биологической природой человека и являющийся социокультурной практикой, выполняющей функцию «обналичивания» смыслов ценностей в континууме «пространства-времени» конкретной исторической эпохи, закрепленную в образах, символах и нормах, возникшую в результате необходимости символьного закрепления специализации труда, статусов и социальных ролей.

Обращение к исторической ретроспективе проблематики имиджа показывает, что в истории научной мысли находит отражение традиция исследования «идеального типа» (М. Вебер), типа человека, принимаемого за «образец» в разных социальных слоях (Л. А. Чёрная), «модальной и нормативной личности» (Р. Линтон), «этнического образа» (Я. В. Чеснов), «нормативного образа физического облика человека» (М. И. Быховская), «личностного образца» (М. Оссовская), то есть образа человека, в котором «в концентрированной форме выражаются нормы, образцы, прототипы и эталоны культуры конкретного общества… всего того, что является объектом трансляции и реализации в воспитании и образовании» [2, с. 47].

Для выявления проблематики имиджа, имплицитно представленной в истории педагогики, как проблемы образования определённого типа/образа/педагогического идеала/личностного образца человека с характеристиками, детерминированными мировоззрением, эстетическими представлениями и потребностями конкретно-исторических эпох, нами был осуществлен теоретический анализ истории педагогической мысли. Исходя из специфики нашего исследования, мы акцентировали своё внимание на компонентах имиджа, рассматриваемых современными исследователями (Е. А. Петрова, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов, А. Ю. Панасюк, В. М. Шепель): внутреннем ядре (ценности, ценностные установки) и внешней составляющей (кинесика, эстетика внешнего вида, поведение, манеры), как способе самовыражения личности в обществе.

Первые классические образцы воспитания подрастающих поколений в соответствии с мировоззрением эпохи, общественными потребностями, подготовкой к выполнению

определенных общественных функций, исходя из понимания социальных ролей и статусов, осмыслением сущности категорий этики и эстетики, были заложены в период, названный К. Ясперсом «осевым временем» истории (VI−IV века до н. э.). Так, космоцентрическое мировоззрение рождает идеал воспитания у древних греков, обозначаемый термином «калокагатия» (Геродот, Сократ, Платон, Ксенофонт, Аристотель) − сферу, отождествления души и тела, бытие, которое есть настолько же душа, насколько и тело (телесная видимая душа и душевно живущее тело) (А. Ф. Лосев). Конфуций ставил проблему воспитания «благородного мужа», каковым он считал любого человека получившего глубокое образование и только в силу этого приобретшего право на занятие высокого статуса [3; 4].

В рамках теоцентристской парадигмальной установки в эпоху средневековья вектор воспитания направлялся на познание собственной души и её самосовершенствование, проявления телесности считались греховными. Однако в эпоху раннего средневековья существовала система воспитания «семи рыцарских добродетелей», направленная на усвоение «основных начал любви, войны и религии». В это время, как отмечает М. А. Харлашко, получила своё практическое воплощение концепция артистизма как непреложный атрибут творческого самовыражения личности (А. С. Косогова, И. П. Шкуратова), который мы определяем как одно из условий становления имиджа личности. Г. А. Гарипова относит артистизм к общекультурной категории, определяя его как целостную систему личностных качеств, способствующих свободному самовыражению личности тем самым, доказывая его связь с различными областям человеческой деятельности (образ жизни, поведение, искусство, научная деятельность) [15].

Идеи эстетического и физического совершенствования рыцарей получили развитие в идеалах гуманистической педагогики Возрождения, основанной на антропоцентрической парадигме (Л. Альберти, Л. Бруни, Л. Балла, В. да Фельтре, Б. Гуарини), и провозглашали становление члена общества, чуждого христианскому аскетизму, развитого телесно и духовно [4]. Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения Т. Кампанелла, Ф. Рабле, М. Монтень в содержание воспитания возвращают культ телесной красоты, наслаждение искусством, музыкой, литературой. В трактате «Город солнца» Т. Кампанелла писал об улучшении «породы людей» посредством правильного воспитания. Образец солярия отличается отменным здоровьем и внешней привлекательностью, свободен от человеческих пороков, стремится ко всему прекрасному и красоте человеческого облика.

Изменившиеся в эпоху Нового времени общественно-экономические отношения потребовали в качестве педагогического идеала новый тип личности, способной рационально оценивать мир и себя в нём; основными качествами человека считается рациональность и критицизм (Вольтер, Ж. Руссо, К.Гельвеций, Р. Декарт). Подобный образец в работе Д. Локка «Воспитание джентльмена» представляет собой предприимчивого буржуа, в то же время утончённого в манерах, умеющего вести дела толково и предусмотрительно. Вместе с тем в это время философские воззрения И. Канта и Ф. Шиллера об этической и эстетической функциях культуры находят выражение в идеале человека, который в их работах трактовался как «человек культуры», то есть «воспитанный человек, соединяющий в себе и своей деятельности в гармонических пропорциях природные и духовные начала, …прозревающий в самой природе воплощённость божественного начала в форме красоты и возвышенного, единство эстетического и морального начал» [10].

Ассимиляция европейских инноваций в собственные ценностные образцы в России в конце XVIII в. осуществляется в доктрине «создания новой породы людей» посредством образования (Екатерина II, И. И. Бецкой) − «формирование потребного государству типа гражданина» «благопристойного», «полезного обществу» и «украшающего» его. Возрастает роль светской школы, место библейского педагогического идеала занимает гуманистический [2, с. 73–109]. По мнению А. П. Булкина, к концу XIX века ведущим компонентом российской культуры становится дворянство. Высшие ценности русского дворянина (ядро имиджа) заключались в кодексе чести (честность, достоинство, элегантность, манеры) как этической основе меры поступков и собственного достоинства, определяющих поведение. Исходя из контекста исследования, мы акцентируем внимание на аспекте бальной культуры данного периода как культурно-историческом и эстетическом феномене [6; 7; 8], являющимся почвой для осмысления «протоимиджевых явлений» (культуры одежды, манер поведения, презентационных умений, социокультурной инициации индивидуума в социум), и на таком обязательном

элементе воспитания, как обучение танцам (с 5 лет) и вообще, телесным упражнениям. Как указывают А. П. Булкин, Ю. М. Лотман, Н. И. Киященко, эти занятия помимо эстетических преследовали ещё и утилитарные цели, что «придавало не только ловкость во время танцев, но и уверенность в движениях, свободу и независимость в постановке фигуры, что определённым образом влияло на психический строй человека: в условном мире светского общения он чувствовал себя уверенно и свободно... Изящество, проявляющееся в точности движений, являлось признаком хорошего воспитания» [2, с. 132; 7, с. 119; 12].

Значимыми для нашего исследования являются также идеи идеалосообразного становления человека, развиваемые в трудах представителей российской научно-педагогической мысли XIX − начала XX века (К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, Н. И. Кареев, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, К. П. Победоносцев, В. Я. Стоюнин), в центр которых была поставлена задача воспитания духовности как вектора устремленности личности к нравственному идеалу. Данные положения соотносятся с гуманистической трактовкой имиджа отечественной имиджелогией, связанной с «высвечиванием лучших личностных качеств и презентации их через внешность и поведение» (В. А. Метаева), рассматривающей в качестве методологической базы работы русских философов о духовности как основополагающем качестве российского менталитета.

В социоцентрической парадигме развития советского периода разрабатывалась проблема «переходного типа человека», «нового человека» в 20-е гг. (А. А. Богданов, Н. И. Бухарин, В. И. Ленин, А. В. Луначарский, Л. Д. Троцкий) путём перестройки системы воспитания, изменения её социальной функции. Общая характеристика нового человека была рассчитана на авторитарное общество, которое ставило личность в зависимость от общественных сил. Задача образования в этот период направлять интеллект, способности, культуру человека на удовлетворение интересов общества, но не на развитие индивидуальных особенностей личности [5]. Идеологические требования государства к формированию определённого типа человека в этот период, по мнению А. П. Булкина, выражаются в «пролетарском личностном образце» как носителе социалистической культуры и её ценностей, являющимся единым личностным образцом для всех социальных групп. Как отмечает А. Н. Джуринский, «школа формировала далёкую от идеалов отечественной демократической педагогики личность [4, с. 378]. В то же время опытно-показательные учреждения, возглавляемые С. Т. Шацким, В. Н. Шацкой, А. У. Зеленко, М. М. Пистраком, А. С. Толстовым, Н. И. Поповой, О. В. Кайдановой, реализовывали идеи гуманистической педагогики. Перевоспитывая и воспитывая трудных детей, они вели поиск средств, которые позволили бы раскрыться достоинству личности, развить инициативу, улучшить поведение и внешний облик средствами творческой деятельности, трудового и эстетического воспитания.

Концепция воспитания самостоятельного и деятельного члена общества в коллективе и через коллектив на основе идей эстетического воспитания, эстетизации общественных отношений, эстетической содержательности процесса труда, эстетики поступка с «его красивой внутренней сущностью», стремлением строить жизнь по нормам красоты, корректируя её с эстетически значимыми целями, принадлежит С. Т. Шацкому, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинскому [4; 12]. В нашей работе значимыми являются положения В. А. Сухомлинского о нравственно-эстетическом идеале «настоящего человека» через умение чувствовать красоту природы, красоту искусства − к пониманию высшей красоты: красоты человека, его труда, поступков, красоты жизни [14].

Проводя параллель между особенностями эстетического воспитания дореволюционной и послереволюционной России, можно отметить, что, изъяв обучение танцевальному искусству (обязательное в дворянской среде) организаторы народного просвещения ввели в 20-е гг. такой предмет, как ритмика. Н. И. Киященко отмечает, если обучение танцам призвано было развивать индивидуальные эстетические вкусы, то обучение ритмике было направлено в первую очередь на то, чтобы человек осознал себя членом коллектива, умел двигаться согласованно с другими, по сути, уроки ритмики представляли собой соединение эстетического элемента с физическим воспитанием [12].

Гуманитарный кризис 90-х гг., выразившийся в наступлении масскультуры, нарастающих явлениях бездуховности, криминализации общества актуализировал реализацию культурологической парадигмы общественного развития, ведущая роль в которой отводится воспитанию, сущность которого состоит в развитии ценностно-смысловой сферы личности. Актуализация нашего исследова-

ния в настоящее время вызвана последствиями негативных тенденций конца XX века, выразившихся, по мнению Д. И. Фельдштейна, в ряде негативных изменений субкультуры современного детства: социальная аномия, культурная депривация, недостаточная сформированность социальной и коммуникативной компетентностей, негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций. Кроме того, Д. И. Фельдштейн отмечает такой феномен современного детства, как мобилизация, заключающийся в контркультурной, антисоциальной направленности неформальных объединений детей, удовлетворяющих свою потребность в самовыражении по отношению к миру взрослых (эмо-киды, сатанисты, готы) [17]. Вышеназванные тенденции атрибутивно отражаются и во внешнем облике, манерах, поведении, имеющих также асоциальный характер.

Исходя из вышесказанного, для нашего исследования особо значимой мы определяем концепцию воспитания человека культуры (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, М. А. Половцева, А. В. Рогова). Полагаем, что в контексте педагогически значимых ориентиров воспитания человека культуры – потребности в преобразующей себя деятельности, духовности, стремлении к жизнетворчеству, целостности личности и становлении её позиции как субъекта культуры через механизмы смыслопостижения и смыслопорождения ценностей, можно рассматривать имидж как феномен визуализации во внешнем облике ценностно-смысловых детерминант культуры личности при выявлении особой роли Красоты как ценности высшего порядка в иерархии человеческих ценностей с точки зрения выявления её эстетико-этической составляющей, делая акцент на гармонизации отношений человека и социума.

Таким образом, в истории философско-педагогической мысли разрабатывалась идея становления определенного типа человека, «потребного» обществу в каждый конкретно-исторический период. Визуализация данного типа имеет воплощение в конкретном образе человека, который определяется мировоззрением, общественно-экономическими отношениями, ценностно-смысловыми установками и потребностями социума, его этико-эстетическими представлениями. Анализ философско-педагогического наследия в аспекте «допонятийных» представлений о феномене имиджа личности позволяет провести анализ системных тенденций в динамике историко-культурного процесса и определить образ человека нового типа в современном обществе, эксплицированный в понятии «имидж личности», исходя из концепции воспитания человека культуры.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике // М. М. Бахтин Вопросы литературы и эстетики: сб. М.: Худож. лит, 1975. С. 234–407.

2. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / Изд. 2-е, стер. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.

3. Гуревич П. С. Философия человека. М.: ИФ РАН, 1999. Ч. I. 221 с.

4. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. М.: ВЛАДОС, 2000. 432 с.

5. Калинченко С. Б. Проблема «нового» человека в трудах политических деятелей 20-х гг.: А. А. Богданов, Н. И. Бухарин, А. В. Луначарский, Л. Д. Троцкий: дис. … канд. ист. наук. Ставрополь, 1994. 206 с.

6. Колесникова А. В. Бал в истории русской культуры: автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 1999. 24 с.

7. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII − начало XIX века). СПб.: Искусство-СПб., 1994. 558 с.

8. Никитина Е. А. Бал как культурная практика // Человек в мире культуры. 2012. № 2. С. 50–53.

9. Пелипенко А. А., Яковенко И. Г. Культура как система. М.: Языки русской культуры, 1998. 376 с.

10. Рогова А. В. Разработка проблемы творчества в концепции человека культуры в отечественной философско-педагогической мысли второй половины XIX в. и русского зарубежья первой половины XX в. // Гуманитарный вектор. 2008. № 1. С. 57–64.

11. Сараф М. Я. Опыт типологии культуры. Голицыно, 2003. 100 с.

12. Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика) / РАН. Ин-т философии; отв. ред. Н. И. Киященко. М. 1998. 302 с.

13. Сощенко И. Г. Образ человека в социокультурном пространстве информационного общества: автореф. дис. … канд. философ. наук. Ставрополь, 2007. 23 с.

14. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М.: Педагогика 1990. 288 с.

15. Харлашко М. А. Формирование артистизма у детей младшего школьного возраста в системе учреждений дополнительного образования автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

16. Черёмушникова И. К. Имидж в смысловом пространстве культуры: автореф. дис. … докт. филос. наук. Волгоград, 2011. 47 с.

17. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития современного образования. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011.16 с.

References

1. Bakhtin M. M. Formy vremeni i khronotopa v romane: ocherki po istoricheskoy poetike // M. M. Bakhtin Voprosy literatury i estetiki: sb. M.: Khudozh. lit, 1975. S. 234–407.

2. Bulkin A. P. Sotsiokulturnaya dinamika obrazovaniya. Istorichesky opyt Rossii / Izdaniye 2-e, ster. Dubna: Feniks+, 2005. 208 s.

3. Gurevich P. S. Filosofiya cheloveka. Ch. I. M.: IF RAN, 1999. Ch. I. 221 s.

4. Dzhurinsky A. N. Istoriya pedagogiki: ucheb. posobiye dlya stud. pedvuzov. M.: VLADOS, 2000. 432 s.

5. Kalinchenko S. B. Problema «novogo» cheloveka v trudakh politicheskikh deyateley 20-kh gg.: A. A. Bogdanov, N. I. Bukharin, A. V. Lunacharsky, L. D. Trotsky: dis. … kand. ist. nauk. Stavropol, 1994. 206 s.

6. Kolesnikova A. V. Bal v istorii russkoy kultury: avtoref. dis. ... kand. kulturologii. SPb., 1999. 24 s.

7. Lotman Yu. M. Besedy o russkoy kulture. Byt i traditsii russkogo dvoryanstva (XVIII − nachalo XIX veka). SPb.: Iskusstvo-SPb., 1994. 558 s.

8. Nikitina Ye. A. Bal kak kulturnaya praktika // Chelovek v mire kultury. 2012. № 2. s. 50–53.

9. Pelipenko A. A., Yakovenko I. G. Kultura kak sistema. M.: Yazyki russkoy kultury, 1998 g., 376 s.

10. Rogova A. V. Razrabotka problemy tvorchestva v kontseptsii cheloveka kultury v otechestvennoy filosofsko-pedagogicheskoy mysli vtoroy poloviny XIX v. i russkogo zarubezhya pervoy poloviny XX v. // Gumanitarny vektor. 2008. № 1. S. 57–64.

11. Saraf M. Ya. Opyt tipologii kultury. Golitsyno, 2003. 100 s.

12. Sovremennye kontseptsii esteticheskogo vospitaniya (Teoriya i praktika) / RAN. In-t filosofii; otv. red. N. I. Kiyashchenko. M. 1998. 302 s.

13. Soshchenko I. G. Obraz cheloveka v sotsiokulturnom prostranstve informatsionnogo obshchestva: avtoref. dis. … kand. filosof. nauk. Stavropol, 2007. 23 s.

14. Sukhomlinsky V. A. Kak vospitat nastoyashchego cheloveka (Etika kommunisticheskogo vospitaniya). Pedagogicheskoye naslediye / sost. O. V. Sukhomlinskaya. M.: Pedagogika 1990. 288 s.

15. Kharlashko M. A. Formirovaniye artistizma u detey mladshego shkolnogo vozrasta v sisteme uchrezhdeny dopolnitelnogo obrazovaniya avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011. 24 s.

16. Cheryomushnikova I. K. Imidzh v smyslovom prostranstve kultury: avtoref. dis. … dokt. filos. nauk. Volgograd, 2011. 47 s.

17. Feldshteyn D. I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya sovremennogo obrazovaniya. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011.16 s.

Статья поступила в редакцию 15.11.2012

Профессионально-образовательный процесс
Vocational and Educational Process

УДК 37.016: 159.9
ББК Ч 486. 61

Елена Владимировна Зволейко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров специальных психологов[1]

Реализация компетентностного подхода требует применения в образовательном процессе новой модели обучения – такой, которая, опираясь на предшествующие, решала бы образовательные задачи на новом уровне. В статье излагаются особенности реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров педагогики, обучающихся по профилю «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии». В наибольшей степени условиям реализации компетентностного подхода в подготовке бакалавров отвечает технология контекстного обучения; данная система взята автором статьи в качестве ориентирующей основы, так как позволяет оптимально использовать учебную информацию для формирования предметных и социальных компетенций. Осуществление обучения в рамках контекстной модели показано на примере дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач» через особенности реализации принципов, являющихся основополагающими для контекстного обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, бакалавры специальные психологи, технология контекстного обучения.

Elena Vladimirovna Zvoleyko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Implementation of Competence-Based Approach in the Training of Undergraduate Psychology Students Majoring in Special Education

Implementation of a competence-based approach requires the use of a new model of learning in the educational process that would solve the educational problems on a new level.The article focuses on the features of the competence approach implementation in professional training of undergraduate students specializing in profile “Psychological support in education of persons with special educational needs”. Technology of contextual learning meets requirements in the implementation of competence-based approach in the undergraduate students’ training to a greater extent.This system is considered to be an orienting framework, since it allows the best use of educational information to generate meaningful and social competencies. The implementation of learning in the context model is shown on the example of the academic discipline “Workshop on solving professional problems” that realizes the principles being fundamental to the learning context.

Keywords: competence approach, undergraduates – special psychologists, technology of contextual learning.

[1] Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.

Реализация компетентностного подхода требует применения в образовательном процессе новой модели обучения – такой, которая, опираясь на предшествующие, решала бы образовательные задачи на новом уровне. Модель обучения выступает как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компановку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств.

Требование увеличения внимания к личности студента предполагает использование форм и методов, ориентированных на развитие его эмоционально-чувственной и деятельностной сферы, вовлекающих в обучение через самообучение и рефлексию. Учебная деятельность длительное время рассматривалась как коллективно распределённая, интерес к конкретной образующейся личности был недостаточно выражен. Однако субъектность есть доминирующая форма деятельностного бытия человека, поэтому каждый обучающийся как носитель субъектного опыта «стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации» [5, с. 69].

Поскольку задачей профессиональной подготовки является формирование (дальнейшее развитие) необходимых для профессии качеств, то чем раньше студент займет активную позицию, тем раньше сформирует необходимые качества. Поиск педагогических подходов, переносящих тяжесть преподавания с предметно-содержательного уровня на личностный и деятельностный, обобщение собственного практического опыта «активного обучения» позволили нам выделить три группы методов организации обучения, которые в совокупности со способами контроля и оценки результатов составляют образовательные технологии, отвечающие требованиям компетентностного подхода: когнитивно ориентированные, личностно ориентированные и деятельностно ориентированные (табл. 1):

Таблица 1

Методы активизации образовательной деятельности

№	***Когнитивно ориентированные методы***
1	Методы IT – владение компьютерными технологиями, Интернет
2	Коллоквиумы – семинары-дискуссии
3	Обучение на основе опыта – активизация познавательной деятельности на основе установления связи прошлого опыта с предметом изучения
4	Опережающая самостоятельная работа – изучение нового материала до его изложения преподавателем
5	Проблемное обучение – стимулирование к самостоятельному добыванию знаний, необходимых для решения конкретной проблемы
6	Междисциплинарное обучение – использование знаний из разных областей, их группировка в контексте решаемой задачи (применяется в авторских курсах)
	Личностно ориентированные методы
1	Интерактивные игры – ролевые имитации реальной профессиональной деятельности с выполнением функций психолога на рабочих местах
2	Тренинги рефлексии, развития
3	Индивидуальное обучение – выстраивание образовательных траекторий на основе индивидуальных учебных планов и программ с учетом интересов и предпочтений
	Деятельностно ориентированные методы
1	Проектное обучение – освоение способов деятельности через участие в разработке и реализации конкретных проектов
2	Работа в команде – совместная деятельность под руководством лидера, направленная на решение общей задачи сложением результатов индивидуальной работы
3	Case-study – анализ реальных проблемных ситуаций, имеющих место в разных областях профессиональной деятельности, поиск вариантов лучших решений
4	Контекстное обучение – решение проблемных ситуаций, воссоздающих предметный и социальный контекст профессиональной деятельности

В наибольшей степени условиям реализации компетентностного подхода в подготовке бакалавров отвечает технология контекстного обучения (Вербицкий А. А.); данная система взята нами в качестве ориентирующей основы, так как позволяет оптимально использовать учебную информацию для формирования предметных и социальных компетенций. Контекстным является такое обучение, в котором при помощи системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности [1]. Контекст – система внутренних и внешних факторов и условий деятельности человека, влияющая на его понимание и преобразование конкретной ситуации. Внешний контекст

его деятельности задают предметные, социокультурные, пространственно-временные характеристики, а внутренний создают его индивидуально-психологические и личностные особенности, установки, знания, опыт. Основным источником контекстного обучения выступает деятельностная теория усвоения социального опыта. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций и задач, постепенно приближаясь к профессиональным, социальное содержание достигается формами совместной деятельности студентов, в которых учитываются их личностные особенности и интересы.

Организацию и осуществление обучения в рамках контекстной модели мы покажем на примере дисциплины «Практикум по решению профессиональных задач» через особенности реализации принципов, являющихся основополагающими для контекстного обучения. Данная дисциплина относится к профессиональному циклу дисциплин (вариативная часть), её значение для формирования предметных и социальных компетенций бакалавров трудно переоценить. В работе «Практикума» принимали участие студенты 1 и 2-го курсов, материалы курса опубликованы в качестве учебного пособия «Практикум по решению профессиональных задач» [2; 3].

1. Реализация принципов адекватности форм организации учебы целям и содержанию предмета; сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий. Достижение целей обучения по дисциплине «Практикум» осуществляется в ходе педагогического процесса, в котором взаимодействуют компоненты – содержание обучения, преподавание, учение, средства обучения. Содержание обучения складывается из учебной информации по дисциплине и целостного контекста (содержания) будущей профессиональной деятельности. Учебная информация, составляющая содержание дисциплины, распределена по пяти модулям (реализуются в 2 семестрах), каждый из которых решает чётко очерченные задачи: «Я и моя профессия», «Развитие профессиональных качеств психолога», «Научно-методологические основы сопровождения развития ребёнка», «Субъекты профессиональной деятельности специального психолога», «Основные направления профессиональной деятельности специального психолога».

Целостный контекст профессиональной деятельности представлен в виде модели деятельности бакалавра, содержащей трудограмму – описательно-технологическую характеристику совокупности профессиональной деятельности и психограмму – описание совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных задач. Модель деятельности бакалавра получает отражение в деятельностной модели его подготовки, которая предполагает постепенную трансформацию видов деятельности и методов учения студентов: от освоения методов теоретического уровня (анализ, сравнение), эмпирических способов познания (наблюдения, изучение текстов) до применения методов-действий: постановки эксперимента, конспектирования, подготовки доклада, сочинения, выполнения упражнений.

Мы подбирали те формы организации обучения, которые бы позволяли решать стратегические (формирование компетенций) и тактические (конкретизированные умения) цели преподавания дисциплины. В результате в ходе преподавания использовались такие типовые дидактические процессы (табл. 2).

Таблица 2

Типовые дидактические процессы

Дидактические процессы	***Средства поддержки и контроля учебной работы***
Лекция	Устная речь преподавателя, печатные и электронные материалы (аудио-, видеозаписи, видеолекции) − ответы на вопросы; тестирование; «дополнение» лекции − контрольная работа; выполнение заданий
Семинар	Устные высказывания, конференции, коллоквиум − групповая дискуссия по проблемам предметной области − дополнение высказываний; тестирование − метод анализа конкретных ситуаций
Ролевые игры	Печатные и видеоматериалы, задание игры − моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности − метод анализа конкретных ситуаций − отчет, сочинение
Тренинг	Печатные и видеоматериалы, упражнения − самохарактеристики, самоотчёты − работа в команде

Лабораторный практикум	Печатные и видеоматериалы, карточки с заданиями, дидактический материал, задания практикума в печатной, электронной форме − ролевые игры, имитирующие фрагменты деятельности, общения − решение практико ориентированных задач − метод анализа конкретных ситуаций − выполнение заданий практикума
Самостоятельная работа (аудиторная и внеаудиторная)	Печатные и электронные материалы, учебно-методическое обеспечение работы − контрольные вопросы, контрольные работы − подготовка сообщения, доклада − конспектирование, реферирование первоисточников − подготовка отчета, презентации − участие в олимпиаде, конкурсе, конференции

2. Реализация принципа последовательного моделирования в учебной профессиональной деятельности содержания, форм и условий деятельности. Первоначально студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа, где обсуждаются теоретические вопросы и проблемы. Частью занятия «Практикума» является лекция, где студенты получают конкретную информацию по определённому вопросу. Сообщающие методы имеют развивающую функцию, играют основную роль в накоплении знаний, «развивают культуру слушания на основе формирования целого ряда интеллектуальных умений, существенных для умственного развития» [4, с. 61], формируют профессиональное мировоззрение. Лекция сохраняет свою актуальность, выполняя ориентирующую функцию, помогая студенту осуществить селекцию информации, служит источником активизации мысли, является непосредственным способом общения преподавателя и студентов. Как способ обучения лекция обладает наибольшими возможностями для обозначения проблемных областей будущей профессии и выработки системного взгляда на неё, для формирования личностного компонента профессиональной компетентности. На лекциях и семинарах обсуждается предметный и намечается социальный контекст профессиональной деятельности. Модель образования этого этапа обозначаем как когнитивно ориентированную: студент овладевает способами учебы, присваивает предметные знания, развивает коммуникативные умения, у него появляется познавательная мотивация, зарождаются личностные смыслы, отношения к профессии.

Следующий этап овладения профессией – освоение профессионально-подобной деятельности путём моделирования условий, содержания и динамики реальной работы психолога, отношений со всеми участниками образовательного процесса. В качестве источника обучения используется будущая деятельность, которая осваивается через систему учебных проблемных задач. Учебная деятельность организуется как решение ситуаций, имеющих место в реальной деятельности психолога; студенты применяют и усваивают знания в различных активных формах обучения – ролевой игре, анализе конкретных ситуаций. Модель образования этого этапа обозначаем как деятельностно ориентированную: формируются предметные действия, социальная компетентность. Цель этапа – научить решать профессиональные задачи в смоделированных условиях, приближенных к реальной практике; формирование обобщенных способов действий.

Заключительный этап – овладение учебно-профессиональной деятельностью. Профессиональное развитие личности и формирование деятельности базируется на предыдущих этапах: приобретённые новообразования профессионализируются. Формы подготовки совпадают с видами будущей деятельности: студенты выполняют реальные исследовательские, производственные функции в период прохождения практики. На занятиях в аудитории в этот период практикуется работа в интерактивных группах, где предметом анализа становится типовая проблемная ситуация. Модель образования этапа обозначаем как профессионально-ориентированную: развиваются и реализуются все виды компетентности, укрепляется профессиональная мотивация. Цель этапа – научить самостоятельно определять и решать профессиональные задачи.

3. Реализация принципа проблемности содержания обучения. Основной единицей содержания контекстного образования выступает проблемная ситуация. На начальных этапах изучения дисциплины занятие включает основные теоретические сведения по рассматриваемому вопросу (дополнительные студент получает в ходе самостоятельной работы) и комплекс упражнений, выполнение которых не требует наличия сложных умений, а «эксплуатируются» внимание, память, мышление, моторика. Например, в начале занятия «Представление о себе (индивидуальные свойства)» преподаватель рассказы-

вает о традиционной классификации темпераментов, их динамических характеристиках; выясняется практическая значимость знания темперамента своего и собеседника. Далее студенты выполняют упражнение «В «Круге Айзенка»» (определяют свой тип темперамента); в дискуссии по упражнению выясняют, что темперамент изменить нельзя, можно лишь контролировать его внешние эмоциональные проявления. Следующее упражнение – «Кто как отреагирует» (развитие умения определять особенности темперамента при общении); предлагается продемонстрировать виды реакций людей, имеющих разные темпераменты, на различные ситуации: «Руководитель сделал вам замечание по поводу опоздания. Вы отвечаете …». В дискуссии по упражнению отрабатываются вопросы: Почему не всегда по реакции можно определить тип темперамента? (проявляются такие качества личности, как воспитанность, общая культура, привычки); Для чего и как нужно учитывать тип темперамента собеседника?

На этапе освоения профессионально-подобной деятельности учебная информация включает теорию рассматриваемого вопроса, а также задается в виде учебных проблемных задач, постепенно приближающихся к профессиональным. Ведущим методом является метод анализа конкретных ситуаций (кейс-метод), суть которого – обучение на основе анализа конкретных ситуаций. Под «кейсом» понимается письменное описание какой-то реальной ситуации из области профессии; обучающихся просят разобраться в сути проблемы, предложить варианты решений и выбрать лучший из них. Наиболее обосновано применение метода кейса в малых группах для проработки ситуаций, которые наиболее часто складываются в профессии. Метод позволяет изучать теорию через реальные события, способствует активному усвоению знаний и формирует навыки: аналитические (анализ, классификация информации); практические (принятие практических решений); коммуникативные (умение вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, убеждать оппонентов); социальные (работа в команде, оценка поведения других людей); рефлексивные (самоанализ), творческие (нахождение нестандартных решений).

Мы использовали ситуации двух типов. Первый – решение конкретной проблемы (кейс содержит информацию по истории вопроса, описание событий, приведших к кризисной ситуации). Например, упражнение «Психологическое общение» направлено на обучение умению выбора последовательности действий при решении профессиональной задачи: «Нередко начинающий психолог испытывает затруднения при налаживании общения со школьниками и их родителями. Составьте алгоритм действий в предложенных ситуациях, аргументировав свою точку зрения: Как вести себя с детьми-нарушителями дисциплины? Какую последовательность действий вы предпримете? Какие меры необходимы, если ребёнок часто пропускает занятия?» В групповой дискуссии по упражнению выбираются оптимальные способы решения проблем.

Второй тип – оценка; студенты оценивают фактический материал и принимают оптимальное решение. Например, при отработке экспертного направления деятельности студенты решают задачу: «По результатам диагностики дошкольника подготовительной группы психолог может дать одну из следующих рекомендаций: записать ребёнка в 1 класс; отсрочить обучение на один год; направить на ПМПК (с целью определения образовательного маршрута); рекомендует осуществлять индивидуальный подход в ходе обучения ребёнка в 1 классе. В каких случаях психолог принимает каждое из решений?» В дискуссии по упражнению проводится совместное обсуждение каждого из вариантов рекомендаций психолога. Преподаватель может использовать два типа обсуждения: директивный, где он инициирует и поддерживает дискуссию, при помощи наводящих вопросов акцентирует внимание на спорных моментах, возможных решениях и их последствиях. Второй вариант – свободная дискуссия самих обучающихся, преподаватель практически не участвует в обсуждении. Главная проблема метода – недостаточность теоретической (фактической) подготовки по тем или иным разделам курса – решается на уровне других методов, позволяющих восполнить этот пробел.

На этапе овладения учебно-профессиональной деятельностью на занятиях в аудитории практикуется работа в группах, где предметом анализа становится типовая проблемная ситуация. Целесообразно отрабатывать решение таких ситуаций в контексте каждого из направлений деятельности. Примером работы по просветительскому направлению может являться отработка такой проблемной ситуации: «Известно, что просветительскую работу целесообразно проводить, ориентируясь на целевые группы внутри педагогического и родительского коллективов. Внутри

педагогического коллектива можно выделять учителей, работающих в младших, средних и старших классах; внутри родительского – родителей младших школьников, подростков и старшеклассников. Пользуясь специальной литературой, разработайте тематику психологического просвещения для каждой группы учителей и родителей, определите возможные формы такой работы». В дискуссии по заданию студенты приводят обоснование выбора проблем и форм работы для той или иной целевой аудитории.

Важным методом, в котором воссоздаются предметный и социальный контексты профессиональной деятельности, является метод ролевых игр, цель которого – развитие профессионально важных качеств, профессионального мышления. Нами использовались два типа игр. Первый связан с развитием ПВК психолога. Например, актуализация и развитие коммуникативных способностей может осуществляться путём расширения диапазона вербальных и невербальных коммуникативных умений. Примером развития вербальной стороны коммуникации могут служить упражнения на интонирование, постановку логического ударения, развитие диалогической формы общения. Поскольку владение культурой речи в профессии обязательно дополняется невербальными способами общения, мы также широко использовали упражнения на формирование выразительной системы жестов, мимических и пантомимических средств, развитие умений дифференцировать эмоции, правильно воспринимать собеседника, развитии наблюдательности, эмпатийного слушания, поддержания беседы, бесконфликтного общения [2].

Второй тип игр проводится после теоретического изучения какого-либо аспекта деятельности. Моделируется типичная профессиональная ситуация, проводится распределение ролей, функций между обучаемыми. Оставшаяся часть студентов выступает в качестве арбитров. Происходит игровое проектирование какого-либо процесса, отрезка деятельности, имеющих место в реальном труде. Студенты могут проявить творческий подход к ситуации, излагать своё видение проблемы. Например, для упражнения «Школьные ситуации» тройки студентов получают карточки: «Учитель-родитель-психолог», «Учитель-директор-психолог», «Ученик-психолог-ученик». Сами определяют содержание ситуации, позицию каждого, распределяют роли. Сам диалог заранее не оговаривается. Каждая группа кратко излагает суть ситуации и проигрывает её с учётом определённых ролей и позиций. После каждого показа проводится обсуждение и анализ, при котором необходимо выяснить, правильные или неправильные позиции занимали все участники диалога, с учётом ситуации, кто и почему занимал ту или иную позицию по отношению к другим участникам.

4. Реализация принципа обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность. В ходе профессионального обучения как особой формы социального регулирования и сопровождения профессионализации личности происходит качественный скачок в развитии будущего профессионала – формируется эмоционально-ценностное отношение к профессии, структура ПВК. Для успешного профессионального развития необходимо знать те требования, которые предъявляет человеку профессия, а также свои индивидуально-психологические особенности, чтобы соотнести их с этими требованиями. Рост уровня осведомлённости и информированности о себе самом способствует пониманию своих возможностей и способностей; знание своих сильных и слабых сторон позволит лучше оценить сферу дальнейших профессиональных интересов, с одной стороны, и послужит основой для саморазвития.

Обогащение содержания учебной деятельности происходит на основе модели личности бакалавра. Модуль «Я и моя профессия» содержит задания, позволяющие провести самодиагностику совокупности своих профессионально ориентированных качеств. Свой индивидуально-исполнительский уровень студенты изучают, определяя тип темперамента, другие свойства нервной системы. Большое внимание уделяется индивидуально-психологическим качествам: оценке коммуникативных и организаторских склонностей, характера познавательных процессов (в т. ч. мышления). Для активизации самопознания и саморефлексии студенты исследуют свою самооценку, индивидуальные качества, способности, в том числе предметно-профессиональные. Социально-психологический уровень представлен изучением степени социально-ролевой самоидентичности, профессионального сознания и самосознания, профессиональное мышление исследуется путём выявления представлений о профессии (её субъекте, предмете), профиле подготовки; выполнение упражнений попутно решает задачу коррекции неверных представлений и установок, осознания своих профессиональных намерений. Изучение высшего – духовно-нравственного уровня вклю-

чает исследование профессиональной направленности, типа личности, особенностей профессионального выбора; самооценку мотивов учебной, познавательной и профессиональной деятельности, профессиональных интересов, ценностных ориентаций. В дискуссиях по упражнениям выявляется актуальный уровень профпригодности обучающихся, который не является неизменным, учитывает потенциальные возможности к саморазвитию, формированию индивидуального стиля деятельности.

Модуль «Развитие профессиональных качеств психолога» направлен на развитие одного из важнейших интегративных качеств психолога – коммуникативности, поскольку вся профессия построена на взаимодействии с другими людьми. На основе этого качества развиваются другие, тесно с ним связанные и также имеющие интегративный характер – интеллектуальность, социабельность, аутопсихологические качества (включающие личностно-деловые и связанные с рефлексивной культурой психолога).

В целом, изучение своих личностных качеств и развитие профессионально важных и обеспечивает механизм личностного включения студентов в учебно-профессиональную деятельность.

5. Ведущая роль совместной деятельности субъектов образовательного процесса, единства обучения и воспитания. Если предметное содержание деятельности усваивается через изучение её теоретических основ, решение ситуационных задач, то социальное развивается через формы совместной деятельности студентов, с учётом интересов и предпочтений каждого, с учётом норм будущей профессии. Большинство заданий «Практикума» предполагает групповую работу, направленную на развитие рефлексивно-творческих способностей. Это позволяет обучающимся овладевать умением строить гипотезы, оперативно находить выход из самых разнообразных профессиональных ситуаций. Проведение занятий соответствует принципам групповой работы: акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются «здесь и теперь»; активность участников; объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия; атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности. Например, в упражнении «Помечтаем о будущей карьере» группе предлагается письменно ответить на вопрос «Кем я себя вижу в профессии?» Поочередно зачитываются ответы и проводится коллективное обсуждение их по плану: Реалистичными или нереалистичными являются профессиональные планы того или иного студента; чем для студента является привлекательной та или иная сфера профессиональной деятельности; какие качества понадобятся для успешного функционирования в данной сфере; какие качества уже имеются у студента и какие ему необходимо развивать?

Психологическая профессия связана с широким кругом межличностных контактов, вся деятельность психолога – суть взаимодействие, поэтому организация совместной деятельности студентов является условием развития профессиональных способностей и профессионального мышления, отвечает нормам профессии.

Задача развития творческой индивидуальности студента определяет необходимость организации профессионального обучения как исследовательской деятельности в контексте значимой проблемной ситуации: только в активной работе с материалом рождается понимание своей будущей профессии. Будущему психологу необходимо овладеть индивидуальными практическими навыками, необходимыми в работе – процедурами тренинга и оценки, способами самооценки, приёмами развития психологической техники; это предусматривает необходимость перехода на гибкие модели организации учебного процесса. Сочетание индивидуальных и коллективных форм работы студентов позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным потенциалом с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности. Овладевая нормами действий и отношений людей в ходе индивидуального и совместного анализа при работе в группе, студент развивается как специалист и как нравственная личность, тем самым достигается единство обучения и воспитания.

Список литературы

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

2. Зволейко Е. В. Практикум по решению профессиональных задач (в подготовке бакалавров по профилю «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»): учеб. пособие / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2012. Ч. 1. 86 с.

3. Зволейко Е. В. Практикум по решению профессиональных задач (в подготовке бакалавров по профилю «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»): учеб. пособие. / Забайкал. гос.-гум.-пед. ун-т. Чита, 2012. Ч. 2. 119 с.

4. Менчинская Н. А. Психологические проблемы совершенствования методов обучения // Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребёнка. М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 1998. 448 с.

5. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

References

1. Verbitsky A. A. Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstny podkhod. M.: Vysshaya shkola, 1991. 207 s.

2. Zvoleyko Ye. V. Praktikum po resheniyu professionalnykh zadach (v podgotovke bakalavrov po profilyu «Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obrazovaniya lits s narusheniyami v razvitii»): ucheb. posobiye. / Zabaykal. gos. gum.-ped. un-t, 2012. Ch. 1. 86 s.

3. Zvoleyko Ye. V. Praktikum po resheniyu professionalnykh zadach (v podgotovke bakalavrov po profilyu «Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obrazovaniya lits s narusheniyami v razvitii»): ucheb. posobiye. /Zabaykal. gos.-gum.-ped. un-t, 2012. Ch. 2. 119 s.

4. Menchinskaya N. A. Psikhologicheskiye problemy sovershenstvovaniya metodov obucheniya // Problemy obucheniya, vospitaniya i psikhicheskogo razvitiya rebyonka. M.: IPP; Voronezh: MODEK, 1998. 448 s.

5. Yakimanskaya I. S. Lichnostno oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole. M.: Sentyabr, 1996. 96 s.

Статья поступила в редакцию 10.12.2012

УДК 378.016
ББК Ч.481.2

Наталья Иннокентьевна Козлова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: lecnatasha@yandex.ru

Дополнительное профессионально-педагогическое образование взрослых как структурный компонент концептуальной модели непрерывности обучения

Статья посвящена актуальной проблеме постоянного обновления профессиональных компетенций взрослого человека. Автор статьи исследует сущность феномена «Образование на протяжении всей жизни». Особое внимание уделено вопросам трансформации дополнительного профессионально-педагогического образования в качественно новую саморазвивающуюся систему − институт вторичной профессиональной социализации. В условиях перехода российских образовательных учреждений на инновационный режим работы отмечена особая востребованность реализации дополнительных образовательных программ «Менеджмент в образовании» и «Преподаватель высшей школы». Основной целью программы «Менеджмент в образовании» является непрерывное профессиональное развитие руководителя посредством формирования его общекультурных и профессиональных компетенций. В статье выделена проблема кадрового воспроизводства профессорско-преподавательского состава в российской системе высшего образования. Дано обоснование целесообразности и возможности применения андрагогической модели обучения в профессионально-педагогической подготовке преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: дополнительное профессионально-педагогическое образование, гуманистическая теория личности, вторичная профессиональная социализация, менеджмент в образовании, дополнительная образовательная программа, преподаватель высшей школы

Natalia Innokent'evna Kozlova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor ,
Zabaikalsky State University,
(Chita, Russia), e-mail: lecnatasha@yandex.ru

Continuing Professional-Pedagogical Education of Adults as a Structural Component of a Conceptual Model of Lifelong Learning

The paper is devoted to the constant renewal of professional skills of adults. The author researches into the essence of the phenomenon "lifelong learning". Special attention is paid to the transformation of continuing professional-pedagogical education into a new self-developing system of secondary professional socialization. Considering the increase of innovations in Russian education at present, continuing education programs such as "Management in Education" and "Higher School Lecturer" are specifically described.The main purpose of the program "Management in Education" is continuing professional development of an administrator by means of developing his cultural and professional competencies. The article deals with a problem of teaching staff reproduction in the Russian system of higher education. An andragogical model of learning is suggested for being used in professional pedagogical training of a higher school lecturer.

Keywords: continuing professional-pedagogical education, humanistic theory of personality, secondary professional socialization, management in education, continuing education program, higher school lecturer

Ориентация общества XXI века − века информационных технологий – на прагматические цели ведёт к отчуждению человека от общества, самого себя и своей сущности. Философские, социальные, психолого-педагогические исследования констатируют тенденцию понижения нравственной устойчивости человека и его культурного обустройства собственной жизни. Такое положение дел обусловлено не только коренными социально-экономическими трансформациями и разрушением поликультурной сферы жизнедеятельности в нашем обществе, но и сложившейся общей атмосферой безду-

ховности большинства российских граждан. Чтобы обеспечить достойное качество жизни российского человека, современное образование, как непрерывный процесс инновационного развития, должно соответствовать актуальным и перспективным потребностям личности, а не только государства и общества. В условиях демократизации общественной жизни страны возникли предпосылки для восстановления приоритета человекосозидающей функции образования. Теоретико-методологический базой модернизации российского образования стали положения гуманистических теорий личности, определяющие общую стратегию движения человека к своему совершенствованию: индивид – личность – индивидуальность. Факторы, обеспечивающие такое продвижение к индивидуальности, в теориях личности учёными обозначены неоднозначно. Так, Карл Роджерс предложил в качестве показателя личностного роста признать сформированную «Я-концепцию», т. е. высокую степень внутреннего самопознания. А Абрахам Маслоу − американский психолог, основатель гуманистической психологии определил потребности человека в качестве ведущего фактора. «А. Маслоу предположил, что все потребности человека врождённые, или инстинктоидные, и что они организованы в иерархическую систему приоритета или доминирования» [7]. Учёный выстроил иерархию потребностей в следующем порядке: физиологические потребности, потребности в безопасности и защите, потребности принадлежности и любви, потребности самоуважения и, наконец, потребности самоактуализации: реализация потенциала. Гуманистическая природа теории А. Маслоу особенно ярко проявляется в концепции самоактуализации, стремлении к наивысшей реализации своего жизненного потенциала. Следовательно, обеспечить личностный рост возможно только при последовательном усложнении личностных потребностей. Безусловно, реализация потенциала взрослого человека проявляется в выстраивании собственной карьеры в профессиональной деятельности.

В этой связи следует отметить особую личностную значимость сферы дополнительного образования взрослых в осуществлении утвердившей себя во всём мире концептуальной модели − LifeLongLearning − непрерывного образования: от «образования на всю жизнь» к «образованию на протяжении всей жизни». В ходе одного из научных исследований на основе статистического анализа доказано, что: «Дополнительное образование взрослых является магистральным направлением жизнедеятельности любого информационного общества» [5]. Дополнительное образование взрослых – это процесс, состоящий из ряда отдельных, персонифицированных уровней и ступеней учебно-научного, познавательного и производственного процессов, которые обеспечивают профессионально-образовательную траекторию деятельности человека в течение всей его жизни, а также необходимые условия для развития его личностных и творческих способностей с целью поддержания востребованности человека на рынке труда.

Интеграция России в мировое экономическое пространство, социально-экономические преобразования в российском обществе требуют от населения страны высокого уровня профессиональных знаний. Современное общество вступило в такую стадию своего развития, когда запасов единожды полученного общего и профессионального образования для многих людей уже не хватает для успешной трудовой деятельности. Динамично меняющаяся ситуация на рынке труда, обусловленная современным ритмом жизни, актуализирует проблему быстрого и постоянного обновления профессиональных компетенций взрослого населения. Чтобы стать субъектом профессиональной деятельности, взрослый человек должен иметь свободу в выборе собственной траектории образования. Это и обуславливает переориентацию целей и содержания образования на саморазвитие личности, способной к активной творческой деятельности.

Анализ различных моделей непрерывного образования показывает, что одним из наиболее эффективных способов реализации принципа непрерывности в образовании взрослых является формирование инновационной системы дополнительного профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование, как любая организованная систематичная образовательная деятельность за пределами базовой системы профессионального образования, оказывающая дополнительные профессионально-образовательные услуги специалистам в целях развития и совершенствования профессиональной деятельности, представляет собой автономный компонент общей системы непрерывного образования.

Формирующаяся в современной России система дополнительного профессионального образования (ДПО), призванная решать социальные и личностные проблемы специали-

стов, а также обеспечить пролонгированную поддержку социальной и профессиональной активности человека, становится актуальным объектом исследований широкого круга учёных. Рассматриваемая сфера взаимосвязывает между собой многие дисциплины и предметные поля: это и философия, и социология, и педагогика, и менеджмент. Исследуемый феномен (дополнительное профессиональное образование) имеет свои специфические особенности, изучением которых занимается наука андрагогика − отрасль педагогической науки, раскрывающая теоретические и практические проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни. В рамках отечественного опыта изучения дополнительного профессионального образования пока не создана единая общепринятая теоретическая концепция. Однако принято считать, что дополнительное профессиональное образование (ДПО) – это одна из ступеней обучения с целью расширения знаний специалиста в одной из областей (повышение квалификации), комплексного углубления знаний специалиста в рамках профессии (профессиональная переподготовка) и предоставления человеку возможности смены сферы профессиональной деятельности. При этом в системе дополнительного профессионального образования выработка, апробация и практическое использование инновационных педагогических технологий идут быстрее и интенсивнее, чем в основном образовании. Отметим и то обстоятельство, что система ДПО в основном ориентирована на уже взрослых людей.

Долгое время роль дополнительного профессионального образования, по существу, сводилась более всего только к удовлетворению узкопрофессиональных потребностей адаптации человека к меняющимся требованиям производства. Но уже наступил такой этап в развитии нашей страны, когда система дополнительного профессионального образования взрослых претерпевает значительные изменения, становясь качественно новой саморазвивающейся системой. В научных кругах уже принято определять, что вполне логично, формирующуюся систему дополнительного профессионального образования как институт вторичной профессиональной социализации взрослого человека. В научном исследовании социолога Л. В. Тарасенко «раскрыто содержание понятия вторичной профессиональной социализации как процесса повторного вхождения человека в мир профессии, адаптации к новой социально-профессиональной среде, интеграции с ней и последующей творческой реализации профессиональной культуры, ведущей к преобразованию профессии и самой личности современного специалиста» [6].

Исходя, в первую очередь, из необходимости социальной защиты взрослых, а также и в целях повышения квалификации специалистов различных отраслей в университетах, институтах, академиях создаются и успешно функционируют внутривузовские системы (центры, комплексы, факультеты) дополнительного профессионального образования. В рамках дополнительного профессионального образования реализуются следующие виды дополнительных профессиональных программ: профессиональная переподготовка; получение дополнительной квалификации; повышение квалификации; краткосрочные семинары-тренинги-консалтинги. Такого типа центры при вузах направлены на обеспечение процессов развития и социализации субъектов обучения за счёт значительного расширения предметного содержания, а также применения более гибких видов и форм обучения взрослых, то есть предоставляют право самому обучаемому решать свою дальнейшую профессиональную судьбу. В структурах института дополнительного профессионального образования уже осуществляются многие направления деятельности: овладение новой специальностью (расширение профиля) в рамках имеющейся профессии; овладение новой профессией (перепрофилирование на основе уже имеющейся профессии); овладение новой профессией без учёта предшествующего образования.

Чтобы быть востребованным в любом возрасте при любых социально-экономических условиях, испытывать удовлетворение различными сторонами своей жизни, требуется непрерывное образование, которое позволяет развивать интеллектуальные способности и возможности людей, воздействует на их жизненные позиции, формирует потребность в творчестве, способствует профессиональному росту, изменению жизни в лучшую сторону. Одной из современных тенденций развития системы дополнительного профессионального образования является непрерывность, представляющая систему взаимодействия образовательных программ, направленных на обеспечение и дальнейшее развитие общеобразовательных и профессиональных качеств обучающегося в соответствии с его личностными потребностями и социально-экономическими требованиями.

Смысл непрерывного профессионального образования заключается в том, чтобы уже в условиях начального профессионального образования сформировать такую систему знаний, умений и качеств личности, которая позволила бы ей самостоятельно продолжать образовывать и совершенствовать себя, свободно ориентироваться и находить решения профессиональных проблем, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям и добывать необходимые знания.

Учёные и практики ведут активный поиск по усовершенствованию педагогического инструментария и организационного обеспечения системы дополнительного профессионального образования взрослых. Так, сторонники технологии модульного обучения утверждают: «Применение модульного обучения позволяет наиболее полно учитывать индивидуальные особенности обучаемых, уровень готовности к изучению конкретного технологического объекта, в связи с чем возрастает гуманистическая ценность самоопределения и осмысления в решении поставленных задач» [4]. Достаточно доказательств и в пользу положения о том, что внедрение идей и методов проблемного обучения в реализации программ дополнительного образования позволяет более эффективно осуществлять процесс обучения взрослых, ориентируясь на их опыт профессиональной деятельности. Согласно принципам андрагогики, взрослому обучающемуся человеку принадлежит ведущая роль в процессе обучения. Являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения и стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. При этом роль преподавателя определяется уже не как «транслятора знаний», а как «консультанта», оказывающего помощь в выявлении, систематизации, формализации личного опыта обучающемуся, корректировке и пополнении его знаний. В этом случае происходит смена приоритетности методов обучения: вместо лекций предусматриваются практические занятия, зачастую экспериментального характера, дискуссии, деловые игры, кейсы, решение конкретных производственных задач и проблем.

Проследив динамику роста количества взрослых обучающихся по дополнительным профессиональным программам, учёные пришли к выводу о востребованности и необходимости этих программ среди специалистов отраслей и преподавателей, руководителей и резерва руководителей. В контексте изменения статуса педагога, обусловленного переходом на инновационный режим работы, расширения и усложнения его функций, особым образом повышается роль системы дополнительного профессионально-педагогического образования, которое представляет собой самостоятельное направление в педагогической науке и практике. Дополнительное профессионально-педагогическое образование является системным объектом, в состав которого входят взаимосвязанные структурные элементы: учебные заведения повышения квалификации специалистов, учебно-методические центры и кабинеты, образовательные учреждения профобразования, курсы повышения квалификации, научные учреждения, социальные, культурные и информационные институты, органы управления профобразованием, общественные организации. Система дополнительного профессионально-педагогического образования должна быть мобильной: прогнозировать и отслеживать происходящие в профессиональной школе изменения, адекватно реагировать на эти изменения при определении целей, содержания и методов обучения. Отмечено, что: «Педагогическое знание − чрезвычайно открытая система, имеющая выход на все виды человеческой деятельности. Оно является составляющей частью организаторской, хозяйственной, социально-экономической деятельности, что способствует педагогизации всех сфер материальной и духовной жизни общества» [2].

В этой связи уместно констатировать факт того, что осуществляемая в стране модернизация образования, активное формирование новой модели школы оформили системе дополнительного профессионально-педагогического образования заказ на формирование новых компетенций, как для руководителей органов управления образованием и руководителей образовательных учреждений разного уровня, начиная от дошкольных учреждений и заканчивая вузами. Способность ориентироваться в практических ситуациях, принимать неординарные и эффективные решения, проявлять творчество и новизну в процессе управления организацией – всё это теперь необходимо не только высококвалифицированному менеджеру, но и руководителю образовательного учреждения. Для современного руководителя образовательного учреждения одним из обязательных условий стало знание основ менеджмента и умение адаптировать его в образовательную среду. Именно для решения этих задач в центрах дополнительного профессионально-педа-

гогического образования стали реализовываться новые программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании». Подготовка менеджеров образования осуществляется в рамках принятого образовательного стандарта, а также классификатора направлений специализации высшего профессионального образования. Основной целью программ «Менеджмент в образовании» является непрерывное профессиональное развитие руководителя посредством формирования его профессиональных компетенций и их составляющих: управленческой, финансово-экономической, организационной, информационной, социально-правовой, психолого-педагогической и общекультурной. В современном мире менеджмент как профессия, как область знаний стал поистине интернациональным, его ведущее значение в мире сегодня неоспоримо, а влияние на развитие теории и практики, а тем более обучения управлению, наиболее велико. Потребность в менеджменте в наши дни испытывают все организации, в том числе и образовательные − от детских садов до университетов. При обучении менеджера на первый план выходит обучение управлению, основанное на разборе ситуаций. Ситуационный подход предполагает отсутствие единственно верного или однозначного ответа для всех случаев по одному и тому же поводу; поиск того или иного решения тесно связан с умением проводить анализ конкретной ситуации и давать оценку альтернативным идеям и действиям. Всё это находит отражение в выполнении заданий промежуточной аттестации: написании рефератов, эссе, подготовке программ, проектов, положений для своего образовательного учреждения. По своей природе деятельность менеджера образования многофункциональна: организатор, администратор, исследователь, психолог, хозяйственник, общественный деятель. Задачей менеджера является обеспечение руководства и координации деятельности участников педагогического процесса. Управление образовательным учреждением приобретает смысл тогда, когда наполняется реальным педагогическим содержанием. Следовательно, деятельность менеджера в образовании по своему содержанию является управленческо-педагогической.

Современная образовательная ситуация в российских вузах, обусловленная консерватизмом профессорско-преподавательского состава и их приверженностью к традиционному, поддерживающему обучению, актуализирует проблему непрерывного профессионально-педагогического образования. Многие преподаватели вузов, являясь специалистами разных предметных областей, чаще всего не имеют профессионально-педагогической подготовки и не ориентированы на преподавательскую деятельность в сфере высшего образования. Так, профессор П. Кубрушко отмечает: «Несмотря на то, что “подготовка на рабочем месте” имеет целый ряд бесспорных преимуществ, на современном этапе она исчерпала свои возможности, поскольку не ставит целью и не обеспечивает базовое систематическое педагогическое образование преподавателей вузов» [3]. Проблемы профессионального и личностного роста преподавателя вуза приобретают в последнее время особую актуальность в связи с необходимостью решения поставленных обществом задач активизации человеческого потенциала, что невозможно осуществить без детального изучения феноменологии, механизмов, динамики процесса развития личности в целом и профессионального развития. Сложившаяся ситуация в отечественных вузах определила необходимость дополнительного обучения и своевременной переквалификации преподавателей вузов, не имеющих педагогической подготовки. Решая на практике эту проблему, институты дополнительного непрерывного образования университетов, вузы педагогического профиля, центры переподготовки и повышения квалификации работников образования начали осуществлять подготовку преподавателя высшей школы. Вполне логично мнение автора статьи о том, что «для преподавателя, работающего в вузе, задачи непрерывного педагогического образования имеют тройной смысл: быть осведомлённым в современной науке (психологии, педагогике, культурологии, методике преподавания); ориентироваться в глобальных тенденциях и противоречиях современного образовательного процесса; использовать знания для саморазвития и личностного развития студентов» [1].

Одной из эффективных форм педагогической подготовки профессорско-преподавательского состава в современных условиях становится дополнительное образование в вузовских центрах безотрывного обучения, если организационно-педагогические условия в них обеспечивают базовую педагогическую подготовку. С 1997 г. в соответствии с приказом Министерства образования РФ начала реализовываться дополнительная профессиональная образовательная программа,

предназначенная для получения квалификации «Преподаватель высшей школы». Образовательная программа ориентирована на подготовку преподавателей к продуктивной педагогической деятельности в вузе. Программа предусматривает комплексную психолого-педагогическую, социально-экономическую, информационно-технологическую подготовку к педагогической деятельности на базе основной программы высшего профессионального образования. Содержание программы определяется входящим в её состав перечнем дисциплин. Получение дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» удостоверяется дипломом государственного образца о дополнительном (к высшему) образовании и даёт право на осуществление педагогической деятельности в высших учебных заведениях. В 2001 г. утверждены «Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации “Преподаватель высшей школы”». На их основе образовательные учреждения, осуществляющие деятельность в этом направлении, разрабатывают учебно-методические комплексы преподаваемых учебных дисциплин. Специально разработанные программы дополнительного профессионального образования позволяют более полно использовать современный педагогический инструментарий для создания благоприятных условий обучения начинающего преподавателя вуза. Проблема обучения взрослого, прежде всего, заключается в том, что не всегда круг актуальных задач обучения может быть оптимально реализован в традиционно выстроенной образовательной модели. Для этого необходимо разрабатывать и внедрять специфические педагогические средства и методы организации комплекса разноплановой активной деятельности взрослого обучающегося для его самовыражения, самопознания, профессионального становления и развития способностей и интересов в реальных производственных ситуациях. При формировании содержания подготовки преподавателей высшей школы следует учесть, что:

• профессиональную компетентность преподавателя вуза определяет фундаментальная подготовка по специальности с учётом современных новаций и профессионально направленная психолого-педагогическая подготовка;

• цель профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза исходит из общей цели профессионального образования, и психолого-педагогическая подготовка преподавателя интегрируется в систему высшего профессионального образования, дополняя и развивая его.

На основе проводимых научных исследований установлено, что обучение преподавателя вуза целесообразно осуществлять по андрагогической модели, которая предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающегося, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения. Андрагогическая модель обучения строится не на нулевом уровне образованности обучающегося, а с учётом уже накопленного жизненного и профессионального опыта взрослого человека, где ключевой методико-педагогической задачей становится распределение ролей и функций между преподавателем и обучающимися. Подготовка преподавателя высшей школы содержит три основных компонента, обуславливающих необходимость высокого уровня владения: знаниями фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области преподаваемой учебной дисциплины; современными образовательными технологиями; а также основами методологии и методами научных исследований.

В заключение следует отметить:

1. Дополнительное образование взрослых является важным структурным компонентом государственной системы российского образования, обеспечивающим реализацию концептуальной модели «Образование на протяжении всей жизни».

2. Несмотря на кажущуюся разработанность проблемы о дополнительном профессионально-педагогическом образовании взрослых, всё изложенное свидетельствует о том, что пока научно-методологическая теория далека от своего окончательного решения и требует дальнейшего активного исследования.

Список литературы

1. Зинкевич Е. Р. Непрерывное педагогическое образование преподавателей российских медицинских вузов в конце XX − начале XXI века // Человек и образование. № 2 (31). 2012.

2. Иванов В. Г. Научные основы кадрового обеспечения профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы // Вестник Казанского технологического университета. № 1. 1998. С. 141–149.

3. Кубрушко П. Профессионально-педагогическое образование: вопросы теории // Высшее образование в России. № 2. 2006. С. 96–98.

4. Лебедев В. Н. Модульное обучение в системе профессионального дополнительного образования // Педагогика. № 4. 2005.

5. Митина А. М. Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие. М.: Наука, 2004. 304 с.

6. Тарасенко Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института: дис. … докт. соц. наук. Ростов н/Д, 2001.

7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1977. 608 с.

References

1. Zinkevich Ye. R. Nepreryvnoye pedagogicheskoye obrazovaniye prepodavateley rossyskikh meditsinskikh vuzov v kontse KhKh − nachale KhKhI veka // Chelovek i obrazovaniye. № 2 (31). 2012.

2. Ivanov V. G. Nauchnye osnovy kadrovogo obespecheniya professionalno-pedagogicheskoy podgotovki prepodavatelya vysshey tekhnicheskoy shkoly // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta № 1. 1998. S. 141–149.

3. Kubrushko P. Professionalno-pedagogicheskoye obrazovaniye: voprosy teorii // Vyssheye obrazovaniye v Rossii. № 2. 2006. S. 96–98.

4. Lebedev V. N. Modulnoye obucheniye v sisteme professionalnogo dopolnitelnogo obrazovaniya // Pedagogika. № 4. 2005.

5. Mitina A. M. Dopolnitelnoye obrazovaniye vzroslykh za rubezhom: kontseptualnoye stanovleniye i razvitiye. M.: Nauka, 2004. 304 s.

6. Tarasenko L. V. Dopolnitelnoye professionalnoye obrazovaniye: stanovleniye novogo sotsialnogo instituta: dis. … doct/ sots. nauk. Rostov n/D, 2001.

7. Khyell L., Zigler D. Teorii lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye). SPb.: Piter Press, 1977. 608 s.

Статья поступила в редакцию 03.11.2012

УДК 378.14
ББК Ч 74

Галина Владимировна Жеребятникова,
ассистент кафедры педагогики,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: galochkazherebytn@mail.ru
Татьяна Викторовна Лучкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: Luchkinat52@mail.ru

Модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза[1]

В статье описывается модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза. Дана краткая характеристика понятия «созидательная активность» как ключевого в проводимом исследовании. Представленная модель разработана с учётом положений системного и компетентностного подходов, а также идей контекстного обучения. В статье подробно охарактеризованы целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный блоки разработанной модели. Целевой блок раскрывает цель и задачи сформированной модели, содержательный – принципы, этапы и направления деятельности преподавателей и студентов. Организационный блок включает в себя педагогические условия, методы, формы и средства обучения, оценочно-результативный блок – результат и уровни сформированности созидательной активности. В статье приведена обобщённая характеристика уровней сформированности созидательной активности – репродуктивного, продуктивного и творческого. Приводятся результаты констатирующего этапа экспериментальной работы.

Ключевые слова: модель, активность, социальный педагог, созидательная активность, современный вуз, социально значимые проекты.

Galina Vladimirovna Zherebyatnikova,
Assistant of Department of Pedagogics,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: galochkazherebytn@mail.ru
Tatiana Viktorovna Luchkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: Luchkinat52@mail.ru

Model of Forming Social Teachers' Creative Activity in the Educational Space of a Modern University

The article is concerned with a model of forming social teachers' creative activity in the educational space of a modern university. The concept "creative activity" is briefly described as a key concept of the study. The presented model is developed taking into account the theses of the system and the competence approaches,as well as the ideas of contextual learning. The authors characterize in detail the objective, substantive, organizational, assessment and resultative units of the model. The objective unit includes the purpose and objectives of the generated model. The substantive unit involves principles, stages and activities of teachers and students.The organizational unit describes pedagogical conditions, methods, forms and means of instruction, and the resultative unit presents the result and the levels of creative activity's formation. The levels of creative activity's formation − reproductive,productive and creative − are generally described. The results of a statement stage of the experimental work are given in the article.

Keywords: model, activity, social teacher, creative activity, modern university, socially important projects.

[1] Статья выполнена в рамках Государственного заказа вузу Минобразнауки РФ № 6.2266.2011.

В современной социокультурной ситуации важнейшим условием становления человека как профессионала является его собственная активность, потребность в проявлении своих сил и возможностей, в том числе в учебной деятельности на стадии профессиональной подготовки, что подтверждается нормативными документами в сфере образования. Так, в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. подчёркивается значимость поддержки социальной активности молодёжи [4]. Развитие созидательной активности молодёжи является одним из направлений Стратегии государственной молодёжной политики РФ, разработанной на период до 2016 года [7]. В проекте «Концепции развития поликультурного образования в РФ» от 02.04.2010 г. указано, что «целенаправленная созидательная активность новых поколений <…> является главной гарантией успешной модернизации страны и повышения благосостояния граждан» [6, с. 57].

Раскрывая особенности педагогики поддержки инициатив молодёжи, С. С. Гиль говорит о том, что «современная высшая школа призвана не просто обеспечить студентам качественное формирование предметных знаний и умений, но и стать фактором развития его созидательной активности, позволяющей личности быть благополучной в постиндустриальном обществе» [3, с. 7].

Выделение активности как одного из неотъемлемых качеств личности социального педагога связано с существующей в нашем обществе острой потребностью в педагогических кадрах с чётко обозначенной активной жизненной позицией. Происходящие сегодня изменения в структуре и содержании педагогического образования обусловлены необходимостью становления профессиональной компетентности будущих педагогов, качества усвоенных ими знаний, повышения их мобильности, активности, формирования необходимых качеств для будущей профессиональной деятельности.

Созидательную активность мы рассматриваем как форму надситуативной активности социальных педагогов, компонентами которой в единстве выступает: наличие оптимальной мотивации, уровень развития творческих способностей и умений, проявление самостоятельности и способности к самоорганизации в социально-значимой деятельности, а также рефлексивные умения и навыки будущего социального педагога [5].

Теоретический анализ литературы и данные эмпирического исследования позволили нам разработать модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза. В качестве основного подхода построения модели нами был выделен системный подход, в качестве сопутствующего – компетентностный (табл. 1).

Таблица 1

Подходы, реализованные в модели формирования созидательной активности социальных педагогов

Подход	***Обоснование применение подхода***	***Реализация подхода в модели***	***Влияние подхода на результат***
Системный	Модель формирования созидательной активности как система	Структурные элементы модели как системы: целевой, содержательный, организационный, оценочно-результативный	Целостный процесс формирования, согласованность целей и содержания
Компетентностный	Требования ФГОС ВПО	Становление компетенций связано с формированием созидательной активности	Формирование ПК-2, ОК-7

В основу построения модели нами были заложены также идеи контекстного обучения А. А. Вербицкого, согласно которому в ходе учебно-профессиональной деятельности в вузе «включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений» [2, с. 138]. Значимым для нашего исследования является идея контекстного обучения, смысл которой в том, что студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства осуществления своей деятельности, всё более приобретающей черты профессиональной. Это обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста, в его профессиональные компетентности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы мы определили четыре составляющих блока модели формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза: целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный (рис. 1).

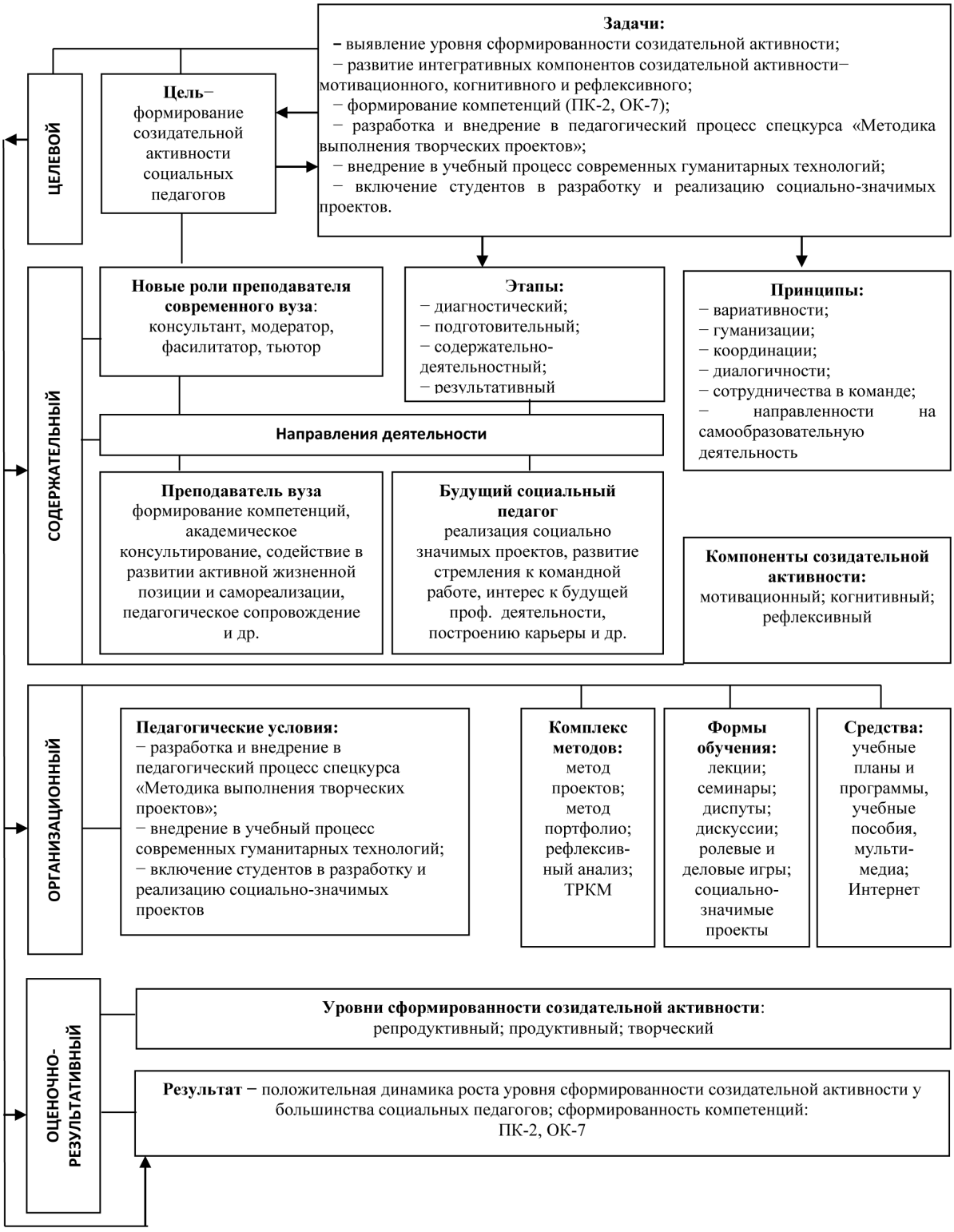

Рис. 1. Модель формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза

Целью в нашей модели является формирование созидательной активности будущих социальных педагогов. Задачи конкретизируют цель и способствуют её достижению. Реализация цели и задач осуществляется на основе определённых нами принципов, учёт которых способствует развитию компонентов созидательной активности, и которые мы относим к содержательному блоку нашей модели. Одним из ведущих принципов нашей модели является принцип вариативности, который направлен на расширение прав и возможностей студента в выборе индивидуального образовательного маршрута, программного обеспечения, средств и организационных форм обучения с целью наиболее полной самореализации задатков, способностей и возможностей.

К содержательному блоку описываемой модели относятся этапы формирования созидательной активности будущих социальных педагогов (табл. 2), которые представляют собой процесс, предполагающий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, ориентирующих студентов на формирование структурных компонентов созидательной активности.

Таблица 2

Содержание деятельности преподавателей и студентов по этапам формирования созидательной активности

Этапы	***Преподаватель вуза***	***Студент (будущий социальный педагог)***
Диагностический	Выявление уровня сформированности созидательной активности; изучение интересов, социальных потребностей, способностей и потенциальных возможностей студентов; выделение особенностей мотивации студентов к социально значимой деятельности; создание и поддержание установки на самореализацию личности	Осмысление своих социальных потребностей, проявление заинтересованности к предлагаемым видам деятельности; актуализация общегуманитарных, психолого-педагогических и других знаний; развитие стремления к командной работе, сотрудничеству, самоопределению
Подготовительный	Оптимизация факторов, влияющих на созидательную активность будущих социальных педагогов; разработка программ их включения в социально значимые дела на ранних этапах обучения; разработка спецкурса «Методика выполнения творческих проектов»; организация командной формы работы студентов; консультирование в режиме группового обсуждения; содействие в поиске средств удовлетворения потребностей студентов в социально значимой деятельности	Проявление интереса к будущей профессиональной деятельности; разработка социально значимых проектов; выбор средств удовлетворения потребностей в социально-значимой деятельности
Содержательно-деятельностный	Привлечение студентов к организации и участию в социально значимой деятельности; реализация спецкурса «Методика выполнения творческих проектов»; формирование профессиональных и общекультурных компетенций; консультирование (в реальном и дистанционном режиме); формирование интереса к будущей профессиональной деятельности, к построению собственной успешной карьеры; содействие в развитии активной жизненной позиции и самореализации студентов; академическое консультирование – оказание содействия в разрешении проблем студента, возникающих в процессе построения и реализации индивидуального образовательного маршрута; активизация самостоятельности и ответственности студентов; педагогическое сопровождение в организации процесса свободной коммуникации, обмена мнениями; внедрение в учебный процесс современных гуманитарных технологий	Реализация социально значимых проектов; устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности, карьере, к саморазвитию и самореализации; развитие структурных компонентов созидательной активности; готовность учиться самостоятельно и нести ответственность за свою деятельность; осуществление обратной связи с преподавателем; готовность учиться с применением гуманитарных технологий
Рефлексивный	Фиксация изменений, произошедших в уровне созидательной активности студентов; оказание педагогической поддержки в осознании выполняемой деятельности; организация рефлексии студентов	Осмысление выполняемой социально значимой деятельности; самоутверждение; самоанализ; прогнозирование путей преодоления возможных трудностей

Отметим, что процесс формирования созидательной активности у социальных педагогов нельзя сделать чётко алгоритмизированным, так как он, во-первых, подразумевает элемент творчества; во-вторых, зачастую осуществляется в рамках индивидуального подхода.

Организационный блок модели процесса формирования созидательной активности представлен педагогическими условиями, методами, формами и средствами. К педагогическим условиям успешного формирования созидательной активности социальных педагогов мы относим:

− разработку и внедрение в педагогический процесс спецкурса «Методика выполнения творческих проектов»;

− внедрение в учебный процесс современных гуманитарных технологий;

− включение студентов в разработку и реализацию социально значимых проектов.

С учётом разрабатываемой нами модели, в качестве методов работы нами были обозначены современные гуманитарные технологии, которые определяют сегодня перспективный вектор инновационного развития образования, потому что позволяют педагогу реализовывать профессиональные компетентности, востребованные современным обществом. Наиболее значимыми гуманитарными технологиями нашего исследования являются: метод проектов, портфолио, рефлексивный анализ и технология развития критического мышления (ТРКМ).

Формы организации учебного процесса в нашем исследовании (лекции, семинары, диспуты, дискуссии, ролевые и деловые игры, разработка, реализация и защита социально значимых проектов) органично взаимосвязаны со средствами, к которым мы относим учебные планы и программы, учебники и учебные пособия, мультимедийные средства (компьютер, интерактивная доска), ресурсы Интернета и др. При этом, как отмечает Н. В. Бордовская, «увеличение доли семинаров, дискуссий и практических занятий требует большей активности студента и представляет собой переход от обучения к изучению» [1, с. 93].

Мы считаем, что одной из основных форм организации учебного процесса в нашем исследовании является личное активное участие социальных педагогов в разработке, реализации и защите социально значимых проектов, которое способствует:

− повышению интереса и склонности к профессиональной деятельности, формированию потребности в личностной и профессиональной самореализации и достижениях, установке на профессиональное и личностное совершенствование (мотивационный компонент созидательной активности);

− развитию творческого мышления, самостоятельности в принятии решений, способности выдвигать разнообразные идеи, приобретению различных знаний: социальных, нравственных, профессиональных, связанных с планированием и организацией личной, профессиональной и социально-значимой деятельности, развитию умений вступать в контакт (когнитивный компонент);

− овладению способами самопознания, саморегуляции, самоактуализации, самооценки, саморазвития и самосовершенствования в целом, соотнесению своего сознания, мнений с мнениями и отношениями других людей, группы, команды (рефлексивный компонент).

В разработанной нами модели особую роль играет оценочно-результативный блок, поскольку важным является результат, а также критерии и показатели, позволяющие определить уровень сформированности созидательной активности социальных педагогов, обучающихся в образовательном пространстве современного вуза. В качестве результата в нашей модели выступает положительная динамика роста уровня сформированности созидательной активности у большинства социальных педагогов, а также сформированность двух основных компетенций:

− профессиональная компетенция: готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

− общекультурная компетенция: готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7).

В зависимости от степени проявления показателей созидательной активности нами выделены три уровня: репродуктивный, продуктивный и творческий. Обобщённая характеристика каждого уровня может быть представлена следующим образом:

Социальные педагоги репродуктивного уровня проявляют интерес лишь к достижению прагматических целей, критерием оценки событий и людей является возможность получения личной выгоды. Не умеют работать в команде. Не связывают собственное участие в социально значимой деятельности

с личностным и профессиональным становлением. Формируемые компетенции (ПК-2, ОК-7) у данных студентов не сформированы.

К продуктивному уровню относятся социальные педагоги, которые характеризуются преобладанием узколичных мотивов поведения, а также наличием мотивов долга и ответственности. Умеют работать в команде, но не проявляют инициативы. Осознают собственное участие в социально значимой деятельности как способ включения в жизнь учебного заведения. Формируемые компетенции сформированы частично.

Деятельность будущих социальных педагогов творческого уровня внутренне мотивирована: собственное развитие в процессе деятельности, действие с другими и для других; характеризуется творческой созидательной активностью, которая предполагает стремление к теоретическому осмыслению получаемой информации, самостоятельному поиску решения проблем, к деятельности и инициативности. Они не только соотносят характер своего участия в социально значимой деятельности с личностным и профессиональным становлением, но и рассматривают его как способ повышения конкурентоспособности, саморазвития, самореализации. У студентов сформирована общекультурная (ОК-7) и профессиональная компетенции (ПК-2).

Эффективность процесса формирования созидательной активности социальных педагогов в образовательном пространстве современного вуза, организованного в соответствии с предложенной моделью, требовала экспериментального подтверждения. Для решения этого вопроса в период с октября 2009 года по июнь 2012 года нами была организована опытно-экспериментальная работа на базе ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского». В опытно-экспериментальную работу были включены студенты социального, филологического и исторического факультетов университета. Общий объём выборки представлен 67 единицами, в том числе: 27 человек специальности «Социальная педагогика» (две учебные группы студентов − ЭГ) и 41 человек направления «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» и профиль «Историческое образование» (также две учебные группы студентов − КГ).

Целью констатирующего этапа эксперимента явилось измерение имеющегося уровня развития исследуемого процесса. С его помощью мы выяснили реальное состояние проблемы формирования созидательной активности студентов в вузе, определили параметры, по которым будет проводиться экспериментальное исследование, получили первичный материал для дальнейшей работы. Определение уровня сформированности конкретных компонентов созидательной активности студентов проводилось на основании разработанных нами критериев оценки с использованием опросников, анкет, психологических методик, тестов и тестовых заданий. На основании полученных нами количественных данных мы осуществили качественный анализ результатов констатирующего этапа эксперимента. Это позволило нам получить представление о степени сформированности отдельных компонентов созидательной активности у студентов (табл. 3).

Таблица 3

Оценка сформированности отдельных компонентов созидательной активности

Уровни сформированности компонентов созидательной активности	***Компоненты созидательной активности***					
	Мотивационный (%)		***Когнитивный (%)***		***Рефлексивный (%)***	
	ЭГ	***КГ***	***ЭГ***	***КГ***	***ЭГ***	***КГ***
Репродуктивный	82	71	65	69	84	80
Продуктивный	18	25	31	26	16	18
Творческий	0	4	4	5	0	2

В итоге, как показали результаты, на констатирующем этапе эксперимента мы отмечаем наличие преимущественно репродуктивного уровня сформированности всех компонентов созидательной активности, как в экспериментальной, так и в контрольной группе. На последующем этапе эксперимента осуществлялось формирование созидательной активности у студентов экспериментальной группы – социальных педагогов – в ходе специально организованного обучения согласно разработанной модели.

Таким образом, разработанная нами модель формирования созидательной активности социальных педагогов представлена как многокомпонентная, состоящая из целевого, содержательного, организационного и оценочно-результативного блока. Каждый компонент спроектированной модели формирования созидательной активности социальных педагогов отвечает поставленной цели, но только в единстве они могут сделать этот процесс результативным и продуктивным.

Список литературы

1. Бордовская Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учеб. пособие. СПб.: Книжный дом, 2007. 408 с.

2. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подход в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2011. 336 с.

3. Гиль С. С. Педагогика поддержки инициатив молодёжи. М.: Социальный проект, 2004. 192 с.

4. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2690/файл/1170/Госпрограмма_Развитие_образования_(Проект).pdf (дата обращения: 30.11.2012).

5. Жеребятникова Г. В. Характеристика созидательной активности будущего социального педагога // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. № 1. 2012. URL: http://www.science-education.ru/101–5334 (дата обращения 29.11.2012).

6. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации // Вестник образования. 2010. № 10. С. 55–78.

7. Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 18 декабря 2006 г. № 1760-р). URL: http://mon.gov.ru/press/news/3318/ (дата обращения: 30.11.2012).

References

1. Bordovskaya N. V. Gumanitarnye tekhnologii v vuzovskoy obrazovatelnoy praktike: teoriya i metodologiya proyektirovaniya: ucheb. posobiye. SPb.: Knizhny dom, 2007. 408 s.

2. Verbitsky A. A., Larionova O. G. Lichnostny i kompetentnostny podkhod v obrazovanii: problemy integratsii. M.: Logos, 2011. 336 s.

3. Gil S. S. Pedagogika podderzhki initsiativ molodyozhi. M.: Sotsialny proyekt, 2004. 192 s.

4. Gosudarstvennaya programma Rossyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya» na 2013–2020 gg. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/2690/fayl/1170/Gosprogramma_Razvitiye_obrazovaniya_(Proyekt).pdf (data obrashcheniya: 30.11.2012).

5. Zherebyatnikova G. V. Kharakteristika sozidatelnoy aktivnosti budushchego sotsialnogo pedagoga // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronny nauchny zhurnal. № 1. 2012. URL: http://www.science-education.ru/101–5334 (data obrashcheniya 29.11.2012).

6. Kontseptsiya razvitiya polikulturnogo obrazovaniya v Rossyskoy Federatsii // Vestnik obrazovaniya. 2010. № 10. S. 55–78.

7. Strategiya gosudarstvennoy molodyozhnoy politiki v Rossyskoy Federatsii (utverzhdena rasporyazheniyem Pravitelstva Rossyskoy Federatsii ot 18 dekabrya 2006 g. № 1760-r). URL: http://mon.gov.ru/press/news/3318/ (data obrashcheniya: 30.11.2012).

Статья поступила в редакцию 04.12.2012

УДК 37.013
ББК Ч 421.27

Елена Михайловна Тюрикова,
преподаватель, председатель предметно-цикловой комиссии
общепрофессиональных дисциплин,
Забайкальский государственный колледж
(Чита, Россия), e-mail: tyurikova_elena@mail.ru

Дистанционное обучение – новая форма информационно-педагогической среды

В статье рассматривается сущность развития и распространения дистанционного обучения как инновационной технологии на российском образовательном пространстве в контексте исторического подхода. Анализируется взаимосвязь понятий «дистанционное обучение», «образовательная среда», их распространение в отечественном и зарубежном образовании. Рассматриваются условия реализации данной образовательной технологии, средства обучения и особенности взаимодействия педагога и учащихся. Приводятся и кратко описываются составляющие дистанционного обучения, где акцент делается на телекоммуникационных подходах. Важным моментом статьи является исторический анализ сущности дистанта и его отличия от традиционных форм обучения. Представлена степень популярности дистанционного обучения в образовательном пространстве РФ. На основе проделанного анализа выделены определённые требования к реализации дистанционного обучения с учётом образовательных потребностей отечественной педагогической среды.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, информационно-образовательное пространство, дистанционное обучение, дистанционное образование, педагогическая система, информационные ресурсы, инновационный подход, технология, педагогическое взаимодействие, образовательные потребности.

Elena Mikhailovna Tyurikova,
Teacher, Chairman of the Subject and Cyclic Commission
of All-Professional Disciplines,
Zabaikalsky State College
(Chita, Russia), e-mail: tyurikova_elena@mail.ru

Distance Learning − a New Form of Information and Education Environment

The essence of development and distribution of distance learning as an innovative technology in the Russian educational space in a context of historical approach is considered in this article. It analyzes the interrelation of concepts “distance learning” and “education environment”, as well as their distribution in Russian and foreign education. Conditions of realization of this education technology, tutorials and peculiarities of interaction between teacher and pupils are considered. Components of distance learning emphasizing telecommunication approaches are briefly described. The important point of the article is the historical analysis of essence of distance education and its difference from traditional forms of education. A degree of popularity of distance learning in education space of the Russian Federation is presented. On the basis of the analysis done, certain requirements to realization of distance learning taking into account education requirements of the Russian pedagogical environment are chosen.

Keywords: information and education environment, information and education space, distance learning, distance education, pedagogical system, information resources, innovative approach, technology, pedagogical interaction, educational requirements.

Большое количество работ в современной общей и профессиональной педагогике посвящено изучению такой инновационной образовательной технологии как дистанционное обучение. Рассмотрена история возникновения данного явления в образовании, обозначены основные педагогические категории, выделены преимущества использования и возникающие трудности при реализации этой технологии. Несмотря на высокий уровень разработки проблемы внедрения дистанционного обучения в современное образование, есть необходимость более подробно проанализировать значимость и сущность этого инновационного подхода. Таким образом, будет восполнен ещё один пробел в исследовании столь необходимого вопроса.

Западные образовательные системы используют дистанционные технологии как необходимый и уже доступный путь обучения. Начиная с 1963 года Англия дистанционно обучает не только гуманитарным и техническим наукам, но и искусству и бизнесу. Последнее направление − обучение бизнесу − пользуется широким распространением по всей Европе, в США, Китае. Это началось с распространения почтовой связи и существовало как «корреспондентское обучение». Появление радио и телевидения внесло изменения в дистанционные методы обучения. Количество людей, желающих получать образование с использованием обучающих радио- и телепередач, значительно увеличилось. Возникла одна большая проблема – отсутствие обратной связи. С конца 80-х гг. появление и широкое распространение персональных компьютеров значительно упростило и автоматизировало процесс обучения. Мировое образовательно пространство открыло доступ к программам дистанционного обучения: Национальный технологический университет (США, 1984) – программы дистанционного обучения по инженерным специальностям; Открытый университет Хаген (Германия); INTEC – КОЛЛЕДЖ Кейптауна (ЮАР); Испанский национальный университет дистанционного обучения; Открытая школа бизнеса Британского открытого университета; Австралийская территориальная информационная сеть [7].

Рост образовательных учреждений ближнего и дальнего зарубежья, работающих по системе дистанта, увеличивается с каждым годом. Это связано с возросшей потребностью населения в получении учебной информации и ограниченными возможностями делать это в стандартной очной форме обучения. Причины данного факта очевидны по всему мировому образовательному пространству: напряжённый рабочий график специалистов, удалённость учебных заведений, высокая стоимость образовательных услуг традиционной формы, наличие ограниченных возможностей здоровья и жизнедеятельности.

Идея развития и распространения дистанционного обучения на отечественном образовательном пространстве возникла после Конгресса ЮНЕСКО 1996 года. Был определён круг вопросов, решить которые можно только применив данную образовательную технологию. Например, «предоставление широким слоям населения в любых районах страны и за её рубежами равных образовательных возможностей, а также обеспечение наиболее активного использования научного потенциала ведущих образовательных учреждений страны» [3].

Российские педагоги, ориентируясь на опыт зарубежных коллег, создали немало нормативных и правовых документов, регламентирующих техническое, технологическое, учебно-методическое и организационное обеспечение дистанционного обучения. К таковым относится «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в РФ» [2]. Именно с разработки положений данной концепции и возникло понятие «информационно-образовательная среда дистанционного обучения». Этот термин можно рассматривать как «системную организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователя» [2].

Понятие «информационно-образовательная среда» совершенно не тождественно понятию «информационно-образовательное пространство». Его исследователи трактуют как «расположение одновременно существующих объектов, факторов, связанных между собой и влияющих на образование человека» [5]. Анализируя смысл представленных понятий, можно сказать, что образовательное пространство это окружение образовательной среды, в которой можно реализовывать дистанционную научно-образовательную деятельность. Данный факт подтверждается определением дистанционного обучения А. А. Андреева. «Это процесс получения знаний, умений и навыков с помощью интерактивной образовательной среды, основанной на использовании модульных программ обучения и новейших информационных технологий, обеспечивающих обмен учебной информацией на расстоянии и реализующих систему сопровождения и администрирования учебного процесса [1]. Следует добавить, что интерактивная среда проявляется в самостоятельной целенаправленной интенсивной работе обучаемого.

При рассмотрении понятия «дистанционное обучение» следует обратить внимание на существование термина «дистантное обучение», обозначающего комплекс образовательных услуг, предоставляемых учащимся, отдалённым (во времени и пространстве) от источников производства учебно-методической информации, с помощью разнообразных средств её передачи, хранения и обра-

ботки (телевидение, радио, модемная связь, компьютеры и пр.) [7]. Анализируя сущность взаимосвязи образовательной технологии и информационно-педагогической среды, можно сделать вывод, что понятие «дистанционное обучение», а более конкретно «дистанционное образование», раскрывает эту взаимообусловленность как новую форму педагогического взаимодействия. Реализация целей любого образования осуществляется в процессе обучения.

Для дистанционного обучения характерны все компоненты образовательной деятельности: цели, содержание, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов. Можно предложить три вида технологий, используемых при дистанционном обучении. Первая – на основе бумажных и аудионосителей (учебно-методические пособия, учебники), где педагогическим взаимодействием руководит непосредственно сам педагог, используя телефонную и сотовую связь или «живое» общение. Вторая – телевизионно-спутниковая. Данная технология только начинает свой путь на образовательном поле. Третья – интернет-обучение, или сетевая технология. При дистанционном обучении все вышеназванные подходы используют в разных пропорциях [1].

В России данное инновационное направление долгое время воспринималось как заочное обучение с использованием печатного, аудио- и видеоматериала, пересылаемого в виде корреспонденции по почтовой связи. Достижения в области информационных технологий значительно повлияли на процесс образования в целом и на совершенствование дистанционного обучения в частности. Толчком к такому научному прорыву послужило массовое возникновение бизнес-школ, которые, как форма организации обучения, были заимствованы у западных образовательных систем. Мировой педагогический опыт и коммерческие инвестиции позволили обучать российских бизнесменов с использованием интернет − и мультимедийных технологий. Это было началом внедрения дистанционного обучения как такового в информационно-образовательную среду России [3].

Расширение интернет-пространства и его возможностей позволило говорить о том, что дистанционное обучение можно и нужно использовать не только как самостоятельную образовательную технологию. В рамках традиционных форм – очной, заочной и экстернат – этот инновационный подход многие исследователи рассматривают в качестве метода обучения. Суть заключается в том, что при реализации образовательного процесса с использованием технологии дистанта обмен информацией между всеми участниками происходит с помощью электронной почты, ресурсов мировой сети Интернет, FTP-серверов, телеконференций, гипертекстовой среды (WWW-серверы), видеоконференций. Все информационные ресурсы сети Интернет позволяют быстро и качественно получать доступ к любым источникам знаний. При очно-заочной системе обучения самостоятельная работа с литературой, прохождение образовательных курсов с использованием электронных носителей носит также характер дистантности [4].

Взаимодействие с педагогами посредством переписки в социальных интернет-сетях служит подтверждением того, что дистанционное обучение расширяет свои границы в образовательной среде в целом. Возникают некоторые нюансы, которые позволяют сохранять инклюзивность данного подхода. Например, таковым является гибкий график учебного процесса, позволяющий работать в «режиме реального времени», при прохождении контрольных точек или практических и лабораторных работ. Это есть главное и необходимое дополнение к обучению в форме экстерната. Получать образование можно посредством коммуникаций по месту жительства или работы. Возможности организации дискуссий, совместной работы группы обучающихся, периоды прохождения сессий неограничены и не зависят от расстояния, занятости участников педагогического процесса, длительности учебных периодов. Используя стиль интерактивного общения и оперативной связи, можно индивидуализировать процесс обучения в зависимости от успешности работы обучаемых.

Образовательные заведения России взяли на вооружение перечисленные возможности, что добавило популярности дистанционного обучения во всех сферах научной деятельности. На рис. наглядно показано процентное распределение данной формы обучения в образовательном пространстве нашего государства [10]:

Рис. Степень популярности дистанционного обучения в образовательном пространстве РФ

Анализируя всё сказанное, можно сделать вывод, что дистанционное образование выступает как педагогическая система, которая относится к новой форме образования. Эта инновация способна удовлетворить образовательные потребности населения независимо от его пространственного и временного расположения. Данная форма включает в себя соответствующие средства, процесс, результат и, самое главное, образовательный стандарт. Всё это реализуется посредством телекоммуникационных технологий взаимодействия преподавателя и студента, которое осуществляется в специфической образовательной среде [8].

Именно специфичность среды накладывает определённые требования к реализации дистанционного обучения:

− расширять интернет-сообщества, в том числе создавать мотивационные механизмы приобщения к интернет-технологиям школ, специалистов системы образования;

− изучать информационные и коммуникативные потребности системы образования и создавать сервисы и службы, направленные на удовлетворение образовательных потребностей;

− создавать специальные мероприятия по подготовке обучающихся к осуществлению учебной деятельности;

− готовить кадры, способные создавать ресурсы технологии дистанта и квалифицированно сопровождать процесс обучения;

− используя все направления системного подхода в образовании, разработать концепцию принципов и требований, касающихся средств, методов дистанционного обучения и деятельности участников педагогического процесса.

Работы по проблеме внедрения дистанционного обучения в современную образовательную среду носят, в основном, теоретический характер и требуют более глубокого анализа с практической точки зрения. Последнее касается активного использования традиционных форм обучения в сочетании с технологией и методами дистанта.

Список литературы

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: РАО, 1999. 120 с.

2. Ахаян А. А. Терминология дистанционной научно-образовательной деятельности с применением Internet-технологий // Электронный научно-педагогический журнал. Письма в Emissia. Off line ART 769. Июнь 2000. URL:http://www.emissia.org/offline/2000/769.htm (дата обращения: 30.11.2012).

3. Баньжиминов А. Б., Марусин В. В., Скибицкий Э. Г., Слуднов А. В., Холина Л. И. Организационно-педагогические аспекты дистанционного обучения (концепция) // Препринт / под ред. Э. Г. Скибицкого. Новосибирск, 1998. 40 с.

4. Бершадский А. М., Кревский И. Г. Дистанционное образование: региональный аспект // Дистанционное образование. 1998. № 1. С. 37–41.

5. Козырев В. А. Гуманитарная образовательная среда: языковая культура. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. 107 с.

6. Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России / Госкомвуз РФ. М., 1995. 20 с.

7. Лобанов Ю. И. Дистанционное обучение. Опыт, проблемы, перспективы / Ю. И. Лобанов, О. П. Крюкова, Т. А. Тартарашвили [и др.]. М., 1996. 108 с. (Новые информационные технологии в образовании: аналитические обзоры по основным направлениям развития ВО/ НИИВО. Вып. 5).

8. Сиговцев Г. С., Чарута М. А. Дистанционное образование: метод. материал для препод. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2009. 294 с.

9. Тихомиров В. П. Основные принципы построения Системы дистанционного образования России // Дистанционное образование. 1998. № 1. С. 4–9.

10. Шляхтина С. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России. // Компьютер Пресс. 2006. № 1. URL: http://www.compress.ru/issue.aspx?iid=69 (дата обращения 28.11.2012) .

References

1. Andreyev A. A. Didakticheskiye osnovy distantsionnogo obucheniya. M.: RAO, 1999. 120 s.

2. Akhayan A. A. Terminologiya distantsionnoy nauchno-obrazovatelnoy deyatelnosti s primeneniyem Internet-tekhnology // Elektronny nauchno-pedagogichesky zhurnal. Pisma v Emissia. Off line ART 769. Iyun 2000. URL:http://www.emissia.org/offline/2000/769.htm (data obrashcheniya: 30.11.2012).

3. Banzhiminov A. B., Marusin V. V., Skibitsky E. G., Sludnov A. V., Kholina L. I. Organizatsionno-pedagogicheskiye aspekty distantsionnogo obucheniya (kontseptsiya) // Preprint / pod red. E. G. Skibitskogo. Novosibirsk, 1998. 40 s.

4. Bershadsky A. M., Krevsky I. G. Distantsionnoye obrazovaniye: regionalny aspekt // Distantsionnoye obrazovaniye. 1998. № 1. S. 37–41.

5. Kozyrev V. A. Gumanitarnaya obrazovatelnaya sreda: yazykovaya kultura. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 1999. 107 s.

6. Kontseptsiya sozdaniya i razvitiya edinoy sistemy distantsionnogo obrazovaniya v Rossii / Goskomvuz RF. M., 1995. 20 s.

7. Lobanov Yu. I. Distantsionnoye obucheniye. Opyt, problemy, perspektivy / Yu. I. Lobanov, O. P. Kryukova, T. A. Tartarashvili [i dr.]. M., 1996. 108 s. (Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: analiticheskiye obzory po osnovnym napravleniyam razvitiya VO/ NIIVO. Vyp. 5).

8. Sigovtsev G. S., Charuta M. A. Distantsionnoye obrazovaniye: metod. material dlya prepod. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2009. 294 s.

9. Tikhomirov V. P. Osnovnye printsipy postroyeniya Sistemy distantsionnogo obrazovaniya Rossii // Distantsionnoye obrazovaniye. 1998. № 1. S. 4–9.

10. Shlyakhtina S. Perspektivy razvitiya distantsionnogo obucheniya v mire i v Rossii. // Kompyuter Press. 2006. № 1. URL: http://www.compress.ru/issue.aspx?iid=69 (data obrashcheniya 28.11.2012) .

Статья поступила в редакцию 19.12.2012

Педагогика детства
Childhood Pedagogy

УДК 371
ББК Ч31

Наталья Николаевна Абрамова,
учитель русского языка и литературы,
МОУ «СОШ № 1» г.Чита
(Чита, Россия), e-mail: reflex.an@mail.ru

Создание культурно-образовательной среды в общеобразовательной школе для развития способностей учащихся в контексте взаимодействия участников образовательного процесса

Предлагается и обосновывается один из инновационных подходов к созданию культурно-образовательной среды в общеобразовательном учреждении − организация Родительской академии наук. Данный подход позволяет преодолеть ряд противоречий традиционной системы обучения и реализовать эффективное развитие способных учащихся в школьной практике. Создание Родительской академии наук − один из путей решения проблемы обучения способных школьников через развитие потенциала личности каждого учащегося в образовательном пространстве учреждения, образовательный процесс в этом случае приобретает личностный смысл для каждого ученика. Решаются задачи продуктивной школы, сформулированные Д. Дьюи: ученик получает возможность предъявить свой уровень компетентности перед семьей и сообществом, создаётся система сотрудничества между домом и школой. Родители в данном контексте понимания проблемы − активные участники образовательного процесса своего ребёнка. Повышается мотивация учебной деятельности школьников за счёт оценки качества образовательного процесса, продукта деятельности, в этом заключается результативная особенность Родительской академии наук. Родители выступают в качестве научного руководителя исследовательской деятельности ребёнка, что позволяет организовать данный вид деятельности мобильно и эффективно. Таким образом, Родительская академия наук органично встраивается в Программу развития способностей учащихся в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда; потенциал личности учащегося, эффективное развитие способных учащихся; Родительская академия наук.

Natalia Nikolaevna Abramova,
Teacher of the Russian language and Literature,
Secondary Comprehensive School № 1, Chita
(Chita, Russia), e-mail: reflex.an@mail.ru

Creation of Cultural and Educational Environment in a Secondary School for the Development of Students'Abilities in the Context of Cooperation between the Participants of the Educational Process

One of the innovative approaches to cultural-educational environment in educational institutions – organization of the Parents' Academy of Sciences – is proposed and justified in this article. This approach allows us to overcome some of the contradictions of the traditional system of education and to implement effective development of the able pupils in school practice. Creating of the Parents' Academy of Sciences is one of the ways to solve problems of learning abilities of students through the development of individual potential of each student in the educational space of schools.The educational process in this case has personal meaning for every student.This article solves problems of productive school formulated by J. Dewey: the student has an opportunity to show their competence in front of the family and the community, this is a system of co-operation between home and school. In this context, the parents understand the problem and they are active participants in the educational process of their child.The productive feature of

the Parents' Academy of Sciences is to motivate students' learning activity by assessing the quality of the educational process which is the product of the activity. The parents act as supervisors of child's research activity, enabling the activity to be mobile and efficient. Thus, the Parents' Academy of Sciences is organically integrated into the program of development of students' abilities in secondary school.

Keywords: cultural and educational environment, pupil's potential, effective development of able students, Parents' Academy of Sciences.

Культурно-экономические процессы и политические трансформации современной России способствовали усилению внимания правительства к одарённым детям в системе образования. В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов заявлено, что миссия государства на современном этапе состоит в создании эффективной системы образования через создание условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодёжи, их дальнейшей самореализации, независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи [3]. Следовательно, одной из приоритетных задач образования становится создание определённой культурно-образовательной среды для работы со способными учащимися.

В рамках традиционной системы образования эффективное развитие способных детей не может быть реализовано, т. к. возникает ряд противоречий, которые сформулированы А. Э. Безносовым, с опорой на труды Б. Д. Бабаевой, Д. Б. Богоявленской и др.

Первое противоречие между назревшими и актуализирующимися потребностями современного российского общества в развитой, творческой и самоактуализирующейся личности и отсутствием достаточной ресурсной образовательной среды, где под отсутствием ресурсов следует понимать не только современные средства обучения, но и высокопрофессиональных творческих педагогов.

Второе противоречие между регламентированностью образовательного процесса и необходимостью его дифференциации и индивидуализации в контексте создания условий для развития одаренности личности [2].

В школьной практике при дополнении второго появляется третье противоречие между необходимостью индивидуализации образовательного процесса и насыщенностью базисного учебного плана учреждения, которое ведёт к часовой перегрузке учителей-предметников, и отсутствие необходимого количества учебных кабинетов.

Исходя из данных противоречий современного российского образования, вытекает проблема обучения способных учащихся в среднем общеобразовательном учреждении.

Важной особенностью современного понимания одарённости является тот факт, что одарённость не статичный (константный) личностный показатель, это постоянно развивающийся потенциал, существующий только в динамике, постоянно находящийся в движении, в развитии, а потому практически непрерывно меняющийся [2]. В данном контексте возникает проблема развития потенциала личности каждого учащегося в образовательном пространстве учреждения. Решить данную проблему позволяет создание культурно-образовательной среды для развития способностей (одаренностей) учащихся. Каким образом её создать? Автор статьи представляет один из подходов к данной проблеме.

Реформирование системы образования направлено на то, чтобы образование несло в себе личностный смысл для каждого ученика, поэтому предлагаются следующие первоочередные меры по его совершенствованию: вариативность и личностная направленность системы общего образования.

Осуществить вариативность (многообразие) содержания образования педагог-предметник в полной мере не может, т. к. в большинстве школ имеет нагрузку 20–30 часов и связан учебным планом своего учреждения, поэтому выходом из сложившейся ситуации является создание Родительских академий наук. Родители с высоким образовательным цензом могут преподавать детям ту или иную дисциплину в удобное для всех участников образовательного процесса время вне школьного расписания и, возможно, даже не в стенах школы.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая щкола» обозначено, что отдельной задачей современного образования является привлечение в школу людей, не имеющих базового педагогического образования, которые смогут продемонстрировать детям − в первую очередь, старшеклассникам, выбравшим профиль обучения, свой богатый профессиональный опыт [4]. Родительская академия призвана осуществить и эту задачу.

Попутно решаются ещё две задачи продуктивной школы, сформулированные Д. Дьюи (в переводе Гузеева В. В.): преподавание и учебная деятельность должны подтверждаться и оцениваться на основе того, как ученик решает реальные задачи. Ученик должен иметь возможность предъявить свой уровень компетентности перед семьей и сообществом.

Тесное сотрудничество между домом и школой приносит уважение и понимание. Родители становятся активными участниками образовательного процесса, а не сторонними наблюдателями. Они меняют своё отношение к школе на позитивное и заинтересованное в результатах обучения, а педагог тщательно изучает родительский коллектив в контексте создания системы сотрудничества. Результатом сотрудничества родитель− ученик− учитель (где учитель играет роль консультанта и посредника) должен стать образовательный продукт (исследовательская работа, проект, спектакль. статья и т.д). который будет представлен как итог работы на родительском собрании, конференции, на классных часах родительскому коллективу и ученическому сообществу и может иметь выход на участие в конкурсах различного уровня. Обязателен и сертификат прохождения курса для осознания учеником определённого уровня достижения личностных результатов и пополнения портфолио учащегося.

Данный подход продуктивен, согласно закону парадоксальных интенций Франка-Куринского (термин принадлежит В. В. Гузееву): второстепенное работает лучше главного, т. е. хорошо усваивается то, что вокруг, на периферии, что подразумевается само собой. Родитель воспринимается изначально как источник новой и полезной для жизни информации, транслирующий её интересными способами в отличие от педагога – транслятора учебной информации. Следовательно, возрастает учебная мотивация, ученик непосредственно овладевает новыми способами деятельности, новыми знаниями, косвенно приобщаясь к ценностям. Причём, специалисты (не школьные педагоги-предметники) могут обеспечить усвоение тех знаний, развитие тех компетенций, которые необходимы ученику для дальнейшей профессиональной деятельности, а не тех научных понятий, которые изучаются исключительно ради полноты научных знаний.

Развивающая направленность и возрастная адекватность образования. Обозначенная мера совершенствования образования придаёт особую значимость самоценности каждого возраста, т. е. обеспечение полноты реализации возможностей ребёнка определённого возраста. Исходя из этого, фундаментом эффективного образовательного процесса является групповая деятельность. Для эффективного диалога, по Миллеру, число собеседников должно быть ограничено 7−9; значит, урок не эффективен, если количество участников диалога составляет значительно большее число. Выходом из этой ситуации могут быть элективные курсы, кружки по интересам, где работает группа из эффективного количества собеседников. В данной форме образовательной деятельности в полной мере учитывается и ведущая деятельность и мотивация выделенных в психолого-педагогической практике трёх возрастных групп.

Возрастная категория	***Младшие школьники***	***Подросток***	***Юноши, девушки***
Ведущая деятельность	Игра	Интимно-личностное общение	Личностнозначимая Продуктивная Деятельность
Ведущая мотивация	Победа	Самоутверждение самовыражение	Успех

Мотивация учащихся повышается потому, что отсутствует привычная на уроке оценка процесса учебной деятельности в отметках, здесь будет оценено качество процесса, продукт деятельности (компетенции), успех или неуспех групповой работы.

Кроме того, результативная особенность Родительской академии наук заключается в том, что родители могут выступать в качестве научного руководителя исследовательской деятельности ребёнка. Такая организация исследовательской деятельности мобильна и эффективна потому, что родитель и ребёнок не ограничены временем и пространством школы, возрастает и ценностная значимость такого взаимодействия, оно сближает поколение отцов и детей не только родственными узами, но и совместной деятельностью, взаимными интересами, радостями совместных побед.

В этом случае работает один из критериев российской эффективной школы – целесообразность: обучать и воспитывать должен один и тот же человек [2].

Преподавание в Родительской академии наук строится на основе программ элективных курсов или спецкурсов, студий, которые разработаны родителями-преподавателя-

ми на основе педагогических требований к структуре, содержанию, технологиям обучения и прошли стороннюю экспертизу.

Таким образом, Родительская академия наук − один из элементов создания культурно-образовательной среды, который органично встраивается в Программу развития способностей (одаренностей) учащихся в общеобразовательной школе. От того, как будет устроена школьная действительность, какой будет система отношений школы и общества, насколько интеллектуальным и современным мы сможем сделать общее образование, зависит благосостояние наших детей, внуков, всех будущих поколений, благосостояние России в целом. [4]. Следовательно, миссия государства и передовой российской школы на современном этапе состоит в создании эффективной системы образования в контексте изменившегося социального заказа к конечному образовательному результату.

Предлагается образец перечня элективных курсов, спецкурсов в МБОУ «СОШ № 1» г. Читы, реализуемых в 2012–2013 учебном году.

Расписание элективных курсов Родительской академии на 2012–2013 учебный год для учащихся 6 В класса МБОУ «СОШ № 1»

№	*Название курса*	*Цель курса*	*ФИО родителей, образование, должность*	*Сроки*
1	«Школа юного редактора» (10 ч)	Сформировать практические навыки выпуска газет разного вида (тематических, праздничных и т. д.) − от замысла до воплощения, навыки оформления школьных стендов	ФИО родителя Образование: высшее педагогическое, учитель истории	2 раза в месяц. С 27.10.12 в 17–00
2	Театральная студия «Вдохновение» (8 ч)	Научить основам сценического искусства, сформировать навыки публичного выступления	ФИО родителя Образование: высшее педагогическое, учитель математики. Рязанский педагогический университет, факультет Дополнительных педагогических профессий, руководитель самодеятельного театрального коллектива	1 раз в неделю. С 30.10.12 в 16–00
3	«Навыки общения»	Познакомить с эффективными приёмами общения в социуме	ФИО родителя Образование: высшее психологическое, кандидат педагогических наук	1 раз в неделю 2 четверть
4	«Сокровища культуры Древней Руси» МХК (8 ч)	Познакомить с истоками самобытной русской культуры	ФИО родителя, доцент кафедры философии, теории и истории культуры Заб ГУ, кандидат социологических наук	Январь-март
5	«Памятники природы Забайкалья» (Алханай) 8 ч. Продолжение курса 2011–2012 г. Титовская сопка	Знакомство с историей родного края	ФИО родителя Образование: высшее педагогическое, учитель географии и биологии, магистрант кафедры социальной политики ЗабГУ Руденко Юрий Тимофеевич, занимавший должность старшего преподавателя кафедры географии ЗабГГПУ, краевед	Февраль− март

Список литературы

1. Безносов А. Э. Генезис и эволюция инновационных подходов в работе педагогов с одарёнными учащимися: общеметодический аспект исследования // Наука и школа. № 1. М.: Прометей, 2011. С. 125–129.

2. Гузеев В. В. Лекции. Деятельностно–ценностная парадигма. Образовательная технология ТОГИС. Версия 2010. Чита. Ноябрь. 2012.

3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов от 03.04.2012. URL: http://kremlin.ru/news/14907 (дата обращения: 01.12.2012).

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», 2010. Пр-271.

References

1. Beznosov A. E. Genezis i evolyutsiya innovatsionnykh podkhodov v rabote pedagogov s odaryonnymi uchashchimisya: obshchemetodichesky aspekt issledovaniya // Nauka i shkola. № 1. M.: Prometey, 2011. S. 125–129.

2. Guzeyev V. V. Lektsii. Deyatelnostno–tsennostnaya paradigma. Obrazovatelnaya tekhnologiya TOGIS. Versiya 2010. Chita. Noyabr. 2012.

3. Kontseptsiya obshchenatsionalnoy sistemy vyyavleniya i razvitiya molodykh talantov ot 03.04.2012. URL: http://kremlin.ru/news/14907 (data obrashcheniya: 01.12.2012).

4. Natsionalnaya obrazovatelnaya initsiativa «Nasha novaya shkola», 2010. Pr-271.

Статья поступила в редакцию 10.12.2012

УДК 371.8
ББК 74.200.58

Людмила Будажаповна Доржиева,
кандидат педагогических наук, заслуженный работник культуры РФ,
старший преподаватель,
Республиканский институт кадров управления и образования
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: LDorzh@mail.ru

Программно-правовое обеспечение информационно-коммуникативных взаимодействий школьников

В статье рассматривается актуальная проблема формирования самовыражения, самореализации детей и подростков через деятельность детской прессы как социального института воспитания и образования; анализируется модель развития программно-правового обеспечения информационно-коммуникативного взаимодействия в современном обществе. Автор выделяет новые формы и средства для расширения информационного пространства образовательных учреждений и их программно-правового обеспечения для совместной деятельности. Для непрерывности процессов самореализации и самовыражения детей и подростков в коммуникативно-информационной деятельности предполагается программное развёртывание совместной деятельности с представителями разных ведомств. Непрерывное совершенствование информационно-коммуникативных каналов и ресурсов детской прессы, обеспечивающих появление и развитие межпоколенческого диалога, призвано вырасти в новый тип способов и средств коммуникации, жизнетворчества детей, обеспечивая целостность как отдельного субъекта, так и социумов, общества в целом. Именно информационное взаимодействие, а не компьютеры, Интернет, мобильная связь, определяет формирующееся новое общество как информационно-коммуникативное.

Ключевые слова: детская пресса, информационно-коммуникативное взаимодействие, образовательно-воспитательный потенциал, планирование деятельности детской прессы, межпоколенческий диалог.

Lyudmila Budazhapovna Dorzhieva,
Candidate of Pedagogy, Honoured Worker of Culture of the Russian Federation,
Senior Lecturer,
National Institute of Personnel Management and Education
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: LDorzh@mail.ru

Program-Legal Support of Information-Communication Interaction of Schoolchildren

The acute problem of children's self-expression formation via children's press activity as a social educational and upbringing institution is considered in the article. The development model of program-legal support of information-communicative interaction in modern society is analyzed. The author suggests new forms to widen information space of educational institutions and program-legal support for their joint activity. There is a necessity for interaction with the representatives of other institutions. Constant development of information-communicative channels and children's press resources providing generations dialogue is a new way and communication means of children's activity and creativity. It is information interaction that defines a new information-communicative society, but not computers, the Internet or mobile phones.

Keywords: children's press, information-communicative interaction, educational-upbringing potential, children's press activity planning, generations dialogue.

Программирование и планирование деятельности детской прессы как социального института воспитания и образования приобретает характер разработки нормативно-правового управленческого инструментария. Это существенно расширяет информационное пространство образовательных учреждений и появления новых форм и средств его социокультурной насыщенности. Приобщение школьников к деятельности детской прессы способствует появлению новых лидеров − юных журналистов, обладающих творческим потенциалом для расширения информационного пространства образовательных уч-

реждений. Они реально представляют собою информационно-коммуникативную систему (ИКС) не только детской прессы, многофункциональной и способной к самоорганизации и саморазвитию в пространстве информационного общества, такие дети открыты миру и ориентированы на сотрудничество и наращивание нового ресурсного потенциала.

Организация условий (материально-технической базы, информационно-технологической, учебно-методической, финансово-экономической, кадровой и пр.) для развёртывания ценностно-смысловой и культурно насыщенной деятельности позволяет юным журналистам через школьные газеты, радио, ТВ, Интернет участвовать в обсуждении жизненно важных социальных тем, а главное − в принятии решений, касающихся качества их жизни в разных средах (школе, семье, кругу друзей, спорте, искусстве и др.).

Для непрерывности процессов самореализации и самовыражения детей и подростков в коммуникативно-информационной деятельности предполагается широкомасштабное программное развёртывание совместной деятельности с представителями разных ведомств, а также со всеми заинтересованными лицами в направлениях:

− поддержки изданий, аудио- и видеопрограмм, интернет-ресурсов и любой другой медийной продукции юных журналистов или производимой при их основном участии;

− специализированных программ поддержки школьных и межшкольных самодеятельных детских информационных ресурсов;

− поддержки средств коммуникации и информационной продукции;

− детских общественных объединений;

− разработки новых и поддержки существующих специализированных программ «Подростки информируют подростков», посвящённых различным актуальным для них аспектам жизни;

− использования в целях информирования того, что становится субкультурой подростков: граффити, надписи на футболках и значках, фанатские шарфы, банданы, любительские анкеты, вкладыши в жевательную резинку и др;

− коммуникативного моделирования социальных процессов как опережающая подготовка к будущим изменениям на основе деловой коммуникативной игры;

− создания детских и молодёжных пресс-центров при проведении важнейших государственных и общественных мероприятий, осуществлении инициатив.

Именно такое информационно-коммуникативное взаимодействие закладывает ценностные ориентиры, навыки социальной адаптации по модели межпоколенческого диалога, устанавливающего прочные мосты между миром детей и взрослых. Диалог поколений (верная система социальных координат) меняет жизненные ориентиры детей и подростков, аккумулирует и обогащает их опыт. Безусловно, детская пресса приводит в движение информационно-коммуникативное пространство образовательных учреждений, постоянно наполняя его новыми смыслами, настроением, событиями. Наши исследования информационного пространства подростков Бурятии показывают, что среди источников значимой информации лидируют межличностные каналы, социальный опыт усваивается преимущественно через межпоколенческий диалог в ближайшем окружении. При этом информация, полученная от сверстников, является определяющим и приоритетным. Скажем так, такая информация вызывает большее доверие, чем знания, предлагаемые взрослыми. Непрерывное совершенствование информационно-коммуникативных каналов и ресурсов детской прессы, обеспечивающих появление и развитие межпоколенческого диалога, это клеточка, которая призвана вырасти в новый тип способов и средств коммуникации, жизнетворчества детей, обеспечивая целостность как отдельного субъекта, так и социумов, общества в целом. Именно информационное взаимодействие, а не компьютеры, Интернет, мобильная связь, определяет формирующееся новое общество как информационно-коммуникативное.

Таким образом, информационно-коммуникативное взаимодействие всех сообществ решает ряд важных педагогических задач: обеспечение обучающихся необходимой информацией для формирования собственных стратегий и технологий осуществления и развития социокультурной деятельности; производство медиапродукции и медиауслуг для учащихся, учителей и родителей для достижения определённых социальных эффектов. Приоритетной, естественной функцией детской прессы как социального института информационного общества является насыщенная, смыслообразующая социокультурная деятельность. Комплексное решение такой задачи напрямую связано с развитием нормативно-правовой основы функционирования и реформирования информационно-коммуникативных каналов для межпоко-

ленческого диалога, участия подрастающего поколения в социальных процессах. Поэтому большое значение имеют все программы и проекты, которые готовятся, предлагаются для рассмотрения и принятия их на самых разных уровнях правительственных и общественных организаций. Стимулом для следующего витка развития нормативной базы деятельности детской прессы является принятый 1 июня 2012 года Указ Президента «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг», Федеральный закон РФ № 436 «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», принятый Госдумой в конце 2010 года и вступивший в силу 1 сентября 2012 г. Эти события оказали влияние на поиск новых идей, средств и форм, лучших культурных образцов представления в средствах массовой информации тем, касающихся здоровья детей и молодёжи, многообразия и ценностно-смысловой насыщенности жизнедеятельности школьников, охраны защиты прав детей и подростков и других социально значимых тем во многих социальных институтах, в том числе и в деятельности детской прессы с активным привлечением юных журналистов.

Такие задачи государственного масштаба решаются в тесном взаимодействии со специалистами в области СМИ, науки, образования, культуры, бизнеса и др. Укоренение нормативно-правовой базы, включающее в себя весь опыт детской прессы России, в том числе и Бурятии, обеспечило сохранение тенденции роста и расширения юнкоровского движения. Системный характер приобрела организация и проведение районных, республиканских слётов юных журналистов «Золотое перо», «Салют, юнкор!» Традицией становится грантовая деятельность (при грантовой поддержке были подготовлены и изданы две книги, брошюры, буклеты), а также выездные семинары по проведению тренингов, организационно-деятельностных игр, мастер-классов по созданию и экспертизе детских газет, где лучшие работы юных журналистов предлагались для опубликования в республиканских СМИ, участия в различных конкурсах, фестивалях. Эта методика пополнила количество детей, пишущих на русском, бурятском языках.

В перспективе детская пресса как социальный институт осуществляет проектные разработки, направленные на создание межшкольного медиаобразовательного пространства в Бурятии, в основу этой деятельности заложены рекомендации, которые содержатся в сборнике материалов к республиканскому методологическому семинару (11–12 мая 2012 г.). В соответствии с этими рекомендациями детская пресса Бурятии является участником решения ряда важных информационных задач, стоящих перед разными ведомствами (образования и науки, культуры и др.), выступая в роли одного из интегрирующих социальных партнёров, обеспечивающего программно-правовую разработку следующих стратегических задач:

− разработка механизмов, обеспечивающих системное пополнение и обновление межшкольного медиаобразовательного пространства Бурятии;

− разработка механизмов создания бизнес-плана, обеспечивающего книгоиздание для детей и юношества в масштабе всей республики, тираж качественных детских книг должен определяться с учётом реальной потребности, книги должны быть доступны всем семьям в Бурятии;

− разработка механизмов, обеспечивающих: обязательное и широкое информирование общественности, в том числе школьной и родительской общественности, о лицензионных обязательствах телеканалов и радиостанций на своих сайтах и в других СМИ Бурятии; контроль со стороны общественности за выполнением телеканалами и радиостанциями своих лицензионных обязательств, особенно в отношении времени, уделяемого на социально значимые программы, в том числе на программы для детей и юношества, культурно-просветительские, образовательные, научно-популярные;

− разработка системы маркетинговой деятельности детской прессы: непрерывно собирать полноценную и достоверную статистику об эфирном наполнении телеканалов и радиостанций Бурятии, сделать её открытой для информационного общества; проводить регулярные исследования информационных потребностей и ожиданий детской аудитории, а также их удовлетворения средствами массовой информации Бурятии;

− научно-методическая разработка моделей специализированных детских теле- и радиоканалов, способных в полной мере удовлетворять информационные потребности подрастающего поколения, обеспечивать его диалог с обществом в межшкольном медиаобразовательном пространстве; организация условий для их внедрения в районах Бурятии.

Таким образом, непрерывное совершенствование информационно-коммуникатив-

ных каналов и ресурсов, обеспечивающих появление и развитие межпоколенческого диалога, предполагает встречные усилия как юных граждан, так и взрослой части общества. Программно-правовое государственно-общественное управление процессами функционирования и реформирования всей информационно-коммуникативной системы реально решает задачу по обеспечению возможности непрерывного самовыражения, самореализации подрастающего поколения. В процессе деятельности детской прессы дети и подростки реализовывают свои права на получение полной, достоверной, качественной информации, важной для их всестороннего развития.

Список литературы

1. Доржиева Л. Б. Современная детская пресса. Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 2011. 246 с.

2. Доржиева Л. Б. От детской прессы − к преобразованию будущего // Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 2012. 108 с.

3. Цымбаленко С. Б. Подрастающее поколение в информационно-психологическом пространстве общества. М., 2011. 200 с.

4. Цымбаленко С. Б., Шариков А. В., Щеглова С. Н. Российские подростки в информационном мире. М.: ЮНПРЕСС, 1998. 47 с.

5. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: Аст. Москва. 2008. 557 с.

References

1. Dorzhieva L. B. Sovremennaya detskaya pressa. Ulan-Ude: Izd-vo BGSHA, 2011. 246 s.

2. Dorzhieva L. B. Ot detskoy pressy − k preobrazovaniyu buduschego // Ulan-Ude: Izd-vo BGSHA. 2012. 108 s.

3. Tsymbalenko S. B. Podrastayuschee pokolenie v informatsionno-psihologicheskom prostranstve obschestva. M., 2011. 200 s.

4. Tsymbalenko S. B., Sharikov A. V., Scheglova S. N. Rossiyskie podrostki v informatsionnom mire. M.: YuNPRESS, 1998. 47 s.

5. Toffler E. Shok buduschego. M.: Ast. Moskva. 2008. 557 s.

Статья поступила в редакцию 28.12.2012

УДК 373.24
ББК Ч414

Татьяна Константинова Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru
Александра Ивановна Улзытуева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: alendra29@mail.ru

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада

Авторы статьи затрагивают проблему повышения качества и доступности дошкольного образования; обращаясь к компетентностному подходу, освещают проблему совершенствования профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада, при этом «готовность» и «компетентность» выступают как комплементарные и взаимодополняющие личностно-профессиональные характеристики педагога. В статье готовность к профессиональной деятельности в двуязычном детском саду рассматривается как владение знаниями и умениями в области народной культуры своего региона. В качестве основной компетентности педагога двуязычного детского сада авторы выделяют этнометодическую компетентность. Определив 4 основных направления совершенствования профессиональной компетентности (курсы повышения квалификации; самообразование; организация постоянно действующего семинара; участие в инновационной деятельности), достаточно подробно останавливаются на каждом из данных направлений, при этом акцентируют своё внимание на важности внедрения инноваций в практику дошкольного образования.

Ключевые слова: педагог, двуязычный детский сад, дети-билингвы, готовность, компетентность, профессиональная компетентность, повышение квалификации, самообразование, инновация.

Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru
Aleksandra Ivanovna Ulzytueva,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), alendra29@mail.ru

Improving the Professional Competence of Bilingual Kindergarten Teachers

The authors address the problem of improving the quality and availability of preschool education. Based on the competence approach, the paper considers the problem of improving the professional competence of bilingual kindergarten teachers, and the “willingness” and “competence” act as complementary and mutually reinforcing personal and professional characteristics of the teacher. The authors identify ethnomethodical competence as the basic competence of bilingual kindergarten teachers. Defining four main areas of improvement of professional competence (training courses, self-education, organization of regular seminars, participation in innovations), the authors expand each of these areas and focus on the importance of innovations in the practice of preschool education.

Keywords: teacher, bilingual kindergarten, bilingual children, readiness, competence, professional competence, advanced training, self-education, innovation.

В последние годы российская система образования уделяет большое внимание проблеме качества. Повышение качества и доступности дошкольного образования – важнейшая задача модернизации системы образования, поставленная в рамках приоритетного национального проекта «Образование» Правительством Российской Федерации.

Актуальность обеспечения качества образования, по мнению учёных из многих стран, определяется объективными причинами.

В отечественной литературе существует несколько подходов к рассмотрению понятия «качества образования». Так, М. М. Поташником оно рассматривается как соответствие требованиям образовательных стандартов. В таком контексте качество образования выступает как «соотношение цели и результата, меры достижения целей, заданных операционно и спрогнозированных в зоне потенциального развития обучающихся» [6]. Качество образования М. В. Рыжаковым определяется как соответствие образовательных услуг ожиданиям общества [8].

В Концепции модернизации образования особо подчёркивается, что результатом современного качественного образования являются сформированные образовательные компетентности и ключевые компетенции личности, что предполагает ориентацию образовательного процесса на запросы и потребности человека, способного на активное освоение ситуации социальных перемен.

Компетентностный подход в образовании – это подход к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценки результатов. Компетентностный подход ориентирован на развитие личности педагога, выраженной в единстве его теоретических знаний и практической подготовленности к осуществлению учебного процесса.

Понятие «готовность» в исследованиях разных учёных рассматривается как первичное основополагающее условие успешного выполнения профессиональной деятельности. Известно, что возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. В условиях двуязычного детского сада профессиональная деятельность педагога имеет специфические особенности. Педагог применяет определённые средства и способы деятельности, направленные на целостное развитие детей в условиях билингвизма. Для этого педагогу необходим запас знаний об особенностях развития детей-билингвов, о культуре своего и контактирующего народов, соответствующих методик и технологий.

Готовность к профессиональной деятельности в двуязычном детском саду – это личностно-профессиональный потенциал педагога, создающий предпосылки для успешного осуществления профессиональных функций в билингвальном образовательном пространстве. Готовность педагогов дошкольного образования, опирающаяся на владение знаниями и умениями в области народной культуры своего региона, поможет решить задачи по восстановлению и развитию народных традиций с учётом специфики этнорегиона.

Готовность и компетентность выступают как комплементарные, взаимодополняющие личностно-профессиональные характеристики, в совокупности обеспечивающие продуктивную деятельность педагога дошкольного образования.

В дошкольном образовании при осуществлении воспитательно-образовательного процесса в двуязычном детском саду усиливаются практико ориентированность и личностная составляющая, выделяется операциональная и навыковая сторона результатов. Акцент компетентностного подхода в этом случае направлен на совершенствование профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада.

Традиционно выделяются общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции. Общепрофессиональные компетенции выражаются в устойчивом позитивно-мотивированном отношении в профессиональной деятельности, способности решать разнообразные профессиональные задачи, выходя за рамки стереотипных подходов и приёмов деятельности. Специальные профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования находят отражение при применении современных методик и технологий в конкретном двуязычном дошкольном учреждении.

Для педагогов, работающих в условиях двуязычия, актуальной является межкультурная компетентность, которая предполагает ориентацию на воспитательно-образовательный процесс с учётом национально-психологических особенностей детей [9].

Исходя из определения компетентности специалиста как совокупности способностей личности решать определённые профессиональные проблемы, Э. Р. Хакимов межкультурную компетентность рассматривает как способность к решению профессиональных задач, связанных с этнической принадлежностью людей. По его мнению, в состав межкультурной компетентности входят два вида компетентностей, составляющих два уровня: первый, базовый – «этнопсихологическая компетентность», второй, производный – «этнометодическая компетентность» [10].

На наш взгляд, к этнометодической компетентности следует отнести и такие специальные компетентности, как:

– знание основных теоретических подходов к пониманию межкультурной коммуникации;

– знание механизмов формирования межкультурной коммуникации;

– умение разрабатывать и применять программы формирования предпосылок межкультурной компетентности у детей [7, с. 158].

Данный вид компетентности чрезвычайно значим в развитии готовности педагогов дошкольного образования к воспитанию, обучению и развитию детей-билингвов. Нами выделяется 4 направления повышения профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада: курсы повышения квалификации; самообразование; организация постоянно действующего семинара; участие в инновационной деятельности.

Следует остановиться на определении понятия «повышение квалификации». Б. М. Бим-Бад предлагает следующее определение: «Повышение квалификации – вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессиональной деятельностью» [1, с. 201].

По мнению Т. Б. Михеевой, повышение квалификации – дополнительное обучение, обусловленное изменением характера и содержания труда специалиста на занимаемой должности, с моральным старением знаний, а также регулярное углубление, обновление, пополнение знаний в конкретной научной и профессиональной сфере деятельности [3].

Т. Б. Михеева пишет, что курсы повышения квалификации либо частично компенсируют недостаточный уровень базовой подготовки, либо дают знания и вырабатывают педагогические деловые навыки и умения, соответствующие должности, занимаемой специалистом [3, с. 85].

Система повышения квалификации специалиста дошкольного образования выполняет следующие функции:

− познавательную;

− компенсаторную;

− диагностическую;

− проективно-прогностическую;

− адаптационную.

Разработанная нами программа курсов повышения квалификации в первую очередь решает задачу совершенствования профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях билингвизма. Данная программа была реализована в краевом институте повышения квалификации работников образования и социальной сферы.

Качество дошкольного образования определяется множеством факторов, одним из которых является непрерывное совершенствование уровня теоретической подготовки и рост профессионального мастерства педагогов. Важную роль при этом имеет систематическое, самостоятельное ознакомление педагогов ДОУ с новейшими достижениями науки, с передовой практикой, а также изучение программно-методических материалов.

Самообразование выступает в виде возможности учёта индивидуальных особенностей личности, её заинтересованности, а также в виде подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности [3, с. 125].

В. Оконь пишет: «Самообразование – это всегда повышение общей культуры, а в её рамках усвоение каких-либо знаний и форм деятельности, а также профессиональной культуры в зависимости от профессии работающего человека» [4]. В самом процессе самообразования дидакты выделяют следующие элементы:

− определение цели, образца или идеала и сравнение его с собственными возможностями;

− рассмотрение условий, необходимых для достижения цели;

− принятие решения для выбора пути деятельности;

− реализация поставленных задач самообразования;

− самоанализ и оценка собственных успехов и недостатков в достижении цели, а также формулировка выводов о направлении дальнейшей деятельности по самообразованию.

Всё это актуализируется и при совершенствовании профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада. Постоянно действующий семинар по проблемам воспитания, обучения и развития детей-билингвов в дошкольных образовательных учреждениях (деятельность такого рода семинара была инициирована нами в рамках опытно-экспериментальной работы) направлен на совершенствование профессиональной компетентности педагогов не только в процессе участия в семинаре, но и как ориентир для самообразования.

Совершенствование профессиональной компетентности педагогов ДОУ возможно при соблюдении такого важного условия, как выбор наиболее рациональных способов установления содержательных и взаимообогащающих контактов практических работников ДОУ, входящих в билингвальное образовательное пространство.

Следует назвать ещё два важных условия – это широкое применение активных форм и методов работы с педагогическим коллективом, а также вариативность повышения квалификации педагогов.

Профессиональная компетентность взаимосвязана со структурой профессиональной деятельности, которая предполагает применение ценностных ориентаций, приобретение опыта инновационной деятельности, развитие личности педагога, а также проявление творческой индивидуальности. В связи с этим задачей целенаправленного организационно-педагогического обеспечения выступает апробация инновационных проектов и программ, направленных на развитие дошкольников в двуязычном детском саду.

Активное освоение педагогами дошкольных образовательных учреждений инновационной деятельности является залогом интенсивного развития теории и практики дошкольного образования и достижения его нового качественного состояния. Анализируя деятельность педагога, можно отметить, что его профессиональный труд, согласно теории С. Л. Рубинштейна, может строиться на основе двух моделей: модель адаптивного поведения; модель профессионального развития. Если адаптивная модель профессионального поведения ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, то модель профессионального развития – на учёт и прогнозирование будущих изменений. В связи с этим инновационную деятельность педагога ДОУ можно рассматривать как модель профессионального развития, которая предусматривает постоянное повышение своей профессиональной компетентности. Компетентный специалист, по определению А. П. Тряпицыной, «устремлён в будущее, предвидит изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее». Таким образом, инновационную деятельность педагога ДОУ можно рассматривать как предпосылку для создания кризиса «профессиональной компетентности» и условие для саморазвития [5].

Инновационное образование является действенным фактором «выращивания» образовательной общественности, профессиональных сообществ в образовании, осознающих ответственность за судьбу страны, за жизнеспособность общества, за изменения в системе образования. «Рождение иновационности связано с некоторой педагогической идеей, возникающей на основе противоречия между традиционной системой образования и появлением новых педагогических задач, решение которых возможно через появление образа нового, который и вдохновляет инициаторов созидать инновационную практику» [2, с. 114].

Исследовательская направленность инновационной деятельности способствует индивидуально-творческому развитию личности педагога дошкольного образования, при этом расширяется многообразие форм и проблематика научно-педагогического партнёрства учёных и педагогов, поскольку опора новаторов на научные знания служит надёжным основанием устойчивости инноваций в теории и практике дошкольной педагогики.

В настоящее время можно с полной уверенностью утверждать, что инновационная деятельность педагога ДОУ в действительности является принципиально новым видом деятельности, который ранее строился в большей степени на энтузиазме передовых педагогов. Сейчас же это становится одним из требований к уровню профессиональной компетентности педагога. В наше время важной является психологическая установка педагога ДОУ на понимание своей миссии и осознание значимости инновационных педагогических процессов как конструктивных механизмов развития всей образовательной практики и общества в целом.

Активное участие педагога ДОУ в процессе реализации инноваций предполагает освоение воспитателем, методистом, руководителем дошкольного образовательного учреждения новых образовательных технологий, способов управления коллективом и психолого-педагогических приёмов установления конструктивного межличностного взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса в ДОУ.

В процессе опытно-экспериментальной работы реализовывались такие инновационные проекты, как «Обучение речевому общению детей в условиях двуязычия», «Приобщение дошкольников к региональной куль-

туре посредством ИКТ», «Педагогическая поддержка молодых родителей посредством народной культуры» и др. Перечисленные проекты решали, в том числе, и задачу совершенствования профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях двуязычия.

Анализ задач модернизации российского образования позволяет выделить ряд компетенций, необходимых педагогу для продуктивной инновационной или опытно-экспериментальной деятельности. Таковыми, по нашему мнению, являются методологическая компетенция, оргдеятельностная компетенция, креативная компетенция, рефлексивно-аналитическая компетенция.

В современной образовательной практике компетентность выступает в трёх составляющих: как ценность, как цель, как результат образования. Применительно к конкретным аспектам совершенствования профессиональной компетентности работников дошкольного образования можно говорить о приобретении знаний воспитателями о психологических, психолингвистических, социолингвистических, этнокультурных, методических основах работы по воспитанию, обучению и развитию дошкольников в условиях двуязычия, а полученные знания способствуют формированию умений профессиональной деятельности, поскольку педагоги не в полной мере обладают способностью учитывать некоторые аспекты социализации, речевого развития детей-билингвов.

Таким образом, исследование проблемы совершенствования профессиональной компетентности педагогов двуязычного детского сада позволяет нам сделать вывод о многогранности данной задачи и подчеркнуть, что профессиональная деятельность педагогов дошкольного образования невозможна без активного внедрения инноваций, поскольку только инновационная практика учитывает современные социокультурные и региональные условия. Способность к эффективному осуществлению инновационной деятельности становится в наше время показателем компетентности и успешности педагога дошкольного образования. В связи с этим справедливо утверждение Г. Яковлевой, что показателями, характеризующими готовность педагога к инновации, являются нравственность, компетентность, инициативность, мастерство [11, с. 102].

Список литературы

1. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 473 с.
2. Клименко Т. К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999. 214 с.
3. Михеева Т. Б. Теория и практика совершенствования профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы. Ростов н/Д.: Антей, 2010. 208 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с польского. М.: Высшая школа, 1990. 384 с.
5. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 324 с.
6. Поташник М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос [и др.]. М.: Педагогическое общество России, 2000.
7. Профессионально-психологическая компетентность гуманитарных технологов в человеческих отношениях / под ред. В. Н. Панферова, В. В. Семикина, Н. Б. Лисовской: учеб.-метод. пособие. СПб.: Книжный дом, 2008. 352 с.
8. Рыжаков М. В. Федеральные образовательные стандарты в контексте демократических преобразований в России // Образовательные стандарты: проблемы и перспективы: тез. докл. междунар. конф. М.: МЦНТИ, 1995.
9. Улзытуева А. И. Компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия // Гуманитарный вектор. 2011.№ 1(25). С. 10–14.
10. Хакимов Э. Р. Общая характеристика понятия «межкультурная компетентность педагога» и её формирования у будущих педагогов // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: науч.-метод. материалы / под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой СПб.: Книжный Дом, 2008. 408 с.
11. Яковлева Г. Готов ли педагог к инновациям? // Дошкольное воспитание. 2009. № 7. С. 101–104.

References

1. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 2002. 473 s.
2. Klimenko T. K. Teoreticheskie osnovy stanovleniya buduschego uchitelya v innovatsionnom obrazovanii. Chita: Izd-vo ZabGPU, 1999. 214 s.
3. Miheeva T. B. Teoriya i praktika sovershenstvovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya russkogo yazyka polietnicheskoy shkoly. Rostov n/D.: Antey, 2010. 208 s.
4. Okon' V. Vvedenie v obschuyu didaktiku: per. s pol'skogo. M.: Vysshaya shkola, 1990. 384 s.
5. Piskunova E. V. Sotsiokul'turnaya obuslovlennost' izmeneniy professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: monografiya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. 324 s.
6. Potashnik M. M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya / M. M. Potashnik, E. A. Yamburg, D. Sh. Matros [i dr.]. M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2000.
7. Professional'no-psihologicheskaya kompetentnost' gumanitarnyh tehnologov v chelovecheskih otnosheniyah / pod red. V. N. Panferova, V. V. Semikina, N. B. Lisovskoy: ucheb.-metod. posobie. SPb.: Knizhnyj dom, 2008. 352 s.
8. Ryzhakov M. V. Federal'nye obrazovatel'nye standarty v kontekste demokraticheskih preobrazovaniy v Rossii // Obrazovatel'nye standarty: problemy i perspektivy: tez. dokl. mezhdunar. konf. M.: MTsNTI, 1995.
9. Ulzytueva A. I. Kompetentnostnyj podhod k probleme formirovaniya detskogo dvuyazychiya // Gumanitarnyj vektor. 2011.№ 1(25). S. 10–14.
10. Hakimov E. R. Obschaya harakteristika ponyatiya «mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga» i ee formirovaniya u buduschih pedagogov // Mezhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve: nauch.-metod. materialy / pod red. O. E. Huhlaeva, M. Yu. Chibisovoy SPb.: Knizhnyj Dom, 2008. 408 s.
11. Yakovleva G. Gotov li pedagog k innovatsiyam? // Doshkol'noe vospitanie. 2009. № 7. S. 101–104.

Статья поступила в редакцию 23.11.2012

Педагогика управления
Management Pedagogy

УДК 371.545
ББК Ч31

Сергей Юрьевич Курышкин,
командир, в/ч 03423
(Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Педагогические аспекты дисциплинарной практики в управленческой деятельности воинских командиров

Статья посвящена очень важной проблеме реформирования в Вооруженных силах Российской Федерации. Основной аспект рассмотрения в данной статье относится к воспитательной деятельности воинских командиров. Раскрыта характеристика управленческой деятельности командира, особый акцент сделан на вопросах дисциплины. При этом требовательность командиров направлена не на личность военнослужащего, а на их действия и поступки. Высокая требовательность командиров, по мнению исследователей, должна сочетаться с уважением личного достоинства подчинённых, учёта и уважения их национальных чувств, традиций и обычаев. Дисциплинарная практика в военной педагогике понимается как совокупность применяемых поощрений и взысканий, использование средств морально-психологического воздействия на сознание и чувства военнослужащих с целью воспитания у них высокой ответственности и сознательного отношения к выполнению требований воинских уставов, приказов воинских командиров. Особое внимание в статье уделено применению положений Дисциплинарного устава. В статье в определённой степени обобщён положительный опыт работы воинских командиров по формированию целесообразной воинской дисциплины.

Ключевые слова: дисциплинарная практика, управленческая деятельность, воспитательная деятельность воинских командиров, Дисциплинарный устав, методы воспитания дисциплинированности военнослужащих, воинская дисциплина, поощрение, наказание.

Sergey Yur'evich Kuryshkin,
Commander, Military Unit 03423
(Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Pedagogical Aspects of Disciplinary Practices in Military Commanders' Management

The article focuses on a very important problem of the reformation of the Armed Forces of the Russian Federation. The main aspect of consideration in this article is educational activity of military commanders. The author reveals characteristics of management of a commander and emphasizes discipline matters. The exactingness of commanders does not focus on soldiers' personality but on their actions and deeds. According to the researchers, high demands of commanders should be combined with respect for the personal dignity of subordinates; commanders should considerate and respect their national feelings, traditions and customs. Disciplinary practice in military pedagogy is defined as a set of incentives and punishments applied, the use of the moral and psychological impact on the minds and feelings of soldiers in order to foster their high responsibility and conscientious attitude to execution of the military regulations requirements, and orders of military commanders. The author pays special attention to the application of the Disciplinary Code provisions. This article summarizes positive experience of military commanders in forming appropriate military discipline.

Keywords: disciplinary practice, management activity, educational activity of military commanders, Disciplinary Code, methods of military discipline upbringing, military discipline, incentives, punishment.

Современный, очень непростой этап реформирования Вооруженных сил Российской Федерации со всей очевидностью требует высокой организованности, уставного порядка во всех без исключения воинских частях и подразделениях, крепкой воинской дисциплины. Изменения в личном составе, связанные с нынешней чрезвычайно сложной социально-экономической и политической ситуацией в российском обществе, изменения в характере решаемых российскими войсками задач и, в частности, миротворческая деятельность, возможность использования войск для решения внутренних задач, а порой, как ни печально это звучит, решение задач «выживания» в условиях хронического недофинансирования, а также постоянной угрозы сокращения и вызванные этим изменения во взаимоотношениях между различными категориями военнослужащих требуют также совершенствования методики работы по укреплению воинской дисциплины, смещения акцентов на такие приемы и способы, которые более всего отвечали бы реалиям сегодняшнего дня, давали бы наибольший эффект в укреплении дисциплины и предупреждении правонарушений.

В этой связи важное значение приобретают положения о высокой ответственности командных кадров всех степеней за порученное дело, за укрепление воинской дисциплины и уставного порядка, ибо безответственность в военном деле сплошь и рядом ведёт к катастрофе, хаосу, панике, безвластию или многовластию, поражению. Уместно в данной связи вспомнить слова М. И. Драгомирова «Велика и почтенна роль офицера… и тягость её не всякому под силу. Много души нужно положить в своё для того, чтобы с чистой совестью сказать: много людей прошло через мои руки, и весьма мало между ними было таких, которые оттого не стали лучше, развитее, пригоднее для всякого дела. Ни одного я не сделал негодяем; ни в одном не подорвал доверия к собственным силам. Все привыкли подчинять свою волю достижению одной общей цели по сознанию своего долга, а не из под палки; из неграмотных столько-то сделал грамотными; из незнающих никакого мастерства − столько-то портными и сапожниками».

Поэтому командиры и начальники, которые обязаны и способны навести порядок и дисциплину, должны быть известны своей твёрдостью, решительностью, смелостью, умением вести практическое дело, пользоваться наибольшим доверием и авторитетом. Особое значение при этом приобретает высокая требовательность офицера-командира как к самому себе, так и к подчинённым. Совершенствуя свою управленческую деятельность на основе правовых норм, проявляя уставную требовательность, командир вырабатывает у подчинённых уважение к приказам, убеждает в необходимости их полного и точного выполнения, мобилизует военнослужащих на активные действия. Высоким авторитетом и уважением у подчинённых пользуется командир, справедливо и строго спрашивающий за упущения, последовательный в своей требовательности. Требовательность командира выражается, как известно, в форме приказа, распоряжения, предостережения, напоминания и т. п. Вся деятельность командиров и начальников носит управленческий характер, т. е. предполагает опирающееся на властную силу практическое, организующее и регулирующее воздействие на жизнедеятельность воинских организаций и коллективов в целях её упорядочения, сохранения или преобразования. Следовательно, требовательность командиров должна быть направлена не на саму личность военнослужащего, а на действия подчинённых, их поступки с тем, чтобы избежать вольно или невольно ущемления достоинства или самолюбия военнослужащих.

Изменения в призывном контингенте, когда в армию и на флот приходит определённая часть антиармейски настроенных молодых людей, имеющих недостаточный уровень образования, совершавших ранее правонарушения, участвовавших до армии в различных группах, неформальных, общественных организациях, партиях, а также изменения в характере и мотивах воинского труда военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, в современных условиях настоятельно требуют переосмысления методики управленческой деятельности командиров и начальников, в том числе и управления поведением. А это предполагает наряду с высокой требовательностью также активное использование дисциплинарной практики, которая играет в нынешних условиях всё большую роль в воспитании дисциплинированности у российских военнослужащих.

Под дисциплинарной практикой в российских Вооруженных силах иногда понимается лишь совокупность применяемых поощрений и взысканий, характер и размеры которых определены Дисциплинарным уставом. Думается, что такое понимание далеко не полное, оно мало приемлемо в современ-

ных условиях функционирования Вооруженных сил. Под дисциплинарной практикой, как представляется, следует понимать не только применение командирами и начальниками поощрений и взысканий по отношению к подчинённым. Это также и совокупность средств морально-психологического воздействия на сознание и чувства военнослужащих с целью воспитания у них высокой ответственности и сознательного отношения к выполнению требований воинских уставов, приказов командиров и начальников. Основным методом воспитания дисциплинированности у военнослужащих и сегодня продолжает оставаться убеждение. И это правильно, несмотря на нынешнюю обстановку политического разномыслия, духовной неопределённости, деформации многих морально-ценностных ориентиров в обществе. По-прежнему высокая сознательность и убеждённость обеспечивают соблюдение военнослужащими моральных норм и правил поведения, соответствующих общероссийским национальным интересам, требованиям общества к армии в целом. Однако практика войск, особенно в последнее время, показывает, что одних лишь мер воспитательного воздействия явно недостаточно для выработки дисциплинированности и поддержания высокой дисциплины в частях и подразделениях. Именно поэтому командиры и начальники наделены властью, которая предусматривает право на принуждение. Все без исключения командиры и начальники российских Вооруженных сил в соответствии с Дисциплинарным уставом обладают правом и, что немаловажно, обязанностью как поощрять отличившихся, так и взыскивать с нерадивых. Это право относится к правовым средствам и направлено на предупреждение проступков, правонарушений и преступлений военнослужащих.

Поскольку воинская дисциплина, как следует из общих начал военного права и ст. 1 Дисциплинарного устава, выражается в строгом и точном соблюдении всеми военнослужащими порядка и правил, установленных законами, воинскими уставами и не идущими с ними в разрез приказами командиров (начальников), то и дисциплинарная власть может быть применена только в интересах выполнения служебно-боевых задач, для поддержания твёрдой дисциплины и уставного порядка, а также воспитания военнослужащих.

Воинская дисциплина в своей основе имеет исполнительское содержание, выражающееся в том, что все военнослужащие подчиняются соответствующим командирам и начальникам, выполняют их приказы и распоряжения, ответственно относятся к своим должностным и специальным обязанностям, а также предоставленным полномочиям. Исполнение зависит как от самого военнослужащего, его установки, совести, так и от ряда некоторых «внешних» условий, например: характера регламентирования воинского труда, полноты информации о решаемых служебно-боевых задачах, оптимальности организационно-штатной структуры, технического обеспечения, уровня профессиональной и военной подготовки кадров, продуманности морального и материального стимулирования военной службы, морально-психологического микроклимата в воинских коллективах. В развитии отношений дисциплины чрезвычайно важно сочетание источников и факторов формирования личности военнослужащего и системы «должных» требований, которые бы постоянно отслеживали и корректировали его реальное (фактическое) поведение.

Дисциплинарным уставом определены меры поощрения, которые могут применять командиры. Предусматриваются как меры морального воздействия (объявление благодарности, награждение грамотой и о т. д.), так и меры, сочетающие моральное и материальное вознаграждение (награждение ценным подарком, деньгами, досрочное присвоение очередного воинского звания и др.). Следует иметь в виду, что поощрение сыграет свою стимулирующую роль при условии, если оно целесообразно, соответствует характеру проделанной работы, становится известным всему подразделению и вызывает у подчинённых положительные эмоции.

Чётко определяя виды поощрений и полномочия начальников по их применению в зависимости от занимаемой должности, Дисциплинарный устав предоставляет право выбора вида поощрения начальнику отличившегося военнослужащего в пределах его компетенции. Вид и характер поощрения избирается начальником в зависимости от заслуг подчиненного.

Конечно, жизнь войск чрезвычайно многообразна, и невозможно предусмотреть все формы её проявления ни в одном уставе, положении или наставлении. Иногда начальнику достаточно лишь одобрить действия подчинённого, подбодрить его добрым словом, порою сказанным в присутствии других военнослужащих этого подразделения (например, сказать военнослужащему, имевшему взыскания и не допустившему упущений по

службе за квартал, что он стал на правильный путь и у него есть все данные, чтобы заслужить снятие ранее наложенного взыскания). В других случаях можно применить и предусмотренное Дисциплинарным уставом поощрение с объявлением его перед строем или на совещании военнослужащих (ст. 46 Дисциплинарного устава). Важно отметить, что при всех обстоятельствах меры поощрения должны применяться строго индивидуально с непременным учётом всего относящегося как к положительному поступку, так и к личности подчинённого. Хотелось бы подчеркнуть, что каждое поощрение должно быть обоснованным и справедливым.

Материалы дисциплинарной практики некоторых воинских частей свидетельствуют о том, что отдельные командиры подразделений снимают взыскания, наложенные на подчиненных, в чрезвычайно короткие сроки и без тщательного изучения степени исправления военнослужащих. Так, например, в подразделении обеспечения учебного процесса, бывшем на хорошем счету у командования, все взыскания снимались, как правило, через несколько дней после их наложения. Объявленное командиром взвода солдату взыскание − три наряда на работу вне очереди − было снято через два дня; объявлявшиеся другим солдатам и сержантам взыскания снимались через пять-семь дней. Причём интересно отметить, что некоторые военнослужащие неоднократно наказывались командирами, в том числе за пререкания с начальниками, однако к концу месяца все взыскания с них были сняты за хорошую работу в «рабкоманде», хотя никаких признаков исправления таких воинов не было. Подобная практика отрицательно сказалась на состоянии воинской дисциплины и никак не способствовала предупреждению её нарушения. В подразделении при формальном использовании дисциплинарных прав командирами фактически сложилась обстановка безнаказанности для нарушителей, когда солдатам прививалось безразличное отношение к взысканиям, часть которых снималась даже без приведения в исполнение.

Подводя промежуточный итог сказанному, хотелось бы отметить, что недостатки в вопросах дисциплинарной практики, связанные с применением мер поощрения, не только могут привести к снижению уровня дисциплины, но и стать условиями, способствующими совершению правонарушений отдельными военнослужащими.

В управленческой деятельности командиров по укреплению воинской дисциплины в частях и подразделениях наряду с применением поощрений важное значение имеет правильное применение дисциплинарных взысканий. В Дисциплинарном уставе изложена система взысканий, которая призвана обеспечивать воспитательное воздействие на военнослужащих всех категорий с учётом необходимости осуществления дифференцированного подхода при выборе взысканий.

Содержание дисциплинарных взысканий таково, что они предусматривают не только меры морально-правового порицания (выговор, предупреждение о неполном служебном соответствии), содержащие властное осуждение действий нарушителя со стороны командира, но и меры, которые предусматривают определённые ограничения (арест с содержанием на гауптвахте, снижение в должности), что налагает на нарушителя обязанность претерпеть определённые лишения и ограничения. Применение командиром взысканий должно быть оптимальным, исключающим крайности. При определении меры наказания командиром должны тщательно взвешиваться все объективные и субъективные обстоятельства, в которых был совершён проступок, его тяжесть и повторяемость, оцениваться предыдущее поведение и исполнение своих обязанностей нарушителем, а также черты его характера, особенности темперамента, отношение к воинскому коллективу и к самому проступку.

Вредно определять вид взыскания под влиянием эмоций, поспешно, когда командир не владеет собой, ибо несправедливое наказание не вызывает чувства раскаяния, желания исправиться; оно может вызвать отчуждение к начальнику. Более того, вместо осуждения за проступок военнослужащий может быть поддержан другими военнослужащими. Незаслуженно строгое взыскание травмирует подчинённых, вызывает у них длительное переживание, понижает мотивацию к службе. Взыскание, безусловно, всегда должно соответствовать степени вины военнослужащего и тяжести совершенного им проступка. Кроме того, взыскание должно быть гласным, ему должен подвергаться непосредственный виновник, а не весь коллектив. Применение взыскания, когда оно полностью обосновано, законно и справедливо, вызывает у подчинённых переживания, стыд, угрызения совести, что лежит в основе перевоспитания. Хотелось бы очень кратко остановиться ещё на одном моменте, кото-

рому, к сожалению, в войсках порой уделяют мало внимания, если уделяют вообще. Речь идёт об организации учёта поощрений и дисциплинарных взысканий. Так, довольно часто в нарушение ст. 108 Дисциплинарного устава военнослужащие ежегодно не знакомятся со своими служебными карточками; не выполняются требования, обязывающие командиров (начальников) подразделений периодически просматривать служебные карточки в целях проверки правильности применения поощрений и наложенных взысканий. Такое положение дел затрудняет процесс установления «обратной связи» между подчинёнными и начальниками, приводит к отсутствию должного контроля со стороны старших начальников за применением дисциплинарной практики нижестоящими командирами.

Для укрепления воинской дисциплины и правопорядка кроме поощрений и дисциплинарных взысканий в арсенале командира имеются и меры пресечения, например, такие, как напоминание о служебных обязанностях и воинском долге, предупреждение, замечание, строгое указание на упущения по службе, помещение военнослужащего, находящегося в нетрезвом состоянии, на гауптвахту или в камеру временно задержанных до его вытрезвления (ст. 48, 88 Дисциплинарного устава). К указанным мерам могут также быть отнесены и крайние меры воздействия: отстранение от должности, применение оружия (ст. 9, 50 Дисциплинарного устава). Следует отметить, что меры пресечения не носят характера наказания и не являются дисциплинарным взысканием, поскольку преследуют лишь цель принудительного прекращения нарушений воинской дисциплины.

Одним из способов воздействия на подчиненных является применение командиром оружия. Применяется оружие как самим командиром, так и по его приказу подчинёнными в целях восстановления дисциплины и порядка в случае открытого неповиновения, когда действия неповинующегося направлены на измену Родине или срыв выполнения боевой задачи. Оружие может применяться как в условиях боевой обстановки, так и в мирное время − в исключительных случаях, не терпящих отлагательства (ст. 9 Дисциплинарного устава, ст. 11 Устава внутренней службы). Опыт боевых действий при выполнении войсками задач в условиях вооруженного конфликта в Чеченской Республике показал, что нередко достаточно эффективной мерой оказывается угроза применения оружия.

Ведя борьбу с нарушителями воинской дисциплины в условиях мирного времени, командирам и начальникам важно иметь ввиду, что нарушители боятся гласности, суровой оценки их самими сослуживцами. Поэтому важно придавать широкой огласке и осуждению любые проступки, доводить до всего личного состава о принятых мерах наказания, проводить с подчинёнными соответствующие совещания, передавать проступки нарушителей на рассмотрение собраний личного состава. Таким образом, общевоинские уставы определяют, что ответственность за состояние воинской дисциплины в части (подразделении) несёт командир-единоначальник. Он обязан проявлять, как подчёркивалось выше, высокую требовательность и принципиальность, сочетая непримиримость к недостаткам с уважением к людям, не допускать грубости и унижения достоинства военнослужащих. В этой связи определённые требования также предъявляются и к дисциплинарной практике. Сегодня для всех стало очевидным, что любое искривление дисциплинарной практики, отступление от требований законов и уставов наносит вред делу укрепления дисциплины и правопорядка в частях и подразделениях. К числу нарушений, чаще других допускаемых некоторыми командирами, надо отнести попустительство, безнаказанность нарушителей, сокрытие правонарушений, которые в последующем часто приводят к возникновению более тяжких нарушений, а то и преступлений.

Особое место в работе командиров всех степеней занимает тесно связанное с дисциплинарной практикой предупреждение правонарушений. В профилактической работе командира в этом плане исключительно важное место занимают такие направления, как: умелое сочетание и правильное применение мер убеждения и принуждения; личная примерность командира в соблюдении законов, воинских уставов и приказов, а также принятии управленческих решений; правовое воспитание военнослужащих. Естественно, что эти и другие предупредительные меры должны умело сочетаться с реализацией принципа неотвратимости наказания. А эта реализация, в свою очередь, обязывает командира своевременно выявлять все случаи правонарушений и реагировать на них, не оставлять без воздействия ни одного проступка подчинённых и строго взыскивать с нерадивых, своевременно выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению. Решению этих задач должна быть подчинена

и дисциплинарная практика, осуществляемая всеми командирами и начальниками. Её дальнейшее совершенствование позволит успешно укреплять законность, правопорядок и воинскую дисциплину, эффективно осуществлять управленческую деятельность в военной сфере.

И в заключение хочется сказать словами М.И Драгомирова: «Подчинённый тем более утверждается в исполнительности, чем требования будут целесообразнее, т. е. будут таковы, что из всякого требования будет само собою видно, к чему оно клонит».

Список литературы

1. Вдовюк В. И., Герасимов В. Н. Педагогические аспекты перевоспитания военнослужащих срочной службы. М.: ВПА, 1991.

2. Дисциплинарный устав Вооруженных сил Российской Федерации (утв. Указом Президента РФ от 14.12.1993 № 2140) (ред. от 30.06.2002).

3. Драгомиров М. И. О долге и чести воинской в Российской армии: собр. материалов, док. и статей / авт.-сост. Ю. А. Галушко, А. А. Колесников. М.: Воениздат, 1990. С. 111–127.

4. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч. в 8 томах, т. 1. М.: Педагогика, 1983.

5. Приказ Министерства обороны Российской Федерации № 166 от 07.04.1998 г. «Об основных направлениях поддержания правопорядка, воинской дисциплины, организации службы войск в Вооруженных Силах Российской Федерации».

References

1. Vdovyuk V. I., Gerasimov V. N. Pedagogicheskie aspekty perevospitaniya voennosluzhaschih srochnoy sluzhby. M.: VPA, 1991.

2. Distsiplinarnyj ustav Vooruzhennyh sil Rossiyskoy Federatsii (utv. Ukazom Prezidenta RF ot 14.12.1993 № 2140) (red. ot 30.06.2002).

3. Dragomirov M. I. O dolge i chesti voinskoy v Rossiyskoy armii: sobr. materialov, dok. i statey / avt.-sost. Yu. A. Galushko, A. A. Kolesnikov. M.: Voenizdat, 1990. S. 111–127.

4. Makarenko A. S. Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa // Ped. soch. v 8 tomah, t. 1. M.: Pedagogika, 1983.

5. Prikaz Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii № 166 ot 07.04.1998 g. «Ob osnovnyh napravleniyah podderzhaniya pravoporyadka, voinskoy distsipliny, organizatsii sluzhby voysk v Vooruzhennyh Silah Rossiyskoy Federatsii».

Статья поступила в редакцию 24.12.2012

Экспериментальная педагогика
Experimental Pedagogy

УДК 378.17
ББК Ч48

Сергей Александрович Крылатов,
аспирант кафедры педагогики,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: 86sergei_s@mail.ru

Оценка здоровья студенческой молодёжи: по результатам эмпирических исследований

В последние годы в науке резко возрос интерес к молодёжной проблематике, что актуализировано необходимостью новой объективной оценки роли молодёжи в современных социокультурных, политических и экономических процессах. В настоящее время положение российской молодёжи весьма противоречиво и неоднозначно. С одной стороны, под влиянием процессов демократизации, трансформации институтов социализации молодёжи, распадом прежней системы ценностей, формированием новой модели социальной политики российского государства изменяется социальное положение молодых людей. С другой стороны, молодёжь как стратегический ресурс любого государства несёт ответственность за её будущее, участвует в преобразовании всех сфер жизнедеятельности государства, выполняет функцию сохранения преемственности истории и культуры страны. Одним из факторов, детерминирующих реализацию молодёжью задач, поставленных перед нею самим процессом развития общества, цивилизации, выступает уровень его здоровья. В статье обобщаются результаты эмпирических исследований, целью которых была оценка состояния здоровья студенческой молодёжи, факторов, влияющих на его состояние, выявление наиболее значимых проблем, волнующих студенческую молодёжь.

Ключевые слова: молодёжь, здоровье, студенческая молодёжь, эмпирическое исследование, модель поведения, формы социальной помощи.

Sergey Aleksandrovich Krylatov,
Postgraduate Student, Department of Pedagogy,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: 86sergei_s@mail.ru

Health Assessment of Students: Results of Empirical Research

In recent years interest in youth issues has sharply increased in science, and that needs actualized new objective assessment of the youth's role in modern socio-cultural, political and economic processes. At present the situation of the Russian youth is very contradictory and ambiguous. On the one hand, social situation of young people changes under the influence of the processes of democratization and transformation of institutions of socialization of young people, the collapse of the old system of values, a new model of social policy of the Russian state. On the other hand, young people as a strategic resource of any state are responsible for its future, are involved in the transformation of all spheres of government and preserve the continuity of history and culture. The level of health is a determining factor of youth tasks assigned by the process of development of the society and the civilization. The article summarizes the results of empirical research aimed at assessment of students' health status, factors affecting its status, and identification of the most important issues concerning student youth.

Keywords: youth, health, student youth, empirical research, model of behavior, forms of social assistance.

В последние годы особую актуальность и значимость приобретает анализ здоровья населения как интегрального показателя социального благополучия общества и социальных групп. О значимости и важности данного направления деятельности свидетельствует ряд документов, принятых как на международном уровне, так и на уровне отдельных государств. Оттавская хартия улучшения здоровья, принятая под эгидой Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), обращает внимание на создание таких условий для людей, которые позволили бы им вести социально активную жизнь [8]. Эти же идеи содержатся в программе ВОЗ «Здоровье для всех в XXI веке»: усиление справедливости в отношении здоровья; улучшение возможностей для выживания и повышения качества жизни; обращение вспять глобальных тенденций в отношении пяти основных пандемий (инфекционных болезней, неинфекционных заболеваний, травматизма и насилия, алкоголизма и наркомании, табакокурения); полная или частичная ликвидация определённых болезней (полиомиелит и др.); улучшение доступа к водоснабжению, санитарии, пищевым продуктам и жилью; содействие здоровому и противодействие нездоровому образу жизни; улучшение доступа к комплексной, качественной медико-санитарной помощи; поддержка научных исследований в области здравоохранения; внедрение глобальных и национальных систем медицинской информации и эпидемиологического надзора; разработка, осуществление и мониторинг политики достижения «Здоровья для всех» в странах [1]. Приоритетный национальный проект «Здоровье», принятый в Российской Федерации, направлен на: укрепление здоровья граждан; повышение доступности и качества медицинской помощи; развитие первичной медицинской помощи; возрождение профилактического направления в здравоохранении; обеспечение населения высокотехнологичной медицинской помощью.

В этом аспекте особенно важным становится сохранение и укрепление здоровья молодёжи. Этот интерес вполне понятен и обоснован. Ведь будущее цивилизации, страны, региона связано с молодёжью, её идеалами, потребностями, ценностями. Среди молодёжи особое место занимает студенчество, которое, обладая высоким интеллектуальным потенциалом, способностью к творчеству, инициативностью, как стратегический ресурс любого государства, несёт ответственность за его будущее, участвует в преобразовании всех сфер жизнедеятельности государства, выполняет функцию сохранения преемственности истории и культуры страны [4; 7].

Понятие «молодёжь» в современной науке имеет несколько отличных по значению и подходам определений. Можно выделить следующие подходы к определению понятия «молодёжь» в современной литературе:

– стратификационный, представляющий молодёжь как особую социально-демографическую, возрастную группу (П. И. Бабочкин, И. В. Бестужев-Лада, И. С. Болотин, К. Грифин, Г. С. Ентелис, С. Н. Иконникова, И. С. Кон, Л. Колберг, С. Л. Рубинштейн, С. Г. Спасибенко, В. Франкл, З. Фрейд, С. Фрис, К. Хурелман, В. Т. Шапко, Э. Эриксон и др.);

– институционно-функциональный, учитывающий участие молодёжи в деятельности различных социальных институтов, молодёжных движений (Ю. А. Зубок, И. М. Ильинский, А. А. Козлов, Ю. В. Коврижных, В. К. Криворученко, В. Д. Ливачёва, В. Т. Лисовский, В. А. Луков, А. Н. Мацуев, В. В. Нехаев, Т. Э. Петрова, В. А. Родионов, Е. Г. Слуцкий, В. И. Чупров и др.);

– аксиологический, дающий анализ качества жизни молодёжи, её ценностей, мировоззрения (Г. М. Андреева, Ю. Г. Волков, В. И. Добреньков, А. И. Ковалёва, И. С. Кон, Т. Н. Кухтевич, И. Т. Левыкин, В. А. Луков, А. Л. Маршак, Дж. Г. Мид, А. В. Мудрик, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, И. М. Слепенков, В. Т. Шапко, А. А. Щегорцов и др.);

– ресурсный, определяющий молодёжь как стратегический ресурс общества, как основу его будущего развития (А. И. Бардакова, А. Н. Буров, Е. А. Климов, Е. И. Конаныхин, Н. И. Корниец, В. Я. Рушанин, В. П. Щербаков и др.);

– тезаурсный, апеллирующий к повседневной жизни молодёжи (В. Н. Келасьев, В. Т. Лисовский, В. В. Павловский, Е. Г. Слуцкий, В. И. Чупров и др.).

В нашем исследовании мы исходили из следующего определения понятия «молодёжь». Молодёжь − это особая социальная группа, состоящая из сверстников в возрасте 18–22 лет, находящихся в стадии становления, формирования мировоззрения, выбора профессионального пути, не имеющая достаточно устойчивых социальных и духовных ценностей; либо наследующая социальный статус своей семьи, либо характеризующаяся «будущим» социальным статусом [6].

Относительно понятия «здоровья» следует обратить внимание на большое количе-

ство его определений (около 200). Впервые определение здоровью было дано учёными античности. Так, в частности Гален считал, что здоровье есть отсутствие ограничений в жизнедеятельности, болей. Известный врач Гиппократ обращал внимание на то, что человек здоров при условии существования равновесного отношения между всеми органами тела. Пифагор писал о том, что если болезнь это нарушение равновесия, то здоровье следует понимать как гармонию.

Обобщая существующие походы к определению здоровья в различных областях научного знания, М. Б. Лига и А. И. Щеткина выделяют следующие: определение самого понятия «здоровье»; создание различных, концептуальных моделей;выделение уровней здоровья; скриннинговые исследования, изучающие влияние образа жизни на здоровье; исследования факторов риска; исследование самоохранительного поведения [5, с. 145].

Изучение здоровья студенческой молодёжи позволяет выявить её деятельностный, интеллектуальный и социальный потенциал. Исследование состояния здоровья студентов вузов включало вопросы, направленные на оценку физического состояния респондентов, выявление их отношения к своему здоровью и физическому самочувствию, степени удовлетворения потребностей в сохранении и восстановлении своего здоровья.

Следует отметить, что студенческая молодёжь вузов Забайкальского края оценивает своё здоровье следующим образом: 51 % имеет небольшие проблемы со здоровьем; 27 % респондентов считают, что у них все благополучно со здоровьем; 10 % имеют заболевание, которое требует серьёзного внимания; у 11,5 % опрошенной молодёжи имеется несколько серьезных заболеваний; 0,5 % имеют инвалидность. Как можно заметить, значительная часть молодёжи, принимавшей участие в исследовании, имеет определённые проблемы со здоровьем. Всего 27 % молодых забайкальцев считают себя здоровыми. Состояние здоровья молодых людей характеризуется повышенным уровнем заболеваемости. Мнение же самих респондентов (количество респондентов в %) о факторах, влияющих на здоровье, выглядит следующим образом: эффективность работы учреждений здравоохранения (14,7); комфортность бытовых условий (12,7); наследственность (44); финансовое положение (36,7); стрессы (30,0); отношение и забота членов семьи (11,3); вредные привычки (12,7); состояние окружающей среды (44,7); желание заниматься собственным здоровьем (34,0); сложившиеся стереотипы (7,3); питание (38,0); другие причины (0,7).

На вопрос «Имеете ли Вы какие-то привычки, устойчивые привязанности, которые могут повлиять на здоровье (курение, алкоголь, наркотики и др.)» опрошенные ответили следующим образом: 32 % – есть несколько таких привычек; 24 % – таких привычек у меня нет, но время от времени я позволяю себе такие удовольствия; 22 % – есть одна из таких привычек; 11,5 % – таких привычек нет; 10,5 % – таких привычек нет сегодня, но они были в прошлом. Как можно заметить, большинство молодых людей имеет одну или несколько вредных привычек, что негативно отражается на состоянии их здоровья.

Несомненный интерес представляет анализ явлений и событий, оказывающих влияние на настроение молодёжи. На вопрос «Кто или что оказывает наиболее сильное влияние на Ваше настроение?» респонденты ответили следующим образом. На настроение оказывают влияние: профессиональные успехи – 14 %; проблемы материального благополучия – 24 %; отношения в семье –12 %; проблемы насилия, преступности – 4 %; проблемы здоровья – 24 %; другое – 4 %. Как можно заметить, наибольшее влияние на настроение молодых людей оказывают проблемы со здоровьем и уровень материального благополучия.

Одним из показателей здоровья является уровень удовлетворённости жизнью. На вопрос «Оцените, пожалуйста, уровень своего материального достатка. Как Вы живёте?» были получены следующие ответы (респондентам необходимо было выбрать только один вариант ответа) (см. табл. 1):

Таблица 1

Оценка материального достатка, %

Варианты ответов	***%***
Среднее (на питание, одежду, крайне необходимые вещи, оплату коммунальных услуг денег хватает)	58
Бедно (на скромное питание денег хватает, а на приобретение одежды и других вещей, а также оплату коммунальных услуг нет)	19,4
Обеспеченно, зажиточно (есть денежные накопления и возможность покупать практически всё необходимое для жизни)	19
Очень бедно (денег не хватает даже на питание и оплату коммунальных услуг)	2,3
Очень хорошо, богато (не отказываю себе ни в чём, денежные накопления постоянно прирастают)	1,3

Результаты первичного анализа данных показывают, что значительное количество

молодых людей оценивает своё материальное положение как среднее. Второе место по популярности занял вариант «бедно». Далее следует вариант «обеспеченно, зажиточно». Незначительное количество молодых людей отметило варианты «очень бедно» и «очень хорошо, богато».

В настоящее время только часть студенческой молодёжи удовлетворена своей жизнью, материальным положением. Так, 43 % считают, что их жизнь стала лучше; 34 % указывают, что она стала лучше в основном, главном; 17,5 % опрошенных считают, что жизнь стала лучшее, обеспеченнее; 5 % − жизнь в главном изменилась к худшему; 0,5 % − жизнь стала значительно хуже. Молодёжь оптимистически оценивает перспективы улучшения материального положения. Среди них в недалеком будущем надеются стать успешными 70 % опрошенных; 15 % затруднились ответить; 11 % высказали сомнение в том, что кардинальное изменение их материального положения для них возможно; 3 % уже богаты и надеются стать ещё богаче; 1 % респондентов не надеются разбогатеть.

Улучшение своего материального положения молодёжь связывает с: профессией – 33 %; знаниями и образованием – 25 %; способностями в предпринимательской деятельности – 20 %; трудолюбием – 7 %; здоровьем – 5 %; продолжением рыночных реформ – 4 %; наследством или удачным браком – 3 %; справедливым решением социальных проблем – 3 %. Подавляющее большинство респондентов верят, что их будущий личный успех и благополучие связаны, прежде всего, со знаниями, способностями, трудолюбием, деловыми качествами. Заслуживает внимания оценка молодыми респондентами роли, значимости образования и знаний в будущей жизни. Большая часть из них считает, что образование даст им возможность повысить свой интеллектуальный и культурный уровень, улучшить материальное положение, изменить свой социальный статус, занять определённое место в социальной структуре общества. Однако только 5 % опрошенных связывают своё благополучие со здоровьем.

Анализ здоровья молодёжи не может считаться законченным без рассмотрения проблем, её беспокоящих. В связи с чем в анкету был включен вопрос «Какие проблемы для Вас сегодня являются главными?» Ответы на данный вопрос, позволившие определить уровень озабоченности молодёжью отдельными сторонами жизни, распределились следующим образом (см. табл. 2):

Таблица 2

Главные проблемы молодёжи сегодня, %

Варианты ответов	***%***
Материальные, финансовые	32
Безработица	10
Бедность	1
Другое	57

Как можно заметить, большая часть молодёжи главными считают безработицу, материальные и финансовые проблемы, которые негативно характеризуют уровень развития экономического благополучия молодёжи, оказывающий отрицательное воздействие на здоровье студенческой молодёжи.

Для выявления роли социальных служб в решении проблем здоровья молодого поколения участникам опроса был задан вопрос «Обращаетесь ли Вы в социальные службы?» (табл. 3):

Таблица 3

Обращение в социальные службы, %

Варианты ответов	***%***
Никогда не обращались в социальные службы	57
Обращаются, но редко	41
Постоянно обращаются в социальные службы	2
Другое	3,2

Тем самым можно сказать, что обращается в социальные службы лишь незначительная часть респондентов. Очень редко, но обращаются чуть больше молодых людей края – 41 %. Отсюда становится ясно, что защита интересов молодёжи лежит не в сфере традиционных форм социального обеспечения, а в необходимости организации услуг, направленных на адаптацию молодёжи в современном обществе, создании условий для формирования у неё стратегии развития.

Для выявления отношения студенческой молодёжи к социальной помощи со стороны государства был задан вопрос «В каких формах социальной помощи Вы нуждаетесь?» Результаты можно представить следующим образом (табл. 4):

Таблица 4

Формы социальной помощи, %

Варианты ответов	***%***
Правозащитная	46
Информационная	41
Консультационная	37
Профессиональная подготовка	34
Производственная	17
Благотворительная	8
Национально-этническая защита	4
Координационная	3
Реабилитационная	3

Помощь на дому	3
Издательская	3
Другие	5

Результаты позволяют сделать вывод, что наиболее востребованной формой помощи является правозащитная. Большое число респондентов отмечает необходимость информационной помощи, а также консультационной. Наименьшее количество респондентов отметило координационную, благотворительную, и помощь на дому.

В наибольшей степени опрошенные молодые люди нуждаются в помощи медицинских работников (44 %). 20 % респондентов нуждаются в услугах специалистов по семейным конфликтам, 19 % в специалистах по конфликтным вопросам, 10 % – в психологах; 7 % назвали таких специалистов, как психотерапевты, реабилитологи, организаторы досуга.

Одним из факторов, оказывающих влияние на здоровье человека, его адаптационные возможности, становится организация отдыха. Для того чтобы оценить этот показатель, молодым людям был задан вопрос: «Как часто удаётся Вашей семье бывать в домах отдыха, санаториях, профилакториях?» Ответы оказались следующими: 39 % – довольно редко; 31 % – никогда; 20 % – от случая к случаю; 8 % – через 1–2 года; 2 % – очень часто.

Интересным было выявить организации, помогающие молодёжи в решении их проблем. Так, на вопрос «Кто обычно помогает решать жизненные проблемы?» были получены следующие результаты (см. табл. 5):

Таблица 5

Участие в решение жизненных проблем, %

Варианты ответов	%
Семья	76
Друзья, родственники	14
Спонсоры	3
Медицинские работники	2
Работники социальных служб	1
Другое	4

Эти данные позволяют отметить, что доминирующую роль в решении жизненных проблем респондентов занимает семья и друзья. Участие в решении различных проблем респондентов медицинских работников и специалистов социальных служб практически минимально.

Ориентация на стратегию развития, отсутствие гарантий со стороны государства требуют от молодёжи раннего самоопределения для достижения жизненного успеха. Результаты исследования показали, что в современных условиях растёт общественная активность молодёжи. Молодое поколение желает участвовать в общественной жизни.

Результаты нашего исследования дают представление о здоровье студенческой молодёжи. В зависимости от оценки молодёжью своего здоровья было выделено пять групп респондентов: группа с очень высоким уровнем здоровья (1 %); группа с хорошим уровнем здоровья (16 %); группа со средним уровнем здоровья (80 %); группа с низким уровнем здоровья (2 %); группа с очень низким уровнем здоровья (1 %). По результатам исследования выяснилось, что большинство студентов имеют средний уровень здоровья.

В ходе исследования была получена информация о здоровье студенческой молодёжи г. Читы. Данное исследование показало, что здоровье молодёжи в большей степени зависит от успешности, жизненного уровня. В современных условиях становится очевидным, что сохранение здоровья молодёжи зависит в первую очередь от неё самой. Такая позиция базируется на результатах эмпирического исследования, специфических особенностях самой студенческой молодёжи как особой социальной группы, отношением к молодёжи государства. В условиях современной России, как отмечают М. Б. Лига и А. И. Щеткина, различные группы населения вырабатывают свои адаптационные модели поведения относительно своего здоровья: модель опоры на свои собственные силы, которая исходит из принципа: охрана здоровья – персональное дело каждого и модель смирения со сложившимися обстоятельствами, основной принцип которой: «государство должно заботиться о здоровье населения, человек как потребитель медицинских услуг находится под защитой государства, оно несёт ответственность за здоровье своих граждан» [5, с. 140–141].

Молодёжь ориентирована на «модель опоры на свои собственные силы», в рамках которой сам индивид ответственен за своё здоровье. В связи с этим значимым становится ориентация молодёжи на здоровый образ жизни, как жизненной стратегии. Реализация этой жизненной стратегии будет способствовать формированию культуры самосохранительного поведения, активно-позитивной позиции, удовлетворённости жизнью, социально-экономическим положением, осознанием собственной роли в создании условий, необходимых для сохранения здоровья, ответственности за своё здоровье, мотивации на его укрепление.

Список литературы

1. Всемирная организация здравоохранения. История, проблемы, перспективы / под ред. Д. Д. Венедиктова. М., 1975. 222 с.

2. Дичев Т. Теория адаптации и здоровья человека. М.: Новый центр, 2004. 87 с.

3. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества. М.: Наука, 2006. 238 с.

4. Красавина Е. В. Социальная адаптация молодежи в современном обществе: особенности и специфика. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. 19 с.

5. Лига М. Б., Щеткина И. А. Качество жизни: организационно-управленческий аспект. Новосибирск: Наука, 2011. 227 с.

6. Лига М. Б., Павлова Н. С., Щеткина И. А. Социальная безопасность молодежи: организационно-управленческий аспект.- М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. 160 с.

4. Красавина Е. В. Социальная адаптация молодежи в современном обществе: особенности и специфика. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. 19 с.

7. Москвич А. С. Социальное здоровье молодежи как фактор социально-экономического развития региона: на примере Хабаровского края: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2008. 273 с.

8. Оттавская Хартия по развитию здоровья. Оттава, Канада, 17-21 ноября 1986 г. // Международные акты о правах человека: сб. док. / сост. В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева. М.:Норма-Инфра-М, 1999. 784 с.

References

1. Всемирная организация здравоохранения. История, проблемы, перспективы / под ред. Д. Д. Венедиктова. М., 1975. 222 с.

2. Дичев Т. Теория адаптации и здоровья человека. М.: Новый центр, 2004. 87 с.

3. Журавлева И. В. Отношение к здоровью индивида и общества. М.: Наука, 2006. 238 с.

4. Красавина Е. В. Социальная адаптация молодежи в современном обществе: особенности и специфика. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. 19 с.

5. Лига М. Б., Щеткина И. А. Качество жизни: организационно-управленческий аспект. Новосибирск: Наука, 2011. 227 с.

6. Лига М. Б., Павлова Н. С., Щеткина И. А. Социальная безопасность молодежи: организационно-управленческий аспект.- М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012. 160 с.

4. Красавина Е. В. Социальная адаптация молодежи в современном обществе: особенности и специфика. Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. 19 с.

7. Москвич А. С. Социальное здоровье молодежи как фактор социально-экономического развития региона: на примере Хабаровского края: дис. ... канд. социол. наук. Хабаровск, 2008. 273 с.

8. Оттавская Хартия по развитию здоровья. Оттава, Канада, 17-21 ноября 1986 г. // Международные акты о правах человека: цб. док. / цост. В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева. М.:Норма-Инфра-М, 1999. 784 с.

Статья поступила в редакцию 27.12.2012

УДК 021
ББК Ч737

Павел Михайлович Маниковский,
аспирант кафедры педагогики
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: manikovskiypm@yandex.ru

Формирование представлений об электронных образовательных ресурсах и их текущее состояние (на примере научной библиотеки Забайкальского государственного университета)

В современном образовательном сообществе популярна тема применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, в связи с введением требований к обеспеченности обучающихся в высших учебных заведениях доступом к электронным библиотечным системам. Повышение интереса к инновационным электронным и информационным ресурсам происходит на фоне катастрофического снижения посещаемости всеми слоями населения традиционных библиотек, ввиду чего библиотеки вынуждены эволюционировать в ресурсные центры, образовательные центры и другие учреждения, специализирующиеся на предоставлении обществу наряду с традиционными ресурсами доступ к электронным образовательным ресурсам. Также в статье освещаются хронологические рамки возникновения и развития проблемы информационных ресурсов, её эволюция и современное состояние. В конце статьи представлен подход к работе с электронными ресурсами, реализованный в научной библиотеке Забайкальского государственного университета.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронные библиотечные системы, домен, информационные ресурсы, образовательный сайт, электронные устройства.

Pavel Mikhailovich Manikovskiy,
Postgraduate Student, Department of Pedagogy
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: manikovskiypm@yandex.ru

Providing an Idea of Electronic Educational Resources and Their Current Status (on the Example of the Research Library of Zabaikalsky State University)

The topic of electronic educational resources in the learning process is popular in today's educational community because the requirements to higher education institutions students' access to electronic library systems are introduced. There is an increasing interest in innovative electronic and information resources against a background of a dramatic drop in attendance of all sectors of the traditional libraries.As a result, libraries are forced to evolve into resource centers, training centers and other agencies that specialize in providing public resources in addition to traditional access to electronic educational resources. The article highlights the chronological framework of the emergence and development of the problem of information resources, its evolution and current status. The article presents an approach to the use of electronic resources implemented in the academic library of Zabaikalsky State University.

Keywords: e-learning resources, digital library systems, domain, information resources, educational website, electronic devices.

Снижение популярности чтения и пользования традиционными ресурсами – общемировая тенденция. Всё меньше людей пользуются услугами библиотек в традиционном их понимании, как следствие – снижается общий культурный уровень общества [1, с. 67–75]. На сегодняшний день в современной библиотеке образовательного учреждения сложилась следующая ситуация: с одной стороны, наблюдается снижение общего уровня посещаемости библиотеки, с другой − повышение интереса к электронным образовательным и информационным ресурсам. Об этом свидетельствует тот факт, что ещё в первом квартале 2010 года один из крупнейший западных агрегаторов книжных изданий − компания Amazon объявила о том, что доля продаж электронных книг превысила продажи традиционной литературы. На каждые 100

книг в традиционном понимании приходилось 180 электронных изданий.

В этой связи повышается роль электронных образовательных ресурсов (ЭОР) как источника информации и знаний, ввиду того, что современные телекоммуникационные технологии позволяют работать с ЭОР и электронными библиотечными системами (ЭБС). ЭБС, в свою очередь, содержат учебную и научную литературу в виде файлов, дистанционно, из любой точки мира, где есть доступ к сети Интернет [1, с. 8−13]. В сети Интернет представлено достаточно много определений понятия электронные образовательные ресурсы. В совокупности наиболее ёмким является определение Е. В.Якушиной, к. п. н., с. н. с. лаборатории медиаобразования ИСМО РАО: «…электронные образовательные ресурсы – некое образовательное содержание, облачённое в электронную форму, для воспроизведения которых используются электронные устройства».

Формирование понятия электронных образовательных и информационных ресурсов началось в конце XX века. Работу в этом направлении вели многие отечественные учёные. В 1980-х годах концепцией электронных информационных ресурсов занимался Г. Р. Громов [2], в начале 2000-х годов − Ю. Н. Столяров [7, с. 3−10; 5, с. 17−21]. В 2004–2008 годах этой проблемой занимались А. Б. Антопольский, И. С. Пилко, Я. Л. Шрайберг.

Именно в это время, с начала 2000-х годов начинает формироваться система образовательных порталов Российской Федерации. Центральной частью этой системы является Федеральный образовательный портал «Российское образование» [9]. Так же на домене EDU в настоящее время базируются профильные (www.school.edu.ru ,school-collection.edu.ru, www.window.edu.ru, www.fcior.edu.ru) и специализированные образовательные порталы (www.en.edu.ru, www.law.edu.ru, www.humanities.edu.ru, www.economics.edu.ru) [10; 3]. Эти образовательные web сайты несут в себе как сами учебные, научные и методические пособия, так и ссылки на образовательные сайты и каталоги образовательных ресурсов. Например, каталог образовательных ресурсов сети Интернет [5].

Следующий этап развития представлений об ЭОР связан с появлением приказа об обеспеченности учащихся высших учебных заведений доступом к ЭБС. Проект приказа появился в 2010 году, после чего в сентябре 2011 приказ был успешно утверждён. В одном из отраслевых докладов федерального агентства по печати и массовым коммуникациям в 2010 году было дано определение понятия ЭБС. В дальнейшем в 2011 и 2012 годах оно было дополнено. Электронно-библиотечная система − это предусмотренный федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) обязательный элемент библиотечно-информационного обеспечения учащихся вузов, представляющий собой базу данных, содержащую издания учебной, учебно-методической и иной литературы, используемой в образовательном процессе, и соответствующую содержательным и количественным характеристикам, установленным приказом Рособрнадзора от 05.11.2012 г. № 1953. Суть этого документа состоит в том, что он фактически заставляет высшие учебные заведения приобретать ЭБС для обеспечения образовательного процесса. Реальность такова, что сумма, затрачиваемая на приобретение ЭБС достаточно велика, а способность одной системы перекрыть все потребности учебного заведения оставляет желать лучшего.

Ещё одной особенностью развития ЭБС явилось то, что в результате выхода на рынок электронных библиотечных систем, появились публикации о роли ЭБС в образовании, в которых видение дальнейшего развития систем трактовалось от конкретных проектов, например публикация К. Н. Костюка [4]. На сегодняшний день система образования в России имеет конкретные требования к ЭБС. С другой стороны, подходы к функционированию самих ЭБС различны и по программному обеспечению, которое обеспечивает работу систем, и по моделям комплектования литературой, и по ряду других параметров.

Ввиду многообразия подходов к работе самой ЭБС, обилия информации в сети Интернет, сотрудники библиотек вузов ищут наиболее подходящие для них по соотношению цена/ качество варианты, с которыми в дальнейшем и осуществляется работа.

Далее, для характеристики современного состояния работы с ЭОР в вузерассмотрим те электронные ресурсы, работа с которыми на сегодняшний день ведётся в научной библиотеке Забайкальского государственного университета (ЗабГУ). Классифицируем их по следующим признакам:

1. Открытые ресурсы (свободнораспространяемые).

2. Коммерческие ресурсы.

3. Платформы и программное обеспечение для работы с ЭОР.

Открытые ресурсы, о которых уже упоминалось выше, представляют собой группу вертикальных и горизонтальных образовательных порталов Российской Федерации. Формат работы – консультирование пользователей, ознакомление их с системой образовательных порталов в принципе и со всеми их сервисами в частности.

Основная работа происходит с тремя порталами:

1. Информационная система (ИС) «Единое окно доступа» − ИС «Единое окно» является уникальным образовательным проектом в русскоязычном Интернете и объединяет в единое информационное пространство электронные ресурсы свободного доступа для всех уровней образования в России [3].

2. Федеральный портал «Российское образование» − был создан в 2002 году в рамках проекта «Создание первой очереди системы федеральных образовательных порталов». На сайте портала собрана вся необходимая информация, имеющая прямое или косвенное отношение к системе образования РФ [9].

3. Федеральный центр образовательных ресурсов − проект федерального центра информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР) направлен на распространение электронных образовательных ресурсов и сервисов для всех уровней и ступеней образования. Сайт ФЦИОР обеспечивает каталогизацию электронных образовательных ресурсов различного типа за счёт использования единой информационной модели метаданных, основанной на стандарте LOM [10]. В основе портала образовательные модули, за счёт которых реализованы тестовые, информативные и практические блоки информации, просмотр которых осуществляется при помощи свободно распространяемого ПО.

Коммерческие ресурсы, приобретаемые ЗабГУ для пользования студентам, сотрудникам и преподавателям вуза:

1. Электронная библиотека диссертаций Российской государственной библиотеки – каталог диссертаций, наиболее полный и отражающий как труды современных учёных, так и труды учёных прошлого века, начиная с 30-х годов. В научной библиотеке ЗабГУ представлено два виртуальных читальных зала (ВЧЗ). Первый – в корпусе по ул. Кастринская,1. Второй – в корпусе по ул. Бабушкина, 129. Пользователь регистрируется у администраторов ВЧЗ, после чего может поработать с любой интересующей его диссертацией.

2. Электронные библиотечные системы:

ЭБС «Университетская библиотека ONLINE» − «Университетская библиотека онлайн» − это ЭБС, специализирующаяся на образовательной и научной литературе, а также электронных учебниках для вузов. С ЭБС заключён договор на право использования. Для работы с ЭБС необходима первоначальная регистрация из внутренней сети вуза.

ЭБС «IPRbooks» − это лицензионная библиотека по всем отраслям наук (ОКСО), в полном объёме соответствующая ФГОС, библиотека содержит более 7 000 изданий. Доступна для использования в полном объёме.

ЭБС «Издательство Лань» − ресурс, включающий в себя как электронные версии книг издательства «Лань» и других ведущих издательств учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам. Университетом закуплены тематические пакеты «Химия» и «Инженерные науки».

Заказ на закупку и приобретение тех или иных ЭБС формируется согласно заявкам, полученным от преподавателей кафедр. То есть, сотрудниками научной библиотеки подбираются наиболее полно отражающие интерес преподавателей базы данных (БД), после чего заключается соответствующий договор об использовании ЭБС.

3. Платформы и программное обеспечение для размещения собственной электронной библиотеки. На данный момент в научной библиотеке ЗабГУ имеет место быть две платформы. Первая платформа – это программа защищённого просмотра документов Vivaldi. Это единый пользовательский интерфейс, дающий возможность получать доступ к полнотекстовым изданиям учёных университета, которые публикуются в издательстве ЗабГУ. Работа построена на заключении с автором договора об использовании его пособия. Договор может быть двух типов: о передаче исключительных авторских прав на использование, либо о передаче только прав на использование данного пособия.

Все издания прикрепляются к электронному каталогу автоматизированной библиотечно-информационной системы ЗабГУ – MarcSQL 1.10. и web-каталогу соответственно. То есть конечный пользователь может, находясь в режиме online-сеанса, открыть полнотекстовый ресурс и ознакомиться с ним. На данный момент в системе находится порядка 90 документов, с которыми уже можно работать.

Подобная же технология реализована на базе решения Moodle. Через интерфейс сайта ЗабГУ можно попасть на страничку ЭОР Moodle, где размещено 39 учебно-методиче-

ских комплексов (УМК) по различным областям знаний − от КСЕ до психологии. Отличие этой системы от оболочки Vivaldi в том, что в Moodle реализована система общения преподавателя с учащимися посредством таких инструментов, как чат, задания и т. д. С автором тоже заключается договор о делегировании прав, после чего УМК проходит редактуру и помещается в системе. Студент, находясь дома, работает по своим учётным данным с материалом и отсылает задания преподавателю по электронной почте, либо иным образом. Кроме того, система подразумевает так называемое «тьюторство».

Ближайшие задачи на сегодняшний день, стоящие перед научной библиотекой ЗабГУ, – слияние баз данных двух массивных электронных каталогов АБИС Ирбис 64 и АИБС MarcSQL 1.10, общим объёмом более 100000 записей. Продвижение и дальнейшая разработка единого информационного ресурса – единого сайта научной библиотеки как средства связи администрации и сотрудников, с одной стороны, и всех пользователей сайта – студентов, преподавателей, сотрудников − с другой. Внедрение и реализация автоматической книговыдачи.

Сегодня научная библиотека – это мощный инструмент реализации образовательного процесса в ЗабГУ. Коллектив порядка 80 человек и фонд практически миллион экземпляров изданий позволяют говорить о библиотеке как об основополагающей части всей образовательной среды вуза.

Список литературы

1. Григорьев С. Г. Технология применения электронных образовательных ресурсов в вузе / С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, А. П. Колошеин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. № 23. М., 2012. С. 8–13.

2. Громов Г. Р. Национальные информационные ресурсы. Проблемы промышленного использования. М.: Наука,1985. 325 с.

3. Информационная система «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» // ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М., 2008. URL: http://window.edu.ru (дата обращения: 15.12.2012).

4. Костюк К. Н. Электронно-библиотечная система – это «Книгафонд»?// URL: biblioclub.ru/industry_of_books.php?nid=22&page=314.09.2010 (дата обращения: 08.01.2013).

5. Образовательные ресурсы сети Интернет для основного общего и среднего (полного) общего образования / Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций // Каталог, вып. 5. М.: Моск. тип. № 2. 2008.

6. О снижении спроса на библиотечные услуги и перспективах развития муниципальных библиотек Великого Новгорода: взгляд изнутри / О. А. Носкова // Культурное обозрение: информ. – аналит. сб. Великий Новгород, 2011. № 3. С. 67–75.

7. Столяров Ю. Н. Критика термина «виртуальная библиотека» // Науч. и техн. б-ки. 1997. № 8. С. 17–21.

8. Столяров Ю. Н. О сущности библиотеки // Библиотековедение. 1998. № 5. С. 3–10.

9. Федеральный портал «Российское образование» // ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М., 2002 URL: http://www.edu.ru (дата обращения: 15.12.2012).

10. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов // ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М., 2002. URL: http://fcior.edu.ru/ (дата обращения: 15.12.2012).

References

1. Grigor’ev S. G. Tekhnologiya primeneniya ehlektronnykh obrazovatel’nykh resursov v vuze / S. G. Grigor’ev, V. V. Grinshkun, A. P. Koloshein // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya. № 23. M., 2012. S. 8–13.

2. Gromov G. R. Natsional’nye informatsionnye resursy. Problemy promyshlennogo ispol’zovaniya. M.: Nauka,1985. 325 s.

3. Informatsionnaya sistema «Edinoe okno dostupa k obrazovatel’nym resursam» // FGU GNII ITT «Informika». M., 2008. URL: http://window.edu.ru (data obrashheniya: 15.12.2012).

4. Kostyuk K. N. EHlektronno-bibliotechnaya sistema – ehto «Knigafond»?// URL: biblioclub.ru/industry_of_books.php?nid=22&page=314.09.2010 (data obrashheniya: 08.01.2013).

5. Obrazovatel’nye resursy seti Internet dlya osnovnogo obshhego i srednego (polnogo) obshhego obrazovaniya / Gosudarstvennyj nauchno-issledovatel’skij institut informatsionnykh tekhnologij i telekommunikatsij // Katalog, vyp. 5. M.: Mosk. tip. № 2. 2008.

6. O snizhenii sprosa na bibliotechnye uslugi i perspektivakh razvitiya munitsipal’nykh bibliotek Velikogo Novgoroda: vzglyad iznutri / O. A. Noskova // Kul’turnoe obozrenie: inform. – analit. sb. Velikij Novgorod, 2011. № 3. S. 67–75.

7. Stolyarov YU. N. Kritika termina «virtual’naya biblioteka» // Nauch. i tekhn. b-ki. 1997. № 8. S. 17–21.

8. Stolyarov YU. N. O sushhnosti biblioteki // Bibliotekovedenie. 1998. № 5. S. 3–10.
9. Federal'nyj portal «Rossijskoe obrazovanie» // FGU GNII ITT «Informika». M., 2002 URL: http://www.edu.ru (data obrashheniya: 15.12.2012).
10. Federal'nyj tsentr informatsionno-obrazovatel'nykh resursov // FGU GNII ITT «Informika». M., 2002. URL: http://fcior.edu.ru/ (data obrashheniya: 15.12.2012).

Статья поступила в редакцию 19.11.2012

Научная жизнь
Scientific Life

Виктор Николаевич Жамулдинов,
кандидат юридических наук, доцент,
Павлодарский государственный педагогический институт
(Павлодар, Казахстан) e-mail: vicniczham@mail.ru

Международная научно-практическая конференция «Институционализация инновационной образовательной среды высшей педагогической школы» (Павлодар, ПГПИ, 30 ноября 2012)

Viktor Nikolaevich Zhamuldinov,
Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,
Pavlodar State Pedagogical Institute
(Pavlodar, Kazakhstan) e-mail: vicniczham@mail.ru

International Scientific and Practical Conference "Institutionalization of Innovative Educational Environment of Higher Pedagogical School" (Pavlodar, PSPI, November 30, 2012)

В ноябре 2012 года Павлодарскому государственному педагогическому институту исполнилось 50 лет. Он был организован в соответствии с Постановлением Совета Министров Казахской ССР № 650 от 29 августа 1962 года и на основании приказа Министерства высшего и среднего специального образования Казахской ССР № 943 от 19 сентября 1962 года.

30 ноября 2012 года в Павлодарском государственном педагогическом институте состоялась международная научно-практическая конференция «Институционализация инновационной образовательной среды высшей педагогической школы», посвящённая пятидесятилетию вуза.

На конференции обсуждались вопросы, проблемы и перспективы институционализации инновационной образовательной среды и механизмы внедрения новых подходов в обучении.

В работе конференции приняли участие заместитель акима Павлодарской области доктор политических наук А. А. Орсариев, ректоры вузов и более ста делегатов системы образования РК, РФ и стран дальнего зарубежья.

А. А. Орсариев поздравил всех присутствующих с началом работы конференции, отметив, что главным приоритетом социально-экономической политики нашего государства является развитие системы образования. Качественное образование − будущее нашей страны, основа формирования инновационного потенциала Казахстана.

Особое внимание было обращено на актуальность темы конференции, связанной с созданием механизма инновационного развития национальной системы образования как одного из ключевых факторов успеха всего модернизационного процесса. В этих условиях важная роль отводится педагогическим вузам, которые призваны стать эффективными центрами культурного, научного и социального развития региона.

Инновационное развитие экономики, смена технологий, конкуренция заставляют высшую педагогическую школу кардинально менять свой вектор развития. В связи с этим возникает необходимость институционализации инновационной образовательной среды высшей педагогической школы, это может решаться в рамках следующих приоритетных направлений: интеграционные процессы в трансграничном педагогическом пространстве; новые подходы в обучении, проблемы дуального обучения; полиязычного обучения.

По словам заместителя акима области, особо важными являются проблемы создания трансграничного педагогического пространства, так как Павлодарская область и ряд областей в Казахстане граничат с территориями РФ.

Приоритетными являются также проблемы дуального обучения, так как в системе профессионального образования нужно рас-

ширить возможные контакты с работодателями, увязать образовательные программы с потребителями рынка труда.

Как отметил заместитель акима области, особую актуальность в условиях реформирования приобретают проблемы использования новых подходов в преподавании и обучении. Они уже вводятся в систему повышения квалификации. Наша задача − внедрить их на этапе обучения учителей в вузе.

Кроме того, немаловажным является решение вопросов полиязычного образования в вузах и в регионе для создания полиязычной среды как основного аспекта экономической модернизации.

А. А. Орсариев пожелал участникам конференции плодотворной работы, творческого вдохновения, успехов и удачи. Он поздравил коллектив Павлодарского государственного педагогического института с юбилеем, указав на тот факт, что конференция проходит в рамках мероприятий, посвящённых 50-летию вуза. За полувековой период своего развития Павлодарской государственный педагогический институт прошёл большой и славный путь, став крупным научно-образовательным и исследовательским центром педагогического профиля, осуществляющим подготовку высококачественных специалистов.

На пленарном заседании конференции были обсуждены следующие вопросы:

1. О совершенствовании базового содержания общего среднего образования.

2. Интерактивное образовательное пространство региона.

3. Сохранение здоровья участников образовательного процесса − ключевая задача современной системы образования.

4. Перспективы организации совместной образовательной деятельности вузов российско-казахстанского зарубежья: Алтайской государственной педагогической академии и Павлодарского государственного педагогического института.

5. Инновационные программы повышения квалификации преподавателей педагогических вузов в АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу».

6. Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы».

7. Реализация дуального обучения на базе Корпоративного Университета (Карагандинского государственного технического университета).

8. Полиязычие в Казахстанско-Британском техническом университете: внедрение европейских стандартов в обучении языкам.

На пленарном заседании ректор Павлодарского государственного педагогического института, доктор философских наук Н. Р. Аршабеков представил вниманию участников конференции доклад на тему «Интерактивное образовательное пространство региона» с презентацией функционирования данной образовательной среды.

По его словам, интерактивное образовательное пространство представляет собой пять взаимосвязанных подсистем, обеспечивающих интерактивное взаимодействие обучающихся, родителей и педагогов региона на основе использования сети Интернет как в on-line, так и off-line режиме.

Соответственно, в структуру интерактивного образовательного пространства входит единый образовательный портал, on-line обучение школьников, дистанционное обучение студентов, профессиональное сетевое сообщество учителей, родительская академия. В докладе была дана характеристика структурных элементов интерактивной образовательной среды Павлодарской области.

В заключительной части доклада был сделан вывод о том, что интерактивное образовательное пространство региона:

− расширяет информационно-образовательную среду;

− обеспечивает доступ к информационно-образовательным электронным ресурсам;

− решает социальные проблемы в сфере обучения;

− оказывает партнёрскую поддержку региональной системы образования.

Программа конференции была чрезвычайно насыщенной, она включала в себя работу четырёх секций по следующим направлениям:

− интеграционные процессы в трансграничном педагогическом пространстве;

− проблемы дуального обучения;

− новые подходы в обучении;

− полиязычное образование.

Модераторами секций выступили ведущие преподаватели ПГПИ: доктор филологических наук, профессор А. Ш. Жумашева, кандидат педагогических наук, профессор З. Е. Жумабаева, кандидат педагогических наук, профессор С. В. Осипова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель М. Ш. Кунанбаева.

В рамках конференции учёными Казахстанско-Британского технического университета был проведён семинар на тему «Проблема подготовки полиязычных кадров в соответствии с требованиями современного

рынка труда» (руководитель семинара, ассоциированный профессор С. К. Абдыгаппарова). В работе семинара приняли участие преподаватели вузов, учителя школ города и области, работники образования. Состоялся обмен мнениями, широко обсуждались вопросы полиязычного образования. Слушателям семинара в торжественной обстановке были вручены сертификаты.

Конференция «Институционализация инновационной образовательной среды высшей педагогической школы» произвела общественный резонанс, была широко освещена в СМИ. Проведение такого рода мероприятий способствует развитию инновационного партнёрства в сфере образования, улучшению качества подготовки педагогических кадров, интеграции в образовательное пространство региона, страны и шире в мировое образовательное пространство.

Следующая традиционная конференция планируется в нашем институте через год.

Статья поступила в редакцию 09.01.2013

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

Общая психология, история психологии
General Psychology, History of Psychology

УДК 159.9
ББК Ю93

Шамиль Раисович Хисамбеев,
кандидат психологических наук,
Российская академия образования, Психологический институт
(Москва, Россия), e-mail: khisam@mail.ru

Историко-теоретический анализ гносеологического и онтологического подходов в психологических концептах Нового времени[1]

Гносеологический и онтологический подходы развиваются в Средневековье в форме номинализма и реализма, а в Новое время – эмпиризма и рационализма. В статье анализируется эволюция категориального аппарата в русле этих подходов, изложены основные черты гносеологической концепции Дж. Локка, предшественника ассоциативной психологии, рассматриваются идеи рационализма, крупнейшими представителями которого были Декарт, Спиноза и Лейбниц. Представлены онтологические модели Средневековья в религиозных учениях Августина Аврелия (Блаженного) и Фомы Аквинского. Дан анализ онтологических моделей Нового времени, составивших принципиально новую картину мира, в соответствии с которой окружающей действительностью является природа – материальная субстанция, существующая в бесконечном пространстве и времени. Дана характеристика стоящей особняком картезианской модели, имеющей важное значение для становления научной психологии.

Ключевые слова: гносеологический подход, онтологический подход, категориальный аппарат психологии, гносеологическая концепция Локка, онтологические модели Средневековья и Нового времени, Картезианская модель.

Shamil' Raisovich Khisambeev,
Candidate of Psychology,
Russian Academy of Education, Psychological Institute
(Moscow, Russia), e-mail: khisam@mail.ru

Historical and Theoretical Analysis of Gnoseological and Ontological Approaches in the Psychological Concepts of the Early Modern Period

Gnoseological and ontological approaches developed in the form of nominalism and realism in the Middle Ages, and they took the form of empiricism and rationalism in the early modern period. The article analyses the evolution of the framework of categories within the scope of these approaches, describes the basic features of gnoseological concept devised by John Locke, who pioneered associative psychology. It also considers the rationalistic ideas which were advocated by such giants as Descartes, Spinoza and Leibniz. The study brings an overview of the medieval ontological models presented in the religious doctrines by St. Augustine and Thomas Aquinas. It gives the analysis of the early modern ontological models which formed a fundamentally new worldview by stating that the surrounding reality is nature – the material substance existing in infinite space and time. The article characterizes the detached Cartesian model as it has a strong impact on the formation of scientific psychology.

[1] Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект № 11-06-00735).

Keywords: gnoseological approach, ontological approach, the framework of psychological categories, Locke's gnoseological concept, ontological models of the Middle Ages and the early modern period, the Cartesian model.

Сформировавшиеся в ходе становления психологической мысли античности гносеологический и онтологический подходы[1] в Средние века и Новое время получили дальнейшее развитие.

Гносеологический подход полагает, что субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении друг другу. В рамках этого отношения человек как субъект может только либо воздействовать на природу-объект, либо принимать воздействие от неё. Это лежит и в основе антропоцентрического представления о том, что человек – это высшее звено в развитии природы [14].

Онтологический подход рассматривает природу (мироздание, макрокосм) как носителя всеобщих, универсальных закономерностей саморазвития, аи человека – как часть природы (микрокосм).

Подход к человеку как общеприродному существу (точнее, субъекту общеприродного развития) означает, что его развитие необходимо рассматривать не с точки зрения закономерностей существования некоторой ограниченной общности людей (той же семьи или этноса), а с точки зрения самоосуществления общеприродных форм бытия и универсальных принципов их развития [там же].

Гносеологический и онтологический подходы в разработке категориального аппарата психологии.

Как известно, Аристотель при создании формальной логики задал исходные членения, которыми наука пользуется до сих пор. Он различает понятие, суждение и умозаключение; причём понятие является элементарной единицей мысли и выражается в определении, а это значит, что каждому понятию надо дать определение. Связка между понятиями даёт суждение, внутри которых понятия употребляются. И точно также связанные суждения составляют умозаключения. Вместе с тем уже Платон поставил вопрос о том, что есть понятие как общее? Откуда оно возникает?

Этот вопрос об общем в несколько иной постановке становится в центре внимания европейских схоластов в XIII−XIV веках и приводит к знаменитому спору номиналистов и реалистов. Номиналисты утверждали, что никакого «общего» реально не существует, а представлено оно лишь в именах, т. е. это продукт (и инструмент) сознания=познания. Не существует человека вообще, лошади вообще, и люди создают слова, при помощи которых фиксируют нечто, на самом деле не существующее. Просто возникает иллюзия, что это «общее» есть, потому что есть слово, претендующее на выделение общего. Это средневековый формат гносеологического подхода. Реалисты считали, что «общее» существует реально, оно обладает собственным бытием и проявляется в отдельных вещах. Отсюда задача подобрать или построить такие точные слова, которые позволят открыть и выделить «общее», в вещах находящееся. Это, соответственно, онтологический подход. Для схоластов этот интерес к общему, универсальному, был связан с проблемой познания сущности Бога, поскольку считалось, что наиболее универсальными характеристиками являются атрибуты Бога. Поэтому, пытаясь понять, как устроено общее, человек фактически познаёт Бога.

Дискуссия между номиналистами и реалистами подготовила концепт Нового времени о том, что единственной субстанцией – носителем реально существующего – является *материя*. Изучая материю, её устройство, различные свойства и качества, люди продвигаются в изучении мира.

В XVII веке вопрос о том, что такое понятие, был вновь поднят эмпиристами и рационалистами. С точки зрения эмпириста Локка понятие представляет собой образование, позволяющее соединять друг с другом разные идеи, происходящие из чувственных впечатлений. Локк считает, что в вещах могут выявляться отдельные чувственные составляющие, а слова их выражают, обозначают. Отсюда задача познающего субъекта состоит в том, чтобы в соответствии с целями познания соотнести эти разные элементы и построить некоторое сложное, комплексное понятие. С этой точки зрения понятие существует в сознании познающего субъекта, и мы вновь обнаруживаем новый формат гносеологического подхода. Английские эмпиристы, подобно номиналистам Средневековья, считали, что общее фактически существует в понятиях (именах).

[1] См. статью: Хисамбеев Ш. Р. Гносеологический и онтологический подходы к психологическому исследованию: историко-теоретический анализ // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 179-190.

Гносеологическая концепция Локка.

Исходным пунктом в философско-психологической концепции Джона Локка явилась критика им теории врождённых идей, выдвинутая ещё в античное время Сократом и Платоном и поддержанная в Новое время Р. Декартом и Г. Лейбницем. Основная посылка Локка состояла в том, что знания сами по себе возникнуть не могут. Врождённых идей и принципов нет, все идеи и понятия проистекают из опыта. Опираясь на данные медицины, детской психологии, этнографии, философ указывает, что если бы идеи были врождёнными, то они были бы доступны детям, идиотам и дикарям. Однако имеющиеся факты и наблюдения за детьми, душевнобольными людьми свидетельствуют о том, что в действительности такие, например, отвлечённые идеи, как понятие о Боге и душе, идеи добра, зла и справедливости, ими не осознаются, а следовательно, от рождения человеку не даны. Особенно показательно Локк иллюстрирует несостоятельность теории врождённых идей на примере сновидений. Как известно, сторонники теории врождённых идей считают, что душа во время сна может покидать тело и размышлять независимо от него. Поскольку во время сна душа, размышляя вне тела, не может оставлять в нём каких-либо следов, это является причиной забывания людьми своих снов. В связи с этим доводом Локк, задаваясь вопросом о том, зачем уму размышлять, если всё должно забыться, замечает, что мышление является превосходным даром природы, которая без пользы ничего не делает. Сновидения, по Локку, составлены из идей бодрствующего человека, соединённых между собой причудливым образом. Сами же идеи не могут возникнуть раньше, чем органы чувств не снабдят их ими.

Под опытом Локк понимал всё то, чем наполняется душа человека в течение всей его индивидуальной жизни. Содержание опыта и его структура складываются из элементарных составляющих, обозначенных философом общим термином «идеи». Идеями Локк называл и ощущения, и образы восприятия и памяти, общие понятия и аффективно-волевые состояния. Первоначально человек появляется на свет с душой, подобной чистому листу бумаги (tabula rasa), на котором только при жизни внешний мир наносит своими воздействиями узоры. Именно внешний мир является первым источником идей. Локк утверждал, что всё начинается с чувств и «нет ничего в интеллекте, чего не было бы до этого в ощущениях».

От внешнего опыта, доставляющего душе лишь идеи отдельных вещей (образы восприятия) или их свойств (ощущения), человек может иметь только то, что навязывает ему природа. В действительности душевная деятельность не ограничена рамками простого пассивного созерцания и тем, что представляется извне.

Приобретённые во внешнем опыте чувственные идеи выступают в качестве исходного материала для особой внутренней деятельности души, благодаря которой рождаются идеи другого рода, существенно отличающиеся от чувственных идей. Эта особая деятельность души, названная Локком *рефлексией*, представляет собой способность души обращать свой взор на собственные состояния, порождая при этом новые психические продукты в виде идей об идеях. Хотя рефлексия и не отнесена к внешнему миру, она по своей функции сходна с внешними чувствами и поэтому может быть названа «внутренним чувством» или внутренним опытом. Согласно Локку, рефлексия (внутренний опыт) и опыт внешний между собой связаны. Рефлексия является производным, вторичным образованием, возникающим на основе внешнего опыта. Рефлексия представляет собой как бы опыт об опыте. Но поскольку рефлексивная деятельность порождает собственные идеи, отличные от идей внешнего опыта, она рассматривалась Локком в качестве другого относительно самостоятельного источника знания. Разделением же опыта на внешний и внутренний Локк стремился подчеркнуть очевидные различия в закономерностях рационального и чувственного познания.

Важный раздел эмпирической концепции Локка связан с учением о простых и сложных идеях. Простыми идеями Локк называл неразложимые элементы сознания. Они могут быть получены как из внешнего опыта, так и от рефлексии и, более того, одновременно из обоих источников. Общим продуктом внешнего и внутреннего опыта являются простые идеи удовольствия или страдания. Примерами простых идей внешнего опыта могут быть ощущения, идущие от одного из органов чувств (свет, цвет, запах, звук, вкус, холод, тепло и т. д.) или сразу от нескольких (идеи протяжения, формы, покоя, движения и др.). К простым идеям от рефлексии следует отнести образы восприятия, памяти, воображения. Именно с восприятия чувственных образов и удержания их в памяти начинается собственно рефлексивная деятельность души.

Назначение памяти состоит в актуализации «заснувших» идей, в которых душа в данный момент нуждается. Об образах памяти следует говорить тогда, когда имеется намёк на сходство текущих впечатлений с прошлым. В тех же случаях, когда возникающие идеи не имеют сходства с прошлым, имеет место не память, а воображение. Важнейшим условием хорошей памяти является повторение, без которого доставляемые душе идеи бледнеют. Память становится более прочной, когда идеи не только повторяются, но и сопровождаются чувствами удовольствия или страдания. Память есть и у животных, но это потолок, до которого мог подняться животный мир.

Как только душа приобрела простые идеи, она переходит от пассивного созерцания к активному преобразованию и переработке простых идей в сложные. Образование сложных идей Локк представлял как простое механическое комбинирование исходных элементов опыта. Комбинирование простых идей осуществляется различными способами. Ими являются ассоциации, соединение, отношение и обособление.

Из перечисленных путей механического комбинирования простых идей следует несколько подробнее остановиться на ассоциациях, поскольку именно им предстояло выступить в XVIII столетии в качестве ведущего объяснительного принципа строения и развития сознания. У Локка ассоциации не являются основным механизмом внутренней деятельности сознания. Их он рассматривал как неверные, ненадёжные сочетания идей, как случайные и пассивные связи, свойственные в основном психической жизни душевнобольных и лишь отчасти здоровых людей, например во время сновидений. Поэтому большинство современных отечественных и зарубежных психологов оценивает Локка не как родоначальника, а лишь как предшественника ассоциативной психологии. Вместе с тем Локку принадлежит заслуга во введении самого термина «ассоциация идей».

В отличие от ассоциаций более надёжными способами образования сложных идей, за которые ответственна рефлексия, являются суммирование, или соединение, сопоставление, или сравнение и обобщение, или обособление. Сложение, или суммирование, основано на непосредственном соединении идей по признакам сходства или смежности. Второй путь образования сложных идей связан с установлением сходств и различий через сопоставление и сравнение идей, в результате которого возникают идеи отношений. Примером подобных идей могут быть понятия «отец», «друг», «материнство», «тождество» и др. Наконец, последним и высшим способом образования сложных идей является абстрагирование (отвлечение, обособление), посредством которого образуются самые общие понятия, подобные таким, как понятия «души», «Бога» и т. д. Своим обстоятельным описанием технологии мышления Локк далеко вперёд продвинул давнюю проблему происхождения общих понятий. Однако при анализе законов мыслительной деятельности он встретился с рядом принципиальных трудностей, многие из которых были вызваны общим механистическим подходом к строению сознания. Эти трудности останутся непреодолёнными и позднее. Принцип сведения сознания к механической сумме и комбинации исходных психических элементов займёт господствующее положение в английской ассоциативной психологии на протяжении двух столетий.

Особую роль в формировании идей внешнего и внутреннего опыта, и особенно в преобразовании простых идей в сложные, Локк отводил речи. Он приписывает речи две функции: функцию выражения и функцию обозначения. По его мнению, словами обозначаются идеи как внешнего, так и внутреннего опыта. В своей обозначающей функции слова выступают как средство оперирования идеями, закрепления собственных мыслей. Но слова и речь – это не только орудия мышления, но и средство обмена идеями и мыслями. Главная цель всякого сообщения – быть понятым, а поэтому слова должны употребляться в соответствии с идеями, которые в них заключены. С помощью слов обозначаются как конкретные, так и общие идеи, и поскольку люди не всегда дают одинаковые обозначения различным идеям, им часто не удаётся достигнуть взаимопонимания. Трудности в понимании людьми друг друга вызваны, с одной стороны, собственными недостатками языка и в результате злоупотребления словами – с другой. Локк указывает, что основные злоупотребления, допускаемые людьми, выражаются в использовании слов без всяких идей, в употреблении одного и того же слова для выражения разных идей, в применении старых слов в новом значении, в обозначении словами того, чего люди сами не понимают. Избавление от возможных недостатков и злоупотреблений в речи, пробуждение идей, адекватных их речевым формам, – вот те главные пути, с помощью которых можно овладеть искусством общения.

Завершает локковскую теорию познавательной деятельности учение о границах и уровнях познания. Познание Локк определял как установление соответствия или несоответствия двух идей, причём адекватность познания зависит от способов восприятия душой своих идей. Их три: интуитивный, демонстративный и чувственный. Низшим и наименее надёжным является, по Локку, чувственное познание, при котором вещи познаются через образы восприятия. Высшим же и самым достоверным источником является интуитивное познание, когда соответствие или несоответствие двух идей устанавливается через сами эти идеи. Когда раскрыть сходство или различие в идеях с помощью их самих не удаётся, человеку приходится привлекать другие идеи, прибегать к дополнительным доказательствам и рассуждениям. Этот вид знания, выводимого посредством ряда промежуточных умозаключений, назван Локком демонстративным познанием. По своему характеру, роли и достоверности оно занимает место между чувственным и интуитивным познанием.

Познавательные силы (сила восприятия и сила разума) не исчерпывают всего богатства душевной жизни человека. Наряду с ними в душе имеется другой ряд психических явлений, тесно связанных с познавательными силами и названных Локком силами желания или стремления. В рамках побудительных сил он выделял прежде всего волю и эмоциональное состояние – удовольствие и страдание. Воля как сила желания заключается в способности выбирать и предпочитать рассмотрение той или иной идеи или осуществление какого-либо действия. А где человек имеет возможность выбора, там он свободен и действует как активное существо. Волю движет стремление к добру, благу и совершенству. В этом плане воля связана с эмоциональными переживаниями, чувствами удовольствия или неудовольствия. Всякое телесное страдание, вызванное встречей и столкновением с вредными для человека и его души воздействиями, переживается как неудовольствие. Последнее порождает желание избавиться от страданий и предпочесть, выбрать действия, позволяющие избежать или устранить вредные влияния. Удовольствия и неудовольствия, по Локку, – это всё то, что радует или огорчает человека по поводу внешних воздействий или рефлексий. Из этого вытекает, что эмоциональные состояния связаны не только с волей, но пронизывают и сопровождают все идеи независимо от того, исходят ли они из внешнего или внутреннего опыта, являются ли они простыми или сложными. Таким образом, в целом побудительные силы являются активной стороной всей познавательной и практической деятельности человека.

Гносеологическая модель, созданная английскими эмпиристами может быть представлена так: есть конкретный человек, перед которым есть единичные чувственно воспринимаемые вещи (предметы), в совокупности образующие окружающий этого человека мир. И вот человек, воспринимая эти чувственные вещи, может поставить вопрос, что является общим для них, что общего в них содержится.

В рамках этого подхода, однако, могли возникать неожиданные умозаключения. Так, Беркли рассуждал, что поскольку общее существует только в именах, а в вещах его нет, то нет ничего реального, что соответствовало бы общему. С его точки зрения, общее есть придуманный, составленный в результате договора между людьми термин, обозначающий нечто общее. И в этом смысле этому общему ничего реально не соответствует. Например, за термином «материя» ничего не стоит, а следовательно, можно сказать, что материи нет.

Рационалистская концепция

В оппозиции к английскому эмпиризму стоял рационализм, крупнейшими представителями которого были Декарт, Спиноза и Лейбниц.

Декарт был дуалистом, он считал, что существуют два начала: дух и материя, характеризуемые соответственно мышлением и протяженностью. Подробнее концепция Декарта будет рассмотрена ниже.

Спиноза уточняет: постановка вопроса о сходстве и различии предметов для выделения общего – слишком абстрактна. Гораздо важнее вопрос, что является сущностным для большого числа вещей (предметов). Он приходит к представлению о субстанции, которой у него является вся природа, находящаяся в постоянном движении. То есть этот мир можно познать только, если признаешь, что в основе его лежит некая общая для всех вещей субстанция, которой для него является природа, находящаяся в непрерывном движении. Понятия нужны, чтобы схватывать принципиальные, кардинальные представления об устройстве всех вещей. То есть, в отличие от гносеологического подхода, ход мышления идёт не от характеристик чувственных вещей, а от определения того, как вообще существу-

ют вещи, на каких условиях, что определяет их существование. С точки зрения Спинозы, сущность вещи (предмета) не есть абстракт, заложенный в отдельную вещь, а нечто характеризующее устройство мира вообще, то, при помощи чего мир можно мыслить как единое целое. Таким образованием, которое можно мыслить в пространстве и времени, у Спинозы является природа, у которой выделяется два атрибута – мышление и движение. Природа, которая осуществляет непрерывное движение и обладает мышлением, является единой субстанцией. Все остальные характеристики могут быть выведены из этого общего представления, а отсюда возможность мыслительной дедукции всех мыслимых характеристик отдельной вещи. Это значит, что понятие у Спинозы становится в отношение к мышлению, в отличие от английских эмпиристов, для которых понятие становится в отношение к характеристикам отдельных вещей. То есть у Спинозы понятие необходимо для того, чтобы проанализировать кардинальное условие вообще существования чего-либо в этом мире. Для него познавать мир – значит, фактически определять и продумывать условия существования мира как целого.

У другого крупнейшего рационалиста – Лейбница то, что мы называем понятием, фактически соответствует его представлению о *монаде*. Монада характеризует устройство, структуру понятия; это своеобразный мыслительный организм, который позволяет связывать некий абстрактный принцип и его материальную реализацию, или осуществление. двух абсолютно тождественных монад не существует. Все монады способны к перцепции или восприятию своей внутренней жизни. Некоторые монады в ходе своего внутреннего развития достигают уровня осознанного восприятия, или апперцепции [8, с. 413–429]. Для простых субстанций, имеющих только восприятие и стремление, достаточно общего имени монады. Монады, имеющие более отчётливые восприятия, сопровождающиеся памятью, Лейбниц называет душами. У Лейбница душа как некая идеальная бессмертная сущность реализована в теле. Эти две точки, идеальная душа и материальное тело – просто два предела бытия, которые для каждой конкретной монады представлены в разной мере. То есть в конкретной душе представлен и момент идеального и момент материального, но в разном соотношении. Здесь и возникает идея бесконечного континуального ряда, где два противоположных качества представлены в разных соотношениях друг с другом. Это обеспечивает бесконечное разнообразие мира феноменов.

То, как Лейбниц описывает монаду, есть не что иное как структура понятия, содержащая прямо противоположные, взаимоисключающие характеристики. А связь этих характеристик реализуется в некотором непрерывном ряду, имеющем два предела, показывающих максимальную выраженность противоположных характеристик. Так, в душе выявляются два момента: с одной стороны, телесность, воплощённость, а с другой – полная бестелесность, идеальность. С этой точки зрения каждая конкретная душа характеризуется разной выраженностью обоих моментов. Получается, что у понятия есть две стороны, и оно как единое целое должно быть схвачено как соотношение этих двух сторон, как единство противоположностей.

Онтологические модели Средневековья.

Античное наследие проходит определённую переработку в важнейших для католической церкви религиозных учениях Августина Аврелия (Блаженного) и Фомы Аквинского, которые находятся в оппозиции по некоторым существенным вопросам.

С точки зрения Августина, наблюдение за природой – проявление тщеславия, гордыни, то есть большой грех. Познавательной задачей человека должно быть изучение его собственной души, анализ того, что в ней происходит. На этом основании Августин считается одним из основоположников метода интроспекции. Августин считал, что мир является чудом, творением божьим, следовательно, за устройством мира нужно угадывать волю Бога. Миссия человека состоит в том, чтобы вырвать себя из состояния, когда его воля рассеяна, чтобы стать соразмерным природе, что в свою очередь необходимо для того, чтобы расшифровать стоящую за природой волю создавшего её Творца. Здесь важно то, что человек, во-первых, должен относиться к природе как к целому, во-вторых, он должен понимать, что для контакта с Творцом необходимо соответствующим образом организовать себя и свою волю. Получается, что познание мира связано с организацией своей воли и познанием собственной души. Доминанта оригинальности Августина – требование самоанализа, рефлексии и переорганизации себя.

В оппозиции к данной точке зрения выступает концепция Фомы Аквинского, которая состоит в следующем. Созданный Творцом мир имеет сложное *иерархическое строение*. Есть разные иерархии и в природе, и

набор чинов ангелов. При последовательном и правильном изучении природы человек начинает постигать замыслы Творца. Но если с точки зрения Августина ничего не происходит без Божьей воли, то есть она присутствует и в создании мира целиком, и в отдельных действиях человека, и в бедствиях, которые посланы человеку как испытания, то у Фомы Аквинского концепция иная: есть человек, есть природа, и есть над ними Бог. Природа создана Богом, но дальше существует сама по себе, и Бог туда вмешивается лишь в случае крайней необходимости (это вмешательство и есть чудо как проявление сверхъестественного). Таким образом, для Августина важнейшим является познание Божьей воли, а Для Фомы Аквинского – проникновение в замысел, проект Творца путём выявления организации мира. При этом душа человека, его мышление и сознание сближаются с Богом, с сознанием и мышлением самого совершенного существа. Тем самым человек очищает, переорганизовывает своё сознание и совершенствуется. С этой точки зрения, вообще единственный способ самосовершенствования человека в том, что в ходе выявления замысла Творца он неизбежно развивает себя. Приблизиться к уму Бога можно, вскрывая иерархию организации мира, в которой замыслы Бога (его логосы) отпечатаны и представлены. А для Августина важно через собственную переорганизацию превратить себя в орудие Божьей воли, стать сотрудником Бога, то есть дальше осуществлять свои действия в соответствии с волей Бога. Интересно, что время у Августина субъективно, оно конституируется жизнью души, поскольку для человека существует прошлое, которое он удерживает в *памяти*, настоящее, которое схватывается *созерцанием* и *интуицией*, и будущее, связанное с его *ожиданиями*.

В учении Ф. Аквинского растительные чувствующие и разумные силы представлены как установленные Богом статические уровни души, различающиеся степенью близости к Богу. Если Аристотель обосновывал принцип биологической целесообразности психических функций, то Фома – внутренне, присущее самой душе целеполагание, или *интенция*, т. е. образы и понятия выводятся из самой сущности души. Для Ф. Аквинского душа есть замкнутая в себе самой сущность со способностью.

Иерархический шаблон Ф. Аквинский распространил и на описание душевной жизни, различные формы которой размещались в виде своеобразной лестницы в ступенчатом ряду – от низшего к высшему. Каждое явление имеет своё место. Положены грани между всем существующим и однозначно определено, чему где быть. В ступенчатом ряду расположены души (растительная, животная, человеческая). Внутри самой души иерархически располагаются способности и их продукты (ощущение, представление, понятие).

Работа души рисуется Аквинским в виде следующей схемы: сперва она совершает акт познания – ей является образ объекта (ощущение или понятие), затем она осознаёт, что ею произведён сам этот акт, и, наконец, проделав обе операции, она «возвращается» к себе, познавая уже не образ и не акт, а самое себя как уникальную сущность.

Перед нами, таким образом, замкнутое сознание, из которого нет выхода ни к организму, ни к внешнему миру.

В теологической системе Фомы растительные чувствующие и разумные силы представлены как установленные Богом статические уровни души, различающиеся степенью близости к Богу. Аристотелем обосновывается принцип биологической целесообразности психических функций, Ф. Аквинским – внутренне, присущее самой душе целеполагание, или *интенция*. В учении Аристотеля психические явления выводятся из взаимодействия субъекта с объектом, у Ф. Аквинского чувственные образы и понятия имеют интенциональную природу, то есть они выводятся из самой сущности души. Для Аристотеля душа есть особое проявление жизни, и изучение её есть дело естествоиспытателя, т. е. душа доступна опытному, объективному и естественно-научному изучению; для Ф. Аквинского же душа есть замкнутая в себе самой сущность со способностью к внутренней деятельности, не доступной внешнему наблюдению, но только интроспекции.

С XIII века в католическом мире учение Фомы Аквинского начинает господствовать (а учение Августина становится маргинальным).

С особыми взглядами на природу и познание выступили в XVI веке представители Реформации, считавшие, что в католической церкви должна быть осуществлена кардинальная реформа. Один из главных деятелей Реформации Мартин Лютер настаивал, что личное спасение зависит от того, как человек относится к собственной вере. Вслед за Августином Лютер считает, что в мире ничего не происходит, если на то нет Божьей воли, но проявление этой воли он видит иначе. Он утверждал, что Божья воля проявляется прежде всего в слове Божьем, к которому должен

аппелировать верующий. С этой точки зрения таинства, которые совершаются в католической церкви, являются недействительными, если при их осуществлении человек не аппелирует к слову Божьему. Сами эти таинства можно редуцировать, резко сократить образную сторону, поскольку основная опора – слово.

Другой представитель Реформации – Кальвин. Доминанта его оригинальности – идея *призвания*. Человек призывается Богом на свою профессиональную работу и за счёт строжайшей дисциплины и упорного труда должен реализовывать своё призвание и тем самым доказать себе и другим факт своей избранности Богом, включённости в его замысел. Материя и природа вообще (в том числе тело человека) – косная, плохо организованная, богооставленная. Источником её переработки, трансформации является человек, который тем самым подтверждает свою миссию и своё избранничество.

Категория объекта и онтологические модели Нового времени.

Термин *объект* (от лат. *objectum – предмет*) обозначает нечто, существующее в реальной действительности. Но нельзя забывать, что это продукт мышления, и на самом деле означает лишь особый статус некоторых образов, содержащихся в сознании. С начала Нового времени оппозицией категории объекта была категория *субъекта* (в немецкой классической философии сменившаяся оппозицией *объект-деятельность*).

Все онтологии Нового времени исходили из того, что, во-первых, разного типа познаваемые объекты устроены как сложные механизмы, а наиболее популярной метафорой стала метафора часов: и мироздание в целом, и микрокосм представляют собой своеобразные часовые механизмы. При этом сложные образования организуются из более мелких единиц по законам механики.

Во-вторых, в вопросах познания на первый план выходит категория причины. Для того, чтобы что-то познать, нужно, прежде всего, определить причину, которая вызывает те или иные следствия, т. е. процесс познания – это познание причины.

В-третьих, начало познания – число: для познания, кроме определения причины, нужно измерить, считать, отобразить с помощью геометрических схем. Отсюда важный тезис Декарта, впоследствии часто повторяемый многими: в науке ровно столько от науки, сколько в ней математики.

В-четвёртых, результат познания оформляется в виде изолированной (локальной) модели. То есть для того, чтобы что-то познать, нужно построить модель, с помощью которой формулируется ответ на исходный познавательный вопрос.

В-пятых, мышление Нового времени секуляризируется, в результате чего наука приобретает самостоятельный статус, и место духовного самоопределения познающего лица занимает установка на прорыв в постижении тайн природы, осуществляемый в научной форме.

Всё это означало создание и развёртывание принципиально новой картины мира, что оказалось возможным лишь благодаря появлению людей, не принимающих то, что в этой картине мира фиксируется, но и начинающих в соответствии с ней действовать. Научная революция потребовала определённой организации сознания людей, разделяющих определённые знания и убеждения, и даже верования. Так, появление модели, утверждающей, что все тела состоят из молекул, предполагает наличие людей, которые всерьёз в это верят, и на основании этой веры разрабатывают эксперименты и пишут книги. Поэтому главная загадка научной революции состоит в том, *как* происходит такого рода переорганизация (переформатирование) сознания, побуждающая к совершенно новым способам умственной работы, а затем и преобразованию практической деятельности.

В Новое время в качестве предмета изучения выделяется *объект* под названием «природа». И возникает определённая модель или картина мира, в соответствии с которой окружающей нас действительностью является природа – материальная субстанция, существующая в бесконечном пространстве и времени. Эта субстанция имеет сложные уровни организации, в том числе атомарный, и представляет собой систему различных сложнейших механизмов, и изучать её можно, только научившись читать организацию материи на языке математики и физики.

Разрабатывается новая методология научного знания. Создателем и красноречивым пропагандистом индуктивного метода стал Фрэнсис Бэкон, писавший, что только талантливый и опытный художник может нарисовать правильную окружность, тогда как любой может сделать это при помощи циркуля. В другом месте он утверждает, что слепой, идущий по дороге, придёт к цели быстрее, чем зрячий по бездорожью. Дорога – это и есть метод

(здесь Бэкон обыгрывает буквальное значение греческого слова «метод» = путь).

Картезианская модель.

Рене Декарт (латинизированный вариант – Картезиус) оказал огромное влияние на дальнейшее развитие науки в целом, и психологии в частности. Он выработал особую форму мышления, которая наложила глубокий отпечаток на различные области научного знания и культивируется до сих пор. Знаменитое выражение «Cogito, ergo sum» («Мыслю, следовательно, существую») означает, что всякий самостоятельный учёный должен ставить под сомнение (проблематизировать) любые факты и концепции. То есть он не должен повторять чужое мнение, что было характерно для Средневековья, когда было принято использовать так называемый *аргумент* (лат. argumentum – «довод»): человек не рассуждал самостоятельно, а ссылался на общепризнанный авторитет. Знание всегда откуда-то транслировалось – авторитетным человеком или представляющим его текстом.

Декарт же разработал особый метод познания, просто и ясно изложенный им в произведении «Правила для руководства ума» [5, с. 77–153]. По мнению Декарта, к мышлению надо относиться так же, как к любому искусству, то есть организовать его по определённым правилам. Для этого после окончания размышления нужно провести анализ – рефлексию, какие правила использовались при выстраивании суждений.

Прежде всего, считает Декарт, нужно очень ясно, отчётливо, выпукло вычленить предмет мысли. Если же предмет не является ясным и отчётливым, то следует разложить его на ряд более простых и понятных элементов. Декарт назвал это «энумерацией». То есть надо все находящееся в сознании инвентаризовать, как бы пронумеровать. Правда, может случиться так, что исходного алфавита или таблицы не окажется, и придётся создавать элементы, на которые нужно разобрать спутанное и неясное. Но до этой ситуации ещё надо дойти. После этого начинает действовать собственно метод: всё следует осуществлять в определённом порядке. Декарт пишет: «Весь метод состоит в порядке и расположении тех вещей, на которые надо обратить взор ума, чтобы найти какую-либо истину» [5, с. 91]. Причём, когда осуществляется разложение предмета на элементы и их нумерация (то есть составляется их список, перечень), то уже в этой процедуре эти элементы ранжируются, располагаются в определённом порядке.

Далее, Декарта поразило присутствие в процессе мышления двух разных сторон, словно разных существ: у одного есть идеи – туманные или ясные, спутанные или отчётливые, а другое наблюдает за первым, анализирует и принимает решение, в какой мере объект мыслительной работы становится ясным и отчётливым. Отсюда возникло ещё одно правило: мысль должна быть очевидной, то есть в процессе мышления человек должен дойти до таких феноменов, в которых невозможно сомневаться точно так же, как никто не сомневается в том, что ему больно. Это значит, что истинное мышление не должно быть скрыто под массивом непонятных и запутанных слов, а доходить до самой сути предметов исследования.

Следуя этому правилу, Декарт в течение нескольких лет продолжал подвергать всё сомнению, пока вдруг не осознал, что даже когда он сомневается в существовании мира (ведь кроме внешнего мира есть мир сновидений), остаётся несомненным что при этом он осуществляет мышления, то есть сам процесс мышления безусловен, и моё существование очевидно и несомненно, а вот существует ли на самом деле мир – ещё надо разбираться.

Ещё раз отметим, что Декарт обнаружил существование как минимум двух уровней мышления: на одном рассматриваются, анализируются предметные гипотезы, а на другом происходит рефлексия того, что делается на первом уровне. Возникает вопрос, как эти уровни связаны. И Декарт приходит к радикальному выводу, что в природе существует два типа вещей – вещь протяжённая и вещь мыслящая. Основная характеристика окружающих вещей – их протяжённость, то есть все они имеют какие-то размеры и находятся в какой-то области пространства (имеют координаты). А мысль не пространственна, она не имеет размеров и координат в пространстве, а может только длиться во времени.

И здесь встает вопрос о связи духовно и телесного. Душа как раз и есть вещь мыслящая, а тело – вещь протяжённая, но они, очевидно, как-то связаны. Тело влияет на душу, пробуждая в ней «страдательные состояния» (страсти) в виде чувственных восприятии, эмоций и т. п. Душа, обладая мышлением и волей, воздействует на тело, понуждая эту «машину» работать и изменять свой ход. Декарт на этот вопрос отвечает так: в теле должно быть место, где мыслящая вещь соприкасается с вещью протяжённой. И предложил в качестве такого места шишковидную железу

головного мозга (эпифиз). Это эмпирическое открытие никто всерьёз не принял. Однако теоретический вопрос о взаимодействии души и тела в его (декартовой) постановке поглотил на столетия интеллектуальную энергию множества умов.

Декарт избрал теоретическую модель организма как автомата – системы, которая работает механически. Тем самым живое тело, которое во всей прежней истории знаний рассматривалось как одушевлённое, т. е. одарённое и управляемое душой, освобождалось от её влияния и вмешательства. Отныне различие между неорганическими и органическими телами объяснялось по критерию отнесённости последних к объектам, действующим по типу простых технических устройств.

Декарт ввёл понятие о рефлексе, ставшее фундаментальным для физиологии и психологии. Достоверное знание об устройстве нервной системы и её отправлениях в те времена отсутствовало. Декарту эта система виделась в форме «трубок», по которым проносятся легкие воздухообразные частицы (он называл их «животными духами»). Декартова схема рефлекса полагала, что внешний импульс приводит эти «духи» в движение, занося их в мозг, откуда они автоматически отражаются к мышцам. Горячий предмет, обжигая руку, вынуждает её отдёрнуть. Происходит реакция, подобная отражению светового луча от поверхности (термин *reflex* и означал «отражение»).

Декартова схема, несмотря на её умозрительный характер, относится к разряду великих открытий. Она открыла рефлекторную природу поведения, объяснив его без обращения к душе как движущей телом силе. Декарт надеялся, что со временем не только простые движения (такие, как защитная реакция руки на огонь или зрачка на свет), но и самые сложные удастся объяснить открытой им физиологической механикой. Например, поведение собаки на охоте. «Когда собака видит куропатку, она, естественно, бросается к ней, а когда слышит ружейный выстрел, звук его, естественно, побуждает её убегать. Но тем не менее легавых собак обыкновенно приучают к тому, что вид куропатки заставляет их остановиться, а звук выстрела – подбегать к куропатке» [с. 505]. Такую перестройку поведения Декарт предусмотрел в своей схеме устройства телесного механизма, который, в отличие от обычных автоматов, выступил как обучающая система. Она действует по своим законам и «механическим» причинам, знание которых позволит людям властвовать над собой. «Так как при некотором старании можно изменить движения мозга у животных, лишенных разума, то очевидно, что это ещё лучше можно сделать у людей и что люди, даже со слабой душой, могли приобрести исключительно неограниченную власть над своими страстями» [5, с. 506].

Не усилие духа, а перестройка тела на основе строго причинных законов его механики обеспечит человеку власть над собственной природой, подобно тому, как эти законы могут сделать его властелином внешней природы. Для Декарта опыт не является источником достоверного знания, таковым является сила разума. Так, описывая порядок познавательного процесса, он указывал, что познание должно начинаться с принятия общего положения, сложной идеи, через разложение которой до простых, ясных и отчётливых идей и их опытную проверку открывается возможность для перехода от простого к более сложному, от легкого – к более трудному, от истин известных – к новым идеям и открытиям. Что же касается техники постановки опытов и экспериментирования, разработанной Ф. Бэконом, Декарт открыто признавался, что в этом отношении ему нечего ни добавить, ни возразить.

Методологические принципы познания, изложенные Декартом первоначально в «Правилах для руководства ума» (1628–1629), затем в метафизических «Рассуждениях о методе» (1637), «Началах философии» (1644), «Размышлениях о первой философии» (1641), выступили в качестве введения ко всей системе философско-психологических взглядов, представленных в систематическом и завершённом виде в трактате «Страсти души» (1649).

Составной частью учения Декарта о протяжённой телесной субстанции являются вопросы физики и физиологии, строения и деятельности животных и человека. Ведущим и исходным тезисом в объяснении жизнедеятельности животных явилось положение о машинообразном характере их поведения. Изучая строение и деятельность животных, Декарт заметил большое сходство в работе их телесных органов и механических устройств. Это послужило основанием для переноса физико-механических принципов на все жизненные функции животного организма. Декарт писал, что если бы существовали машины, имевшие органы и внешний вид обезьяны или другого неразумного животного, то мы не имели бы возможности распознать, что они вполне той же природы, как эти животные.

Принцип автоматизма, или машинообразности, распространялся Декартом и на действия человеческого тела. Такие телесные отправления, как пищеварение, сердцебиение, питание, рост, дыхание, а также ряд психофизиологических функций – ощущения, восприятия, страсти и аффекты, память и представления, внешние движения органов тела – все они происходят точно так, как работают часы или другие механизмы.

Общая схема машинообразного акта, впервые описанная Декартом, такова: внешние воздействия вызывают в органах чувств движения, которые мгновенно передаются по натянутым чувствительным нитям в полости мозга, а вызванные в мозге движения побуждают находящиеся в нём «животные духи» в виде мельчайших материальных и быстрых частиц направляться к «мускулам» и, наполняя их, вызывать движение нужных органов тела. Из данной схемы вытекает, что все органические процессы и ряд элементарных психических функций являются зависимыми от внешних воздействий и материальных движений внутри тела, т. е. они обусловлены изменениями, происходящими в различных телесных органах, в нервах, в головном мозге. Рассмотрение Декартом телесных и низших психических процессов как частных случаев физико-механических явлений коренным образом меняло традиционный взгляд на поведение и психику животных и человека. Помимо того, что из этой области изгонялись мистика и схоластика, новая точка зрения вела к отказу от понятий растительной и животной души, предполагала распространение на область органических и психических явлений методов изучения, аналогичных тем, которые применяются в физике и механике. Включение основных органических и психофизиологических актов в систему физико-механических явлений действительно содержало в себе призыв к эмпирическому и экспериментальному исследованию механики тел. Именно поэтому Декарта справедливо оценивают как открывателя экспериментальной психофизиологии и как первого физиологического психолога.

Однако следует иметь в виду, что такие психические акты, как ощущения, восприятие, память, представления, воображение, аффекты, относились Декартом к чисто телесным проявлениям и из сферы психического исключались. Воображение, представления, память, чувства и аффекты есть не более, чем простые телесные движения, «непросветлённые» мышлением, единственно составляющим суть духовной субстанции. Таким образом, собственно психическим Декарт считал только то, что пронизывается разумом или осознаётся мыслящей субстанцией. Впервые в истории психологической мысли психическое стало ограничиваться сферой только сознаваемых явлений. На смену древней широкой трактовки души, в соответствии с которой в состав души включались растительные, животные (чувствующие) и разумные способности, приходит новая концепция, согласно которой психическое стало сводиться к самосознанию. Этой концепции суждено было стать ведущей точкой зрения, получившей широкое распространение в Европе и определившей формирование многих философско-психологических систем двух последующих столетий. Начиная с Декарта психология перестала существовать как наука о душе, а стала выступать как наука о сознании. А с точки зрения метода познания, определение психического как непосредственно переживаемого и осознаваемого означало то, что явления сознания доступны только самому субъекту и способ их обнаружения может быть только один – самонаблюдение, интроспекция. Так, признание Декартом существования двух различных независимых субстанций определило и различие методов их познания: экспериментальный метод для анализа механики тела, интроспекция – для познания души. Дуализм методов явился следствием того, что тело и душа, рефлекс и сознание оказались оторванными друг от друга. Сознание не нашло у Декарта своего выражения и проявления в деятельности, через которую оно (сознание) могло бы быть изучено экспериментально.

Учение Декарта о двух субстанциях, сведение психического к самосознанию вели к значительным противоречиям и затруднениям в решении ряда других принципиальных вопросов. Один из них касался наличия психики у животных. С одной стороны, Декарт не отрицал способности животных к чувствованию, и это давало основание усматривать известную близость животных и человека не только по сходству в их телесной организации, но и по некоторым общим душевным свойствам. Вместе с тем животные не мыслят, а поскольку мышление, по Декарту, составляет сущность психического, отсюда вытекало, что у животных нет психики. Животные лишены духовной мыслящей субстанции, и именно этим Бог отличил их от человека. В результате разведения психического и телесного Декарт вынужден был оборвать связь и

между психикой животных и человека, окончательное восстановление которой было осуществлено только через два столетия благодаря работам Чарльза Дарвина.

Упомянутые в статье мыслители – предшественники и участники научной революции, предопределившей стиль мышления следующей эпохи Просвещения и триумфальных достижений XIX века – хотя и принадлежали к разным «лагерям», вместе сделали колоссальный шаг вперед. Гносеологический и онтологический подходы позволили рождающейся научной психологии идти «на двух ногах».

Список литературы

1. Асмус В. Ф. Декарт. М.: Высшая школа, 2006. 335 с.
2. Беркли Дж. Сочинения. М.: Мысль, 1978. 556 с.
3. Гайденко В. П., Смирнов Г. А. Западноевропейская наука в средние века. М.: Наука, 1989. 352 с.
4. Громыко Ю. В. Введение в теорию мышления и деятельности. М.: Пушкинский институт, 2005. 383 с.
5. Декарт Р. Сочинения в двух томах. М.: Мысль, 1989. Т. 1. 654 с.
6. Ждан А. Н. История психологии: от античности до наших дней. М.: МГУ, 1990. 367 с.
7. Заиченко Г. А. Объективность чувственного знания: Локк, Беркли и проблема «вторичных» качеств // Философские науки. 1985, № 4. С. 98–109
8. Лейбниц Г. В. Собрание сочинений в четырёх томах. М.: Мысль, 1982. Т. 1. 636 с.
9. Лихи Т. История современной психологии. СПб.: Питер, 2003. 448 с.
10. Локк Дж. Сочинения в трёх томах. М.: Мысль, 1985. Т. 2. 560 с.
11. Лучинин А. С. История психологии: учеб. пособие. М.: Экзамен, 2005. 288 с.
12. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления М.: Прогресс. 1993. 352 с.
13. Марцинковская Т. Д. История психологии. М.: Академия, 2004. 544 с.
14. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
15. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов н/Д, 1996. 832 с.
16. Спиноза Б. Избранное. Минск: Попурри, 1999. 592 с.
17. Суини Майкл. Лекции по средневековой философии. М., 2001. 320 с.
18. Энциклопедия истории психологии. М.: Школьная книга, 2003. Т. 2. Ч. 1. 464 с.
19. Якунин В. А. История психологии. СПб.: Михайлов, 1993. 326 с.
20. Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Мысль, 1985. 463 с.

References

1. Asmus V. F. Dekart. M.: Vysshaya shkola, 2006. 335 s.
2. Berkli Dzh. Sochineniya. M.: Mysl, 1978. 556 s.
3. Gaydenko V. P., Smirnov G. A. Zapadnoyevropeyskaya nauka v sredniye veka. M.: Nauka, 1989. 352 s.
4. Gromyko Yu. V. Vvedeniye v teoriyu myshleniya i deyatelnosti. M.: Pushkinsky institut, 2005. 383 s.
5. Dekart R. Sochineniya v dvukh tomakh. M.: Mysl, 1989. T. 1. 654 s.
6. Zhdan A. N. Istoriya psikhologii: ot antichnosti do nashikh dney. M.: MGU, 1990. 367 s.
7. Zaichenko G. A. Obyektivnost chuvstvennogo znaniya: Lokk, Berkli i problema «vtorichnykh» kachestv // Filosofskiye nauki. 1985, № 4. S. 98–109
8. Leybnits G. V. Sobraniye sochineny v chetyryokh tomakh. M.: Mysl, 1982. T. 1. 636 s.
9. Likhi T. Istoriya sovremennoy psikhologii. SPb.: Piter, 2003. 448 s.
10. Lokk Dzh. Sochineniya v tryokh tomakh. M.: Mysl, 1985. T. 2. 560 s.
11. Luchinin A. S. Istoriya psikhologii: ucheb. posobiye. M.: Ekzamen, 2005. 288 s.
12. Mamardashvili M. K. Kartezianskiye razmyshleniya M.: Progress. 1993. 352 s.
13. Martsinkovskaya T. D. Istoriya psikhologii. M.: Akademiya, 2004. 544 s.
14. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroyeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
15. Petrovsky A. V., Yaroshevsky M. G. Istoriya i teoriya psikhologii. Rostov n/D, 1996. 832 s.
16. Spinoza B. Izbrannoye. Minsk: Popurri, 1999. 592 s.
17. Suini Maykl. Lektsii po srednevekovoy filosofii. M., 2001. 320 s.
18. Entsiklopediya istorii psikhologii. M.: Shkolnaya kniga, 2003. T. 2. Ch. 1. 464 s.
19. Yakunin V. A. Istoriya psikhologii. SPb.: Mikhaylov, 1993. 326 s.
20. Yaroshevsky M. G. Istoriya psikhologii. M.: Mysl, 1985. 463 s.

Статья поступила в редакцию 23.10.2012

УДК 159.937
ББК 945.4

Галина Валерьевна Шукова,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник,
Психологический институт, Рассийская академия образования
(Москва, Россия), e-mail: shookova@yandex.ru

Парадигмальные изменения в современной психологии восприятия[1]

В статье представлены результаты анализа парадигмальных изменений в области психологических исследований перцепции. Показано, что теоретико-методологические основания современной психологии восприятия являются фактором, ограничивающим эволюцию взглядов в области психологии перцептивных процессов. Выделены основные характеристики гносеологического, онтологического и трансцендентального подходов к исследованию перцепции. Проиллюстрирована практикуемая в гносеологическом подходе продуктная теоретико-экспериментальная схема, когда механизм непосредственного восприятия конструируется под уже отражённый, т. е. понятийно опосредствованный, объект. Онтологический подход к восприятию открывает новые возможности в понимании психической реальности, недоступные в рамках гносеологической парадигмы: введение исследовательского конструкта «объект-ситуация» позволяет увидеть новые грани перцептивной активности. Трансцендентальная (непродуктная) методология исследования психики есть результат осознания ограниченности средств анализа явления психического отражения; она предполагает разработку свободной от результативных форм перцептивно-интеллектуальных процессов стратегии изучения восприятия.

Ключевые слова: психология восприятия, перцептивный процесс, гносеологическая парадигма, онтологическая парадигма, трансцендентальная парадигма, продуктный подход, процесс порождения психической реальности.

Galina Valer'evna Shukova,
Candidate of Psychology, Senior Researcher,
Psychological Institute, Russian Academy of Education
(Moscow, Russia), e-mail: shookova@yandex.ru

Paradigmatic Changes in Modern Psychology of Perception

The results of analysis of paradigmatic changes in psychological research of perception are presented. It is shown that the theoretical and methodological foundations of modern psychology of perception are the limiting factor for the evolution of views in the field of psychology of perceptual processes. The basic characteristics of the epistemological, ontological and transcendental approaches to the study of perception are emphasized. The theoretical and experimental scheme practiced in the epistemological approach has been illustrated, resulting in immediate perception which is replaced by a mediate object. The ontological approach to perception opens up new possibilities in the understanding of psychic reality, inaccessible in the epistemological paradigms: the introduction of the research construct "object-situation" allows us to see the new sides of perceptual activity. The transcendental research methodology is the result of mental awareness of the limited analysis of the phenomenon of mental reflection; it involves the development of effective forms of free perceptive and intellectual processes of learning strategies of perception.

Keywords: psychology of perception, perceptual process, epistemological paradigm, ontological paradigm, transcendental paradigm, product approach, process of generation of psychic reality

Необходимость знания – в том числе психологического – о восприятии, базовом процессе психического взаимодействия живого существа с окружающей его реальностью, человечеством никогда не ставилась под сомнение: это «вечный» объект изучения. Но что происходит сейчас, в наши дни, с этой классической психологической проблематикой? Мы можем констатировать весьма значительное снижение объёма исследовательской активности в области перцептивной проблематики по сравнению с шестидесяты-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 11–06–00735.

ми–семидесятыми годами прошлого века – годами расцвета психологии восприятия. Публикации по перцептивной тематике встречаются в современных отечественных и зарубежных журналах редко, при этом зачастую они посвящены не собственно вопросам восприятия: перцепция выступает в них как один из аспектов опосредствования, как один из исследовательских маркеров анализа коммуникации, личности, социальных взаимодействий и т. п. (что иллюстрируют, например, такие темы исследований, как «Когнитивные стили и индивидуально-личностные особенности» [14] или «Viewpoint and the Recognition of People From Their Movements / Оценка и распознавание людей на основе анализа их движений» [19]).

Чем это можно объяснить? Самым популярным в «перцептивном» психологическом сообществе объяснением причин вытеснения познавательных процессов на периферию предметной области психологической науки является мнение о безоговорочном приоритете для современных исследователей проблематики личностного и социально-психологического развития. Иными словами, мало кому из учёных сегодня интересно восприятие само по себе. Межличностное восприятие интересно, а закономерности, например, тактильного восприятия – нет.

Но в тезисе о смещении исследовательских интересов психологов нет объяснения причин эволюции исследовательских приоритетов, в нём лишь констатирована наличная ситуация. Причины же, как можно предположить, заключаются в отсутствии запроса на развитие знания о психологии восприятия со стороны практической действительности, можно даже сказать – «со стороны жизни». В 1960–1970 годы такой запрос был, причём во всём мире. Тогда психология познавательных процессов, инженерная психология успешно обеспечивали бурное развитие техники, определяя возможности и потребности человека, включаемого в систему «человек–техника». И вот в чём заключается самое главное в контексте нашего обсуждения – накопленных в те годы психологических знаний о восприятии оказывается достаточно и сегодня! Этот вывод становится возможен, если мы согласимся, что запроса на принципиально новые объяснения перцептивных возможностей человека «жизнь» (практическая действительность) сегодня не формулирует, её вполне удовлетворяет багаж знаний 30−50-летней давности в их современных модификациях и специализациях, ничуть не затрагивающих методологический базис этого массива данных. Этим и определяется резкое снижение объёма исследований в области психологии восприятия.

Итак, сегодня развитие психологии восприятия не детерминировано извне, в отличие от, например, всё той же психологии личности, проблематика которой очень во многом определяется тем, что сейчас принято называть «вызовами времени». Но разве фундаментальную науку когда-нибудь останавливало в развитии наличие/отсутствие общественного запроса? Запрос практики науке всегда вторичен, он оформляется лишь в ответ на появление принципиальной возможности его удовлетворения. Следовательно, своеобразный «застой» в психологии восприятия должен объясняться через анализ теоретико-методологических оснований данной области науки, поскольку именно ими определяются цели и содержание исследовательской практики.

В итоге можно предположить, что теоретико-методологические основания современной психологии восприятия являются фактором, ограничивающим эволюцию взглядов в области психологии перцептивных процессов. Конкретизировать эту гипотезу можно следующим образом. В современной психологии восприятия выделены три парадигмы, а точнее – три парадигмальные области, поскольку каждая из них объединяет в себе большее или меньшее множество собственно научно-исследовательских парадигм. А именно:

− гносеологическая парадигма;

− онтологическая парадигма;

− трансцендентальная парадигма [2; 9; 11; 12].

Первая из них – традиционная – занимает господствующее положение в исследованиях перцептивных процессов, и именно она по причине её доминирования «ответственна» за указанное выше наличное состояние дел в психологии восприятия.

Онтологическая парадигма – это «сегодняшняя» альтернатива гносеологическому подходу, активно расширяющая сферы своего влияния за счёт принципиально иной направленности исследовательского вектора: с субъекта и объекта восприятия на собственно процесс восприятия как таковой, ход которого меняет свойства как объекта, так и субъекта восприятия.

И, наконец, трансцендентальная парадигма восприятия – как «завтрашняя» перспектива развития психологии восприятия,

хотя базовые её положения были заложены ещё в 80–90-х гг. прошлого века [6; 8]. В отличие от онтологической парадигмы, предметом исследования здесь выступает уже не столько сам процесс восприятия, сколько условия, обеспечивающие возможность порождения этого процесса, которые выводятся из более общих реалий, чем свойства субъекта и объекта восприятия или происходящего между ними перцептивного процесса.

Целью данной статьи является анализ парадигмальной динамики в области исследования психологических закономерностей и механизмов восприятия.

В первую очередь обратимся, конечно же, к гносеологической парадигме, название которой призвано акцентировать внимание на унаследованных от философии принципах полагания объекта исследования данной исследовательской практики. А именно: психический процесс отражения представляется как соотношение отражаемого объекта и отражающего субъекта, воспринимающего объектные свойства посредством органов чувств; как гносеологическое противопоставление перцептивных характеристик объекта и субъекта восприятия. Такая процессуальная схема предполагает наличие описания перцептивных характеристик воспринимаемого уже до его восприятия в виде определённым образом заданных характеристик объекта (формы, величины, цвета, звука и т. п.), появляющихся, по сути, после восприятия, т. е. являющихся продуктами свершившихся перцептивно-интеллектуальных процессов.

Чувственный (т. е. сиюминутный, осуществляющийся «здесь и теперь») психический процесс опосредствуется результативными формами ранее свершившихся перцептивно-интеллектуальных процессов. К примеру, объективная протяжённость объекта была воспринята, послужила эмпирической основой формирования такой характеристики пространственности, как величина, и последняя, в свою очередь, стала основой рассуждений о выявлении первой. Нелогичность такой конструкции очевидна: чувственное отражение пространственной протяжённости не может быть опосредовано понятием о нём или о любых других пространственных/непространственных характеристиках.

В гносеологической парадигме фактически утрачен непосредственно-чувственный этап перцептивного процесса, когда восприятие осуществляется вне его опосредования различными пространственными характеристиками (например, величины объекта – его удалённостью); когда оно порождается, а не воспроизводится на результативном, продуктном, уровне восприятия [6]. На деле в роли чувственного восприятия в традиционной исследовательской парадигме выступает процесс отражения объекта с уже известными пространственными свойствами: феноменально представленными продуктами свершившихся перцептивно-интеллектуальных процессов. Такой – продуктный, основанный на результатах восприятия – способ полагания предмета исследования исключает возможность определения содержания неопосредованного восприятия: через результаты процесса невозможно раскрыть принципы и закономерности этого процесса.

Продуктная логика, не являясь препятствием для решения гносеологических вопросов отражения, предоставляет ограниченный ресурс возможностей в случае психологического анализа отражения; унаследовав её от философии, психология заперла себя в продуктных рамках и лишилась возможности выделения процессов, порождающих восприятие как свой продукт. Подавляющее доминирование продуктного образа мышления исследователей психологических проблем вполне объяснимо – только этот образ мышления (выделение объектов и образование взаимосвязей с ними и между ними) адекватен эмпирическим целям восприятия в реальной жизни, потому он и был экстраполирован в область научного теоретизирования, вполне соответствуя задачам естественнонаучного анализа. Но исследование психического отражения, в ходе которого ещё только порождаются будущие компоненты продуктных схем, – это совершенно особое построение, невозможное без понимания односторонности феноменологического (а именно, продуктного в терминологии концепции порождающего восприятия) подхода и преодоления ограничений продуктности.

Для иллюстрации данных положений обратимся к психологическим исследованиям восприятия пространственной протяжённости, в которых увидим исключительно анализ феноменологии субъект-объектных отношений в процессе восприятия протяжённости, когда объект априорно, т. е. уже до процесса восприятия, в котором он будет отражаться, описан в терминах пространственности/протяжённости, а субъект благодаря его психофизиологическим возможностям преобразует материальную протяжённость в субъективные образы, которые и проявляются в фиксируемых феноменах восприятия.

(Заметим, что обращение к работам 1960–70 гг., хотя сегодня их современность весьма относительна, объясняется указанным выше пиком интереса к вопросам пространственного восприятия в отечественной и зарубежной литературы, чего не скажешь о настоящем времени. Созданные в тот период теоретические трактовки восприятия пространства и по сей день доминируют в науке. К тому же «основные представления о восприятии..., несмотря на обширную литературу и характерный для каждого десятилетия определённый налёт пристрастий, не меняются столь быстро» [10, с. 12].)

Современная точка зрения в наиболее общем виде определяет зрительное восприятие величины объекта как результат множества разнообразных соотношений этого объекта с другими – через отношение к размерам окружающих объектов, в частности, к телу наблюдателя [10], и прежде всего через признаки удаленности, называя восприятие величины функцией признаков удалённости [20]. Механизм этого процесса представляется как компиляция данных об угловом размере (размере сетчаточного изображения, которое само по себе не считается надёжным указателем размера воспринимаемого объекта) и сведений об удалённости объекта от наблюдателя (например, [18]). Более распространенная точка зрения отдаёт приоритет определению углового размера, который может корригироваться на основании данных об удалённости (например, [5, 16]), степень совершенства этой композиции определяется прошлым опытом отражающего субъекта. Одна из доминирующих современных моделей оценки (именуя так чувственное восприятие, авторы проявляют себя весьма «продуктно»!) реальных размеров построена на принципе комбинации информации о величине изображения на сетчатке (которое «следует понимать как кодированную информацию об окружении» [10]) и информации об удалённости объектов. Среди других зрительных признаков называются реальная (или физическая) величина, сетчаточная (проективная) величина, относительная величина, кажущаяся (видимая) величина, кажущаяся объективная величина, кажущаяся проективная величина... Сейчас для нас не важно, что стоит за этими терминами: главное, что они есть продукты интеллектуальной обработки свершившегося отражательного процесса. «Всё, что нужно для верного восприятия размера, – это то, чтобы размеры объектов относительно друг друга присутствовали в ретинальном изображении» [10, с. 93].

Современные психологические (причём скорее в основном психофизиологические) исследования зрительного восприятия пространственной протяжённости можно классифицировать следующим образом:

− Определение закономерностей преобразования физической метрики размера изображения в субъективную.

− Определение особенностей восприятия величины в зависимости от пространственной организации воспринимаемого объекта (от так называемых дополнительных признаков размера).

− Определение особенностей восприятия величины в зависимости от условий восприятия.

− Определение оптимальных условий восприятия размерности объектов в прикладных целях.

Феноменологическое содержание указанных исследовательских направлений обуславливается, прежде всего, практикуемой в них продуктной теоретико-экспериментальной схемой: описание феномена (восприятие объекта определённой величины, определённой формы, определённой структуры, в определённых условиях и т. п.) → определение условий его отражения → разработка теоретической модели организации психофизиологических механизмов, осуществляющих эти условия. Механизм восприятия, например, величины, таким образом, конструируется под отражённый объект, его феноменальные (зачастую абстрактно-геометрические) характеристики. Восприятие величины поэтому никогда не порождается – оно всегда опосредствовано. А как же иначе, если утверждается, что наблюдаемое изображение масштабируется, сравнивается с находящимися «рядом» другими объектами, относительно которых механизм константности величины может «подсказать» оценку метрических характеристик [4].

Строится ли объяснительный принцип на оценке и сравнении удалённости и величины объектов, на оценке сетчаточного изображения, или же он основывается на определении степени возбуждения рецептивного поля − в любом случае логическим итогом таких построений должно быть наличие в отражательном механизме структуры оценки, сравнения воспринимаемых признаков для вынесения заключения о результате отражения, для порождения величины. В самом деле, если субъективный образ величины объекта зависит от числа реагирующих детекторов, что-то в системе зрительного механизма должно

соотнести размеры рецептивных полей, возбуждённых разновеликими предметами, чтобы определить, например, тот, величина которого больше. Для выполнения такой функции отражательная система должна a priori оперировать, по крайней мере, пространственными и количественными категориями, что предположить весьма трудно. Не удивительно поэтому, что логическая необходимость её наличия даже не осознаётся большинством исследователей. Снятие же этого требования возможно только при условии преодоления продуктности исследовательского подхода к восприятию величины.

Нельзя всё же не отметить, что некоторые авторы осознают разницу между «оценкой» и «восприятием» величины. Так, Р. Вудвортс настаивал на аккуратном употреблении различных вариантов термина «величина» во избежание путаницы. Можно весьма точно, отмечает автор, судить о размере, если имеется адекватная информация об удалённости, для восприятия размера необходимость этой информации сомнительна [20]. Другой известный исследователь восприятия, И. Рок [10], на основании ряда исследований [15; 17] указывает на необходимость разведения восприятия величины и восприятия пространственной протяжённости: результат первого процесса – воспринимаемый размер – постоянно осознаётся, руководя жизнедеятельностью; результат второго – воспринимаемая протяжённость (воспринимаемый зрительный угол), определяемая размером ретинального изображения, – «имеет небольшое практическое значение, не осознаётся и поэтому трудно поддаётся объяснению» [10, с. 56]. Действительно, трудно традиционными средствами объяснить, какова роль в зрительном восприятии окружающей среды «воспринятого зрительного угла», но его процессуальное обособление делает логически необходимой – но, к сожалению, не для указанных авторов – гипотезу о существовании до-образных (следовательно, до-продуктных) моментов в переработке зрительной системой такого сегмента реальности как пространственная протяжённость, т. е. различение непосредственного и опосредованного восприятия протяжённости.

Исследовательская практика породила обилие противоречивых подходов к проблеме пространственной протяжённости, оставив основной вопрос – о её природных закономерностях – без ответа. Более того, всё это многообразие – характеристика скорее негативная, чем свидетельство успешности. За ним кроется то, что можно назвать отличительной чертой современной «психологии восприятия пространства» – скрытая неудовлетворённость имеющимися в её арсенале познавательными средствами и понятийным аппаратом. Эта неудовлетворённость практически не осознаётся исследователями, но её выдают всё возрастающие изощрённость методов и тщательность разложения анализируемого процесса на всё более и более элементарные составляющие, отчего процесс восприятия пространства из живой реальности становится лабораторным препаратом и что не делает, конечно, его природные закономерности очевиднее. «Без учёта оснований порождения, организации, развития и преобразования чувственных впечатлений, специфики их взаимосвязей наши знания о восприятии остаются принципиально неполными, а в практическом отношении – весьма ограниченными» [2, с. 83].

Какие же средства для преодоления этих ограничений предлагает онтологическая парадигма исследования восприятия? Как в рамках этой парадигмы снимается гносеологическое противопоставление перцептивных характеристик объекта и субъекта восприятия? Акцент делается на бытийность, «осуществляемость» перцептивных явлений, понимаемых как активность субъекта, а отнюдь не традиционное для психологической науки конструирование отображённого содержания в так называемый образ восприятия.

Онтологический смысл процесса восприятия заключается в том, что в нём порождается не гносеологически заданная пространственно-предметная форма воспринимаемого объекта, а форма осуществления самого процесса восприятия как феномена активности системы «субъект восприятия – среда восприятия»: объектом восприятия становится ситуация восприятия, включающая и свойства окружающего мира, и особенности самого субъекта восприятия [3]; «в центре внимания оказывается взаимопроникновение субъекта и объекта восприятия, способы порождения и существования чувственного образа и его обусловленность системой внешних и внутренних детерминант» [3, с. 431], а «исходным пунктом анализа восприятия оказывается не отображение объекта, а взаимоотношение человека с миром, субъекта с объектом» [там же, с. 433], и всё это позволяет приблизиться к пониманию «действительной природы восприятия» [там же, с. 454].

В самом деле, онтологический подход к восприятию открывает новые возможности

в понимании психической реальности, недоступные в рамках гносеологической парадигмы. На смену «лабораторной» феноменологии «отражения» приходит экологически и социально валидная феноменология перцептивной активности: чувственные образы в единстве и полноте их связей и отношений, детерминированные, прежде всего, опытом, свойствами и состояниями воспринимающего индивида. Введение исследовательского конструкта «объект-ситуация», заменившего традиционный «объект восприятия», позволяет увидеть новые грани перцептивной активности в их динамическом соотношении. И так далее – список преимуществ онтологического подхода можно продолжить (см. [3, с. 454]), нисколько их не умаляя и признавая его несомненные преимущества в отнологизации перцепции как объекта научного анализа – в повышении на несколько порядков степени представления о её реалистичности по сравнению с абстрактно-логическим объектом восприятия традиционной исследовательской схемы.

Но открывает ли онтологическая парадигма принципиально новые возможности для анализа перцепции? На наш взгляд, нет.

Обращение к бытийности восприятия, а именно включение его в широкий психический контекст и объединение перцептивного акта со всем спектром реальных событий действительности происходит, как и в гносеологической модели восприятия, в контексте продуктной схемы анализа – путём сопоставления результата перцепции с параметрами объекта-ситуации. Если гносеологическая парадигма предписывает своему адепту осуществлять сопоставление фиксируемого в исследовании перцептивного содержания с абстрактно-логически выделенными характеристиками объекта восприятия, то в онтологической парадигме они стали «реально-логическими», что, ещё раз подчеркнём, дало замечательные результаты в плане «оживления» психологической исследовательской эмпирики (т. е. повышения степени её соответствия реальной психологической действительности, а, значит, и практической востребованности), но не позволило приблизиться к пониманию механизмов порождения психической реальности. Онтологический подход даёт новую феноменологию, феноменология образа восприятия заменена феноменологией осуществления (существования) процесса восприятия; но сущностные, природные закономерности организации психики в онтологическую методологическую схему не включены по причине указанных выше ограничений продуктности.

Варианты преодоления указанных ограничений разрабатываются в трансцендентальной парадигме.

Трансцендентальная (непродуктная) методология исследования психики связана с именем А. И. Миракяна (1929–1995) и есть результат осознания ограниченности средств, предлагаемых психологией для анализа явления психического отражения и осознания необходимости радикальной перестройки оснований исследовательской деятельности с целью раскрытия природных закономерностей психического процесса, недоступных анализу в феноменологической психологической исследовательской парадигме. Непродуктный подход к исследованию отражения предполагает разработку свободной от результативных форм перцептивно-интеллектуальных процессов стратегии изучения восприятия, что позволяет адептам трансцендентальной парадигмы говорить о её исключительной эвристичности для психологической науки.

В трансцендентальной парадигме [7; 8] предметом исследования становится не отражённое свойство (форма, величина, цвет, движение и т. п.) как продуктное проявление психического процесса; не принципы его строения и функционирования, обеспечивающие возможность порождения любых свойств и отношений объектов, а условия возможности этого порождающего процесса восприятия. Предметом исследования становится процесс, порождающий восприятие. Понятие «порождение» призвано подчеркнуть независимость, автономность чувственного отражения относительно каких бы то ни было результативных данностей познавательных процессов, его изначальную непосредственность. Порождение восприятия – это спонтанный процесс созидания акта отражения, который не определяется характеристиками воспринимаемого и не проявляется в них. Это процесс превращения материальной возможности восприятия в субъективную действительность. Психика в данном контексте предстаёт в своей становящейся форме.

Процесс порождения восприятия совершается в функциональной системе психики благодаря воплощению в её структуре и способе функционирования универсальных принципов организации отражающей материи: её анизотропности, её возможности образования симметрично-двуединых отношений между дискретными элементами отража-

тельной системы или микроактами процесса отражения и её возможности осуществления акта формопорождения как акта «становления психической реальности из потенциальной формы существования “бытия в возможности” в актуальную форму “бытия в действительности”» [13, с. 299]. Иными словами, возможность порождения непосредственно-чувственного восприятия (и шире – возможность порождения психической реальности) обеспечивается спецификой структурно-процессуальной организации отражающего субстрата и отражаемой реальности.

Принципы организации порождающего процесса, являясь предметом исследования психики, при этом едины для всевозможных форм бытия, вследствие чего имеют трансцендентальный характер по отношению и к свойствам субъекта психической активности, и к свойствам объектов психической активности, и к параметрам любых видов психической реальности [8].

В рамках трансцендентальной парадигмы проведён ряд исследований перцептивных процессов разных модальностей – выявлены процессуальная специфика и возрастная динамика восприятия движения, формопорождения, зрительного и осязательного восприятия пространственной протяжённости и т. п. (см., например, [1]): модель порождения психической активности получила, таким образом, не только теоретическое обоснование, но и эмпирическое подтверждение.

Итак, в современной психологии восприятия происходят существенные парадигмальные сдвиги, влекущие за собой принципиальные изменения в психологических представлениях. Безусловно, данные процессы имеют фундаментальное значение для всей психологической науки.

Список литературы

1. А. И. Миракян и современная психология восприятия / под ред. В. И. Панова, Н. Л. Мориной, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 563 с.
2. Барабанщиков А. В. Онтологическая парадигма исследований восприятия // Психологический журнал. 2009. № 5. С. 81–95.
3. Барабанщиков А. В. Теоретико-методологические предпосылки онтологического подхода к исследованию перцептивных явлений // А. И. Миракян и современная психология восприятия / под ред. В. И. Панова, Н. Л. Мориной, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 427–458.
4. Горнов А. О., Родин А. Б., Трофимченко С. И. Зрительное восприятие пространства и цвета. М.: Изд-во МЭИ, 1999. 36 с.
5. Леушина Л. И. Зрительное пространственное восприятие. М., 1978. 175 с.
6. Миракян А. И. Психология пространственного восприятия. Ереван, 1990. 228 с.
7. Миракян А. И. Начала трансцендентальной психологии восприятия // Философские исследования. 1995. № 2. С. 77–94.
8. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1, 2. М.: ИП РАН, 1999, 2004. 198 с., 212 с.
9. Нагдян Р. М. Некоторые проблемы современной физики в контексте афизикального подхода А. И. Миракяна // А. И. Миракян и современная психология восприятия / под ред. В. И. Панова, Н. Л. Мориной, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО, Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 368–384.
10. Рок И. Введение в зрительное восприятие: в 2 кн. М.: Педагогика, 1980. 279 с.
11. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 196 с.
12. Панов В. И. Восприятие движения и стабильности окружающего мира: гносеологическая и трансцендентальная парадигмы // А. И. Миракян и современная психология восприятия / под ред. В. И. Панова, Н. Л. Мориной, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 227–253.
13. Панов В. И. Онтологические и трансцендентальные предпосылки экопсихологии развития // А. И. Миракян и современная психология восприятия / под ред. В. И. Панова, Н. Л. Мориной, Г. В. Шуковой. М.: ПИ РАО; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010а. С. 293–323.
14. Семашкин А. А. Когнитивные стили и индивидуально-личностные особенности // Экопсихологические исследования – 2 / под ред. В. И. Панова. СПб.: Нестор-История, 2011, с. 331–342.
15. Brunswik E. Perception and the representative design of psychological experiments. University of California Press, 1956.
16. Foley N. The size-distance relation and intrinsic geometry of visual space: implication for geometry // Vision Res. 1972. V. 12. P. 323–332.
17. Gibson J. J. Perception of the Visual World. Chap. 3. Houghton Miffin Company, 1950.
18. Gogel W. C. The sensing of retinal size // Vision Res. 1969. Vol. 9. P. 3–24.

19. Prasad S., Shiffrar M. Viewpoint and the Recognition of People From Their Movements // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2009. Vol. 35. № 1. P. 39–49.

20. Woodvorth R. S. Visual perception of the depth // Experimental Psychology. 1958. P. 455–491.

References

1. A. I. Mirakyan i sovremennaya psihologiya vospriyatiya / pod red. V. I. Panova, N. L. Morinoy, G. V. Shukovoy. M.: PI RAO; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. 563 s.

2. Barabanschikov A. V. Ontologicheskaya paradigma issledovaniy vospriyatiya // Psihologicheskiy zhurnal. 2009. № 5. S. 81–95.

3. Barabanschikov A. V. Teoretiko-metodologicheskie predposylki ontologicheskogo podhoda k issledovaniyu pertseptivnyh yavleniy // A. I. Mirakyan i sovremennaya psihologiya vospriyatiya / pod red. V. I. Panova, N. L. Morinoy, G. V. Shukovoy. M.: PI RAO; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. S. 427–458.

4. Gornov A. O., Rodin A. B., Trofimchenko S. I. Zritel'noe vospriyatie prostranstva i tsveta. M.: Izd-vo MEI, 1999. 36 s.

5. Leushina L. I. Zritel'noe prostranstvennoe vospriyatie. M., 1978. 175 s.

6. Mirakyan A. I. Psihologiya prostranstvennogo vospriyatiya. Erevan, 1990. 228 s.

7. Mirakyan A. I. Nachala transtsendental'noy psihologii vospriyatiya // Filosofskie issledovaniya. 1995. № 2. S. 77–94.

8. Mirakyan A. I. Kontury transtsendental'noy psihologii. Kn. 1, 2. M.: IP RAN, 1999, 2004. 198 s., 212 s.

9. Nagdyan R. M. Nekotorye problemy sovremennoy fiziki v kontekste afizikal'nogo podhoda A. I. Mirakyana // A. I. Mirakyan i sovremennaya psihologiya vospriyatiya / pod red. V. I. Panova, N. L. Morinoy, G. V. Shukovoy. M.: PI RAO, Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. S. 368–384.

10. Rok I. Vvedenie v zritel'noe vospriyatie: v 2 kn. M.: Pedagogika, 1980. 279 s.

11. Panov V. I. Ekologicheskaya psihologiya: opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 196 s.

12. Panov V. I. Vospriyatie dvizheniya i stabil'nosti okruzhayuschego mira: gnoseologicheskaya i transtsendental'naya paradigmy // A. I. Mirakyan i sovremennaya psihologiya vospriyatiya / pod red. V. I. Panova, N. L. Morinoy, G. V. Shukovoy. M.: PI RAO; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010. S. 227–253.

13. Panov V. I. Ontologicheskie i transtsendental'nye predposylki ekopsihologii razvitiya // A. I. Mirakyan i sovremennaya psihologiya vospriyatiya / pod red. V. I. Panova, N. L. Morinoy, G. V. Shukovoy. M.: PI RAO; Obninsk: IG-SOTsIN, 2010a. S. 293–323.

14. Semashkin A. A. Kognitivnye stili i individual'no-lichnostnye osobennosti // Ekopsihologicheskie issledovaniya – 2 / pod red. V. I. Panova. SPb.: Nestor-Istoriya, 2011, s. 331–342.

15. Brunswik E. Perception and the representative design of psychological experiments. University of California Press, 1956.

16. Foley N. The size-distance relation and intrinsic geometry of visual space: implication for geometry // Vision Res. 1972. V. 12. P. 323–332.

17. Gibson J. J. Perception of the Visual World. Chap. 3. Houghton Miffin Company, 1950.

18. Gogel W. C. The sensing of retinal size // Vision Res. 1969. Vol. 9. P. 3–24.

19. Prasad S., Shiffrar M. Viewpoint and the Recognition of People From Their Movements // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2009. Vol. 35. № 1. R. 39–49.

20. Woodvorth R. S. Visual perception of the depth // Experimental Psychology. 1958. P. 455–491.

Статья поступила в редакцию 17.10.2012

УДК 159.9
ББК Ю952

Эльвина Александровна Мысникова,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Психологическая адаптация студентов в условиях экологически неблагополучного города (Чита)[1]

Актуальность исследования обусловлена социальной значимостью проблемы состояния психики юношеского населения, постоянно проживающего на экологически неблагополучной территории. Цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование особенностей его психологической адаптации. Исследование опиралось на принцип системности. Использовались опросные и тестовые методы: на психофизиологическом уровне адаптации − экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния (методика М. П. Мороз), методика диагностики работоспособности (тест Э. Ландольта); на психическом уровне адаптации − диагностика структуры личности (личностный опросник MMPI); на социально-психологическом уровне адаптации − тест С. Мадди. Осуществлялся анализ популяционной изменчивости характеристик психики испытуемых. Результаты проведённого исследования указали на существование тенденции к снижению показателей психофизиологического и психического уровня психологической адаптации.

Ключевые слова: экологически неблагополучный город, психологическая адаптация, системный подход, юношеское население.

Elvina Aleksandrovna Mysnikova,
Postgraduate Student,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Psychological Adaptation of Students in Conditions of an Environmentally Neglected City (Chita)

Topicality of the research results from the social significance of the psychic state of the young people permanently living in environmentally threatened areas. The research objective is to substantiate the peculiarities of their psychological adaptation theoretically and empirically. The study is based on a systemacy principle. The following questionnaires and tests have been applied: for a psycho-physiological level of adaptation – spot diagnosis of capacity for work and functional condition (methods by M. P. Moroz), and diagnosing methods of capacity for work (test by E. Landolt); for a psychic level of adaptation – diagnosis of the personality structure (personality inventory MMPI); for a psychosocial level of adaptation – test by S. Maddy. The analysis of the population variability of the human subjects' psychic characteristics has also been conducted. The research results revealed a tendency of the gradual reduction in the rates of their psychophysiological and psychological adaptation.

Keywords: environmentally neglected city, psychological adaptation, system approach, young population.

Проблема загрязнения окружающей среды вызывает в современной науке большой интерес к изучению особенностей жизнедеятельности людей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

При теоретическом рассмотрении проблемы влияния на психику экологически «загрязнённой» природной среды можно отметить дискуссионный характер имеющихся в науке взглядов. Но в них констатируется факт такого влияния: экологически деформированная природная среда с высокой степенью «загрязнения» изменяет состояние психики населения, проживающего на подобных территориях. Все исследователи подчёркивают, что в условиях негативных средовых воздей-

[1] Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект № 12–06–00025 «Снижение показателей психологической адаптации как следствие длительного проживания населения в регионе экологического неблагополучия») и в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ № 6.3657.2011.

ствий организм человека несёт потери, что требует его восстановления, компенсации [3; 4; 12].

Имеющиеся исследования рассматривают вышеуказанную проблему локально: либо с позиций физиологии, либо с позиций социальной психологии, либо с позиций индивидуальных реакций испытуемых. Практически нет исследований, рассматривающих не разовые, мощные влияния средовых факторов [4; 5], а длительное, постепенное, малоинтенсивное, но от этого всё равно вредоносное, влияние повреждающих агентов на психику человека.

Для Забайкальского края проблема экологического неблагополучия является актуальной: население, родившееся и/или длительное время здесь проживающее, оказывается уязвимым к воздействию экологически деформированной природной среды. Экологическая ситуация в Забайкальском крае напряжённая. Экосистемы ряда населенных пунктов Забайкальского края нарушены, что обусловлено рядом причин: высоким уровнем выбросов в атмосферу загрязняющих веществ, высоким естественным радиоактивным фоном, наличием незаконсервированных карьеров, отвалов горных пород, хвостохранилищ, содержанием в почве тяжёлых металлов-токсикантов [3; 6; 7; 8].

Как показывают проведённые в г. Балей, Краснокаменск, Чита медико-биологические исследования, у жителей вышеуказанных территорий выявляется рост числа общей заболеваемости, снижение иммунитета, онкологические патологии, угнетение иммунобиологической реактивности организма, отклонения в психическом развитии детей. Исследователи обнаруживают прямую связь выявленных патологий с техногенными и природными аномалиями Забайкальского края [1; 8; 9; 22; 23].

Особую значимость приобретают вопросы психологической адаптации человека, к условиям экологически деформированной среды. Адаптация требует определённого напряжения управляющих систем, которое называют «ценой адаптации» [2]. Цена адаптации – это дополнительные затраты организма, необходимые для осуществления адаптационных реакций, и тогда встаёт вопрос о «цене» такого приспособления.

На основе принципа системности проблему изучения психологической адаптации населения, длительное время проживающего в экологически неблагополучном регионе, разрабатывает Лаборатория региональных исследований психики Забайкальского государственного университета (Н. М. Сараева, А. А. Суханов, Э. А. Мысникова). Методологической основой данных исследований является экопсихологический подход к развитию психики В. И. Панова [16]. При изучении психологической адаптации обоснована необходимость анализа популяционной изменчивости характеристик психической активности населения [5; 17].

А. А. Суханов даёт следующее определение адаптации, исходя из системного рассмотрения проблемы: «Это процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения её динамического равновесия. Будучи системной характеристикой системы «человек – жизненная среда», психологическая адаптация отражает и состояние всей системы в целом» [19, с. 43]. Психологическая адаптация человека целостна, представляет собой неоднородную, сложную структуру, в которой можно выделить иерархические уровни: психофизиологический, психический, социально-психологический [19]. Эти уровни психологической адаптации соотносятся с уровнями системной организации человека, согласно А. Н. Леонтьеву [10].

Как показывают проведённые в лаборатории экопсихологические исследования, на территории экологического неблагополучия у детского и юношеского населения выявляется тенденция к снижению показателей психологической адаптации на психофизиологическом и психическом уровнях [13; 15; 17; 18].

Особого внимания заслуживают возрастные аспекты проблемы, в частности, состояние психики юношеского населения, проживающего на экологически неблагополучной территории, так как именно молодёжь является будущим нации.

В данной статье представлены результаты изучения показателей психологической адаптации юношеского населения (студентов) Читы города, являющегося административным центром Забайкальского края.

Чита находится в списке городов с наиболее высоким уровнем выбросов в атмосферу загрязняющих веществ. Среднегодовые содержания бенз(а)пирена, формальдегида, диоксида азота, фенола, пыли, диоксида серы, оксида углерода, оксида азота, сероводорода, сажи превышают предельно допустимые нормы. Расположение города в Читино-Ингодинской впадине в сочетании с температурной инверсией способствует за-

стаиванию воздуха в котловине с химическими элементами – результатом деятельности транспорта, котельных, открытых поджогов, теплоэлектростанции [6; 7].

Цель нашего эмпирического исследования изучение разноуровневых показателей психологической адаптации людей юношеского возраста (студентов), проживающих на экологически неблагополучной территории – в г. Чита Забайкальского края.

Мы предполагали, что у студентов, длительно живущих в экологически неблагополучном городе, показатели психологической адаптации на психофизиологическом и психическом уровнях будут снижены. На социально-психологическом уровне показатели психологической адаптации будут находиться в пределах нормы.

Методы исследования. Для анализа умственной работоспособности человека использовалась методика М. П. Мороз [14] и тест Ландольта [21].

Показатели психического и социально-психологического уровней психологической адаптации определялись с помощью личностного опросника MMPI [20] и теста С. Мадди [11].

В Чите было обследовано 98 студентов вуза. Средний возраст испытуемых 20,5 ± 0,6 лет. Все родились и/или длительное время проживают на территории Читы.

Исследование работоспособности проводилось в первой половине дня, в контролируемых условиях. Были получены следующие результаты.

По тесту Ландольта у студентов всех курсов диагностируется преимущественно высокая скорость переработки информации: 95,8 % на 1 курсе, 89,7 % на 2 курсе, 100 % на 3 курсе, 84,6 % на 4 курсе, 85,7 % на 5 курсе. Также выявляется высокая продуктивность – у 87,5 % студентов 1-го, у 65,5 % 2-го, у 94,4 % 3-го, у 53,8 % 4-го и у 50 % 5-го курсов.

Неравномерную картину мы наблюдаем с параметром точности. Так, высокую точность показывают 58,3 % студентов 1-го и 50 % студентов 3-го курсов. Студенты 2-го курса имеют в целом равнозначные показатели всех параметров точности (высокая, средняя, выше средней, низкая). И на 5-м курсе отмечается достаточно равномерное распределение таких параметров точности, как средняя, выше средней и низкая. 84,6 % студентов 4-го курса показывают параметры среднего и низкого значений точности.

Но при этом в большинстве случаев определяется низкий коэффициент выносливости: у 58,6 % на 2-м, у 61,1 % на 3-м, у 69,2 % на 4-м и 71,5 % на 5-м курсе. У 54,2 % студентов 1-го курса отмечаются средний и низкий коэффициенты выносливости.

У всех студентов выявлена высокая амплитуда колебаний продуктивности: у 70,8 % на 1-м курсе, 58,6 % на 2-м курсе, 77,7 % на 3-м курсе, 69,2 % на 4-м курсе и 71,5 % на 5 курсе.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования психофизиологического уровня психологической адаптации студентов г. Читы (n=98) по тесту Ландольта

Параметры	***Количество человек (в %)***
1. Скорость переработки информации:	
высокая	91,8
средняя	3,1
выше среднего	5,1
2. Продуктивность:	
высокая	72,4
средняя	5,1
выше среднего	22,5
низкая	0
3. Коэффициент выносливости:	
высокий	26,5
средний	15,3
низкий	58,2
4. Точность:	
высокая	30,6
средняя	21,4
выше средней	22,5
низкая	25,5
5. Коэффициент точности:	
колебания не учитываются	71,4
умеренные, допустимые изменения	16,3
значительные изменения, утомление	12,3
6. Амплитуда колебаний продуктивности:	
высокая	68,4
средняя	21,4
незначительная	10,2
7. Интегральная оценка УР:	
средний уровень	83,7
высокий уровень	15,3
низкий уровень	1

Как показывает таблица, интегральная оценка умственной работоспособности у большей части студентов (83,7 %) характеризуется как средняя. Но содержательный анализ данных показывает, что у 58,2 % испытуемых – низкий коэффициент выносливости, у 68,4 % – высокая амплитуда колебаний продуктивности. Просматривается тенденция к снижению качественных характеристик работоспособности испытуемых.

По методике Мороз у большей части испытуемых (58,3 % первокурсников, 62,2 %

студентов 2-го курса, 55,6 % студентов 3-го курса, 53,8 % студентов 4-го курса, 50 % студентов 5 курса) выявлена незначительно сниженная работоспособность, для которой характерно увеличение времени выполнения задания и количества допускаемых ошибок; сложные элементы деятельности выполняются при этом в полном объёме и без ошибок.

Сниженная работоспособность, характеризующаяся одновременным ухудшением качества выполнения как трудных, так и лёгких элементов, была выявлена у 29,2 % студентов 1-го курса, у 24,1 % студентов 2-го курса, у 22,2 % студентов 3-го курса, у 30,8 % испытуемых 4-го курса, у 42,9 % студентов 5-го курса.

Существенно сниженная работоспособность, для которой характернj прогрессивное снижение выполнения лёгких и трудных элементов деятельности, проявление кратковременных блокад деятельности, диагностирована у 3,4 % испытуемых 2-го курса.

Ограниченная работоспособность выявлена у 3,4 % студентов 2 курса.

Только у 12,5 % студентов 1-го курса, у 6,9 % студентов у 2-го курса, у 22, 2 % студентов 3-го курса, у 15,4 % студентов 4-го курса; у 7,1 % испытуемых 5-го курса определена нормальная работоспособность.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования психофизиологического уровня психологической адаптации студентов с помощью методики М. П. Мороз

Виды состояний работоспособности	***Количество испытуемых (в %)***
Ограниченная	1
Нормальная	12,2
Незначительно сниженная	57,1
Сниженная	28,7
Существенно сниженная	1

Как показывает таблица, у 86,8 % студентов диагностированы разные варианты снижения умственной работоспособности. Таким образом, показатели психофизиологического уровня психологической адаптации снижены у большинства испытуемых.

Рассмотрим показатели психического уровня психологической адаптации студентов. Из 98 испытуемых, обследованных MMPI, достоверные результаты оказались у 89 студентов.

Из них у большей части испытуемых определился нормальный личностный профиль (66,7 % студентов 1-го курса, 50 % студентов 2-го курса, 52,9 % студентов 3-го курса, 73,7 % студентов 4-го курса, 61,5 % студентов 5-го курса). Пограничный тип профиля выявлен у 21,9 % студентов 2-го курса, у 23,5 % студентов 3-го курса, у 10,5 % студентов 4-го курса, у 30,8 % студентов 5-го курса. У 26,6 % студентов 1-го курса, 18,7 % студентов 2-го курса, 11, 8 % студентов 3-го курса, 10,5 % студентов 4-го курса, 7,7 % студентов 5-го курса выявлен тип профиля, показатели которого являют собой равное соотношение между нормальным и пограничным профилями. В лаборатории его называют промежуточным. Утопленный профиль диагностирован у 6,7 % студентов 1-го курса, у 9,4 % студентов 2-го курса, у 11, 8 % студентов 3-го курса, у 5,3 % студентов 4 курса.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования психического уровня психологической адаптации студентов с помощью методики MMPI

Уровень профиля	***Количество испытуемых (в %)***
Нормальный	66,3
Утопленный	7,9
Пограничный	14,6
Промежуточный	11,2

Как показывает таблица, у большинства студентов (66,3 %) определяется нормальный тип профиля. У 33,7 % испытуемых можно констатировать разные варианты и диапазоны снижения показателей адаптационных возможностей.

Анализ показателей социально-психологического уровня психологической адаптации, полученных с помощью ***теста Мадди***, показал следующее: у большинства испытуемых (56,1 %) общий показатель жизнестойкости соответствует норме.

Выводы. Проведённое исследование позволило установить следующее: на психофизиологическом уровне психологической адаптации наблюдается снижение показателей. По тесту Ландольта при общей интегральной оценке продуктивности как средней у большинства студентов обнаружились признаки снижения работоспособности: низкий коэффициент выносливости и высокая амплитуда колебаний продуктивности. Методика Мороз выявляет у большей части студентов различные варианты снижения работоспособности.

Наличие у 33,7 % студентов пограничного, утопленного, промежуточного профилей

даёт возможность констатировать тенденцию к ограничению их адаптационных возможностей и на психическом уровне психологической адаптации.

На социально-психологическом уровне психологической адаптации не наблюдается снижения показателей, что свидетельствует о значимости и силе социальных компенсаторных процессов.

Таким образом, гипотеза исследования нашла своё подтверждение в большей части полученных данных.

Список литературы

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья (г. Балей): автореф. дис. … канд. мед. наук. М., 2003. 164 с.
2. Авцын А. П. Введение в географическую патологию. М.: Медицина, 1972. 328 с.
3. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья: научное издание. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.
4. Асеев В. Г. Особенности психической адаптации и поведения лиц, длительно проживающих в условиях радиационного загрязнения среды (пилотажное экспертное обследование) // Чернобыльский след: психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М.: ВОТУМ−ψ, 1992. С. 154−158.
5. Бирюков С. Д. Дифференциально-психологические аспекты последствий аварии на ЧАЭС: пилотажное исследование темперамента. Подготовка популяционного мониторинга // Чернобыльский след: психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М.: Вотум-ψ, 1992. С. 158–161.
6. Географические исследования в Забайкалье: тезисы докладов. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2002. 77 с.
7. Географические исследования в Забайкалье: материалы II Регион. науч. конф. (Чита, 10–11 октября 2006 г.) / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2006. 172 с.
8. Горлачёв В. П., Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2003. 96 с.
9. Зимина И. А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья : автореф. дис. … канд. мед. наук. М., 2004. 165 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
12. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л., 1982. 103 с.
13. Михайлова О. П. Умственная работоспособность младших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия, и пути её оптимизации: дис. … канд. психол. наук. Иркутск: ИГПУ, 2007. 150 с.
14. Мороз М. П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: метод. рук. СПб.: ИМАТОН, 2007. 40 с.
15. Мысникова Э. А. Исследование психологической адаптации студентов, проживающих в экологически неблагополучном городе (Балей) // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 5 (46). С. 247–252.
16. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
17. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории: дис. … докт. психол. наук. М.: РУДН, 2010. 424 с.
18. Сараева Н. М., Суханов А. А. Показатели психологической адаптации населения в регионе с осложнёнными условиями жизненной среды как основа оценки популяционных психических возможностей // Человек в экономических и социальных отношениях: материалы Всероссийской науч. конф. 4–5 октября 2012 г. М.: ИП РАН, 2012. С. 360–363.
19. Суханов А. А. Понятие «психологическая адаптация» в системном контексте // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: коллективная монография. М.: Академия естествознания, 2011. С. 42–46.
20. Соломин И. Л. Личностный опросник MMPI. СПб.: ИМАТОН, 2007. 80 с.
21. Сысоев В. Н. Тест Ландольта «Диагностика работоспособности»: метод. рук. СПб.: ИМАТОН, 2007. 32 с.
22. Экологозависимые состояния (биохимия, фармакология, клиника): тезисы докладов Всерос. науч.-практ. конф., Чита, 24−25 апреля 1997 г. Чита, 1998. 256 с.
23. Элизбарян Е. Г. Некоторые патофизиологические характеристики органического поражения головного мозга у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. … канд. мед. наук. Чита, 2004. 117 с.

References

1. Abashkina E. V. Epidemiologiya nervno-psihicheskih rasstroystv u detey v zone ekologicheskogo neblagopoluchiya Zabaykal'ya (g. Baley): avtoref. dis. … kand. med. nauk. M., 2003. 164 s.

2. Avtsyn A. P. Vvedenie v geograficheskuyu patologiyu. M.: Meditsina, 1972. 328 s.

3. Agadzhanyan N. A., Gomboeva N. G. Adaptatsiya, ekologiya i zdorov'e naseleniya razlichnyh etnicheskih grupp Vostochnogo Zabaykal'ya: nauchnoe izdanie. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN; Chita: Izd-vo ZabGPU, 2005. 152 s.

4. Aseev V. G. Osobennosti psihicheskoy adaptatsii i povedeniya lits, dlitel'no prozhivayuschih v usloviyah radiatsionnogo zagryazneniya sredy (pilotazhnoe ekspertnoe obsledovanie) // Chernobyl'skiy sled: psihologicheskie posledstviya Chernobyl'skoy katastrofy. M.:VOTUM−ψ, 1992. S. 154−158.

5. Biryukov S. D. Differentsial'no-psihologicheskie aspekty posledstviy avarii na ChAES: pilotazhnoe issledovanie temperamenta. Podgotovka populyatsionnogo monitoringa // Chernobyl'skiy sled: Psihologicheskie posledstviya Chernobyl'skoy katastrofy. M.: Votum-ψ, 1992. S. 158–161.

6. Geograficheskie issledovaniya v Zabaykal'e: tezisy dokladov. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2002. 77 s.

7. Geograficheskie issledovaniya v Zabaykal'e: materialy II Region. nauch. konf. (Chita, 10–11 oktyabrya 2006 g.) / Zabaykal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2006. 172 s.

8. Gorlachev V. P., Serdtsev M. I. Ekologiya Zabaykal'ya i zdorov'e cheloveka. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2003. 96 s.

9. Zimina I. A. Sostoyanie psihicheskogo zdorov'ya podrostkov v zone ekologicheskogo neblagopoluchiya Zabaykal'ya : avtoref. dis. … kand. med. nauk. M., 2004. 165 s.

10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.

11. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.

12. Medvedev V. I. Ustoychivost' fiziologicheskih i psihologicheskih funktsiy cheloveka pri deystvii ekstremal'nyh faktorov. L., 1982. 103 s.

13. Mihaylova O. P. Umstvennaya rabotosposobnost' mladshih shkol'nikov, prozhivayuschih v usloviyah ekologicheskogo neblagopoluchiya, i puti ee optimizatsii: dis. … kand. psihol. nauk. Irkutsk: IGPU, 2007. 150 s.

14. Moroz M. P. Ekspress-diagnostika rabotosposobnosti i funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka: metod. ruk. SPb.: IMATON, 2007. 40 s.

15. Mysnikova E. A. Issledovanie psihologicheskoy adaptatsii studentov, prozhivayuschih v ekologicheski neblagopoluchnom gorode (Baley) // Uchenye zapiski Zabaykal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya «Pedagogika i psihologiya». 2012. № 5 (46). S. 247–252.

16. Panov V. I. Ekologicheskaya psihologiya: Opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.

17. Saraeva N. M. Intellektual'nye i emotsional'nye harakteristiki psihiki cheloveka, prozhivayuschego na ekologicheski neblagopoluchnoy territorii: dis. … dokt. psihol. nauk. M.: RUDN, 2010. 424 s.

18. Saraeva N. M., Suhanov A. A. Pokazateli psihologicheskoy adaptatsii naseleniya v regione s oslozhnennymi usloviyami zhiznennoy sredy kak osnova otsenki populyatsionnyh psihicheskih vozmozhnostey // Chelovek v ekonomicheskih i sotsial'nyh otnosheniyah: materialy Vserossiyskoy nauch. konf. 4–5 oktyabrya 2012 g. M.: IP RAN, 2012. S. 360–363.

19. Suhanov A. A. Ponyatie «psihologicheskaya adaptatsiya» v sistemnom kontekste // Psihologicheskaya adaptatsiya i psihologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennyh usloviyah zhiznennoy sredy: kollektivnaya monografiya. M.: Akademia estestvoznaniya, 2011. S. 42–46.

20. Solomin I. L. Lichnostnyj oprosnik MMPI. SPb.: IMATON, 2007. 80 s.

21. Sysoev V. N. Test Landol'ta «Diagnostika rabotosposobnosti»: metod. ruk. SPb.: IMATON, 2007. 32 s.

22. Ekologozavisimye sostoyaniya (biohimiya, farmakologiya, klinika): tezisy dokladov Vseros. nauch.-prakt. konf., Chita, 24−25 aprelya 1997 g. Chita, 1998. 256 s.

23. Elizbaryan E. G. Nekotorye patofiziologicheskie harakteristiki organicheskogo porazheniya golovnogo mozga u detey v zone ekologicheskogo neblagopoluchiya Zabaykal'ya: avtoref. dis. … kand. med. nauk. Chita, 2004. 117 s.

Статья поступила в редакцию 21.12.2012

Психология развития
Developmental Psychology

УДК 159.922.7
ББК Ю98

Ирина Евгеньевна Мельникова,
доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: nad.saraeva2012@yandex.ru

Адаптация детей и подростков в условиях эмоционального стресса

Рассматриваются закономерности мобилизации адаптационного ресурса у детей и подростков при обеспечении когнитивной и физической деятельности. Подробно рассмотрены механизмы адаптации к деятельности на уровне вегетативного и регуляторного контура. Интегративно представлена специфика адаптации у мальчиков и девочек. Исследована роль эмоционального стресса в обеспечении адаптивных реакций. Установлено, что в процессе выполнения физической деятельности у детей и подростков на уровне регуляторного контура реализуются те же закономерности, что и при выполнении когнитивной деятельности. Наибольшее сходство этих процессов наблюдается на фоне сформированной мотивации. В группе детей, не занимающихся спортом, эти реакции оказываются более вариабельными и не всегда достаточно эффективными, тогда как в группе детей и подростков, занимающихся спортом, эти адаптивные реакции носят однонаправленный характер и характеризуются высокой эффективностью мобилизации адаптационного ресурса, уже начиная со старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональный стресс, адаптация, дети и подростки, когнитивная и физическая деятельность, закономерности мобилизации адаптационного ресурса.

Irina Evgen'evna Mel'nikova,
Doctor of Psychology, Professor,
Gertsen Russian State Pedagogical University
(Saint-Petersburg, Russia), e-mail: nad.saraeva2012@yandex.ru

Adaptation of Children and Teenagers in the Conditions of Emotional Stress

The paper considers regularity of the children's and teenagers' adaptive resources mobilization when provided with cognitive physical activity. The mechanisms of adaptation to an activity on the level of the vegetative and regulatory systems are thoroughly analyzed. The article is also devoted to the specifics of boys' and girls' adaptation and the role of an emotional stress in providing of the adaptive reactions. It has been established that on the level of the regulatory system the same regularities characterize both the cognitive and physical activities of the children and teenagers. The closest similarity of these processes stands out against the background of the formed motivation. These reactions are more variable and not always enough effective in a group of the children and teenagers who don't go in for sport. While in a group of those who do, these reactions become unidirectional and are characterized by high efficiency of the adaptive resources mobilization even at preschool age.

Keywords: emotional stress, adaptation, children and teenagers, cognitive and physical activity, regularity of the adaptive resources mobilization.

В современных условиях степень воздействия как биологических, так и социальных факторов на личность постоянно усиливается. Увеличивается количество и сила воздействия неадекватных факторов, которые определяют напряжённость адаптацион-

ных процессов. Адаптация человека затрагивает широкой спектр общебиологических закономерностей и связана, прежде всего, с саморегуляцией многокомпонентных систем функциональных систем [1; 4; 6]. Одной из важнейших проблем при этом является формирование стресса как ответной реакции организма.

Принципиально важной стороной понимания процесса адаптации является то, что способность или неспособность человека приспосабливаться к неадекватному воздействию факторов биосоциальной среды всегда выступает как практический критерий жизнедеятельности [4; 5]. Одним из основных факторов оптимизации здоровья и повышения физической работоспособности является моторная активность, что наиболее явно проявляется в условиях гиподинамии, нарастающей по мере развития общества. При повторных двигательных нагрузках возникает адаптированность к ним, которая базируется на увеличении резервных возможностей человека и совершенствовании механизмов их мобилизации. Двигательная активность, которая часто носит соревновательный характер за счёт формирования мотивационной деятельности, с одной стороны, способствует формированию эмоционального стресса, запускающего механизмы мобилизации резервных возможностей организма, а с другой – способствует снижению воздействия дистресса и нормализует эмоциональный статус организма [3; 6]. При этом следует учитывать зависимость физического состояния, уровня функциональных резервов человека и его адаптивных возможностей от пола и возраста [7], что особенно ярко проявляется в детском возрасте.

В течение длительного периода считалось, что адаптация к когнитивной деятельности основывается на принципиально иных механизмах и не требует включения мобилизации адаптационных ресурсов. Современные исследования доказали, что напряжённая когнитивная деятельность также обеспечивается за счёт резервных возможностей человека и осуществляется в условиях стресс-реакции [3; 8]. При этом происходит определённая трансформация сердечного ритма. Так же, как и при физической деятельности, механизмы адаптации к когнитивной деятельности совершенствуются с возрастом и имеют выраженные гендерные особенности [9; 10]. Представляется возможным выделить два контура обеспечения адаптивных реакций – вегетативный, который можно оценивать, прежде всего, по характеристикам сердечного ритма, и регуляторный, который можно оценивать по изменениям психофизиологических показателей. Подбор доступных методик, способствующих выявить изменения, возникающие в обоих контурах, позволяет выделить интегративные показатели успешности адаптации и препятствовать возникновению дезадапационных изменений.

Целью исследования является исследование психофизиологических закономерностей мобилизации адаптационного ресурса у детей и подростков для обеспечения интеллектуальной и физической деятельности, определение полоспецифических особенностей адаптации в процессе специализации физической деятельности в условиях стресса, который возникает при соревновательном тестировании.

Задачами данного исследования являлось:

− Проведение исследования уровня мобилизации адаптационного ресурса у детей и подростков в процессе обеспечения когнитивной и физической деятельности.

− Выявление психологических и психофизиологических валидных маркеров, характеризующих высокую и достаточную эффективность мобилизации адаптационного ресурса у детей и подростков при обеспечении когнитивной и физической деятельности.

− Выявление наиболее общих закономерностей мобилизации адаптационного ресурса при обеспечении когнитивной и физической деятельности в условиях стресса.

В исследовании принимали участие две группы испытуемых: занимающиеся (экспериментальная группа) и не занимающиеся спортом (контрольная группа). В каждой группе было представлено четыре возрастных среза: дети 6 лет, посещающие ДОУ обычного типа; дети 7 лет, посещающие общеобразовательную школу; подростки 12 лет, посещающие общеобразовательную школу или спортивный интернат; юноши и девушки 18 лет, обучающиеся на гуманитарных факультетах РГПУ им. А. И. Герцена (контрольная группа); и девушки 18 лет, обучающиеся в университете физической культуры им. П. Ф. Лесгафта (экспериментальная группа). В каждую группу входило 30 челочек – 15 девочек и девушек и 15 мальчиков и юношей.

В процессе тестирования, как при когнитивной, так и при физической деятельности, нагрузка сначала выполнялась в условиях индивидуального тестирования. Затем по его

результатам подбирались примерно равные пары, которые выполняли данную работу в условиях соревнования. Для моделирования соревновательной ситуации участники были предупреждены, что каждый победитель парного соревнования получает приз (для детей 6 и 7 лет – игрушки; для подростков и девушек и юношей контрольной группы − канцелярские принадлежности; для девушек экспериментальной группы − предметы спортивной формы).

В результате исследования было установлено, что ИЭП является интегративным показателем, характеризующим эффективность мобилизации адаптационных ресурсов вегетативного контура при выполнении когнитивной деятельности. Данные по изменению этого показателя у испытуемых разных возрастных групп приведены на рис. 1. Установлено, что реакции эмоционального стресса (соревновательная ситуация) оказываются более выраженными у девочек и девушек по сравнению с мальчиками того же возраста [2]. Однако имеются многочисленные данные, показывающие, что физиологические резервные возможности мужского организма оказываются значительно больше, чем женского, и эта закономерность, проявляясь в онтогенезе уже в препубертатный период, в дальнейшем сохраняет тенденцию к усилению различий [3]. Сопоставляя изменения, происходящие в разных возрастных группах, можно отметить, что показатель ИЭП оказывается в среднем несколько ниже у девочек 6 и 12 лет по сравнению с мальчиками даже в условиях мотивированной деятельности и выраженной стресс-реакции. В этом проявляется общая тенденция гетерохронности созревания систем обеспечения успешной адаптации в онтогенезе. По-видимому, центральным звеном обеспечения успешности протекания адаптационных реакций является зрелость и функциональное состояние регуляторного контура, обеспечивающего их мобилизацию.

В процессе осуществления когнитивной деятельности у детей и подростков различных возрастных групп складывается специфическая система взаимодействия вегетативного и регуляторного контура при мобилизации адаптационного ресурса, наиболее эффективная на фоне сформированной мотивации. Наиболее эффективно эта система начинает функционировать с 7-летнего возраста. Однако у мальчиков-подростков мобилизация адаптационного ресурса происходит менее эффективно по сравнению с девочкам этой возрастной группы.

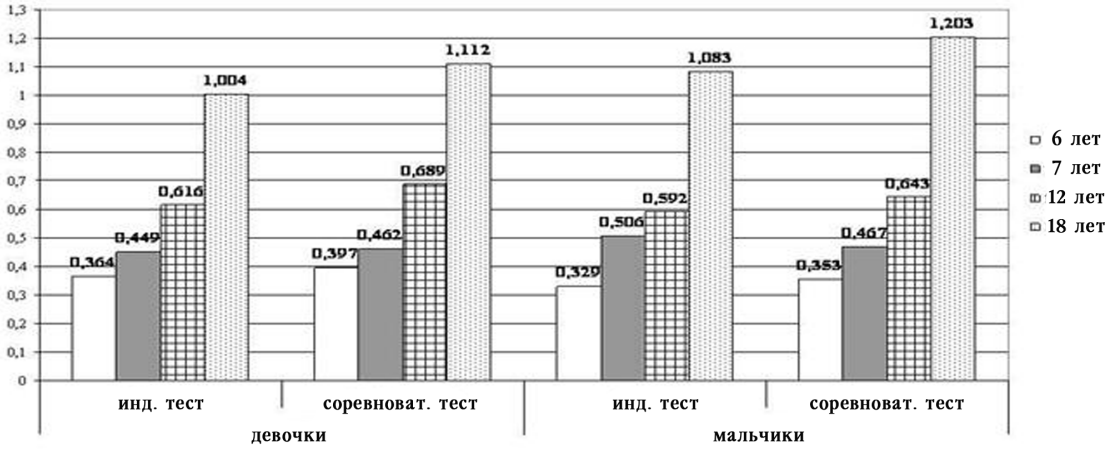

Рис. 1. Изменение ИЭП у детей разных возрастных групп в условиях мотивированной и слабо мотивированной деятельности (бит/удар)

Вегетативный коэффициент (ВК), определяемый по тесту Люшера, позволяет оценить степень включения эмоциональных реакций в обеспечение успешного обеспечения адаптации (рис. 2). Стратегия эмоционального обеспечения у большинства девочек оказалась схожей: до нагрузки этот показатель достоверно выше, чем у мальчиков ($p < 0,01$), а после неё снижается. У мальчиков и юношей изменение этого показателя при выполнении когнитивной деятельности оказывается более вариабельным. Важно отметить, что наименее благоприятное состояние эмоциональной сферы характеризовало мальчиков 12 лет: подростки этой возрастной группы достаточно часто первыми выбирали коричневый и чёрный цвета. По-видимому, это может являться симптомом дезадаптационных изменений в эмоциональной сфере. В усло-

виях мотивированной деятельности эти тенденции проявляются ещё более ярко.

В процессе выполнения физической деятельности у детей и подростков на уровне регуляторного контура реализуются те же закономерности, что и при выполнении когнитивной деятельности. Наибольшее сходство этих процессов наблюдается на фоне сформированной мотивации. В группе детей, не занимающихся спортом, эти реакции оказываются более вариабельными и не всегда достаточно эффективными, тогда как в группе детей и подростков, занимающихся спортом, эти адаптивные реакции носят однонаправленный характер и характеризуются высокой эффективностью мобилизации адаптационного ресурса, уже начиная со старшего дошкольного возраста (рис. 2).

Выявленные тенденции в подростковом возрасте могут свидетельствовать об общем неблагополучии эмоциональной сферы детей, которая определяется преобладанием отрицательных эмоций и дисбалансом процессов возбуждения и торможения.

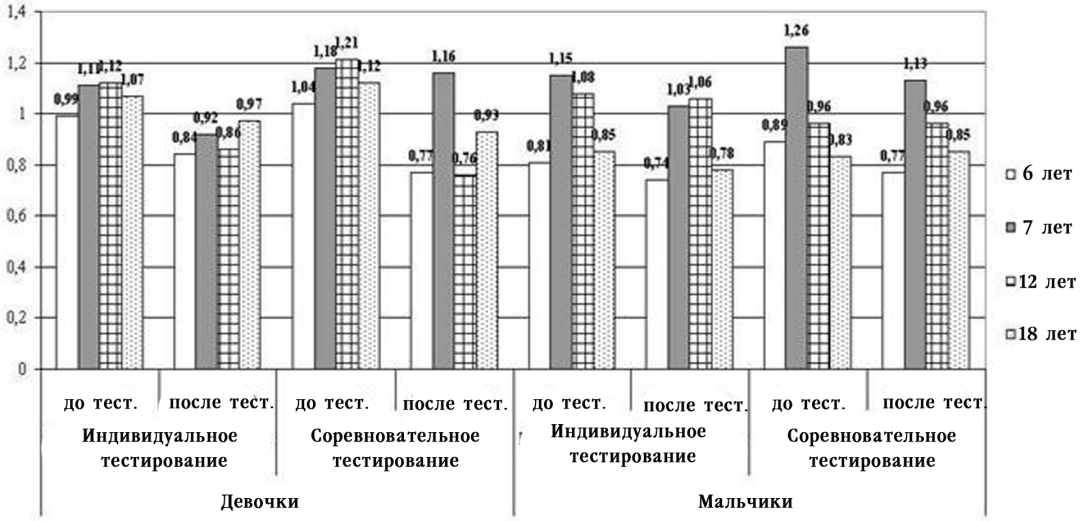

Рис. 2. Изменение вегетативного коэффициента у детей разных возрастных групп в условиях мотивированной и слабо мотивированной деятельности

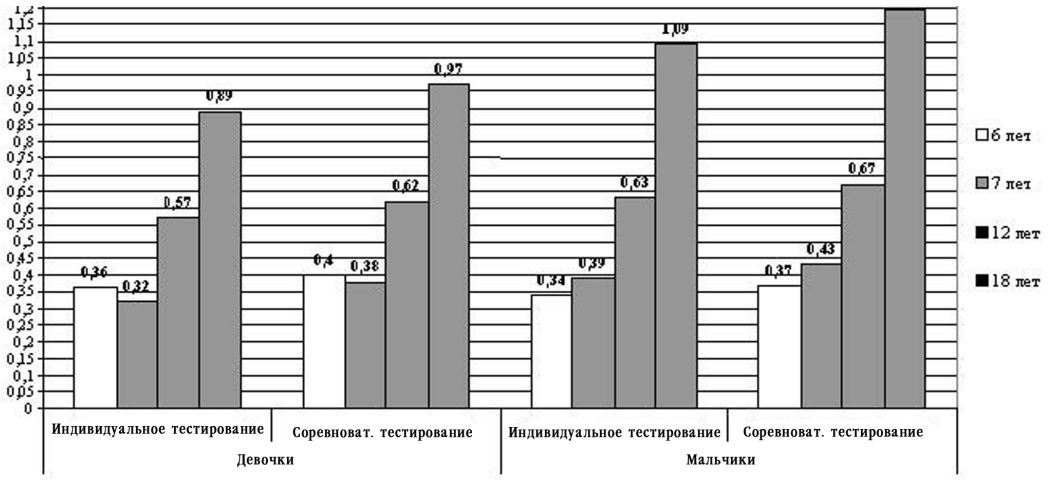

Рис. 3. Изменение энергетического эквивалента пульсового удара (ЭЭП, вт/удар) у детей разных возрастных групп при выполнении физической нагрузки в условиях мотивированной и слабо мотивированной деятельности

Было показано, что у девочек показатель ЭЭП оказался в среднем ниже, чем у мальчиков, за исключением детей 6-ти лет в условиях индивидуального тестирования ($p < 0,01$). Это отражает общие тенденции формирования функциональных резервов и адаптационного ресурса в онтогенезе (рис. 3). В условиях сформированной мотивации у мальчиков разных возрастных групп мобилизация адаптационного ресурса у мальчиков

осуществляется в меньшей степени, чем у девочек. Можно заключить, что у девочек и девушек более эффективно обеспечивается включение адаптивных реакций за счёт регуляторного контура. Гендерные особенности изменения ЭЭП могут поражать компенсаторные механизмы мобилизации, которые стабильно формируются у девочек уже начиная с семи лет. У мальчиков же наблюдается выраженное снижение эффективности этих реакций в подростковом возрасте.

У детей и девушек, занимающихся спортивной деятельностью достаточно регулярно, показатели ЭЭП как в условиях индивидуального, так и соревновательного тестирования, оказывается достоверно выше, что свидетельствует о большем объёме функциональных ресурсов, уже начиная с 7-летнего возраста (рис. 4). В условиях соревновательного тестирования мобилизация адаптационных ресурсов осуществляется у них так же более эффективно, чем у детей и юношей, не занимающихся регулярно спортивной деятельностью. Следует отметить, что в этой группе испытуемых наблюдаются аналогичные тенденции у мальчиков и девочек. Это свидетельствует о том, что регулярная спортивная деятельность способствует более эффективной организации адаптационных процессов на уровне регуляторного контура. Кроме того, общий объём адаптационных ресурсов у детей и подростков, регулярно занимающихся спортивной деятельностью, существенно увеличивается, что достоверно проявляется уже в 7-летнем возрасте ($p < 0,01$).

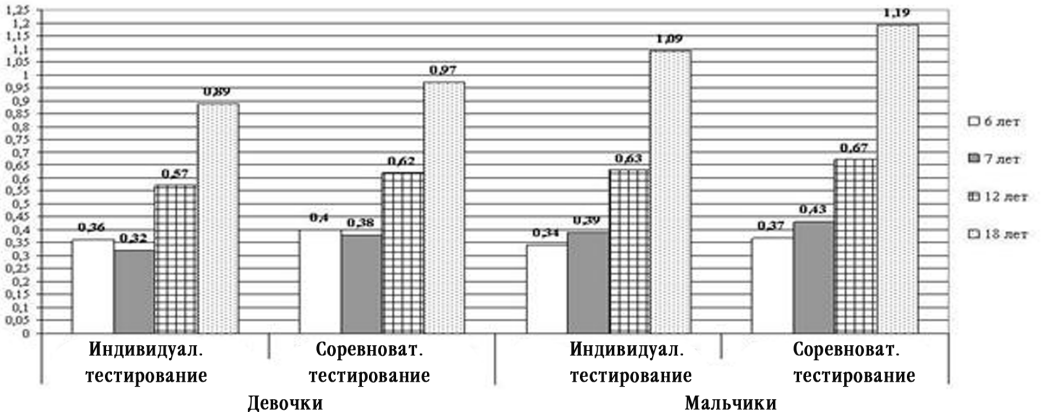

Рис. 4. Изменение энергетического эквивалента пульсового удара (ЭЭП, вт/удар) у детей разных возрастных групп, занимающихся спортом, при выполнении физической нагрузки в условиях мотивированной и слабо мотивированной деятельности

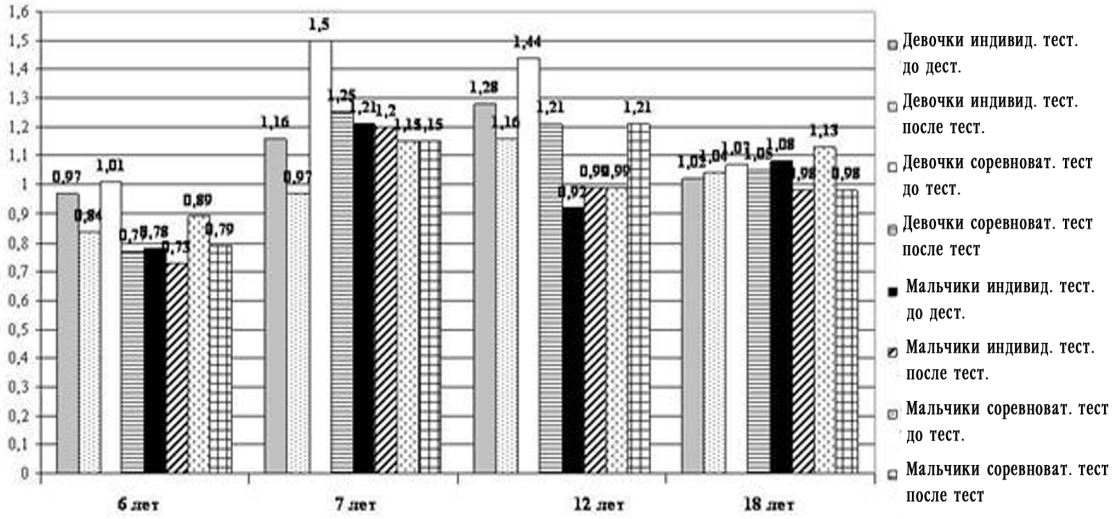

Рис. 5. Изменение вегетативного коэффициента у детей разных возрастных групп при выполнении физической нагрузки в условиях мотивированной и слабо мотивированной деятельности

Изменение эмоциональной направленности при осуществлении физической деятельности проявляет те же тенденции, что и при когнитивной. Видно, что у девочек показатели ВК перед началом физической работы достоверно выше, чем у мальчиков, что свидетельствует об их более высокой настроенности на предстоящую деятельность (рис. 5). Снижение этого показателя после тестирования отражает более полное использование эмоционального ресурса при выполнении физической работы, что наиболее ярко выражено у детей и подростков, занимающихся спортом. Наиболее яркие изменения происходят в группах детей 7 лет и подростков 12 лет. У юношей и девушек эти тенденции менее выражены, что может свидетельствовать о меньшей значимости для них выполнения физической нагрузки. Более выраженные изменения у детей и подростков могут быть связаны с большей выраженностью эмоционального напряжения при соревновательном выполнении физической нагрузки. Получение приза для них является значимой мотивацией обеспечения деятельности. У девушек и юношей значимость результата, а следовательно и его мотивированность, выражена в меньшей степени.

Можно заключить, что в возрасте 7 лет усиливаются полоспецифические различия формирования адаптивных реакций, при этом меняется структура корреляционных связей, главным образом, для показателей функционального состояния нервной системы в обеспечении адаптивных реакций в процессе осуществления когнитивной и физической деятельности. Вне зависимости от пола, при специализации в ациклических видах спортивной деятельности происходит формирование векторной направленности корреляционных матриц.

У детей и подростков специфика адаптивных реакций в условиях индивидуального тестирования отражает направленность тренировочного процесса, тогда как в условиях внешней мотивированной деятельности реакции протекают однонаправлено, что свидетельствует о включении единого механизма обеспечения адаптации независимо от специфики спортивной деятельности. Наибольшая групповая вариабельность отмечается в отношении регуляторного контура адаптивных реакций, который характеризуется разнонаправленностью реакций отдельных своих звеньев, тесно связан со спецификой долговременной адаптации и предполагает наличие разных типов реакций у девушек. Эти реакции наиболее явно проявляются в условиях внешнемотивированной деятельности, которая приводит к формированию эмоционального стресса.

Список литературы

1. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980. 196 с.

2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.

3. Каменская В. Г., Томанов Л. В. Психофизиологические признаки различной интеллектуальной успешности нормально развивающихся детей в сравнении с их сверстниками, имеющими интеллектуальные нарушения // Экология образования: актуальные проблемы. Архангельск.: Северодвинский филиал Поморского ун-та. М., 2001. С. 187–193.

4. Меерсон Ф. З., Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М.: Медицина, 1988. 254 с.

5. Медведев В. И. Адаптация человека. СПб.: Ин-т мозга РАН, 2003. 584 с.

6. Мельникова И. Е. Особенности адаптации детей и подростков к различным видам деятельности. СПб.: ИНФО-ПРЕСС, 2005. 164 с.

7. Николаева Е. И., Куделькина С. Г., Смирнова Н. А. Особенности адаптационных ресурсов школьников массовой школы // Здоровье и социальная адаптация: науч.-практ. семин.: СПб., 2009. С. 37–52.

8. Томанов Л. В., Каменская В. Г., Деханова И. М. Социально-психологические характеристики и здоровье в процессе адаптации к учебному процессу студентов психолого-педагогических специальностей, обучающихся в различных социокультурных условиях // Здоровье и социальная адаптация: науч.-практ. семинар.: СПб., 2009. С. 19–37.

9. Henry J. P., Stephens P. M. Stress, halth and the social environment. A sociological approach to medicine // N. Y., Heidelberg–Berlin, 1977. 96 p.

10. Kikuchi Shogo, Rona Roberto J., Chinn Sussan. Physical fitness of 9 year olds in England. Related factors // J. Epidomiol and Community Health. 1995. 49 № 2. P. 180–185.

References

1. Anohin P. K. Uzlovye voprosy teorii funktsional'noy sistemy. M.: Nauka, 1980. 196 s.

2. Il'in E. P. Differentsial'naya psihofiziologiya muzhchiny i zhenschiny. SPb.: Piter, 2002. 544 s.

3. Kamenskaya V. G., Tomanov L. V. Psihofiziologicheskie priznaki razlichnoy intellektual'noy uspeshnosti normal'no razvivayuschihsya detey v sravnenii s ih sverstnikami, imeyuschimi intellektual'nye narusheniya // Ekologiya obrazovaniya: aktual'nye problemy. Arhangel'sk.: Severodvinskiy filial Pomorskogo Un-ta. M., 2001. S. 187–193.

4. Meerson F. Z., Pshennikova M. G. Adaptatsiya k stressornym situatsiyam i fizicheskim nagruzkam. M.: Meditsina, 1988. 254 s.

5. Medvedev V. I. Adaptatsiya cheloveka. SPb.: In-t mozga RAN, 2003. 584 s.

6. Mel'nikova I. E. Osobennosti adaptatsii detey i podrostkov k razlichnym vidam deyatel'nosti. SPb.: INFO-PRESS, 2005. 164 s.

7. Nikolaeva E. I., Kudel'kina S. G., Smirnova N. A. Osobennosti adaptatsionnyh resursov shkol'nikov massovoy shkoly // Zdorov'e i sotsial'naya adaptatsiya: nauch.-prakt. semin.: SPb., 2009. S. 37–52.

8. Tomanov L. V., Kamenskaya V. G., Dehanova I. M. Sotsial'no-psihologicheskie harakteristiki i zdorov'e v protsesse adaptatsii k uchebnomu protsessu studentov psihologo-pedagogicheskih spetsial'nostey, obuchayuschihsya v razlichnyh sotsiokul'turnyh usloviyah // Zdorov'e i sotsial'naya adaptatsiya; nauch.-prakt. seminar: SPb., 2009. S. 19–37.

9. Henry J. P., Stephens P. M. Stress, halth and the social environment. A sociological approach to medicine // N. Y., Heidelberg–Berlin, 1977. 96 p.

10. Kikuchi Shogo, Rona Roberto J., Chinn Sussan. Physical fitness of 9 year olds in England. Related factors // J. Epidomiol and Community Health. 1995. 49 № 2. P. 180–185.

Статья поступила в редакцию 13.12.2012

УДК 159.9
ББК Ю956

Елена Леонидовна Солдатова,
доктор психол. наук, профессор,
Южно-Уральский государственный университет
(Челябинск, Россия), e-mail: elena_soldatova@rambler.ru

Роль образа семьи в информационном пространстве как основа идентификации молодёжи

В статье рассматривается представление о возрасте как нормативном явлении, представленном в общественном сознании, отражающем возрастные задачи развития личности во взрослом периоде. Образ возраста как специфический набор признаков и ценностей поддерживается носителями определённой возрастной субкультуры и транслируется как идеал или стереотип представителям других возрастов. Вступая в следующую возрастную стадию, человек открывает идеальную форму своего развития, включая в неё культурально определённые задачи следующего возраста. Выявлены наиболее общие основания категоризации критериев взрослых возрастов: 1) активность, новаторство и 2) мудрость, опыт. Исследуются гендерные особенности и специфика содержания возрастных задач каждого этапа взрослого развития. Определяется значение семейных ценностей в структуре образа возраста. Уточняются основания для формирования положительного образа семьи средствами массовой информации.

Ключевые слова: образ семьи, возрастные экспектации, культуральный образ возраста, возрастные задачи развития личности, идентификация.

Elena Leonidovna Soldatova,
Doctor of Psychology, Professor,
South Ural State University
(Chelyabinsk, Russia), e-mail: elena_soldatova@rambler.ru

The Role of a Family Image in Information Space as a Basis of Youth Identification

In the article we observe the idea of age as the standard phenomenon presented in public consciousness, reflecting age problems of development of the personality in the adult period. The image of age as a specific feature set and values is supported by carriers of a certain age subculture and is broadcast as an ideal or a stereotype to representatives of other age. Entering the following age stage, the person opens an ideal form of the development, including culturally set problems of the following age. The most general fundamentals of an adult age criteria are revealed: 1) activity, innovation and 2) wisdom, experience. Gender features and specifics of the age problems maintenance of each adult development stage are investigated. The significance of family values in the structure of an age image is defined. The formation bases of a positive image of a family are specified by mass media.

Keywords: image of a family, age expectations, cultural age image, age problems of the personality development, identification.

В эпоху глобальных социально-экономических и культурных перемен актуализируется проблема социально-психологических кризисов, обусловленных изменениями в системе отношений различных социальных институтов, в т. ч. и семьи. Семья – непрерывно развивающаяся система. Стремительные изменения в обществе стимулируют к непрерывному изменению всё развивающиеся системы, а лабильность социальных норм размывает ориентиры развития.

Внимание государственных и политических сил к проблемам развития семьи свидетельствует о том, что кризис института семьи не остался незамеченным в нашем обществе. Отношение к феномену кризиса неоднозначно, поскольку зачастую этим понятием обозначаются разные уровни одной реальности, с чем связано неполное и негативное его толкование.

Концепция нормативности кризисов развития [4] позволяет определить кризисный

период как неизбежный переход от одной стадии развития к следующей, связанный с изменением социальной ситуации развития, с разрушением старой системы отношений, открытием, а затем освоением и принятием новой системы отношений. Если переход от стадии к стадии − процесс нормативный, значит, необходимо определить, что является нормой развития; чем она определена; кто является носителем нормы; как этим процессом можно управлять; как нормативность связана со своевременностью; что определяет время переходов – готовность системы или внешние факторы? Здесь необходимо ввести понятие идеальной формы развития, ведь для того, чтобы развиваться, необходимо определить ориентиры развития – основания для идентификации развивающейся системы – некий идеальный образ будущего.

Представляется, что основная проблема современной семьи как системы, развивающейся в конкретно-исторических условиях социально-культурного кризиса, состоит в размытости ориентиров для идентификации – идеальной формы развития, носителем которой является общество.

С одной стороны, существуют традиционные для нашего отечества представления о семье, её структуре, функциях и ролях. Носители этих традиций – люди старшего поколения, ценности отражены в классических художественных произведениях (которые современная молодёжь не читает). С другой стороны, неоднократно отказавшись от ценностей прошлого, наше общество не выработало ещё новых ценностей, приняв за идеал ценности зарубежной демократии – индивидуальность, персональные достижения, свобода от обязательств и пр. Сложнее всего сориентироваться в нормах и идеалах развития поколению современной молодёжи. Поколение – это группа людей, рождённых в определённый возрастной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями. Ценности молодого поколения, рождённого в начале 2000-х годов, находятся сейчас в процессе формирования и от того, какие идеалы транслируются им средствами массовой коммуникации, во многом зависят нормы и принципы, которые станут основой их мировоззрения.

Мы проводили исследование возрастных экспектаций, распространённых в нашем обществе, изучая возрастные задачи развития личности среди представителей разных поколений, рассматривали в т. ч. и задачи развития в молодости, полагая, что возрастные задачи как элемент культуры, как идеальный образ развития, представлены системой связанных с возрастом социально-психологических экспектаций и санкций [1; 2, 3; 6].

Предварительное исследование представлений о возрасте как нормативном явлении, наличествующим в обществе, проводилось следующим образом. В структурированной беседе с лицами разного возраста (всего было опрошено 90 человек от 18 до 70 лет различных профессий и уровня образования) выяснялось, к какому возрастному диапазону они относят свой возраст, как и по каким критериям они определяют этот и другие возрасты.

Целью данного исследования было определение критериев, соответствующих возрастным ожиданиям, представленным в культуре, отражающим содержание возрастных задач каждого возраста взрослого периода развития.

Предметом исследования стала структура культурального образа возраста.

Гипотеза исследования: образ возраста включает специфический набор признаков и ценностей, поддерживается носителями определённой возрастной субкультуры и транслируется как идеал или стереотип представителям других возрастов.

В исследовании приняло участие 400 респондентов разных возрастных групп (от 17 до 70 лет), представители различных профессий и социальных групп. Среди респондентов были жители больших и малых городов РФ и сельской местности. Исследовался обобщённый образ каждого возрастного этапа. Среди задач были следующие: выявить и проанализировать различия в представлениях о типичных образах различных возрастных периодов взрослости, описать возрастные и гендерные стереотипы возраста.

Методы исследования

В исследовании был использован метод структурированного интервью. Вопросы были следующие: Как Вы считаете, что ожидает общество от людей Вашего возраста? Как Вы полагаете, что ожидает общество от представителей других периодов? (при этом предлагалось указывать конкретное название возраста или возрастные границы этапа).

Первичный анализ полученных результатов выявил высокую согласованность в описании возрастных особенностей у респондентов разных возрастных категорий. Для более точного определения нормативных критериев возраста было специально разработано следующее исследование. Респондентам пред-

лагалось оценить по семибалльной шкале (от –3 до +3 баллов) наличие предложенных в бланке 47 пунктов (чаще всего встречающиеся качества и стремления, описывающие типичных представителей каждого возраста – мужчин и женщин). Список включил критерии возрастных ожиданий, полученные в ходе предварительного исследования. Статистические методы обработки полученных данных – корреляционный и факторный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

При исследовании представлений о нормативных критериях взрослых возрастов как возрастных задачах развития была отмечена высокая степень согласованности образов типичного мужчины и типичной женщины внутри каждого возраста (соответствующие коэффициенты корреляции для молодости: $r = 0,9$, $p < 0,001$; для среднего возраста $r = 0,955$, $p < 0,001$; для зрелости: $r = 0,914$, $p < 0,001$ и для мудрости: $r = 0,964$, $p < 0,001$). Такие результаты могут свидетельствовать о высоком совпадении содержания возрастных задач для представителей обоего пола одного возраста. При этом в наибольшей степени отличаются коэффициенты корреляции образов типичных представителей молодости и мудрости (коэффициенты корреляции для женщин: $r = –0,598$, $p < 0,001$, для мужчин: $r = –0,655$, $p < 0,001$); молодости и зрелости (коэффициенты корреляции для женщин: $r = –0,480$, $p < 0,01$, для мужчин: $r = –0,435$, $p < 0,01$).

Было выявлено достаточно высокое совпадение образов типичного мужчины в молодости и средней взрослости ($r = 0,510$, $p < 0,001$) и образов типичной женщины в возрастах зрелости и мудрости ($r = 0,755$, $p < 0,001$). Эти данные указывают на гендерные особенности в представлениях о возрасте в нашей культуре. Ожидаемые стереотипы поведения и образа жизни мужчины периода молодости и средней взрослости во многом совпадают, т. е. общество предписывает им сходные задачи, которые связаны с высокой активностью, профессиональным развитием, созданием семьи и новаторством. Стереотипное представление, распространённое в нашей культуре о женщине возрастов зрелости и мудрости одинаково связано с ожиданием от неё стабильности и надёжности за счёт осознанного жизненного опыта. Преемственность развития подтверждается значительными совпадениями в образах «соседних» возрастов, а изменения, происходящие в процессе развития, подтверждаются существенными отличиями в образах возрастов, разделённых одной или двумя стадиями.

Для выявления содержания культурально-возрастных экспектаций были определены средние значения по каждому качеству относительно исследуемых возрастных периодов отдельно для мужчин и женщин. На следующем этапе проводилось сравнение рангов качеств во всех возрастных группах. Попарное сравнение позволило определить ведущие для возраста особенности и отследить представления о динамике возрастных особенностей взрослых людей – мужчин и женщин.

Представления наших соотечественников о задачах молодости в основ-ном охватывают область профессионального развития, создание семьи, характеризуют этот период как расцвет возможностей, пик активности и направленности на новое. Вместе с тем, очевидны различия в усреднённом мужском и усреднённом женском образе. Так, на первом месте для мужчины, по мнению наших респондентов, стоит профессиональное развитие и активность в получении и усвоении знаний (возраст характеризуется как пик активности для мужчины). Для женщины этого возраста на первом месте – создание семьи и рождение детей. Активность в получении и усвоении знаний и профессиональное развитие тоже занимают высокую позицию – второй ранг и делят её с воспитанием детей. Создание семьи как задача для мужчины этого возраста занимает лишь девятую позицию после группы особенностей, связанных с новаторством и целеустремлённостью. Интересно отметить, что те же качества в образе типичной женщины занимают более высокие ранги в ряду приписываемых ей общественным мнением характеристик. Очевидно, что в представлениях, распространённых в современном российском обществе, женщине молодого возраста отводится активная позиция как в сфере создания семьи и воспитании детей, так и в профессиональном плане и саморазвитии. Однако самые высокие значения по позициям «рождение детей» и «создание семьи» приходятся именно на образ типичной женщины ранней взрослости. Мужчина, согласно обще-ственным представлениям, должен в первую очередь состояться как профессионал, быть активным в созидании и продвижении новых идей и интенсивно работать.

Характеристики мужчины и женщины среднего возраста во многом схожи между собой, за исключением того, что на первой по-

зиции для женщины в ряду наиболее ожидаемых обществом характеристик – воспитание детей (самое высокое значение среди всех возрастных групп), затем – интенсивная работа, наличие новых идей и продуктивность. От мужчины общество ожидает интенсивной работы (пиковое значение для всех возрастов) в первую очередь, а наличие новых идей связывает с профессиональным развитием и пиком активности. Воспитание детей – на четвёртой позиции в ранге приписываемых мужчине среднего возраста ценностей. Образ мужчины среднего возраста включает в себя некоторые характеристики образа мужчины ранней взрослости. Среди них: профессиональное развитие, активность, стремление к новаторству, создание семьи, которые занимают близкие ранговые позиции. Различают эти образы качества, которые включены в другие возрастные образы. Так, среди характеристик молодости, встречаются присущие предыдущему возрасту – юности, активное усвоение знаний и импульсивность. Среднему возрасту приписываются качества, которыми так же характеризуется типичный мужчина зрелого возраста: целеустремлённость, продуктивность, удержание достигнутых высот (результатов), уверенность в себе. Подобную преемственность можно наблюдать и в характеристиках возрастных образов женщины. Профессиональное развитие, целеустремлённость, новаторство и опыт – качества, присущие и среднему возрасту, и зрелости.

Возраст зрелости является во взглядах наших респондентов переходным к возрасту мудрости, поскольку на первых позициях содержит большинство характеристик следующего возраста: хранение и передача опыта, стабильность, необходимость быть образцом для подражания. С той лишь разницей, что средние значения по этим качествам в возрасте мудрости значительно превышают значения этих характеристик в образе зрелого возраста (различия значимы на уровне $p = 0{,}001$). Пиковые значения для этого возраста приходятся на такие характеристики, как: образец для подражания (в описании мужчин) и уверенность в себе (в описании женщин).

Образ возраста мудрости у мужчин и женщин содержит такие характеристики, как: опыт, забота о здоровье, поддержка молодых поколений, мудрость, осторожность, степенность, стремление и обретение духовности, солидность, стабильность. Большинство из этих характеристик являются пиковыми в данном возрасте.

Образ мужчины возраста мудрости отличает готовность к интенсивной работе и стремление удерживать достигнутое. Здесь можно говорить о привычных полоролевых стереотипах, распространённых в отечественной культуре. Мужчина традиционно более ориентирован на работу, профессиональную карьеру, профессиональный прогресс. Женщина же, как правило, сочетает высокую активность в профессии и общественной жизни с созданием и поддержанием домашнего очага, столь же активной заботой о семье. Возможно, поэтому активный период в жизни типичной российской женщины короче, чем у мужчины. Стереотипы же требуют от мужчины более долгой профессиональной активности и ответственности за экономическую стабильность семьи.

В целом можно констатировать, что полученные в этой части исследования данные подтвердили общие теоретические представления о возрастных задачах развития в период взрослого развития человека.

Основные задачи развития в ранней взрослости (молодости) связаны с профессиональным становлением и созданием семьи. Однако от мужчин общество ожидает большей включённости в профессиональную сферу и общей активности по созиданию нового, от женщины ожидается направленность на создание семьи и рождение детей и, вместе с тем, на активное профессиональное обучение и развитие.

Основные задачи среднего возраста связаны с интенсивной работой, направленностью на поиск новых идей, целеустремлённостью. Гендерные различия в ожиданиях общества связаны с большей ответственностью женщин за воспитание детей. Основные задачи зрелости связаны с присвоением опыта и стремлением к стабильности, надёжности и уверенности в себе. Основные задачи периода мудрости, опыта связаны с заботой о здоровье, поддержкой молодых поколений.

Анализ результатов факторной обработки двух матриц в отдельности (респондентов женщин и мужчин) показал, что факторные структуры, полученные в результате факторной обработки матриц российских мужчин и российских женщин очень близки между собой [5]. Другими словами, стереотипы, требования, предъявляемые к тем или иным женским и мужским ролям исследуемыми респондентами, как мужчинами, так и женщинами, имеют больше общего, чем различного. Это подтверждает, что представления людей о возрастных нормах и задачах детерминируются культурой.

Заключение

Образ возраста как специфический набор признаков и ценностей поддерживается носителями определённой возрастной субкультуры и транслируется как идеал или стереотип представителям других возрастов. Вступая в следующую возрастную стадию, человек открывает идеальную форму своего развития, включая в неё культурально заданные задачи следующего возраста. Удалось выявить наиболее общие основания категоризации критериев взрослых возрастов. Этими критериями являются: 1) активность, новаторство и 2) мудрость, опыт.

Представления о задачах молодости включают в первую очередь профессиональное развитие, создание семьи, направленность на получение новых знаний, высокую активность в созидании нового. Представления о гендерных различиях связаны с тем, что мужчинам приписывается большая ориентация на профессиональную активность, а женщинам, – создание семьи и рождение детей наряду с профессиональным становлением и освоением знаний.

В современных условиях общество предоставляет молодёжи мораторий для поиска себя и самоопределения, удлинив период перехода от детства к взрослости за счёт массового обучения в вузах, длительного и непредсказуемого поиска работы, не предлагая достаточно адекватного и конструктивного идеального образа будущего, без которого сложно определить направление развития. Пролонгированный переход к взрослению неоднозначно сказывается на процессах развития личности в этот период. Естественное противоречие между стремлением соответствовать социальным ожиданиям, в том числе и возрастным, и мотиваций к сохранению собственной индивидуальности ведёт к внутренним конфликтам, которые усугубляются неустойчивыми внешними ориентирами. Вместе с тем, культурально-возрастные экспектации, которые традиционно ориентированы на семейные ценности как основу жизнедеятельности взрослого человека и последовательно «прописанные» в различных возрастных образах, могут стать хорошими образцами для идентификации современного молодого человека.

Государство сегодня активно ориентирует общество на приоритеты семейных ценностей. Необходимость представленности в информационном пространстве осознанно и планомерно вырабатывать на всех уровнях идеальный образ семьи – привлекательный, важный для прогрессивного развития общества, осознаётся и признаётся. Данное исследование подтверждает, что основа для принятия и интериоризации ценностей семьи традиционно содержится в представлениях всех возрастных когорт современной России. Задача средств массовой информации – активно позиционировать ценность семьи и преемственность поколений в масштабах личности и государства.

Список литературы

1. Бочаров В. В. Антропология возраста. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 196 с.
2. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. Кон И. С. В поисках себя: личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
4. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 267 с.
5. Солдатова Е. Л. Образ возраста как нормативный элемент культуры и идеальная фор-ма развития // Вест. ЮУрГУ. Сер. Психология. 2009. Вып. 4. № 5 (138). С. 62–71.
6. Abelson R. P., Schank R. C., Scripts, Plans, Goals and understanding: an Inquire into Human Knowledge Structures. New Jersey: Hillside, 1977. 248 p.

References

1. Bocharov V. V. Antropologiya vozrasta. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2001. 196 s.
2. Vygotskiy L. S. Psihologiya. M.: EKSMO-Press, 2000. 1008 s.
3. Kon I. S. V poiskah sebya: lichnost' i ee samosoznanie. M.: Politizdat, 1984. 335 s.
4. Soldatova E. L. Struktura i dinamika normativnogo krizisa perehoda k vzroslosti: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo YuUrGU, 2007. 267 s.
5. Soldatova E. L. Obraz vozrasta kak normativnyj element kul'tury i ideal'naya for-ma razvitiya // Vest. YuUrGU. Ser. Psihologiya. 2009. Vyp. 4. № 5 (138). S. 62–71.
6. Abelson R. P., Schank R. C., Scripts, Plans, Goals and understanding: an Inquire into Human Knowledge Structures. New Jersey: Hillside, 1977. 248 p.

Статья поступила в редакцию 13.01.2013

Социальная и педагогическая психология
Social and Educational Psychology

УДК 15993
ББК Ю 936

Светлана Аркадьевна Котова,
кандидат психологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Институт детства
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: sa-kotova@yandex.ru

Готовность выпускников педагогического вуза к деятельности в эмоционально-насыщенной среде

Профессиональная деятельность в системе «человек − человек» требует высокой моральной ответственности, широкой компетентности, трудозатрат и провоцирует быстрый процесс профессиональной деформации В статье дано теоретическое обоснование проблемы профессиональной деятельности в системе отношений «человек – человек». Названы исследования, посвящённые различным аспектам деятельности педагога, которая рассматривается как одна из наиболее стрессогенных среди социономических профессий. Представлены результаты изучения разных личностных параметров студентов педагогического вуза, определяющие эффективность деятельности в эмоционально-насыщенной образовательной среде. Выявлены проблемные зоны личностного становления студентов и определены направления развивающей работы. Подчёркнута необходимость решения проблемы активной гармонизации и гуманизации личности педагога уже на этапе вхождения в профессию, то есть в студенческие годы.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, психология деятельности, профессиональная деформация, эмоционально-насыщенная среда.

Svetlana Arkad'evna Kotova
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Gertsen Russian State Pedagogical University, Institute of Childhood
(Saint-Petersburg, Russia), e-mail: sa-kotova@yandex.ru

Readiness of Pedagogical University Graduates to Activities in Emotionally Rich Environment

Professional activity in a “human-human” system requires high moral responsibility, wide competence, great labor, and provokes a rapid process of the professional deformation. The article theoretically substantiates the professional activity problems in a “human-human” system. The authors discuss the researches devoted to various aspects of the pedagogical activity considered as one of the most stressful among the socionomic professions. The paper presents the results of studying different personality characteristics of pedagogical university students which determine the efficiency of the activity in an emotionally rich educational environment. The study has revealed the problem zones of the students' personal self-determination and established the areas of the developing work. The authors underline the necessity to address active harmonization and humanization problems of a pedagogue's personality even in the period of coming into the profession, i. e. in the student years.

Keywords: professional activity, psychology of activity, professional deformation, emotionally rich environment.

Идущие в современном обществе перемены вызывают наиболее суще-ственные преобразования в профессиональной деятельности лиц, работающих в социальной сфере. Профессии, реализующиеся в социальной сфере (помогающие профессии), относятся, по классификации Е. А. Климова, к социономическим и обслуживают систему отношений «человек – человек». Данная система традиционно признаётся одной из самых сложных систем отношений, в которые вступает человек. Она требует высокой моральной ответственности, широкой компетентности, трудозатрат и провоцирует быстрый процесс профессиональной деформации, наиболее яркой характеристикой которой выступает эмоциональное выгорание. Это связано с разнообразием, динамичностью, противоречивостью, многофакторной обусловленностью и трудной прогнозируемостью возникающих социальных ситуаций. Регулярное включение в множественные, постоянно меняющиеся социальные ситуации, часто носящие конфликтную форму развития, предполагает всё более значимые усилия от человека по саморегуляции и внешней регуляции окружающей социальной среды, вызывающие повышенное функциональное и психическое (эмоциональное) напряжение. Необходимость быстрой, гибкой, тонкой настройки и реагирования в условиях профессиональной деятельности предъявляет также растущие требования к личности специалиста социальной сферы. Он должен обладать высокими показателями социальной адаптированности и эргичности, личностной лабильности, эмпатийности, рефлексивности; перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. К профессионально важным качествам, востребованным в этой сфере, традиционно относится ответственность, надёжность, коммуникативность, способность к сотрудничеству, креативность, способность к самостоятельному принятию решений и др.

Проблема адаптации человека к критическим факторам среды издавна привлекала представителей разных отраслей научного знания: биологов, медиков, физиологов, психологов. Базовым подходом к пониманию стресса и адаптации к нему является концепция Г. Селье, разработанная в середине XX в. Большое значение в понимание природы стресса и его проявлений в поведении человека внесли работы, выполненные в институте психологии АН СССР сотрудниками под руководством Л. А. Китаева-Смык в 60–80-х гг. XX в., в которых исследовались вегетативные и эмоционально-поведенческие реакции при стрессе. Впервые синдром эмоционального выгорания, возникающий в условиях длительного стресса, был описан Х. Дж. Фрейденбергером (1974). Т. В. Форманюк (1994) рассматривает синдром эмоционального выгорания как показатель профессиональной деформации специалистов помогающей сферы − педагогов. Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц (1998) добавляют и исследуют другую форму профессиональной деформации, возникающую в профессиях системы «человек-человек», такую как синдром хронической усталости. Изучение проблем профессионального развития и процесса профессиональных деформаций тесно переплетается в психологии с проблемой жизненного целеполагания. Огромное значение в понимании сложности проблем личностного роста внесли зарубежные психологи А. Маслоу (1982, 1997), В. Франкл (1992), К. Хорни (1993), А. Адлер (1995) и др. В отечественных исследованиях, посвящённых проблеме смысла жизни, принадлежит значимая роль К. А. Абульхановой-Славской (1980, 1991), Б. Г. Ананьеву (1996), А. Н. Леонтьеву (1983, 1993, 1999), Д. А. Леонтьеву (1993, 1999, 2002), А. А. Деркачу (2000, 2006) и др. Становится ясно, что не случайно на первый план всё активнее выдвигаются исследования личностного потенциала человека, его способности и готовности быть субъектом профессиональной деятельности, реализовывать и преобразовывать себя, сохраняя здоровье, на всём протяжении профессионального и жизненного пути.

В последние десятилетия значимо активизировались исследования, по-свящённые деятельности педагога, которая рассматривается как одна из наиболее стрессогенных среди социономических профессий. Исследованием процессов профессионального развития педагога занимались такие известные психологи, как Н. В. Кузьмина (1989, 1990, 2000), Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская (1990), А. К. Маркова (1995, 1996), Л. М. Митина (1994, 2005), В. А. Сластенин (1997), А. И. Щербаков (1967), С. Г. Вершловский (1982), А. И. Подольский (1987) и др. В последние десятилетия активно развивается уровневая концепция строения профессионального самосознания педагога (Н. С. Глуханюк, 2000), структура профессионально-педагогической компетентности (Н. В. Кузьмина, 1989, 1990, 1993), концепция гетерохронности профессионального

развития (Э. Ф. Зеер, 1999; Н. Ф. Глуханюк, 2000; Э. Э. Сыманюк, 2004), профессиональных деформаций (С. П. Безносов, 1989, 2004; Л. М. Митина, 1991,1998, 2004) и профессиональной безопасности педагогов (И. А. Баева, 2001). Проблемы кризисов профессионального развития педагога в настоящем изучаются Г. С. Абрамовой (1998), Н. Ф. Клюевой (2000), Л. М. Митиной (1998, 2004), Э. Э. Сыманюк (2004) и др. В исследованиях описаны типические (профессиональные) и нетипические кризисы, противоречия, лежащие в их основе, определены основные пути выхода. Определены и уровни профессиональной деформации личности педагога, такие как общепедагогические, типологические, специфические или предметные и индивидуальные деформации. Активно разрабатываются и психологические техники коррекции профессиональных деформаций (И. В. Вачкова (2002, 2005), Л. М. Митиной. (2004), В. Л. Кокоренко (2005) и др.

Несмотря на обилие работ, данная проблематика продолжает оставаться актуальной и недостаточно разработанной [1]. Это обусловлено, прежде всего, длительно происходящей реформой школы, постоянными изменениями требований, предъявляемых учителям. С другой стороны, кризис семьи как социального института привёл к резкому снижению её здоровьесберегающего потенциала и дефицит семейного эмоционального тепла ребёнок активно стремится восполнить в школе, а это требует от педагога отдачи ещё больших внутренних ресурсов. Отсюда растёт интерес к исследованиям, связанным с определением условий повышения адаптационных ресурсов педагога и профилактикой ранней профессиональной деформации. Только физически и психологически раз-витая и здоровая личность в противоречивых условиях образовательной среды готова адекватно и продуктивно осуществлять трансляцию социального опыта, общественных знаний и ценностей, собственных металичностных образований в соответствии с профессиональными задачами. Неуверенность в себе, повышенная тревожность, неустойчивая Я-концепция, неуравновешенность и другие аналогичные негативные поведенческие реакции являются серьёзным препятствием для реализации субъектом своих возможностей и совершенствования себя как профессионала.

Нами было предпринято экспериментальное изучение психической устойчивости студентов – будущих учителей, их готовности к дальнейшей самореализации в эмоционально-насыщенной образовательной среде [1]. Всего было обследовано 89 студентов Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена и 98 студентов Новгородского государственного университета им. Я. Мудрого. Испытуемые студенты обучались по профилю начальное образование на дневном отделении.

В диагностический комплекс были включены следующие методики:

I блок методик, направленный на изучение готовности студентов к уста-новлению социального взаимодействия, включал методику на оценку выраженности потребности в поисках ощущений М. Цукермана [2], методику В. В. Бойко на оценку уровня эмпатии [2], Торонтскую алекситимическую шкалу [2], методику на оценку уровня коммуникативного контроля М. Снайдера [2], опросник на выраженность организаторских и коммуникативных способностей.

II блок методик, направленный на определение психической устойчивости, включал оценку копинг-стратегии [3], методику на оценку социально значимых личностных характеристик АСТ В. М. Русалова [2], методику PEN Г. и С. Айзенков [4].

Поиск новых ощущений имеет большое значение для человека, поскольку стимулирует эмоции и воображение, развивает творческий потенциал и в конечном счёте ведёт к личностному росту. Результаты, полученные с помощью методики М. Цукермана, оценивающие потребность испытуемых в ощущениях, лежат в среднем диапазоне показателей 6−10 баллов (РГПУ − 8,7 ± 2,6; НГУ − 8,2 ± 2,4). Эти показатели свидетельствуют о некоторой открытости новому опыту, с другой стороны, – о сдержанности и рассудительности в необходимые моменты жизни.

Таблица 1

Уровни развития эмпатии, в баллах (по методике В. В. Бойко)

Группы	*РКЭ*	*ЭКЭ*	*ИКЭ*	*УЭУ*	*ПС*	*И*	*Общий уровень*
РГПУ	3,1 ± 1,3	3,8 ± 1,3	3,8 ± 1,7	3,8 ± 1,2	3,4 ± 1,2	3,9 ± 1,4	21,6 ± 4,7
НГУ	3,3 ± 1,3	3,8 ± 1,5	3,5 ± 1,6	3,5 ± 1,4	2,9 ± 1,2	3,7 ± 1,3	20,5 ± 4,2

Способность к эмпатии традиционно относится к профессионально важным способностям для лиц, выбирающих педагогическую профессию. Данные по методике В. Бойко, оценивающие различные параметры эмпатии, представлены в табл. 1. Испытуемые всех выборок показали общий средний уровень эмпатии (диапазон 21–15 баллов) и однородность результатов по всем параметрам.

Углублённый анализ по отдельным параметрам подтвердил средние результаты. Рациональный канал эмпатии (РКЭ) характеризует направленность внимания на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Эмоциональный канал эмпатии (ЭКЭ) фиксирует способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать − также находится на среднем уровне развития. Интуитивный канал эмпатии (ИКЭ) свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнёров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. Для установления контактов необходим определённый уровень эмоциональных установок (УЭУ), облегчающих эмпатию. Ещё одной важной эмпатийной способностью В. В. Бойко называет проникающую способность (ПС), представляющую важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Идентификация – ещё одно непременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживания, постановки себя на место партнёра. В основе идентификации лёгкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Полученные результаты свидетельствует о том, что респонденты не обладают выраженной направленностью на познание внутреннего мира другого субъекта, не стремятся в ходе взаимодействия ориентироваться на его эмоциональное состояние и потребности, затрудняются в создании открытой коммуникативной атмосферы для диалога, чаще стремятся избегать личных контактов, считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, стремятся достаточно нейтрально и спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Средние результаты, достигнутые основной массой испытуемых, свидетельствуют о том, что у них отсутствуют ярко выраженные профессиональные способности, обеспечивающие легкость и эффективность социальных контактов.

Результаты измерения по торонтской алекситемической шкале подтвер-ждают невысокие социальные способности студентов, будущая профессио-нальная деятельность которых предполагает высокий уровень вербального описания как своего эмоционального мира переживаний, так и осознавание эмоциональных состояний и переживаний своих будущих воспитанников. По данным авторов методики, «алекситимический» тип личности набирает 62 балла и выше. Результаты нашего исследования показали, что основной массив выборки из РГПУ (60,4 ± 11,0) дал результаты на границе алекситемического показателя. Уровень алекситемического типа продемонстрировали студенты НГУ − 65,7 ± 11,0. Средний уровень статистического отклонения свидетельствует о типичности полученных результатов. Для студентов, выбирающих педагогическую профессию, эти данные можно рассматривать как существенный показатель риска слабой эффективности профессиональной деятельности, а также ранней личностной деформации (эмоционального выгорания, в частности) в силу затруднённости вербального выражения собственных чувств, переработки и трансформации негативных переживаний.

Таблица 2

Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей, в баллах

Группы	*Коммуникативные*	*Организаторские*	*Самоконтроль в общении*
РГПУ	13,9 ± 4,7	13,4 ± 3,0	6,1 ± 2,0
НГУ	13,2 ± 4,5	12,5 ± 3,7	6,1 ± 1,8

Уровень развития коммуникативных и организаторских способностей респондентов соответствует среднему уровню − результаты в пределах 10−15 баллов (табл. 2). Однородность полученных результатов также подтверждает предварительный вывод, сделанный по методике В. В. Бойко, об отсутствии у респондентов выраженных профессиональных способностей. Они не готовы чётко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, не стремятся активно расширять контакты, участвовать в групповых мероприятиях, влиять на людей, имеют слабое стремление проявлять инициативу и т. д.

На табл. 2 также представлены результаты по методике М. Снайдера, направленной на оценку выраженности самоконтроля в общении. Результаты 4−7 баллов – это показатели среднего коммуникативного контроля. М. Снайдер, характеризуя личность, соответствующую данному уровню, отмечает, что это человек искренний, но не сдержанный в своих эмоциональных проявлениях. Результаты, полученные по методике, ещё раз косвенно подтверждают недостаточность произвольного регулирования респондентами эмоцио-

нальной сферы.

Результаты диагностики по выявлению доминантной копинг-стратегии представлены в таблице 3.Р. Лазарус, впервые введший в научный оборот термин «копинг», выделял две базовые стратегии реагирования человека на стресс: эмоциоцентрированный и проблемноцентрированный копинг. Люди со сформированным проблемноцентрированным копингом, попав в стрессовую ситуацию, пытаются думать, концентрироваться на проблеме и ищут разнообразные способы, чтобы эффективнее разрешать её. Эмоциоцентрированный копинг свойственен людям, которые пытаются отрицать наличие проблемы, уходят от неё или погружаются в свои эмоции. Они избегают решения или перекладывают его на плечи других.

Во всех группах испытуемых доминирует эмоциоцентрированный копинг, но значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$) обнаружены только у студентов НГУ.

Таблица 3

Представленность копинг-стратегий в реакциях испытуемых, в баллах

Группа	*Эмоциоцентрированный*	*Проблемноцентрированный*
РГПУ	35,6 ± 12,5	32,0 ± 8,9
НГУ	48,2 ± 8,4	39,9 ± 9,1

Нами обнаружены также значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$) значений студентов разных вузов от значений, зафиксированных у студентов РГПУ.

Результаты, полученные с помощью опросника, предназначенного для изучения индивидуально-психологических черт личности, представлены в табл.4.

Таблица 4

Средние значения шкал по методике Г. и С. Айзенка, в баллах

Группа	*Экстраверсия*	*Психотизм*	*Нейротизм*	*Контроль*
РГПУ	14,5 ± 4,3	4,9 ± 3,9	13,8 ± 4,5	13,4 ± 4,0
НГУ	15,0 ± 3,9	5,4 ± 2,9	16,3 ± 4,5	11,0 ± 4,7

Средние показатели по шкале экстра- и интроверсии: 7−15 баллов, поэтому полученные высокие оценки по шкале экстраверсия-интроверсия соответствуют экстравертированному типу (общительный, открытый, эмоциональный). Эти данные в контексте задач исследования могут рассматриваться как положительные, поскольку хороший учитель должен быть «эмоционально тёплым» по отношению к детям. Средние показатели по шкале психотизма: 5−12 баллов. Полученные по этой шкале баллы, скорее, относятся к низким показателям.

Средние показатели по шкале нейротизма: 8−16 баллов. Нейротизм рассматривается автором методики как эмоциональная устойчивость или неустойчивость. У студентов РГПУ результаты соответствуют среднему уровню. У студентов НГУ данные по этой шкале отражают повышенный уровень, и это тревожные данные. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность, неровность в контактах с людьми, неуверенность в себе, выраженная впечатлительность, чувствительность, склонность к раздражительности. Нейротизм выражается в плохой адаптации, неустойчивости, склонности к быстрой смене настроений, чувстве беспокойства, озабоченности, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Высокий нейротизм свидетельствует о низкой готовности в мобильному взаимодействию в насыщенной эмоциональной детской среде.

В описании методики отмечается, что если по шкале искренности количество баллов превышает 10, то ответы респондента не признаются искренними. Мы видим, что во всех выборках он превышает, хоть и незначительно, указанный порог. Эти результаты свидетельствуют о социальной закрытости, неоткровенности респондентов.

Таблица 5

Особенности темпераментальных характеристик (методика АСТ Русалова), в баллах

Группы	*Эр*	*СЭр*	*П*	*СП*	*Т*	*СТ*	*Эм*	*Сэм*	*Контроль*
РГПУ	6,3±2,1	6,9±1,8	5,6±1,6	7,0±1,7	6,1±1,9	6,5±1,5	7,8±1,8	5,6±1,7	4,5±1,4
НГУ	7,0±1,6	7,7±1,8	6,2±1,8	5,8±1,8	5,7±1,4	6,6±1,4	7,8±1,8	6,3±1,8	4,7±1,5

Данные по исследованию темпераментальных характеристик, значимых для эффективной социальной адаптации и эффективного социального взаимодействия, по методике В. М. Русалова представлены в табл. 5. Параметр эргичность (Эр) отражает афферентный синтез, потребность в деятельности, уровень активации и жизненного тонуса. Социальная эргичность (СЭр) отражает коммуникативные задатки, потребность человека в социальных контактах, жажду освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, общительность, социальную активность. Пластичность (П) – степень лёгкости переключения с одного предмета деятельности на другой, быстрота перехода с одних способов мышления на другие, в процессе взаимодействия с предметной средой,

стремление к разнообразию форм предметной деятельности (блок программирования поведения). Социальная пластичность (СП) отражает активность включения индивида в социальное взаимодействие, уровень готовности вступления в контакты, степень лёгкости переключения в процессе общения с одного человека на другого, склонность к разнообразию коммуникативных программ, разнообразию количества готовых (неосознаваемых, импульсивных) форм социального контакта. Темп (Т) – скорость выполнения отдельных операций, быстрота предметно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности. Социальный темп (СТ) – скоростные характеристики двигательных актов в процессе общения (скорость вербализации, быстрота речи). Эмоциональность (Эм) – эмоциональное реагирование на ситуацию, эмоциональная чувствительность к несовпадению (расхождению) между задуманным, ожидаемым, планируемым и результатами реального предметного действия, чувствительность к неудачам в работе, уровень тревожности. Социальная эмоциональность (СЭм) – эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей. Контрольная шкала (К) имеет показатели на границе с низким значением (0−4 балла), что свидетельствует о достаточно адекватном восприятии поведения испытуемыми и также позволяет судить о надёжности полученных данных. Показатели по всем параметрам методики лежат в диапазоне среднего уровня (5–8 баллов). В целом по результатам, собранным по указанной методике, мы можем говорить о достаточно среднем ресурсном уровне современной молодёжи.

Сопоставление результатов, полученных по разным методикам исследования, позволяет констатировать, что большинство студентов, осваивающих профессию учителя, имеют дисгармоничную регуляцию эмоционально-чувственной сферы, ограниченный ресурс для полноценной и успешной профессиональной деятельности, испытывают трудности социализации в обществе. Также можно предположить, что в условиях практики обучения и воспитания младших школьников большинство выпускников не смогут гармонично управлять как своим, так и детским поведением и отношениями, особенно в напряжённых ситуациях социального риска, в целом не будут готовы к проявлению устойчивого и адекватного толерантного отношения к окружающим в конфликтных ситуациях.

Для успешной профессиональной деятельности педагогу следует развивать способность организма «перерабатывать» не только положительные, но и отрицательные эмоции, быть готовым к эмоционально-стрессовым ситуациям, адекватно реагировать на них. Очевидно, что педагог должен обладать высокой эмоциональностью, что позволяет ему быть ближе к детям, нуждающимся в его эмоциях. Но, как показывает реальность, в условиях стресса студент реагирует непродуктивной стратегией – эмоциоцентрированным копингом, оказываясь в сетях эмоций и чувств. Это приводит к тому, что будущего учителя характеризует значительная неспособность быть адекватным в конфликтной ситуации, видеть сложную проблему со всех сторон, выстраивать и реализовывать конструктивную долговременную стратегию поведения, способствующую эффективному обучению детей, формированию эмоционального климата в классе, устраивающую всех участников образовательного процесса. Высокая эмоциональность реагирования будет также затруднять выстраивание и поддержание адекватных отношений с администрацией и родителями учеников.

Резюмируя итоги исследования, необходимо поставить проблему активной гармонизации и гуманизации личности педагога уже на этапе вхождения в профессию, то есть в студенческие годы. Актуальным представляется и специальная работа со студентами на протяжении всех лет обучения по развитию навыков саморегуляции, коммуникативной компетентности, повышению готовности к инициативному толерантному поведению в образовательной среде, конструктивному поведению в конфликтных ситуациях. Важно научить студентов совладать со своей эмоциональной природой, эффективно компенсировать эмоциональные затраты, проблемно анализировать ситуации и конструктивно их разрешать, эргономично строить свою деятельность, вести работу по личностному росту и повышению аутопсихологической компетентности.

Такую работу эффективно проводить с использованием активных групповых социально-психологических методов и техник. Их использование должно быть направлено на развитие профессионального самосознания учителя, стимулировать личностный и духовный рост, повышать осознание ценности каждой личности и профессиональной ответственности.

Список литературы

1. Котова С. А. Психофизиологические механизмы обеспечения эффективности обучения студентов. СПб.: Изд-во ВВМ, 2011.
2. Практическая психодиагностика / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2000.
3. Eysenck H. J., Eysenck M. W. Personality and individual differences: a natural science approach. N. Y.: Plenum Press. 1985.
4. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer, 1984.

References

1. Kotova S. A. Psihofiziologicheskie mehanizmy obespecheniya effektivnosti obucheniya studentov. SPb.: Izd-vo VVM, 2011.
2. Prakticheskaya psihodiagnostika / sost. D. Ya. Raygorodskiy. Samara: BAHRAH-M, 2000.
3. Eysenck H. J., Eysenck M. W. Personality and individual differences: a natural science approach. N. Y.: Plenum Press. 1985.
4. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, Springer, 1984.

Статья поступила в редакцию 12.11.2012

УДК 159.922.4
ББК Ю956+Ю932+Ю958

Светлана Юрьевна Мохова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: Svetalina67@gmail.com

Кросскультурное исследование семантических полей образов членов семьи[1]

В статье приводятся результаты ассоциативного эксперимента, проведённого в бурятской и русской выборке респондентов. В имплицитном виде сопоставляется содержание обыденного сознания и культуры повседневности. Исходя из классификации категорий смыслов жизни, обосновывается актуальность исследования семантических полей. Раскрывается содержание семантического образа членов семьи у разных возрастных групп (подростков, молодёжи, взрослых). Анализ семантических полей, полученных в результате ассоциативного эксперимента, может показать определённые перспективы преобразований семейных аттитюдов в современном обществе. В интерпретации полученных результатов различается кровное родство и культурная преемственность в семантических полях образов членов семьи. Каждый член семьи репрезентирован образом в семантическом поле сознания, имплицитно представляющем проявление общественных форм родства, брачных правил, предписанных норм поведения между определёнными типами родственников. Раскрываются образы членов семьи, живущих в сельской и городской местности.

Ключевые слова: культура, кросскультурное исследование, обыденное сознание, язык и сознание, семантическое поле, ассоциативный эксперимент, семья, образ, образ члена семьи, бурят, русский.

Svetlana Yur'evna Mokhova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: Svetalina67@gmail.com

Cross-Cultural Research of Semantic Fields of Family Member Images

The results of an associational experiment on Buryat and Russian respondents are represented in the article. The content of an ordinary mind and everyday life culture is constructed implicitly. The urgency of a semantic field research is based on the classification of life sense categories. The content of the family member semantic image belonging to different groups (teenagers, youth, adults) is described. The analysis of the semantic fields obtained in the associational experiment can show definite perspectives of family pattern changes in a contemporary society. The results of the research let differentiate between consanguinity and cultural succession in the semantic fields of the family member images. Each member is represented by an image in the semantic field of mind which holds inside social forms of relationship, marriage, norms of behavior between certain types of relatives. The images of the family members living in a city and in the countryside are analyzed.

Keywords: culture, crosscultural research, ordinary mind, language and mind, semantic field, associative experiment, family, image, family member image, a Buryat, a Russian.

В современном обществе отмечается тенденция роста семей с одним родителем. В нуклеарной семье воспитывается, как правило, 1–2 ребёнка. Традиции участия всего общества в воспитании детей имеют тенденцию к угасанию. Обучение детей в интернатах крайне редкое явление. Чаще всего дети покидают родительский дом в возрасте 14–15, а то и 17–18 лет, когда наступает период профессионального обучения. Практически полностью утрачена традиция воспитания детей в многодетной семье. Все эти социально-психологические процессы не могут не сказаться на изменении институциональных норм и не отразиться в системе языка. Между традицией и новыми социальными установками, за-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке гранта ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013годы» НК-157П «Кризис современной российской культуры: стратегии его преодоления в общественном сознании».

крепляющимися в психологии каждого человека как представителя культуры, устанавливаются требующие изучения отношения.

Определённые нормы поведения между членами семьи задают систему установок и, по всей вероятности, влияют на психологические характеристики образа члена семьи. Вопрос о том, насколько изменяется система социальных установок в связи с переходом общества от традиционного к современному, как происходит наделение определёнными качествами члена семьи в зависимости от культуры, сложившихся этнических стереотипов, ищет своего ответа и конкретизации с момента обретения гуманитарными науками официального статуса научного знания.

Социологи, этнологи, лингвисты, психологи в своих исследованиях показывают совпадения общественных форм родства, брачных правил, предписанных норм поведения между определёнными типами родственников. Эти совпадения, по мнению исследователей, есть не что иное, как проявление взаимодействия общих законов.

Д. А. Леонтьев среди 9 классификационных категорий смыслов жизни выделяет семью [5, с. 25]. Изучение форм родства в каждой самостоятельной области исследования позволяет углублённо раскрыть суть существующих социально-психологических закономерностей. Ассоциативный эксперимент позволит, по нашему мнению, описать посредством раскрытия семантических полей образ члена семьи, каким он видится участвовавшим в нашем исследовании представителям двух этносов разных поколений (подростки 13–18 лет, молодёжь 24–30 лет, взрослые 38–48 лет).

Слова реакции в ассоциативном эксперименте рассматриваются как система значений и субъективных смыслов, являющихся результатом личного опыта, познавательных процессов и переживаний человека, принадлежащего определённой этнической культуре, культуре и традициям устной речи, исторически сложившейся в социуме. Ощущения, образы восприятия и чувства, реально существующие для человека, являются продуктами, порождёнными психикой. Структура и качество порождаемых психикой образов обобщается в слове [1; 2; 4]. Образ члена семьи, таким образом, в ассоциативном эксперименте раскроется сознанию наделёнными психическими качествами.

Участникам исследования предлагались лексемы, обозначающие в системе кровного родства, социальные функции: «мама», «папа», «дедушка», «бабушка», «брат».

Анализ слов-реакций на лексему «папа» проводился с учётом методологических положений об изучении структуры семьи: с одной стороны, с точки зрения кровнородственных отношений, и системы родства на основании выделенных психологических характеристик – с другой [3, с. 60].

Количественный анализ слов реакций убедительно показывает, что обыденное сознание, в первую очередь, удерживает сведения о биологических основаниях семьи. Участники исследования дали ответы, объединённые нами в группу. Семантическое поле включает «ответы: «родной», «родственник», «семья», «мой родитель», «мама», «дедушка», «бабушка», «отец», «брат», «сестра».

В русской и бурятской выборке молодые люди и взрослые дают ответы, связанные по смыслу с продолжением жизни: «жизнь», «дочь», «сын», «дети». В ассоциациях присутствует местоимение «Я», которое мы интерпретируем как осознание себя сыном или дочерью, или осознание себя отцом, отвечающим взрослым.

Слово «папа» и в русской, и в бурятской выборе ассоциативно связано с представлениями о наставнике, учителе, советчике, мудрости, уме и т. п. Следующую группу представляют ассоциации с образом папы как сильного, имеющего возможность защитить, заступиться. Он ассоциируется с опорой, поддержкой, столбом, помощником.

В семантические поля образа папы вошли лексемы, имеющие отношению к видам деятельности, которыми он занимается. В русской выборке городских подростков для обозначения социального статуса называют слова «бизнесмен», «военный», «миллионер». Лексема «папа» вызывает слова-реакции «рыбалка», «охота», «машина, автомобиль», «дом», «дача». Единичны метафоры «золотые руки», «на все руки мастер».

Безусловно, функция мужчины, как человека, несущего ответственность за экономическое состояние семьи, обнаружилась в ответах «ответственность» «кормилец». Интересно, что в городской выборке имеются ответы «деньги», «заработок», «карманные деньги».

Участники бурятской группы связывают слово «папа» со словами «друг», «разговор», «общение». Для мужчин русской выборки характерно отсутствие ответов «любимый», «ласковый», «нежный».

Ответы «нет» являются отражением социальной проблемы увеличения числа семей с одним родителем.

Образ папы передаётся посредством ассоциаций с усами, лысиной, сединой, высоким ростом, кепкой, собакой, гамаком, ноутбуком, обедом, запахом бензина, вымытыми руками, красотой.

Слово «папа» приводит в движение и негативные переживания, нашедшие отклик в словах «неизвестность», «пустота», лексике, выражающей агрессивное неприятие обсуждаемого образа: «гад», «мразь». Безусловно, лексема «ремень» может быть проинтерпретирована как сохранение символа власти в семье, проявления назидательной силы за отцом.

В ответах имеются лексемы, наполненные смысловым переживанием сострадания по поводу плохого состояния здоровья, бедности, одиночества.

Конечно, девочки и девушки характеризуют отца как лучшего, в то время как мальчики и юноши такое сравнение вообще не приводят. Более того, такие ответы более свойственны участникам русской выборки, нежели бурятской. Русские чаще, чем буряты, называют лексемы «добрый», «хороший». Подростками, юношами городской русской выборки даны ассоциации: «алкоголь», «совместный алкоголь».

Имеются единичные ассоциации, взятые из литературы и песенного содержания: «папа Карло», «батяня комбат».

Таким образом, анализ семантических полей образа «папа» не позволяет выделить каких-либо ярко выраженных особенностей, детерминированных этнической культурой или местом проживания. Есть смысл указать на особенности образа папы как друга, собеседника, проявившегося в бурятской выборке. Сдержанное проявление чувств наблюдается по ответам преимущественно у мужчин, юношей и подростков в русской выборке.

На то, что многие буряты, и в прошлом и в настоящее время, невольники кровных связей, обращает внимание А. Д. Карнышев. Подтверждение этому он находит также в бурятском языке. Так, в бурятском языке различаются обозначения внука и внучки, дочки и сына. Л. Линховоин, описывая быт агинских бурят, перечисляет: «Дети называли отца аба (папа), мать – эжы (мама), дедушку по отцу – хугшэн аба (старый папа), бабушку – хугшэн эжы (старая мама), дедушку по матери – нагаса, бабушку – нагаса эжы [6, с. 47]. Учитывая то, что в бурятском языке лексические различия в обозначении бабушки и дедушки по матери и отцу, проведём анализ семантических полей образа «дедушка».

Выявлена высокая частота парадигматических связей со словами «бабушка», «прародитель». Имеются ответы «был», «умер», «нет».

Образ дедушки, так же как и образ папы, связан с рыбалкой, охотой, сенокосом, занятием по хозяйству и т. п.

Следующие по частоте появления идут ассоциации со словами «старик», «старость», «пожилой», «немощь». Существительные и прилагательные дополняют образ дедушки: «борода», «морщины», «седой», «очки», «хромой», «костыль», «валенки», «жилистые руки», «кресло-качалка». Выделяются ворчливый, вредный характер, маразм.

В сознании, несмотря на то что называются слова «больной», «хромой», «немощный», этот образ не закреплён с необходимостью оказывать помощь, нести определённые обязанности.

Участники русской выборки дают отдельное семантическое поле, раскрывающее ощущение заботы, нежности, ласки со стороны дедушки. Внимательность со стороны дедушки также характеризуется словами ассоциациями: «деньги», «гостинцы», «сладости», «конфеты». Ассоциации дают и подростки, и молодёжь, и взрослые. У русской выборки дедушка ассоциируется с такими занятиями, как чтение книг, рассказами сказок на ночь, пониманием и общением.

Дедушка-спортсмен не единичная ассоциация, показывающая активный образ жизни дедушки. Практически все группы называют слово «велосипед».

Миграция населения в города сохраняет в сознании память о дедушке, живущем в деревне или селе в своём доме.

Характерно, что никакие другие стимулы, кроме стимульного слова «дедушка», предложенные в ассоциативном эксперименте, не вызвали ассоциативного ряда связанного с событиями Великой Отечественной войны. Слова «фронтовик», «ордена и медали», «воевал», «победитель», «защитник Отечества», «защитник Родины» часто встречаются в ответах.

У юношей в русской городской выборке слово «дедушка» породило ассоциацию с видами алкогольных напитков: «водка», «коньяк», «мартини», «самогон». Молодые люди называют ассоциацию «алкоголик». Папироса, табак, махорка, самокрутка также вошли в семантическое поле образа дедушки.

Есть единичная ассоциация «бомж». Не имеющие никакого отношения к родственным связям ассоциации «дедушка – Мазай», «Де-

душка – Мороз», «дедушка Ленин» «дедушка Бабай», «Старик Хоттабыч» открывают иной пласт культурной жизни общества.

Жители села бурятской выборки называют ассоциации «колхоз», «бизнесмен», «матерится». Подростки говорят о старых взглядах на жизнь, о рассказах о прожитой жизни, о буйном характере в состоянии опьянения. Среди занятий дедушки называют работу пастуха и чабана.

Русские подростки и молодёжь дают характеристику многознающего наставника, человека много поведавшего за свою жизнь.

Анализ ассоциаций на слово «дедушка» позволяет сделать следующие выводы. Традиционные виды деятельности бурят сохранены в сельской местности и связаны со скотоводством. Память о боевых сражениях сохраняется при беседах с участниками войны, что удерживается не только молодыми людьми, но и подростками бурятской и русской выборки. Эмоциональное отношение выражается в заботе со стороны дедушки у русских, в то время как слов, несущих на себе значение выражения чувств в бурятской выборке не было обнаружено. Традиционно закрепившиеся виды деятельности у русских и бурят нашли выражение в особенностях ответов живущих в селе и городе. Культурная составляющая жизни проявляется в чтении газет, книг, устных рассказах. Примечательно, что никто из участников исследования не назвал ассоциацию «телевизор».

Как и предыдущие слова-стимулы, лексема «бабушка» определила парадигматические связи со словами, называющими членов семьи. Она характеризуется, с одной стороны, как приветливая, заботливая, создающая уют в доме, излучающая тепло; с другой стороны, вредная, злая и причитающая. В русской выборке образ бабушки раскрывается как потакающей во всех желаниях внуку.

Самой главной чертой бабушки по частоте ассоциаций является выполняемая ей функция приготовления пищи. В обеих выборках всех возрастных групп наиболее частыми ассоциациями были слова-реакции: «пирожки», «булочки», «блины», «позы», «суп», «молоко», «творог» и др. Слово «бабушка» ассоциируется с вязальными спицами, пряжей, связанными теплыми носками и варежками.

Образ бабушки связан с образом стареющей женщины с прогрессирующими болезнями. Бабушка редко ассоциируется с такими психологическими чертами, как мудрость, накопленный опыт, знания, учитель. Исследование даёт низкую частоту слов «беседа», «рассказ», «сказка».

Встречаются ассоциации с героями литературных произведений «Старуха Изергиль» и сказками, в сюжете которых действует «Баба-Яга».

Городские респонденты, особенно подростки, дают ассоциацию «бабушка-магазин». В выборке сельских респондентов имеются ассоциации: «бабушка-колхоз», «бабушка-хранительница обрядов», «бабушка-натруженные руки».

Особенностей в семантических полях образа бабушки у городских и сельских жителей русских и бурят не выявлено.

Выводы.

В семантических полях образов членов семьи находит отражение опыт повседневности, накопленный несколькими поколениями.

Не обнаружено значимых различий в семантических полях образов членов семьи у представителей двух этносов.

Традиционно закрепившиеся виды деятельности у русских и бурят нашли выражение в особенностях ответов живущих в селе и городе.

Семантические поля образов членов семьи у разных поколений имеют содержательные отличия.

Список литературы

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Наука: Смысл, 1999. 350 с.

2. Жалсанова Ж. Б. Образ жены в языковом сознании русских и бурят // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 320, март. С. 7–10.

3. Леви-Клод Строс. Структурная антропология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 512 с.

4. Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная реальность. М., 1993. С.18. URL: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1–1.html (дата обращения: 16.09.2011).

5. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов «МПС». М., 1992. 33 с.

6. Линховоин Л. Л. Заметки о дореволюционном быте агинских бурят. Улан-Удэ: Бур. кн. изд-во, 1972. 101 с.

References

1. Artem'eva E. Yu. Osnovy psihologii subektivnoy semantiki. M.: Nauka: Smysl, 1999. 350 s.

2. Zhalsanova Zh. B. Obraz zheny v yazykovom soznanii russkih i buryat // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 320, mart. S. 7–10.

3. Levi-Klod Stros. Strukturnaya antropologiya. M.: EKSMO-Press, 2001. 512 s.

4. Leont'ev A. A. Yazykovoe soznanie i obraz mira // Yazyk i soznanie: paradoksal'naya real'nost'. M., 1993. S.18. URL: http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1–1.html (data obrascheniya: 16.09.2011).

5. Leont'ev D. A. Metodika predel'nyh smyslov «MPS». M., 1992. 33 s.

6. Linhovoin L. L. Zametki o dorevolyutsionnom byte aginskih buryat. Ulan-Ude: Bur. kn. izd-vo, 1972. 101 s.

Статья поступила в редакцию 10.01.2013

УДК 378.015.3 + 316.61 + 378.016:159.9
ББК Ю95

Елена Фёдоровна Ященко,
доктор психологических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)
(Челябинск, Россия), e-mail: elfed58@mail.ru

Структурная организация смысловой регуляции профессионального самоопределения студентов факультета журналистики как субъектов деятельности

Теоретический анализ проблемы определил основные подходы исследования: субъектный, структурно-уровневый и системный. Понятие «смысловая регуляция» для нас включает в себя такие компоненты, как смысложизненные ориентации, ценности, самоактуализационные характеристики, потребности и рефлексивность.

Представлены результаты эмпирического исследования структурной организации смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов факультета журналистики в периоды учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности. Проведенное сравнение показало, что данные структурные организации являются гомогенными у студентов в разные периоды обучения, отличающихся разным уровнем самоактулизации (СА).

Выявлены различия показателей «структурного веса» профессиональных сфер у студентов младших и старших курсов с разным уровнем СА. Анализ «структурного веса» профессиональных сфер у студентов младших курсов с высоким уровнем СА показал, что базовыми для них являются сферы человек-знак, человек-природа и человек-человек; у студентов со средним уровнем СА – профессиональные предпочтения как компонент не выражены ни в одной сфере профессиональной деятельности; у студентов с низким уровнем СА – умения ни в одной из сфер не стали структурообразующими компонентами их профессионального самоопределения.

У студентов старших курсов факультета журналистики с высоким уровнем СА доминирующими сферами являются человек-художественный образ и человек-человек; со средним уровнем СА – человек-знак; с низким уровнем СА – человек-техника, человек-художественный образ и человек-знак, в которых преобладают отрицательные связи с компонентами смысловой регуляции. Показатели индексов организованности позволили определить наиболее интегрированную структуру профессионального самоопределения у студентов во всех периодах учебной деятельности с высоким уровнем СА, а их позицию субъектов учения – считать наиболее сформированной.

Ключевые слова: журналистское образование, профессиональная сфера, самоактуализация, индекс организованности структуры.

Elena Fedorovna Yashchenko,
Doctor of Psychology,Associate Professor,
South Ural State University (National Research University)
(Chelyabinsk, Russia), e-mail: elfed58@mail.ru

Structural Organization of Sense Regulation of Professional Self-Determination of the Faculty of Journalism Students as Subjects of Activity

The theoretical analysis of the problem determined the main approaches of the research: subject, structure-level and systematic. The concept “sense regulation” for us consists of such components as life-sense orientations, values, self-actualization characteristics, needs and reflexiveness.

The results of empirical research of the structural organization of sense regulation of professional self-determination of the Faculty of Journalism students during the periods of training-academic and training-professional activity are shown in the article. The comparison carried out showed that these structural organizations are homogeneous with the students during the different periods of training, having different levels of self-actualization (SA).

The paper reveals the differences of indicators of “structural weight” of professional spheres with the junior and senior students with different level of SA. The analysis of “struc-

tural weight" of professional spheres with the junior students with high level of SA showed that the basic spheres for them are human-sign, human-nature and human-human;the professional preferences as the component are not expressed in any sphere of professional activity with the students with medium level of SA; for students with low level of SA, the skills in no sphere are structure-formative components of their professional self-determination.

Senior students of the Faculty of Journalism with high level of SA have such dominant spheres as human-image and human-human; with medium level of SA – human-sign; with low level of SA – human-technology, human-image and human-sign, in which the negative connections with components of sense regulation prevail.The indicators of the indexes of organization allowed us to define the most integrated structure of professional self-determination of the students in all periods of training activities with high level of SA, and their position of subjects of training is considered to be the most formed.

Keywords: journalism education, professional sphere, self-actualization, index of structure organization.

Введение

Сведения о человеке как субъекте и подходы к его исследованию имеют свою специфику в отечественной и зарубежной психологии, вызывают междисциплинарный интерес, актуальный как в различных отраслях психологии, так и в смежных областях знаний о субъекте, личности, сознании, самосознании, психической регуляции, мотивации, эмоциях, интеллекте. В теоретическом плане изучение человека как субъекта для отечественной психологии актуально, так как способствует его пониманию как «творца и результата истории»; в практическом – пытается объяснить, почему одни и те же социально-экономические условия вызывают такие разные стили поведения – от осознанной самостоятельной деятельности до стремления к зависимым и иждивенческим отношениям. Исследования человека как субъекта актуальны также для социальной психологии высшей школы, пытающейся определить, насколько успешно складывается позиция субъекта учения у студента вуза в процессе профессионального самоопределения, все ли её компоненты развиваются равномерно, хотя принципиальная возможность возникновения и развития этой позиции есть у всех студентов университета.

В этом плане исследование смысловой регуляции профессионального самоопределения студентов факультета журналистики, будущей профессиональной деятельностью которых является освещение событий нашей жизни и формирование мировоззрения читателей, представляется достаточно своевременным.

Основные подходы, используемые в работе

Становление собственно субъектного подхода в отечественной психологии связано с именами С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, А. А. Бодалёва, Б. Ф. Ломова, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анцыферовой, Б. С. Братуся, А. Г. Асмолова, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, В. О. Татенко и др. [17; 18; 8; 9; 1; 16 и др].

Для С. Л. Рубинштейна «субъект – это способ реализации человеком своей человеческой сущности в мире. Субъект проявляется через сознание и деятельность, детерминирует свою деятельность и взаимоотношения с миром, проявляя активность, самостоятельность, ответственность, самодетерминацию и самосовершенствование» [17]. С. Л. Рубинштейн писал, что психические качества человеком не только присваиваются, но и созидаются, и это проявляется как созидание себя, своего внутреннего мира. Любая деятельность субъекта (хотя бы в минимальной степени) является творческой и созидательной [18]. Субъект в своей деятельности, духовности – это прежде всего субъект творчества, созидания, инновации. Взаимодействуя с объективной действительностью, субъект должен обладать морально-нравственным императивом, находить смыслы жизни, которые регулировали бы его поступки и помогали адекватно ориентироваться в жизненных ситуациях [18]. С. Л. Рубинштейн определяет субъекта как высший уровень развития личности.

А. Н. Леонтьев, разрабатывая теорию деятельности, писал, что строение сознания закономерно должно быть связано со строением деятельности, в которой оно формируется. Усложнение характера деятельности требует разведения целей и средств их достижения, целей и операций. В сознании образ непосредственно воспринимаемого должен одновременно связываться с образом «потребного будущего». Отдельный индивид начинает выделять себя из коллектива, ре-

зультатом чего становится различие целей деятельности, её смыслов, которые перестают совпадать с общественными значениями деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву [8; 9], человек как субъект телесен и функционален; это существо, которое действует активно и целесообразно, строит свою деятельность, выделяя её структурные компоненты, прогнозирует результаты; проявляя опосредованность, ориентируется на другого человека как носителя социальных значений; выделяет не совпадающие со значениями личностные смыслы, открывает их для себя; выделяет себя из общества, осознаёт себя, сравнивает с окружающими.

Исследование опиралось на западные и отечественные подходы к пониманию смысла, смысловой регуляции в психологии, представленные в многочисленных работах Д. А. Леонтьева, В. Франкла, К.-Г. Юнга и др. [10; 11; 21]; теории и концепции самоактуализации личности, личностного роста в личностно-центрированном и экзистенциальном направлениях гуманистической психологии, представленные в работах А. Маслоу, Д. Бьюдженталя, Р. Мэя, К. Роджерса и др. [24; 12; 13; 20 и др.]. Исследование основывалось на положениях концепции рефлексивности А. В. Карпова [4; 5; 6]; профессионального становления и самоопределения Ю. П. Поварёнкова [14], Н. С. Пряжникова [15]; принципа системного подхода к изучению целостной личности и индивидуальности Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрикова [22], А. В. Карпова [4; 5; 6], Е. Ф. Ященко [23].

Ю. П. Поварёнков понимает под профессиональным становлением личности процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути (профессионализации), который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учёта внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации [14]. Ю. П. Поваренков рассматривает профессиональное самоопределение в качестве специфической формы профессиональной активности личности, которая обеспечивает становление и реализацию субъекта профессионализации и определяет психологическое содержание профессиональной социализации и индивидуализации, направление и интенсивность профессионального научения и развития, отношение человека к профессионализации как компоненту жизненного пути. Автор выделил следующие уровни профессионального самоопределения: ценностно-мотивационный, когнитивно-операционный, поведенческий и уровень профессионально важных качеств; а также его периоды – учебно-академический (младшая ступень обучения в вузе – 1 курс – первый семестр 3-го курса) и учебно-профессиональный (старшая ступень обучения – второй семестр 3–5 курсы) [14].

Подчёркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека, Н. С. Пряжников отмечал: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [15, с. 24].

В нашем исследовании рассматривается смысловая регуляция профессионального самоопределения студентов как субъектов деятельности, обеспечивающая развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, то есть целостность и сформированность профессионального самоопределения.

Понятие «смысловая регуляция» для нас включает в себя такие компоненты, как смысложизненные ориентации, ценности, самоактуализационные характеристики, потребности и рефлексивность. Изучение смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов как субъектов деятельности предполагает рассмотрение взаимосвязей компонентов смысловой регуляции со сферами профессиональной деятельности и их компонентами (умениями и навыками, эмоциональным отношением к сфере профессий, профессиональным предпочтением к данной сфере) у студентов факультета журналистики младших и старших курсов с разным уровнем самоактуализации. Компоненты смысловой сферы личности, составляющие в нашем исследовании систему смысловой регуляции профессионального самоопределения, связанные с той или иной профессиональной сферой, определяют возможности реализации внутреннего потенциала студента как субъекта деятельности. Осознанность, осмысленность определённых профессиональных сфер, связанность с ними тех или иных ценностей и потребностей отражают смысловую регуляцию самоопределения студентов в различных профессиональных сферах.

Профессиональное самоопределение может быть охарактеризовано качественным составом компонентов (шкал) смысловой регуляции, связанных с профессиональной сферой, соответствующей определённой профессиональной подготовке студентов в вузе.

Организация и методы исследования

Анализ научной литературы по данной проблеме позволил сформулировать цель исследования – определить различия смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов факультета журналистики как субъектов деятельности на этапах учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности, характеризующихся разным уровнем самоактуализации.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Определить значимые профессиональные сферы у студентов факультета журналистики в различные периоды обучения (на младшей и старшей ступенях обучения), установить соответствие выделенных профессиональных сфер виду подготовки в вузе.

2. Выявить различия в сформированности смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов-журналистов в периоды учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности, отличающихся по уровню развития самоактуализации.

3. Определить индекс организованности структуры профессионального самоопределения у студентов-журналистов, характеризующихся высоким, средним и низким уровнем самоактуализации в периоды учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности.

Обследование проводилось в 2010–2012 гг. на выборках студентов с 1 по 5 курсы факультета журналистики Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) численностью 285 человек. Возраст принявших участие в исследовании респондентов (в основном студенток) 17–21 год.

Гипотеза исследования.

Структурная организация смысловой регуляции профессионального самоопределения будет отличаться у студентов факультета журналистики:

– в разные периоды учебной деятельности;

– характеризующихся разным уровнем самоактуализации;

– в период учебно-профессиональной деятельности значимыми будут являться профессиональные сферы человек-человек, человек-художественный образ и человек-знак, соответствующие подготовке в вузе;

– у студентов с высоким уровнем самоактуализации структурная организация смысловой регуляции профессионального самоопределения будет иметь бóльший индекс организованности, чем у студентов с низким уровнем самоактуализации.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

− опросник профессиональной готовности (ОПГ) Л. Н. Кабардовой [3, с. 124–130];

− самоактуализационный тест (САТ) Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской [2] для определения особенностей самоактуализации и её уровня;

− методика изучения смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [11];

− морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной (МТЖЦ) [16];

− тест «Рефлексивность» А. В. Карпова для определения особенностей рефлексивности [6];

− «Парные сравнения» В. В. Скворцова, И. Д. Ладанова для изучения потребностей [7].

В исследовании применялись следующие методы:

1) метод оценки степени (индекса) организованности структуры личности (А. В. Карпов, 1992) [5];

2) статистические методы:

− кластерный анализ показателей, связанных с уровнем самоактуализации;

− корреляционный анализ для выявления взаимосвязей с расчётом коэффициентов корреляции Пирсона для каждого кластера;

− различия между кластерами (уровнями самоактуализации) и структурами профессионального самоопределения студентов в разные периоды учебной деятельности (учебно-академической и учебно-профессиональной) оценивались с помощью метода χ^2-критерий Пирсона для сравнения матриц корреляций (их «гомогенности-гетерогенности»).

Процедура обработки данных осуществлялась с помощью стандартного пакета MS Excel 2003 и компьютерного пакета статистических программ «Statistica 6.0».

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ матриц интеркорреляций студентов младших (период учебно-академической деятельности) и старших (период учебно-профессиональной деятельности) курсов факультета журналистики показал, что структурные организации смысловой регуляции профессионального самоопределения у них значимо не различаются ($\chi^2_{эмп.}=39{,}15$; $\chi^2_{0,05/36}=51$; $\chi^2_{0,01/36}=58{,}6$; $\chi^2_{табл.} > \chi^2_{эмп.}$), то есть являются гомогенными. Это по-

зволяет предположить, что между структурами смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов младших и старших курсов существуют количественные, не качественные различия; и структуры имеют разную степень сформированности.

Одними из ведущих компонентов субъекта деятельности в нашем исследовании являются сформированные самоактуализационные качества. На наш взгляд, целостность смысловой регуляции (СРПС) и высокий уровень самоактуализации (СА) являются основными характеристиками выпускника университета любой специальности как субъекта будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим была рассмотрена сформированность СРПС у студентов с разным уровнем СА.

Для выявления статистически значимых различий в структурной организации СРПС у студентов с разным уровнем СА был применен χ^2-критерий Пирсона. Анализ проводился во всех группах младших и старших курсов факультета журналистики (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные показатели структурной организации смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов факультета журналистики с разным уровнем СА

Уровни СА	*Младшие курсы*	*Старшие курсы*
Высокий / средний	22,62	17,68
Высокий / низкий	26,95	31,26
Средний / низкий	23,21	24,8

В группе студентов младших курсов факультета журналистики статистически значимых различий между показателями шкал разного уровня СА выявлено не было, что позволяет сделать вывод о том, что структурная организация смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов младших курсов, характеризующихся разным уровнем СА, не различается. Гомогенность корреляционных матриц разного уровня СА у студентов младших курсов показывает, что структуры СРПС являются качественно однородными, между ними существуют количественные различия, а общий «рисунок» связей в матрицах не различается [5].

Содержание СРПС у студентов старших курсов также было рассмотрено с учётом уровня СА, в связи с чем были выделены три группы респондентов: студенты старших курсов факультета журналистики с высоким, средним и низким уровнем СА.

В группах студентов старших курсов с разным уровнем СА статистически значимых различий между показателями шкал так же не обнаружено. Структура смысловой регуляции профессионального самоопределения у студентов старших курсов не изменяется в зависимости от уровня СА.

На следующем этапе исследования проводился анализ структурной организации профессионального самоопределения с помощью метода матриц интеркорреляций А. В. Карпова [5]. Была рассмотрена функциональная роль каждой профессиональной сферы, определяемая числом и значимостью их связей с компонентами смысловой регуляции. Был определён «структурный вес» каждой профессиональной сферы и её компонентов с помощью следующего методического приёма: связям, значимым при $p \le 0{,}001$ и $p \le 0{,}01$, приписывался «весовой коэффициент» 4 балла; связям, значимым при $p \le 0{,}05$, – «весовой коэффициент» 3 балла [5]. Сумма «веса» связей даёт значение «структурного веса».

Были определены «структурные веса» профессиональных сфер у студентов факультета журналистики с разным уровнем СА в период учебно-академической (табл. 2) и учебно-профессиональной (табл. 3) деятельности.

Анализ «структурного веса» профессиональных сфер у студентов младших курсов с высоким уровнем СА показал, что базовыми для них являются сферы человек-знак (Ч-З) (W=19), человек-природа (Ч-П) (W=19) и человек-человек (Ч-Ч) (W=13). В сферах Ч-З и Ч-П основными компонентами студенты выделяют свои умения и знания (W=24; W=22), а также эмоциональное отношение к деятельности в данных сферах (W=22; W=19).

Таблица 2

«Структурные веса» профессиональных сфер у студентов младших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА

Высокий уровень СА			*Средний уровень СА*			*Низкий уровень СА*		
сферы	*компоненты*	*«вес»*	*сферы*	*компоненты*	*«вес»*	*сферы*	*компоненты*	*«вес»*
Ч-З (W=19)	ЧЗ-У	W=24	Ч-Т	ЧТ-У	W=13	Ч-З (W=15)	ЧЗ-ПП	W=13
	ЧЗ-Э	W=22				Ч-Т	ЧТ-Э	W=14

Ч-П (W=19)	ЧП-У	W=22	Ч-Х (W=14)	ЧХ-У	W=22	Ч-П (W=14)	ЧП-У	W=15
	ЧП-Э	W=19					ЧП-Э	W=12
Ч-Ч (W=13)	ЧЧ-Э	W=13		ЧХ-Э	W=14		ЧП-ПП	W=13
	ЧЧ-ПП	W=17				Ч-Х (W=19)	ЧХ-Э	W=17
							ЧХ-ПП	W=20

Примечание: W – структурный вес качества; профессиональные сферы: Ч-З – человек-знак, Ч-П – человек-природа, Ч-Т – человек-техника, Ч-Ч – человек-человек, Ч-Х – человек-художественный образ; компоненты профессиональных сфер: Э – эмоциональное отношение, У – умения, навыки и знания, ПП – профессиональное предпочтение.

Значимой в структуре профессионального самоопределения является также сфера Ч-Ч (W=13) и её компоненты – эмоциональное отношение и профессиональное предпочтение – ЧЧ-Э (W=13) и ЧЧ-ПП (W=17). Для студентов данной группы важным является их эмоциональное отношение к выявленным сферам. В сферах Ч-З и Ч-П, наравне с эмоциональным отношением, для студентов актуальными являются также умения, навыки и знания.

У студентов со средним уровнем СА ведущей является сфера Ч-Х (W=14), а также умения в данной сфере (W=22) и эмоциональное отношение к ней (W=14). Базовыми также являются умения в сфере Ч-Т (W=13). Студенты данной группы ориентированы на творческую деятельность, однако для них также значимы умения и знания в технической области. Стоит отметить, что у студентов со средним уровнем СА профессиональные предпочтения как компонент не выражены ни в одной сфере профессиональной деятельности.

Для студентов с низким уровнем СА доминирующей профессиональной сферой является Ч-Х (W=19) и её компоненты: эмоциональное отношение (W=17) и профессиональные предпочтения (W=20). В сфере Ч-З (W=15) базовым компонентом являются профессиональные предпочтения (W=13). Структурообразующей также является сфера Ч-П и её компоненты ($W_{Ч-П}$=14; $W_{ЧП-У}$=15; $W_{ЧП-Э}$=12; $W_{ЧП-ПП}$=13), но характер связей у них отрицательный. Эмоциональное отношение к сфере Ч-Т (W=14) также является базовым компонентом структуры профессионального самоопределения у студентов данной группы. В целом в профессиональном плане они ориентированы на творческую деятельность и работу со знаковыми системами, выражая своё положительное эмоциональное отношение к сферам профессий Ч-Х и Ч-Т. Сфера человек-природа не является для них значимой в профессиональном плане. Стоит отметить, что умения в сфере Ч-Х и сфере Ч-Ч в целом не являются структурообразующими компонентами профессионального самоопределения студентов младших курсов факультета журналистики с низким уровнем СА.

Таким образом, показатели профессиональных сфер у студентов младших курсов факультета журналистики с высоким уровнем СА отличаются от показателей профессиональных сфер у студентов со средним и низким уровнем СА преобладанием сфер Ч-П и Ч-З. У студентов с низким и средним уровнем СА базовой является сфера Ч-Х. Студенты со средним уровнем СА не выражают профессиональных предпочтений ни к одной из рассматриваемых сфер. Для студентов с низким уровнем СА не является значимой сфера Ч-П, в отличие от студентов с высоким уровнем СА. Базовые сферы в структуре профессионального самоопределения у студентов младших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА вполне соответствуют профилю профессиональной подготовки.

Таблица 3

«Структурные веса» профессиональных сфер у студентов старших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА

Высокий уровень СА			***Средний уровень СА***			***Низкий уровень СА***		
сферы	***компоненты***	***«вес»***	***сферы***	***компоненты***	***«вес»***	***сферы***	***компоненты***	***«вес»***
Ч-З	ЧЗ-Э	W=12	Ч-З (W=12)	ЧЗ-Э	W=13	Ч-З (W=13)	ЧЗ-У	W=14
Ч-П	ЧП-Э	W=12					ЧЗ-Э	W=16

Ч-Х (W=25)	ЧХ-У	W=24				Ч-Т (W=26)	ЧТ-У	W=23
	ЧХ-Э	W=31	Ч-Х (W=10)	ЧХ-У	W=12		ЧТ-Э	W=26
	ЧХ-ПП	W=18				Ч-П	ЧП-Э	W=12
Ч-Ч (W=11)	ЧЧ-У	W=12		ЧХ-ПП	W-19	Ч-Х (W=26)	ЧХ-У	W=14
	ЧЧ-ПП	W=16					ЧХ-ПП	W=22

Примечание: W – структурный вес качества; профессиональные сферы: Ч-З – человек-знак, Ч-П – человек-природа, Ч-Т – человек-техника, Ч-Ч – человек-человек, Ч-Х – человек-художественный образ; компоненты профессиональных сфер: Э – эмоциональное отношение, У – умения, навыки и знания, ПП – профессиональное предпочтение.

У студентов старших курсов факультета журналистики с высоким уровнем СА доминирующей сферой в структуре профессионального самоопределения является сфера Ч-Х (W=25) и все её компоненты ($W_{чх-у}$=24; $W_{чх-э}$=31; $W_{чх-пп}$=18). Также для студентов является значимой профессиональная сфера Ч-Ч (W=11) и такие её компоненты, как умения и навыки в данной сфере (W=12) и желание работать в сфере коммуникаций (W=16). Структурообразующим компонентом является эмоциональное отношение к сферам Ч-З (W=12) и Ч-П (W=12). Корреляции ЧП-Э с переменными исследования являются положительными, а у переменной ЧЗ-Э – присутствуют в равном количестве как положительные, так и отрицательные взаимосвязи. Для студентов данной группы ведущими структурообразующими сферами профессионального самоопределения являются сферы профессий, связанные с творческой деятельностью и коммуникациями, что соответствует профилю их профессионального обучения. В сфере деятельности Ч-Ч у студентов не выражен компонент, характеризующий эмоциональное отношение к профессии данного типа, а эмоциональное отношение студентов к сфере Ч-П является осмысленным. К сфере Ч-З отношение студентов данной группы не выражено.

Для студентов со средними уровнем СА более значимой является сфера Ч-З (W=12), чем сфера Ч-Х (W=10). В сфере Ч-З студенты выделяют своё эмоциональное отношение (W=13); в сфере Ч-Х – для них более значимы умения и навыки (W=12), а также профессиональные предпочтения (W=19). Компонент ЧХ-У имеет положительные и отрицательные корреляции с переменными исследования. Студенты данной группы ориентированы на сферу творческой деятельности, для них значимы их умения, они видят перспективу в данной области профессий, но эмоционального компонента не выделяют, в отличие от сферы Ч-З.

У студентов с низким уровнем СА структурообразующими сферами являются Ч-Т (W=26) и Ч-Х (W=26), Ч-З (W=13). В сферах Ч-З и Ч-Т студенты выделяют такие компоненты, как умения (W=14; W=23) и эмоциональное отношение к ним (W=16; W= 26). В сфере Ч-П значимым является эмоциональное отношение к данной сфере (W=12). В сфере Ч-Х для студентов значимы их умения (W=14) и профессиональные предпочтения (W=22). У всех перечисленных компонентов и сфер, кроме ЧП-Э, ЧХ-У и ЧХ-ПП, преобладают отрицательные связи с компонентами смысловой регуляции. Эмоциональное отношение к сфере Ч-П и профессиональные предпочтения в сфере Ч-Х имеют положительные корреляции с переменными исследования. ЧХ-У характеризуется наличием как положительных, так и отрицательных взаимосвязей в равном количестве. Студенты факультета журналистики с низким уровнем СА на завершающем этапе обучения в вузе значимыми для себя выделяют эмоциональное отношение к сфере профессий Ч-П и профессиональные предпочтения в сфере Ч-Х. В других профессиональных сферах данные студенты не видят для себя возможности реализации своего внутреннего потенциала и ценностно-смысловых ориентаций. Профессиональная сфера Ч-Ч, соответствующая профилю подготовки, для студентов с низким уровнем СА не является значимой.

Таким образом, на основании проведённого анализа можно сделать вывод, что у студентов факультета журналистики в период учебно-профессиональной деятельности с высоким уровнем СА доминирующей сферой в структуре профессионального самоопределения является сфера Ч-Х, что соответствует профилю обучения. Профессиональная сфера Ч-Ч, значимая в рамках их профессиональной подготовки, выражена в меньшей степени. У студентов факультета журналистики с низким уровнем СА структурообразующей является сфера творческой деятельности, но, в отличие от студентов с высоким уровнем СА, данная сфера не является для них осмысленной. Студенты факультета журналистики со средним уровнем СА на завершающем этапе обучения, на наш взгляд, ещё

не определились со сферой своей профессиональной деятельности.

Анализ «структурных весов» сфер профессиональной деятельности у студентов факультета журналистики с разным уровнем СА в период учебно-академической и учебно-профессиональной деятельности позволил нам выделить доминирующие профессиональные сферы и значимые компоненты в этих сферах.

Далее была исследована структура профессионального самоопределения студентов младших (табл. 5) и старших (табл. 6) курсов по наиболее обобщённым показателям, таким как индексы их организованности (ИОС) (разность индексов когерентности и дивергентности), когерентности (ИКС) (количество положительных взаимосвязей, умноженное на «весовой коэффициент» в соответствии с уровнем значимости) и дивергентности (ИДС) (количество отрицательных взаимосвязей, умноженное на «весовой коэффициент» в соответствии с уровнем значимости).

Когерентность является показателем интегрированности, синтезированности и сплочённости качеств в целостной структуре. Индекс дивергентности структуры показывает степень дифференцированности, «раздробленности», «рыхлости», но открытости и пластичности структуры.

Таблица 5

Индексы организованности структур профессионального самоопределения у студентов младших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА

Уровень самоактуализации	*Уровень значимости корреляций*									*Σ структурных весов*	*ИКС*	*ИДС*	*ИОС*
	p ≤ 0,001			*p ≤ 0,01*			*p ≤ 0,05*						
	Σo	*+*	*–*	*Σo*	*+*	*–*	*Σo*	*+*	*–*				
Высокий	5	3	2	23	21	2	49	45	4	77	231	28	203
Средний	0	0	0	13	9	4	23	17	6	36	87	34	53
Низкий	5	4	1	21	18	3	41	30	11	67	178	49	129

Примечание: Σ «o» – общая сумма всех положительных и отрицательных «весов» качеств; «+» – сумма всех положительных «весов»; «–» – сумма всех отрицательных «весов».

У студентов с высоким уровнем СА структурная организация профессионального самоопределения (ИОС=203) в 3,8 раза больше, чем у студентов со средним уровнем СА (ИОС=53) и в 1,5 раза больше, чем у студентов с низким уровнем СА (ИОС= 129). Результат позволяет судить о связанности, устойчивости и бóльшей интегрированности структур профессионального самоопределения у студентов с высоким уровнем СА. Наименьшая степень организованности выявлена в структуре профессионального самоопределения у студентов со средним уровнем СА.

В целом у студентов младшей ступени обучения с разным уровнем СА выражены тенденции к интеграции базовых компонентов профессионального самоопределения в целостную систему.

Далее были проанализированы индексы организации структур профессионального самоопределения у студентов старших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА (табл. 6).

Таблица 6

Индексы организованности структур профессионального самоопределения у студентов старших курсов факультета журналистики с разным уровнем СА

Уровень самоактуализации	*Уровень значимости корреляций*									*Σ структурных весов*	*ИКС*	*ИДС*	*ИОС*
	p ≤ 0,001			*p ≤ 0,01*			*p ≤ 0,05*						
	Σ	*+*	*–*	*Σ*	*+*	*–*	*Σ*	*+*	*–*				
Высокий	3	3	0	8	7	1	28	22	6	39	106	22	84
Средний	1	0	1	8	5	3	26	16	10	35	68	46	22
Низкий	8	3	5	11	2	9	63	14	49	82	62	203	-141

Примечание: Σ «o» – общая сумма всех положительных и отрицательных «весов» качеств; «+» – сумма всех положительных «весов»; «–» – сумма всех отрицательных «весов».

У студентов на завершающем этапе обучения в вузе с низким уровнем СА ИОС имеет отрицательное значение, т. е. дезорганизационные тенденции в данной подгруппе выражены сильнее, чем организационные. Индекс дивергентности структуры профессионального самоопределения у студентов данной подгруппы в 3,2 раза выше, чем индекс когерентности.

Результаты показывают, что для студентов факультета журналистики многие профессиональные сферы осознаются приемлемыми для реализации своих смыслов, ценностей, потребностей, самоактуализации, то есть почти все области профессионального самоопределения позволяют студентам состояться как субъектам деятельности, осуществить своё профессиональное развитие. У студентов с высоким и средним уровнем СА преобладают организационные, интегрированные тенденции над дезорганизационными, неустойчивыми.

Исследование структурной организации смысловой регуляции профессионального самоопределения студентов факультета журналистики показало, что субъектами профессиональной деятельности прежде всего являются студенты с высоким уровнем самоактуализации во всех периодах учебной деятельности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: ПИТЕР, 2001. 288 с.

2. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. М., 1995. 41 с.

3. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профориентология: теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.

4. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 504 с.

5. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. М., 1992. 217 с.

6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

7. Ладанов И. Д. Психология управления рыночными структурами: преобразующее лидерство. М.: Перспектива, 1997. С. 177–179.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–239.

10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 1999. 487 с.

11. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 16 с.

12. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 2001. 478 с.

13. Мэй Р. Открытие Бытия. М.: Ин-т общегум. исслед., 2004. 224 с.

14. Поварёнков Ю. П. Психология становления профессионала. Ярославль, 2000. 216 с.

15. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Воронеж: МОДЭК, 1996. 102 с.

16. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. 368 с.

17. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (1922) // Вопросы психологии. 1986. № 4. 101–107.

18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.

19. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению; метод. пособие. Самара: Изд-во СамИКП–СНЦ РАН, 2002. 56 с.

20. Тавризян Г. М. Проблема человека во французском экзистенциализме. М.: Политиздат, 1977.141 с.

21. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

22. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.

23. Ященко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дис. … докт. психол. наук. Ярославль: ЯрГУ, 2006. 454 с.

24. Bugental J. F. T. The Search for Authentiaty: An Existential-Analytic Approach to Psychotherapy. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1965. P. 282–315.

References

1. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: PITER, 2001. 288 s.

2. Gozman L. Ya., Kroz M. V., Latinskaya M. V. Samoaktualizatsionnyj test. M., 1995. 41 s.

3. Zeer E. F., Pavlova A. M., Sadovnikova N. O. Proforientologiya: teoriya i praktika: ucheb. posob. dlya vysshey shkoly. M.: Akademicheskiy proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2004. 192 s.

4. Karpov A. V. Metasistemnaya organizatsiya urovnevyh struktur psihiki. M.: In-t psihologii RAN, 2004. 504 s.

5. Karpov A. V. Psihologiya prinyatiya resheniy v professional'noy deyatel'nosti. M, 1992. 217 s.

6. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psihologicheskiy zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45–57.

7. Ladanov I. D. Psihologiya upravleniya rynochnymi strukturami: preobrazuyuschee liderstvo. M.: Perspektiva, 1997. S. 177–179.

8. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s.

9. Leont'ev A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: v 2 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 2. S. 94–239.

10. Leont'ev D. A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy real'nosti. M.: Smysl, 1999. 487 s.

11. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientatsiy. M.: Smysl, 1992. 16 s.

12. Maslou Abraham G. Motivatsiya i lichnost' / per. s angl. A. M. Tatlybaevoy. SPb.: Evraziya, 2001. 478 s.

13. Mey R. Otkrytie Bytiya. M.: In-t obschegum. issled., 2004. 224 s.

14. Povarenkov Yu. P. Psihologiya stanovleniya professionala. Yaroslavl', 2000. 216 s.

15. Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie. Voronezh: MODEK, 1996. 102 s.

16. Psihologiya individual'nogo i gruppovogo subekta / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoy. M.: PER SE, 2002. 368 s.

17. Rubinshteyn S. L. Printsip tvorcheskoy samodeyatel'nosti (1922) // Voprosy psihologii. 1986. № 4. 101–107.

18. Rubinshteyn S. L. Osnovy obschey psihologii. M.: Uchpedgiz, 1946. 704 s.

19. Sopov V. F., Karpushina L. V. Morfologicheskiy test zhiznennyh tsennostey: rukovodstvo po primeneniyu; metod. posobie. Samara: Izd-vo SamIKP–SNTs RAN, 2002. 56 s.

20. Tavrizyan G. M. Problema cheloveka vo frantsuzskom ekzistentsializme. M.: Politizdat, 1977.141 s.

21. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M.: Progress, 1990. 368 s.

22. Shadrikov V. D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka. Izd. 2-e, pererab. i dop. M.: Logos, 1996. 320 s.

23. Yaschenko E. F. Tsennostno-smyslovaya kontseptsiya samoaktualizatsii: dis. … dokt. psihol. nauk. Yaroslavl': YarGU, 2006. 454 s.

24. Bugental J. F. T. The Search for Authentiaty: An Existential-Analytic Approach to Psychotherapy. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1965. P. 282–315.

Статья поступила в редакцию 14.01.2013

Специальная психология
Special Psychology

УДК 159.923.2
ББК Ю937.2

Светлана Анатольевна Калашникова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет,
(Чита, Россия), e-mail: kotirksa@mail.ru

Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к проблеме развития личности в особых условиях[1]

В статье проблемы развития человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассмотрены с точки зрения психосинергетического подхода как варианта системного исследовательского подхода. Развитие личности в условиях ограниченных возможностей здоровья представлено как процесс и результат взаимодействия между компонентами системы «человек – жизненная среда». «Человек», как компонент этой системы, в контексте анализируемой проблемы представляется разными категориями лиц с ОВЗ. «Жизненная среда», как компонент системы, рассматривается как комплекс биологических и социально-психологических условий развития людей с ОВЗ. Для содержательной характеристики данного комплекса вводится понятие «особые условия развития», которое трактуется как специфический динамический комплекс условий жизненной среды (биологического и социального характера) и психофизиологических характеристик человека, складывающийся при непрерывном взаимодействии в системе «человек – жизненная среда», требующий повышенного уровня затрат ресурсов личности для социальной адаптации, развития и самореализации.

Ключевые слова: психосинергетический подход, человек с ограниченными возможностями здоровья, жизненная среда, особые условия развития, интеграция.

Svetlana Anatol'evna Kalashnikova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: kotir ksa@mail.ru

A Handicapped Person: the Synergetic Approach to the Development of Personality in Special Conditions

The article considers the problems of a handicapped person's development from the point of view of the synergetic approach as a system research approach.The development of personality of disabled people is presented as a process and result of interaction between the components of the system "man – living environment". "Man" as a component of this system is represented by different categories of the disabled persons in the context of the analyzed problem. "Living environment" as a component of the system is considered as a complex of biological and socio-psychological conditions of development of the handicapped persons. The concept "special conditions of development" is introduced for a meaningful characteristic of this complex. This concept is interpreted as a specific dynamic complex of conditions of living environment (biological and social) and psycho-physiological characteristics of the person. This complex is formed in continuous interaction in the system "man − living environment" and requires a high level of personality resources for the social adaptation, development and self-realization.

Keywords: synergetic approach, handicapped person, living environment, special conditions of development, integration.

[1] Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.

В современном обществе повышаются требования к физическим и психическим возможностям человека, способностям реализации его потенциала в различных условиях жизнедеятельности. В обществе представлены различные категории населения, для которых характерны специфические условия жизнедеятельности. Достаточно обширную категорию человечества представляют люди, имеющие те или иные нарушения в психофизическом развитии. По данным статистики, ежегодно численность данной категории населения увеличивается. В частности, если в 1995 году в России насчитывалось 453,6 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то в 2011 году их число приблизилось к 590 тысячам. При этом около 90 тысяч детей имеют нарушения физического статуса, что затрудняет их передвижение в пространстве и доступ к социально-образовательным ресурсам [2]. Проблема развития личности в условиях ограниченных возможностей здоровья приобретает особую значимость в связи с тем, что наличие дефекта существенно осложняет развитие и значительно повышает требования к личности.

Возможности человека во многом определяются условиями его жизненной среды, природной и социальной. Современные исследования условий развития, обучения и самореализации людей с ОВЗ в большей мере сосредоточены на изучении объективных средовых переменных. В прикладных исследованиях, проводимых в рамках специальной психологии и коррекционной педагогики, преобладающим является клинический подход, в рамках которого развитие человека с ОВЗ рассматривается сквозь призму его дефекта, а процессы социализации и развития предполагают коррекцию дефекта, медицинскую и социальную абилитацию и реабилитацию.

В последние годы в рамках психологии личности активно разрабатываются новые понятия, расширяющие её проблемное поле: функциональный потенциал (В. А. Бодров), личный превентивный ресурс (Я. В. Малыхина), жизнестойкость (С. Мадди, Л. А. Александрова), личностный потенциал (Д. А. Леонтьев), духовное состояние (В. Д. Шадриков) и др. Исследования в рамках общей психологии и психологии личности характеризуются повышением внимания к вопросам индивидуального развития, адаптации, социализации, успешной интеграции и самореализации лиц с ОВЗ (Л. А. Александрова, Н. В. Волкова, А. А. Лебедева, А. Н. Леонтьев, Н. А. Симанова, О. Л. Якоцуц и др.). Исследователи обращаются преимущественно к изучению совладающего поведения людей с ОВЗ, преодоления кризисных состояний.

Анализ исследований, выполненных в разных подходах, показывает, что важнейшими детерминантами развития личности, сохранения её психологического здоровья выступают личностные факторы, среди которых стремление к саморазвитию. В связи с этим возникает необходимость осуществления системных исследований в данной проблемной области, поиска психологических механизмов, закономерностей и эффективных средств успешной социализации, развития и интеграции людей с ОВЗ в условиях специфической жизненной среды. Как отмечает Н. А. Симанова, «…необходимо перестать искать норму, нужно принять уникальность каждого и создавать с рождения механизм саморазвития» [21, с. 249]. В данной работе в качестве цели мы представили попытку анализа развития личности человека с ОВЗ с точки зрения психосинергетического подхода как варианта системного исследовательского подхода.

Значительным объяснительным потенциалом для анализа проблем развития личности в особых условиях обладает психосинергетика как наука о самоорганизующихся психологических системах. Человек в данном подходе предстаёт как сложная самоорганизующаяся психологическая система, взаимодействующая с другими системами различного порядка [9; 10]. В психосинергетике предпочтение отдаётся термину «среда». Отмечается, что существуют среды, не достигшие системной завершённости, но потенциально к этому способные при определённых условиях, а есть среды, ставшие системой, но остающиеся ею только в границах некоторой фазы, после которой они снова переходят в ранг среды [6].

Человека необходимо рассматривать в системе взаимодействия с жизненной средой. «Человек», как компонент этой системы, в контексте анализируемой проблемы представляется разными категориями лиц с ОВЗ. «Жизненная среда» в качестве компонента системы может рассматриваться как комплекс биологических (природных) и социально-психологических условий развития людей с ОВЗ. Развитие психологических (личностных) ресурсов (возможностей) человека с ОВЗ в таком видении представляет собой, с одной стороны, условие, с другой – результат взаимодействия в системе «человек – жизненная среда».

Наличие дефекта (заболевания, нарушения развития) становится источником трансформации жизненного пространства личности, определяющего специфику её деятельности, задающего специфическую направленность её развития. В исследованиях (Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) отмечается, что ограниченные возможности здоровья выступают в качестве затруднённых условий развития, которые представляют собой субоптимальное состояние биологических и социальных предпосылок развития личности, существенно повышающее затраты личности для решения задач развития и, соответственно, требования к личности [1]. Нарушения в психофизическом развитии обусловливают «депривационную ситуацию» развития личности [12]. Весь комплекс условий, в которых осуществляется развитие и жизнедеятельность человека с ОВЗ, может быть обозначен понятием «особые условия». Данное понятие («особые условия деятельности») до недавнего времени использовалось только в психологии труда и профессиональной деятельности. Е. В. Потапова использует понятие «особые условия жизнедеятельности личности» относительно лиц с проблемами в развитии и трактует его как «внешние обстоятельства медико-биологического, социально-правового, учебно-воспитательного и внутренне психологического характера, детерминирующие совокупность способов взаимодействия человека с внешним миром (как природным, так и социальным) на основе его адаптации к окружающей действительности и субъектной активности, определяющие эффективность самореализации личности в различных видах деятельности» [18, с. 9].

В такой интерпретации понятие «особые условия» в большей степени отражает объективную сторону бытия, внешние ресурсы личности. Вместе с тем развитие личности как процесс и результат взаимодействия в системе «человек – жизненная среда» в значительной степени регулируется субъективными факторами. Внешние ресурсы чаще всего в жизненном пространстве людей с нарушениями психофизического развития оказываются ограниченными, поэтому по большей части внутренние ресурсы в процессе развития личности принимают на себя компенсаторную функцию, а следовательно, требуют большего напряжения для поддержания оптимального уровня ресурсности, эффективного развития и сохранения психологического здоровья человека.

Как справедливо отмечает Н. А. Симанова, «то, что среднестатистически воспринимается как ограничение, несёт в себе индивидуальную как биологическую, так и социально-культурную изменчивость», поэтому в качестве базового понятия при исследовании лиц с ОВЗ должна выступать категория развития, а не дизонтогенеза [21, с. 248]. В связи с этим считаем целесообразным при анализе условий развития человека с ОВЗ употреблять понятие «особые условия развития». В указанном контексте его можно трактовать как специфический динамический комплекс условий жизненной среды (биологического и социального характера) и характеристик человека (психофизиологических и психосоциальных), складывающийся при непрерывном взаимодействии в системе «человек – жизненная среда», требующий повышенного уровня затрат ресурсов личности для социализации, развития и самореализации. Причём данный комплекс условий может рассматриваться, с одной стороны, как предпосылка развития человека с ОВЗ с другой стороны, в каждый последующий момент времени он становится определённым результатом развития личности.

Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, рассматривая характеристики сложных систем и механизмы их функционирования, обозначают ключевые идеи синергетики, представляющие собой основу для понимания психологических систем, в том числе самоорганизация, открытость системы, нелинейность [11]. Рассмотрим основные свойства сложных систем в контексте проблем развития человека с ограниченными возможностями здоровья.

Самоорганизация

В предисловии редакторов книги Г. Хакена «Синергетика» отмечается, что «процесс самоорганизации представляет собой автоматический процесс, при котором выживают комбинации, выгодные с точки зрения адаптации» [24]. Самоорганизация в синергетике предполагает возникновение некоторой упорядоченности. В. Г. Пушкин, А. Д. Урсул, анализируя понятие самоорганизации, отмечают, что его используют в различных смыслах: в случаях спонтанного повышения организации системы; связывают её с автономным развитием, управляемым изнутри; в случае способности системы изменять внутреннюю структуру и способы поведения. Однако данные характеристики являются недостаточными для раскрытия такого интегрального принципа действия систем, как самоорганизация. Понятие самоорганизующейся си-

стемы в философском ракурсе предложено рассматривать на основе четырёх системных принципов: активности, целенаправленности, надёжности функционирования и вероятностно-стохастической детерминации. Отмечается, что концепция самоорганизации предполагает выявление внутренних факторов развития [19].

Активность личности рассматривается в рамках различных подходов. Так, в теории деятельности В. А. Петровским была предпринята попытка исследовать феномен «бескорыстного риска» как избыточную активность личности, которая может трактоваться как проявление самоорганизации. По мнению автора, проявление неадаптивной активности, избыточной, с точки зрения адаптации, выражает тенденцию изменения личности, иначе − её развития [17].

Нарушения развития представляют собой мощный фактор, ограничивающий активность в системе «человек – жизненная среда», что определяется наличием различных внешних и внутренних ограничений [8]. Практика показывает, что у детей с ОВЗ снижена познавательная активность, поскольку при нарушении сенсорных каналов многие объекты реальности оказываются незначимыми для ребёнка. А. И. Мещеряков указывает на необходимость создания условий, при которых познание предметов стало бы для ребёнка необходимым [15]. Речь идёт о таком преобразовании системы «человек – жизненная среда», когда внешние условия целенаправленно изменяются сначала извне, для того чтобы привести систему в движение. Активность, таким образом, должна стать для ребёнка, а в последующем, и взрослого с ОВЗ необходимым условием удовлетворения жизненно важных потребностей.

О. К. Тихомиров, анализируя процессы целеобразования, в качестве одной из основных характеристик действия обозначает целенаправленность как создание сознательного образа предполагаемого результата преобразования предмета деятельности. Отмечается, что цели могут усваиваться, формироваться в общении с другими людьми [22]. В синергетическом подходе утверждается, что «социальные условия развития индивида, отражающие объективные законы жизни популяции, задают спектр функций, задач его активности, из которых он выбирает подходящие под его индивидуальные свойства» [23, с. 27]. В ситуации развития человека с ОВЗ социальные условия зачастую выступают в качестве ограничений развития [8]. Поэтому особо актуальной для развития и самореализации человека с ОВЗ является реализация принципа интеграции, предполагающего согласованное изменение и взаимную адаптацию социума и человека с ОВЗ и обеспечивающего его направленность на саморазвитие.

Надёжность функционирования систем преимущественно изучается в психологии профессиональной деятельности и инженерной психологии в контексте надёжности деятельности человека. Психическая надёжность представляет собой системное качество психики, в котором задействован биологический, психофизиологический, личностный и социально-психологический уровень её функционирования, которое позволяет системе на оптимальном уровне выполнять свои функции [4]. В синергетике в качестве параметров описания функционирования систем обозначают следующие: потенциал системы, т. е. мощность ресурсов для управления средой и присоединения новых ресурсов; степень адаптивности системы: в диссипативных системах (открытых и теряющих энергию) степень адаптивности может непрерывно сокращаться и «число состояний, в которых может находиться система, становится меньше», происходит сокращение степеней свободы и фактически самоорганизация системы; избирательность присоединения ресурсов, оптимальная для свойств системы, отражающаяся в её направленности и функциональной специфичности при взаимодействии с другими системами разного уровня. Отмечается, что функционирование человека как системы обеспечивается популяцией, задающей направленность активности; энергетическим потенциалом психофизиологического уровня человеческого организма (создающим источник активности); спектром психологических механизмов, поддерживающих изменчивость и адаптивность поведения человека за счёт интериоризации свойств среды [23].

В качестве механизма оптимизации функционирования человека и поддержания баланса в системе «человек – среда» рассматривается процесс адаптации. Существует несколько форм проявлений феномена адаптации, которые позволяют рассматривать её как непосредственный процесс приспособления к условиям внешней среды, с одной стороны; как свойство любой живой саморегулируемой системы, предполагающее наличие определённого уровня развития адаптационных способностей, определяющих её устойчивость к условиям внешней среды, – с другой [14]. Чем шире адаптационные воз-

можности, тем более вероятно нормальное функционирование системы при воздействии различных психогенных факторов.

А. С. Ахиезер рассматривает человека как подлежащего исследованию через оппозицию: «способность человека адаптироваться к усложняющейся реальности – стремление человека изменять себя на основе развития своих способностей как самоценность» [3, с. 217]. В этой идее находит отражение один из важнейших принципов системного историко-эволюционного подхода к пониманию человека (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), согласно которому необходимым условием развития различного рода систем является наличие противоречия между адаптивными формами активности, направленными на реализацию родовой программы, и проявлениями активности элементов, несущих индивидуальную изменчивость.

В условиях ограниченных возможностей здоровья адаптация человека с ОВЗ к наличным условиям жизненной среды требует значительного повышения затрат его психологических ресурсов, которых порой оказывается недостаточно для саморазвития. Вместе с тем, анализируя потенциал человека, исследователи отмечают, что большинство людей используют очень малую часть своего возможного сознания и меньшую часть ресурсов головного мозга [5; 25]. Чтобы система оптимально функционировала, необходимо соотношение и взаимное приспособление всех её компонентов. Поэтому принцип интеграции, понимаемый как взаимная адаптация компонентов системы «человек с ОВЗ – жизненная среда», должен стать базовым условием, специфическим социально-психологическим ресурсом саморазвития человека в ситуации ограниченных возможностей здоровья.

Согласно вероятностной (стохастической) теории развития, результат развития, достигаемый на определённом этапе, изначально не заложен в генотипе. Он также не может быть совершенно не зависящим от генотипа. Изменения, происходящие на каждой ступени развития, связаны с системой условий [20]. Идея сопровождения развития человека с ОВЗ, широко изучаемая в теории и реализуемая на практике, раскрывает один из базовых социально-психологических механизмов, обеспечивающих адекватную реализацию принципа интеграции. В особых условиях развития личности должен быть кто-то (кроме самого человека с ОВЗ), кто, являясь представителем «нормальной» среды, но находясь в системе «человек с ОВЗ – жизненная среда», выполняет функции «проводника». Он призван обеспечивать, с одной стороны, изменение условий «нормальной» среды в соответствии с потребностями и возможностями человека с ОВЗ, а с другой, – направлять процесс развития человека с ОВЗ в соответствии с требованиями среды.

В качестве такого проводника может выступать как специалист (группа специалистов, тьютор), так и член семьи человека с ОВЗ. И здесь возникает несколько актуальных для современной практики вопросов. Первый из них заключается в том, какой профессиональной позиции придерживается специалист, работающий с ребёнком. Если это позиция, ориентированная лишь на коррекцию дефекта и обучение в условиях дефицитарного развития (с чем мы чаще всего сталкиваемся), она не будет способствовать саморазвитию личности. Второй вопрос касается понимания проблемы членами семьи, которые, как правило, так же более ориентированы на коррекцию дефекта и медицинскую реабилитацию, мало обращают внимания на психологические аспекты проблемы и к тому же сами находятся в ситуации хронического стресса, истощающего личностные ресурсы [7]. Указанные проблемы показывают особую актуальность изменения качества осознания специалистами и членами семей проблем человека с ОВЗ и путей их решения.

Открытость системы

Самоорганизующиеся системы – это открытые и нелинейные системы. Открытость рассматривается в качестве базового свойства системы и означает наличие в ней источников обмена веществом или энергией с окружающей средой [11]. Важно, что открытость является необходимым, но не достаточным условием для эффективного развития. С точки зрения синергетики, любая саморазвивающаяся система открыта, но не любая открытая система саморазвивается.

Рассматривая процесс социализации личности, Е. М. Николаева отмечает, что чем более «синергичны» усилия индивида и общества в этом процессе, тем более свободной оказывается личность, тем больше у неё возможностей для самовыражения и самоутверждения [16]. Д. А. Леонтьев отмечает, что направленность на мир, а не на себя самого, – основная характеристика человека, лежащая в основе его способности трансформировать любую ситуацию [13]. В представленных позициях принцип интеграции раскрывается как реализация синергичных усилий человека и общества в процессе социализации.

Однако в современном обществе система «человек с ОВЗ – жизненная среда» характеризуется относительной закрытостью и признаками депривации [8]. Механизмом, позволяющим «открывать» систему «человек с ОВЗ – жизненная среда», представляется социально-психологическое сопровождение развития человека в особых условиях.

Нелинейность системы

Идея нелинейности в синергетике раскрывается посредством идей многовариантности, альтернативности путей и необратимости эволюции, выбора из данных альтернатив, скорости развития процессов в среде [11]. Данный принцип показывает необходимость анализа возможных путей развития личности в особых условиях, переориентации с изучения общих закономерностей развития личности на анализ индивидуальных условий жизненной среды и проектирование индивидуального пути развития каждого конкретного человека с ОВЗ. Как мы отмечали в других работах, оптимальное развитие личностных ресурсов человека с ОВЗ и преодоление «психологии инвалида» следует связывать, в первую очередь, со становлением личностной идентичности, которая проявляется непосредственно в жизненном самоопределении в условиях ограниченных возможностей здоровья [8].

В идее нелинейности развития заложено важное для практики положение о том, что система не может жёстко следовать внешне заданным требованиям. В отношении людей с ОВЗ этот принцип приобретает особое содержание. Те воздействия, которые с позиции общих закономерностей развития представляются необходимыми для ребёнка с ОВЗ, могут оказаться неэффективными и даже вредоносными. Саморазвивающейся системе не следует навязывать пути развития. Определение извне путей развития системы автоматически делает её закрытой, выступая, тем самым, условием ограничения. Необходимо создавать условия для эффективного развития собственных тенденций системы, превращая условия ограниченных возможностей в особые условия развития. И вновь ход наших рассуждений приводит к пониманию сопровождения развития человека с ОВЗ как механизма интеграции, основой которого должны стать не цели сопровождающего (специалиста, члена семьи), а собственные тенденции развития человека с ОВЗ.

С точки зрения синергетического подхода, только системы, далёкие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться [11]. Неравновесное состояние системы характеризуется определённым количеством энергии в виде внешних и внутренних ресурсов, зависящим от специфики жизненной среды и индивидуально-психологических характеристик человека. При этом возможен вариант развития, когда имеющиеся ресурсы системы будут использованы неэффективно. Одним из негативных субъективных эффектов такого пути развития является утрата человеком жизненной перспективы, активности, целеполагания, стагнация развития. Другой вариант развития – когда имеющиеся ресурсы не только расходуются эффективно, но и способствуют приобретению (конструированию) новых ресурсов для развития системы. В данном случае на психологическом уровне происходят эффективные личностные преобразования, позитивная личностная идентификация, повышение уровня «ресурсности», субъективного качества жизни, что является одновременно и результатом, и условием дальнейшего развития.

Таким образом, закономерности развития психологических систем, раскрытые в психосинергетическом подходе, позволяют применять его в качестве методологического основания и научного средства для исследования процесса и психологических механизмов развития личности в особых условиях. Применение психосинергетического подхода даёт возможность исследовать проблему развития личности в условиях ограниченных возможностей здоровья как процесс и результат взаимодействия между компонентами системы «человек с ОВЗ – жизненная среда». В контексте психосинергетической парадигмы для характеристики взаимодействия в системе «человек – жизненная среда» целесообразно использовать понятие «особые условия развития», выступающие в качестве предпосылки и одновременно результата развития личности.

Психосинергетический подход ориентирует исследователя на анализ внутренних условий развития личности как системы, что позволяет преодолеть установку на изучение дизонтогенеза и его коррекции и сконцентрировать усилия на анализе системы социально-психологических механизмов, обеспечивающих оптимальное развитие личности в условиях ограниченных возможностей здоровья.

Список литературы

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Леонтьева Д. А., Рассказова Е. И. Личностные ресурсы преодоления затруднённых условий развития // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 579–610.

2. Алёхина С., Силантьева Т. Инклюзивное образование в России. Справка. URL: http://www.deti.rian.ru/krplanom/20110706/200144120.html (дата обращения: 28.22.2012).

3. Ахиезер А. С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномена осмысления – переосмысления ситуации // Мир психологии. 2000. № 1. С. 217–229.

4. Дейнекина А. К. Предпосылки психической надёжности деятельности сотрудников правоохранительных органов // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 80–82.

5. Джемс У. Пути за пределы «эго». М.: Прогресс, 2006. 366 с.

6. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика и её место в постнеклассике // Інтегративна антропологія. 2011. № 2 (18). С. 16–27.

7. Заборина Л. Г. Базисные убеждения и смыслы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. Чита, 2012. 180 с.

8. Калашникова С. А. Жизненное самоопределение человека с ограниченными возможностями здоровья: к проблеме свободы личности // Учёные записки ЗабГГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 5 (46). С. 220–226.

9. Клочко В. Е. Психосинергетика: настоящее и будущее психологии. URL: hhtp://www.flogiston.ru/articles/general/klochko (дата обращения: 29.12.2012).

10. Клочко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.

11. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. М.: КомКнига; URSS, 2010. 232 с.

12. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, Медицинское изд-во, 1984. 334 с.

13. Леонтьев Д. А. Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция. Выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнетворчества / под ред. Е. И. Яцуты. Кемерово: Графика, 2002. С. 3–34.

14. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С.16–24.

15. Мещеряков А. И. Познание мира без слуха и зрения // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило и А. П. Новгородцевой. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 126–131.

16. Николаева Е. М. Синергетическая концепция социализации (теоретико-методологические и мировоззренческие основания) // Учёные записки Казанского гос. ун-та. 2006. Т. 148. Кн. 1. С. 183–193.

17. Петровский В. А. Активность субъекта в условиях риска.: дис. … канд. психол. наук. М., 1977. 18 с.

18. Потапова Е. В. Психологическое сопровождение личности в особых условиях жизнедеятельности (на примере детей, больных сколиозом): автореф. дис. … канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 22 с.

19. Пушкин В. Г., Урсул А. Д. Информатика, кибернетика, интеллект. Кишинёв: Штинца, 1989. 293 с.

20. Сидоров П. И., Парняков А. В. Введение в клиническую психологию. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. Т. 2. 381 с.

21. Симанова Н. А. Обоснование категории саморазвития личности в контексте ограниченной возможности бытия // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 12. С. 246–250.

22. Тихомиров О. К. Понятия «цель» и «целеобразование» в психологии // Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977. С. 5– 8.

23. Трофимова И. Н. Предпосылки синергетического подхода в психологии // Синергетика и психология. Вып. 1. «Методологические вопросы» / под ред. И. Н. Трофимовой, В. Г. Буданова. М.: Союз, 1997. С. 6–33.

24. Хакен Г. Синергетика. М.: Мир, 1980. 404 с.

25. Цветкова Л. С. Психологические возможности человека и проблемы обучения // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А. И. Красило и А. П. Новгородцевой. М.: Международная педагогическая академия, 1995. С. 121–125.

References

1. Aleksandrova L. A., Lebedeva A. A., Leont'eva D. A., Rasskazova E. I. Lichnostnye resursy preodoleniya zatrudnennyh usloviy razvitiya // Lichnostnyj potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2011. S. 579–610.

2. Alehina S., Silant'eva T. Inklyuzivnoe obrazovanie v Rossii. Spravka. URL: http://www.deti.rian.ru/krplanom/20110706/200144120.html (data obrascheniya: 28.22.2012).

3. Ahiezer A. S. Problema perehodov v sotsiokul'turnyh protsessah i fenomena osmysleniya – pereosmysleniya situatsii // Mir psihologii. 2000. № 1. S. 217–229.

4. Deynekina A. K. Predposylki psihicheskoy nadezhnosti deyatel'nosti sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov // Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya. 2012. № 7. S. 80–82.

5. Dzhems U. Puti za predely «ego». M.: Progress, 2006. 366 s.

6. Ershova-Babenko I. V. Psihosinergetika i ee mesto v postneklassike // Integrativna antropologiya. 2011. № 2 (18). S. 16–27.

7. Zaborina L. G. Bazisnye ubezhdeniya i smysly roditeley detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: monografiya. Chita, 2012. 180 s.

8. Kalashnikova S. A. Zhiznennoe samoopredelenie cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: k probleme svobody lichnosti // Uchenye zapiski ZabGGPU. Seriya «Pedagogika i psihologiya». 2012. № 5 (46). S. 220–226.

9. Klochko V. E. Psihosinergetika: nastoyaschee i buduschee psihologii. URL: hhtp://www.flogiston.ru/articles/general/klochko (data obrascheniya: 29.12.2012).

10. Klochko V. E., Galazhinskiy E. V. Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyj vzglyad / pod red. G. V. Zalevskogo. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1999. 154 s.

11. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. Osnovaniya sinergetiki. M.: KomKniga; URSS, 2010. 232 s.

12. Langmeyer Y., Mateychek Z. Psihicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. Praga: Avitsenum, Meditsinskoe izd-vo, 1984. 334 s.

13. Leont'ev D. A. Simbioz i adaptatsiya ili avtonomiya i transtsendentsiya. Vybor lichnosti v nepredskazuemom mire // Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivaniya k strategii zhiznetvorchestva / pod red. E. I. Yatsuty. Kemerovo: IPK «Grafika», 2002. S. 3–34.

14. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptatsionnyj potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah // Psihologicheskiy zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S.16–24.

15. Mescheryakov A. I. Poznanie mira bez sluha i zreniya // Hrestomatiya po pedagogicheskoy psihologii / sost. A. I. Krasilo i A. P. Novgorodtsevoy. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. S. 126–131.

16. Nikolaeva E. M. Sinergeticheskaya kontseptsiya sotsializatsii (teoretiko-metodologicheskie i mirovozzrencheskie osnovaniya) // Uchenye zapiski Kazanskogo gos. un-ta. 2006. T. 148. Kn. 1. S. 183–193.

17. Petrovskiy V. A. Aktivnost' subekta v usloviyah riska.: dis. … kand. psihol. nauk. M., 1977. 18 s.

18. Potapova E. V. Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v osobyh usloviyah zhiznedeyatel'nosti (na primere detey, bol'nyh skoliozom): avtoref. dis. … kand. psihol. nauk. Novosibirsk, 2010. 22 s.

19. Pushkin V. G., Ursul A. D. Informatika, kibernetika, intellekt. Kishinev: Shtintsa, 1989. 293 s.

20. Sidorov P. I., Parnyakov A. V. Vvedenie v klinicheskuyu psihologiyu. M.: Akademicheskiy proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2000. T. 2. 381 s.

21. Simanova N. A. Obosnovanie kategorii samorazvitiya lichnosti v kontekste ogranichennoy vozmozhnosti bytiya // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovaniy. 2010. № 12. S. 246–250.

22. Tihomirov O. K. Ponyatiya «tsel'» i «tseleobrazovanie» v psihologii// Psihologicheskie mehanizmy tseleobrazovaniya. M.: Nauka, 1977. S. 5– 8.

23. Trofimova I. N. Predposylki sinergeticheskogo podhoda v psihologii // Sinergetika i psihologiya. Vyp. 1. «Metodologicheskie voprosy» / pod red. I. N. Trofimovoy, V. G. Budanova. M.: Soyuz, 1997. S. 6–33.

24. Haken G. Sinergetika. M.: Mir, 1980. 404 c.

25. Tsvetkova L. S. Psihologicheskie vozmozhnosti cheloveka i problemy obucheniya // Hrestomatiya po pedagogicheskoy psihologii / sost. A. I. Krasilo i A. P. Novgorodtsevoy. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. S. 121–125.

Статья поступила в редакцию 11.01.2013

УДК 159.922.761
ББК 88.56

Анастасия Андреевна Кулик,
кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга
(Петропавловск-Камчатский, Россия), e-mail: anastasija81@yandex.ru

Особенности временной перспективы семей, воспитывающих детей-инвалидов[1]

В статье представлены результаты эмпирического исследования, подтверждающего, что трудная жизненная ситуация, связанная с присутствием в семье ребёнка-инвалида, приводит к временнóй дезинтеграции личности. Показано, что отсутствие чёткой связи жизненных событий с перспективой будущего приводит к сужению временного континуума. В структуре представлений о будущем актуализируются страхи, обусловленные неопредёленностью исхода заболевания ребёнка; вместе с тем, для родителей детей-инвалидов характерно наличие специфических установок на выздоровление ребёнка, способствующих частичному задействованию адаптивных ресурсов, позволяющих преодолевать негативные переживания, связанные с собственным будущим и будущим своего ребёнка. Длительное воздействие стрессогенных факторов приводит к смещению содержательных акцентов временной перспективы в сторону негативных переживаний. Сложные проблемы воспитания ребёнка с отклонениями в развитии в условиях семьи предполагают особую социально-психологическую защиту и поддержку, важнейшим условием которой должно стать достижение социальной интеграции.

Ключевые слова: временная перспектива, представление о будущем, инвалидность, трудная жизненная ситуация, жизненные события.

Anastasiya Andreevna Kulik,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Vitus Bering Kamchatka State University
(Petropavlovsk-Kamchatskiy, Russia), e-mail: anastasija81@yandex.ru

Peculiarities of Time Perspective of Families Nurturing Children with Disabilities

The article provides the results of the empirical study confirming the fact that a complicated life situation related to the presence of a disabled child in a family brings to temporal personality's disintegration. It shows that the absence of distinct link between life events and future perspective leads to the narrowing of time continuum. Fears stipulated by the indefiniteness of child's disease termination are actualized among the conception of future representation. At the same time, parents of disabled children possess the specific settings upon child's recovery assisting to the partial involvement of adaptive resources that allow them to overcome the negative experience related to their own and the child's future. The lasting impact of stressful factors brings to the displacement of temporal perspective content by negative sorrows.The complicated issues of the disabled child's upbringing in a family imply special social and psychological protection and support leading to social integration.

Keywords: time perspective, image of future, disability, complicated life situation, life events.

Изучение субъективного пространства личности было и остаётся одной из актуальных проблем психологической науки. Исследование механизмов восприятия и осознания личностью времени, переживания и осмысления собственного прошлого, настоящего и будущего, построения образа будущего и его влияния на организацию жизненного пути имеет большое значение для теоретического осмысления структурной организации индивидуального сознания.

Психологическое время, являясь одной из фундаментальных категорий в психологии, выступает предметом многочисленных теоретических и эмпирических исследований; вместе с тем, многие ключевые вопросы (определение границ и содержания психологического настоящего, взаимосвязь прошлого

[1] Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант № 12–06–31220мол_а, проект «Проблема качества жизни в контексте экстремальных климатогеографических и особых социокультурных условий жизнедеятельности».

и будущего, субъективная обратимость течения времени и пр.) остаются открытыми и, как следствие, дискуссионными.

Анализ различных научных подходов к изучению временной перспективы среди зарубежных исследователей (Ф. Зимбардо, Т. Коттл, К. Левин, Ж. Нюттен, Л. Франк, П. Фресс и др.) позволяет выделить следующие теоретические концепты: временная перспектива как характеристика взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в сознании и поведении человека (Л.Франк, К. Левин и др.), временная перспектива как мотивационное образование, понимаемое как последовательность событий с определёнными интервалами между ними, представленными в сознании человека в некоторый конкретный момент времени и включающее такие характеристики, как: экстенсивность (протяжённость, глубина); насыщенность, степень структурированности; уровень реалистичности (Т. Гисме, З. Залески, В. Ленс, Ж. Нюттен и др.); перспектива будущего как «способность личности действовать в настоящем свете предвидения сравнительно отдалённых будущих событий» [цит. по 10]. (Т. Коттл); временная перспектива как ситуационно детерминированный процесс, на который оказывают влияние сенсорные, биологические и социальные стимулы, и в то же время как относительно стабильная переменная индивидуальных различий (Ф. Зимбардо и др.).

Исследования, связанные с построением картины будущего в отечественных исследованиях, разрабатывались в русле субъективного подхода Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и нашли дальнейшее продолжение в концепции личностной организации жизненного пути человека и его субъективного времени, внесшей значительный вклад в понимание проблемы будущего в жизни человека (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, В. И. Ковалёв, Л. Ю. Кублицкене, О. В. Кузьмина, В. Ф. Серенкова и др.).

В отечественной психологии проблема субъективно переживаемого времени – соотношения прошлого, настоящего и будущего во всём объёме жизни и в отдельные её периоды, а также той роли, которую играет их восприятие в детерминации поведения личности, – впервые была поставлена С. Л. Рубинштейном [19].

К. А. Абульхановой-Славской [1] были выделены три понятия для описания временного модуса человеческого существования: жизненная позиция, жизненная линия и жизненная перспектива. Жизненная перспектива, часто сопоставимая автором с временной перспективой, разводится на психологическую, личностную и собственно жизненную перспективы как три различных явления. Проблему временной перспективы в рамках изучения деятельности прогнозирования и формирования прогностической способности, рассматривает Л. А. Регуш, делая при этом акцент на одном из аспектов временной перспективы – будущем. По его мнению, будущее представлено жизненными целями, планами, ориентациями и перспективами.

Построение картины жизненного пути, перспективы будущего является одной из наиболее актуальных и интересных проблемных областей современного психологического знания, имеющей несомненную практическую значимость. Особый интерес представляет исследование отдельных аспектов указанной проблемы среди различных категорий населения, в частности семей, воспитывающих детей-инвалидов. В последние десятилетия на первый план вышла задача комплексного исследования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. К настоящему времени в отечественной психологии широко представлены исследования детско-родительских отношений (С. М. Хорош, И. И. Мамайчук, В. В. Ткачёва, Е. А. Савина, О. Б. Чарова), большая часть которых посвящена взаимоотношениям матери и ребёнка, опубликованы труды, в которых приводятся сравнительные данные о личностных особенностях родителей ребёнка-инвалида и родителей здоровых детей (В. В. Ткачёва, Л. М. Шипицына, Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева, М. Н. Гуслова, Е. В. Хорошева), выявлены закономерности и связи между личностными особенностями родителей и стилем воспитания ребёнка [6]. Наличие острых негативных переживаний, связанных с рождением ребёнка-инвалида, неопределённость ситуации и будущего провоцирует нарастание уровня тревожности у членов семьи, что приводит к блокированию адаптационных возможностей каждого её члена и в дальнейшем может приводить к развитию невротических расстройств [26].

Появление в семье ребёнка-инвалида нарушает эмоциональные ожидания родителей, связанные с новой социальной ролью матери или отца, ведёт к реконструкции планов, перспектив, связанных с будущим, а характер и тяжесть детской патологии оказывают непосредственное влияние на психологическое состояние и поведение родителей. Происходит переоценка жизненного смысла и ценностей, нарушение непрерывности вну-

треннего существования и целостности душевной жизни [14].

Сложившаяся в нашей стране система социальной реабилитации инвалидов не позволяет родителям простраивать перспективу будущего собственной жизни и жизни ребёнка. Анализ современных исследований позволил выделить основные проблемы социальной адаптации семей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья:

− в обществе недостаточно сформировано отношение к инвалиду как гражданину, в большей степени о нём говорится как о «медицинском» субъекте, акцентируется внимание на диагнозе органической патологии или дисфункции, инвалидам приписывается статус больных, отклоняющихся (девиантов);

− отсутствует система ранней профилактической и информационной помощи родителям детей-инвалидов;

− хроническая стрессовая ситуация и отсутствие системы поддержки на различных этапах функционирования семьи оказывают сильное деформирующее воздействие на психическое состояние родителей, что является исходным условием трансформации жизненных перспектив семьи [17].

Немногочисленные исследования по данной проблеме показывают, что семьи, воспитывающие детей-инвалидов, находящиеся в ситуации психотравмы, часто показывают фаталистическое отношение к своему будущему. По данным Л. М. Шипицыной, будущее видится родителям неопределённо-пассивным, то есть не поддающимся никакому управлению с их стороны. В образе будущего естественным образом отсутствует реализация жизненного сценария своего ребёнка – рождение внуков, профессиональная карьера сына или дочери, что приводит к сужению временной перспективы. Оценка будущего родителями амбивалентна, будущее ребёнка чётко разделено на два полюса – будущее при жизни родителей и будущее после смерти последних [27, с. 252].

Таким образом, изучение особенностей временной перспективы семей, воспитывающих детей-инвалидов, является актуальным исследовательским направлением. Дефицит эмпирических исследований по указанной проблеме и несомненная практическая значимость определили выбор цели нашего исследования – изучение особенностей временной перспективы семьей, воспитывающих детей-инвалидов[1]. В работе мы исходили из предположения о том, что трудная жизненная ситуация, связанная с присутствием в семье ребёнка-инвалида реконструирует представления о будущем, приводит к сужению временной перспективы, отсутствию чёткой простроенности картины будущего.

В исследовании приняли участие представители семей, воспитывающих детей-инвалидов (30 человек – экспериментальная группа), а также родители, воспитывающие здоровых детей (30 человек – контрольная группа). Общее количество выборки 60 человек.

Логика исследования включала в себя планирование и реализацию следующих этапов:

1 этап: изучение особенностей временной перспективы респондентов:

− выявление смысловой специфики представлений о будущем (методика «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Дж. Крамбо в адаптации Д. А. Леонтьева);

− определение содержательных и структурных компонентов представлений о будущем и настоящем респондентов: модифицированный вариант семантического дифференциала В. Ф. Петренко «Моё будущее», «Моё настоящее»; модифицированный ассоциативный эксперимент «Моё будущее»; модифицированный вариант нестандартизированного самоотчёта «20 из 100» Д. Ю. Правника («Моё будущее»);

− изучение эмоционального принятия ребёнка родителями, видения ими перспектив будущего: модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения»;

− изучение образного представления респондентов о себе и о своём будущем: модифицированный вариант проективной методики «Графический тест» Т. Коттла.

2 этап: качественный и количественный анализ результатов методик, интерпретация полученных данных, сравнение показателей респондентов экспериментальной и контрольной групп: t-критерий Стьюдента, метод сравнения дисперсий, угловое преобразование Фишера, факторный анализ, элементы контент-анализа.

Сравнительный анализ результатов (полученных при помощи методики СЖО) по шкалам «цели в жизни», «процесс и эмоциональная насыщенность жизни», «удовлетворённость самореализацией», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь» выявил следующие различия между средними показателями у респондентов экспериментальной и контрольной групп (табл. 1).

[1] В статье использованы эмпирические данные, собранные Татьяной Валерьевной Канашиной, в рамках выполнения дипломного проекта.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей по шкалам методики СЖО у респондентов экспериментальной и контрольной групп

Шкалы СЖО	*Среднее значение*		*t– критерий Стьюдента*
	ЭГ	*КГ*	
Локус контроля – жизнь	29,6	33,86	2,4*

* – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01.

Респонденты экспериментальной группы показывают более низкие показатели по шкале «локус контроля – жизнь», что свидетельствует о наличии у них фатализма (предопределённости будущего), убеждённости в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю. Фаталистическое отношение к будущему и жизни в целом может быть следствием длительного воздействия негативных психоэмоциональных переживаний, связанных с инвалидностью ребёнка; как следствие у родителей формируется пессимистическое отношение относительно будущего, отсутствует чёткая простроенность перспективы будущего, происходит разрыв связей между желаемым и действительным, что отрицательно сказывается на картине жизненного пути, формируя установку на фатализм, веру в судьбу, пассивность в отношении будущего.

Для респондентов контрольной группы характерно наличие убеждений в том, что человеку свойственно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Для изучения особенностей представлений респондентов о временных категориях «Будущее» и «Настоящее» был использован модифицированный вариант семантического дифференциала В. Ф. Петренко, включающий 30 биполярных шкал, образованных прилагательными. Респондентам предлагалось оценить такие категории, как «Моё будущее» и «Моё настоящее». Обработка результатов методики осуществлялась при помощи процедуры факторного анализа. При интерпретации результатов учитывался тот семантический полюс, к которому сдвигалось среднее значение, полученное в исследуемых группах.

В результате применения процедуры факторного анализа к данным семантического дифференциала относительно категории «Моё будущее» были выделены 5 факторов, объясняющих 78,3 % дисперсии в ЭГ и 7 факторов, объясняющих 80,3 % % дисперсии в КГ.

Сопоставительный анализ полученных факторов показал, что в целом факторная структура респондентов экспериментальной и контрольной групп сходна, хотя иерархия факторов различна. В экспериментальной группе наибольший вес получил фактор «Сложность», представленный шкалами: «напряжённое/расслабленное», «тревожное/спокойное», «постоянное/изменчивое», «замкнутое/открытое», «сложное/простое», «дружелюбное/враждебное», «опасное/безопасное», «независимое/приспосабливающееся», «жизнерадостное/унылое», «ясное/туманное», «спокойное/беспокойное».

В контрольной группе, напротив, наибольший вес имеет фактор «Оценка», представленный шкалами: «большое/маленькое», «широкое/узкое», «непрерывное/прерывистое», «реальное/кажущееся», «счастливое/несчастное», «светлое/тёмное», «хорошее/плохое», «дружелюбное/враждебное». Отличительной особенностью является наличие в факторной структуре респондентов экспериментальной группы фактора «Время», представленного шкалой «Далёкое», а в контрольной группе – факторов «Напряжённость», «Изменчивость», «Интерес».

В содержательном плане при описании категории «Моё будущее» респондентам экспериментальной группы свойственно выбирать как негативные полюса шкал («напряжённое», «тревожное», «изменчивое», «приспосабливающееся», «прерывистое»), так и позитивные («открытое», «дружелюбное», «счастливое», «светлое», «жизнерадостное» и др.).

Таким образом, содержательные характеристики стимульной категории «Моё будущее» представлены у респондентов экспериментальной группы амбивалентными позициями: с одной стороны, отношение к будущему можно охарактеризовать как эмоционально насыщенное, в аффективном репертуаре респондентов преобладают положительные эмоциональные компоненты, с другой – негативное отношение к стимулу связывается с вероятностным возникновением трудностей, обусловленных инвалидностью ребёнка. Трудная жизненная ситуация, связанная с воспитанием ребёнка-инвалида в семье, приводит к переосмыслению родителями окружающей действительности, происходит реконструкция представлений о своем ребёнке, характерны трудности в простраивании связи жизненных событий с перспективой будущего. Вместе с тем, для родителей детей-инвалидов характерно наличие специфических установок на выздоровление ребёнка («вера», «надежда»), наличие подобных установок способствует частичному задействованию адаптивных ресурсов и позволяет преодолевать негативные пережи-

вания, связанные с собственным будущим и будущим своего ребёнка.

В результате применения процедуры факторного анализа к данным семантического дифференциала относительно категории «Мое настоящее» были выделены 7 факторов, объясняющих 78,6 % дисперсии в ЭГ и КГ группах.

В экспериментальной группе наибольший вес получил фактор «Сложность», в контрольной группе первую позицию занимает фактор «Оценка».

Сопоставительный анализ факторной структуры семантического пространства показал, что категория «Моё настоящее» в исследуемых группах сходна и в целом представлена шкалами позитивной оценки, за исключением фактора «Сложность», включающего в себя негативные описательные характеристики.

Отличительной особенностью является наличие в факторной структуре респондентов экспериментальной группы факторов «Эмоциональность», «Осмысленность», «Независимость», а в контрольной группе – «Ясность», «Величина», «Изменчивость».

Таким образом, содержательный компонент категории «Моё настоящее» представлен у респондентов исследуемых групп несколькими основными характеристиками: с одной стороны – негативными смысловыми нагрузками по фактору «Сложность», обусловленными восприятием настоящего времени как напряжённого, тревожного, тяжёлого, приспосабливающегося; с другой – настоящее рассматривается как эмоционально насыщенное (яркое, широкое, счастливое, светлое, открытое, интересное, жизнерадостное).

С целью изучения эмоционального принятия ребёнка родителями, связи жизненных событий с перспективой будущего был использован модифицированный вариант методики «Незаконченные предложения» А. М. Щетининой, включающий следующие категории: отношение к ребёнку, отношение к себе как родителю, отношение к будущему ребёнка, отношение к собственному будущему (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение показателей респондентов ЭГ и КГ по методике «Незаконченные предложения»

Категория «Отношение к ребёнку»			
Ответы респондентов	***% от количества человек в группе***		$\varphi^*_{эмп}$
Компонент «Здоровье»	***ЭГ***	***КГ***	
хочу, чтобы ребёнок был здоров	70	13,3	4,77**
тревожит болезнь ребёнка	50	16,6	2,83**
отстаёт в развитии	23,3		
никогда не поправится	16,6		
Эмоционально-оценочный компонент			
ребёнок вызывает гордость	6,6	26,6	2,18*
тревогу	16,6		
сострадание	10		
больше всего в ребёнке оптимизма	33,3	10	2,26*
индивидуальности		16,6	
отвергается обществом	13,3		
Поведенческий компонент			
больше всего активности	26,6	53,3	2,14*
хочу, чтобы был послушным		16,6	
тревожит негативное поведение		36,6	
Когнитивный компонент			
радуют успехи	30	3,3	3,07**
хочу, чтобы ребёнок был успешен		23,3	

* – $p \le 0,05$; ** – $p \le 0,01$.

Сравнительный анализ полученных результатов в категории «Отношение к ребёнку» показал, что для респондентов обеих групп свойственно эмоциональное принятие своего ребёнка (описательные характеристики содержат позитивные высказывания о качествах, достижениях, самоценности ребёнка).

Родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, адекватно оценивают своего ребёнка, перечисляя не только достоинства, но и качества, которые отличают его от других: «больной», «инвалид», «не может говорить», «отстаёт в развитии от сверстников». Значимые различия в частоте ответов по компоненту «здоровье» свидетельствуют о том, что переживание болезни ребёнка занимает доминирующее место в жизни родителей детей-инвалидов. Их тревожат вопросы, связанные с болезнью, что ребёнок, «возможно, никогда не поправится», «не сможет адаптироваться в обществе», «вызывает отрицательное отношение окружающих». Вместе с тем родители испытывают чувство радости общения со своим ребёнком, видят положительные результаты его развития, отмечают успехи ребёнка, его оптимизм по отношению к жизни: «ребёнок растёт и развивается», «делает большие успехи», «отличается активностью, любознательностью, общительностью».

Родителей, воспитывающих здоровых детей, в большей степени тревожат вопро-

сы, связанные с негативным поведением и успешностью ребёнка. Они испытывают чувство гордости за своего ребёнка, отмечают его индивидуальность. Для родителей здоровых детей важна такая характеристика, как послушание ребёнка, что является свидетельством успешности родителя в его материнской или отцовской роли, эффективности его воспитательных стратегий.

Анализ ответов респондентов показал значимые различия в частоте встречаемости в категории «Отношение к себе как родителю» (данные представлены в табл. 3).

Таблица 3

Сравнение показателей респондентов ЭГ и КГ по методике «Незаконченные предложения»

Категория «Отношение к себе как родителю»			
Ответы респондентов	***% от количества человек в группе***		$\varphi^*_{эмп}$
Я как родитель забочусь о здоровье ребёнка	ЭГ	КГ	
беспокоюсь за здоровье ребёнка	46,6	10	3,32**
прилагаю усилия для выздоровления ребёнка	36,6	3,3	3,61**
хочу здоровья ребёнку	26,6		
стараюсь вылечить ребёнка	23,3		
Я как родитель воспитываю			
я как родитель состоялся	33,3	66,6	2,62**
прилагаю усилия для воспитания ребёнка		20	
Я как родитель помогаю			
стараюсь помочь	96,6	83,3	1,82*
стараюсь адаптировать ребёнка	20		
помогу ребёнку	40		
Я как родитель обеспечиваю материально			
делаю всё, чтобы ребёнок не нуждался	13,3	33,3	1,86*
прилагаю усилия для обеспечения	10	33,3	2,26*

* – $p \le 0,05$; ** – $p \le 0,01$

Сравнительный анализ ответов свидетельствует о том, что доминирующим аспектом жизни родителей, воспитывающих детей-инвалидов, является забота о здоровье ребёнка, ведущим мотивом становится поиск путей реабилитации и коррекции. Для родителей, воспитывающих здоровых детей, характерна направленность на материальное благополучие семьи. Следует отметить, что большинство родителей здоровых детей значимо чаще, чем родители детей с ограниченными возможностями здоровья, оценивают себя как успешного родителя, состоявшегося в воспитании ребёнка, что свидетельствует о положительной самооценке, чувстве уверенности в собственных силах и возможностях своей семьи.

Сравнительный анализ ответов в категории «Отношение к будущему ребёнка» показал значимые различия между двумя группами респондентов (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение показателей респондентов ЭГ и КГ по методике «Незаконченные предложения»

Категория «Отношение к будущему ребёнка»			
Ответы респондентов	***% от количества человек в группе***		$\varphi^*_{эмп}$
Перспектива будущего	ЭГ	КГ	
неопределённое	46,6	13,3	2,92**
надежда на выздоровление	63,3		
перспективное	6,6	46,6	3,80**
не представляю	10		
Эмоциональная оценка будущего			
сложное	26,6	6,6	2,18*
счастливое	10	30	1,99*
представляю общительным	16,6		
хорошим человеком	16,6	80	5,32**
Успешность ребёнка в будущем			
представляю успешным	16,6	40	2,05**
образованным		26,6	
овладеет профессией	10		

* – $p \le 0,05$; ** – $p \le 0,01$

Для респондентов экспериментальной группы характерно негативное представление о будущем своего ребёнка («неопределённое», «трудное», «сложное»). Родители детей-инвалидов, реалистично оценивая возможности ребёнка и особенности его индивидуального развития, понимая сложности процесса социализации, надеются, что он сможет самостоятельно жить в социуме («закончить специализированную школу», «заботиться о себе», «заниматься делом, которое у него будет лучше получаться»). В контрольной группе преобладает значимость социальных достижений ребёнка. Родители здорового ребёнка оценивают его будущее как перспективное, счастливое. Вероятнее всего, для семей, имеющих здоровых детей перспектива их взросления представляется очевидной и, прежде всего, родители задумываются о результате собственной воспитательной функции. Сравнительный анализ ответов в категории «Отношение к собственному будущему» пока-

зал значимые различия между двумя группами респондентов (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение показателей респондентов ЭГ и КГ по методике «Незаконченные предложения»

Категория «Отношение к собственному будущему»			
Ответы респондентов	***% от количества человек в группе***		$\varphi^*_{эмп}$
Перспектива будущего	ЭГ	КГ	
неопределённое, туманное	36,6	10	2,53**
стабильное	10	36,6	2,53**
хочу здоровья детям и близким	73,3	30	3,47**
счастья	20	43,3	1,96*
ребёнок будет здоров	90		
моя семья, мои дети	40	100	6,86**
здоровье ребёнка	20		
надежда	36,6		
Эмоциональная оценка будущего			
сложное	20		
светлое	13,3	33,3	1,86*
счастливое	6,6	36,6	3,01**
вера в хорошее		30	
страх за будущее ребёнка	40	10	2,80**
Успешность в будущем			
реализовать себя в профессии		13,3	
хочу самореализации		16,6	
буду успешным		16,6	

* – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01

Сравнительный анализ категории «Отношение к собственному будущему» среди респондентов экспериментальной группы показал негативную оценку жизненных событий собственного будущего («неопределённое», «туманное», «сложное»). Такая тенденция свидетельствует о наличие в аффективном репертуаре состояния тревоги, беспокойства, подавленности, связанного, с одной стороны, с инвалидностью ребёнка, а с другой − с отношением современного общества к людям, имеющим инвалидность, отсутствием системы специализированной помощи и пр.

Респонденты контрольной группы чаще используют для описания своего будущего позитивные характеристики: «стабильное», «надёжное», «светлое», «счастливое». Содержательная наполненность образа будущего отличается преобладанием ориентации на себя, свою жизнь, свою семью, которую они рассматривают как главную ценность.

Для выявления оценочного компонента представлений о будущем был использован модифицированный вариант нестандартизированного самоотчёта «20 из 100» Д. Ю. Правника. Респондентам предлагалось из предложенного списка прилагательных выбрать двадцать характеристик, наиболее полно описывающих их будущее. Сравнительный анализ полученных данных показал значимые различия в частоте выборов различных характеристик стимула «Моё будущее» (данные представлены в табл. 6).

Таблица 6

Сравнительные характеристики стимула «Моё будущее» по методике «20 из 100» в экспериментальной и контрольной группе

Характеристики	***% от количества человек в группе***		$\varphi^*_{эмп}$
	ЭГ	КГ	
Жизнерадостное	56,6	86,6	2,66**
Здоровое	53,3	83,3	2,56**
Яркое	26,6	56,6	2,39**
Красивое	23,3	53,3	2,43**
Спокойное	13,3	46,6	2,92**
Чистое	13,3	40	2,40**
Сложное / трудное, тяжёлое, пугающее	70	13,3	4,77**
Ответственное	66,6	43,3	1,83*
Тревожное / беспокойное	63,3	10	4,62**
Неопределённое / непонятное, туманное	46,6	23,3	1,91*
Нестабильное / неуверенное	33,3	6,6	2,74**

* – p ≤ 0,05; ** – p ≤ 0,01

Респонденты экспериментальной группы, для оценки стимула «Моё будущее» значимо чаще выбирают негативно окрашенные характеристики: сложное, тревожное, неопределённое, нестабильное, ответственное. Переживание тревоги и беспокойства по поводу собственного будущего являются первостепенными в структуре родительских переживаний настоящего времени; родители признают и понимают наличие ограничений, связанных с инвалидностью ребёнка как для реализации собственных ожиданий и желаний, так и ожиданий самого ребёнка.

В связи с переживанием тревоги будущего у родителей усиливается чувство ответственности за состояние здоровья ребёнка, они стараются во всём контролировать сложившуюся ситуацию, пытаются сглаживать последствия имеющегося у ребёнка заболевания. Подобный факт может указывать как на положительное, адекватное реагирование на жизненные трудности, так и на повышенную фиксацию на проблемах ребёнка, приводящую к отказу от самореализации в других жизненных сферах.

В отличие от родителей воспитывающих детей-инвалидов, родители здоровых детей

значимо чаще характеризуют своё будущее, как жизнерадостное, здоровое, яркое, красивое, спокойное, чистое, то есть описывают его в позитивных оценочных характеристиках.

Для изучения особенностей представлений респондентов о своём будущем был использован модифицированный вариант методики «Направленный ассоциативный эксперимент». Респондентам предлагалось построить ассоциативный ряд на стимул «Моё будущее» при помощи пяти прилагательных, пяти глаголов и пяти существительных. Количественная и качественная обработка результатов проводилась путём подсчёта частоты встречаемости ответов респондентов. Анализировались лишь те ассоциации, которые использовались в группе тремя и большим количеством респондентов. Статистическая значимость различий в описании стимулов подтверждена с помощью углового преобразования Фишера (данные представлены в табл. 7).

Таблица 7

Различия в описании стимула «Моё будущее» среди респондентов экспериментальной и контрольной групп

Ассоциации	*% от количества полученных ассоциаций*		$\varphi^*_{эмп}$
	ЭГ	*КГ*	
Прилагательные			
жизнерадостное	3,3	8,6	2,07*
яркое	0,66	5,3	2,67**
спокойное	1,3	4,6	1,79*
тревожное	7,3	0,66	3,40**
неопределённое	4,6	1,3	1,79*
Глаголы			
работать	4,6	10,6	2,04*
любить	2,6	8,6	2,40**
верить	4,6		
помогать	4,6		
лечить	4		
надеяться	3,3		
Существительные			
семья	4,6	10,6	2,04*
любовь	2	6	1,86*
радость	2	6	1,86*
успех	1,3	6	2,35**
надежда	6,6	0,66	3,16**
неопределенность	4	0,66	2,12*
преодоление	4		
переживание	3,3		

* – $p \le 0,05$; ** – $p \le 0,01$.

Описательные характеристики стимула «Моё будущее» различны для респондентов экспериментальной и контрольной групп. Родители детей-инвалидов значимо чаще используют ассоциации, связанные непосредственно с тревогой и возможными трудностями будущего (прилагательные – тревожное, неопределённое; существительные – неопределенность, преодоление, переживание). При описании стимула «Моё будущее» с помощью глаголов, для респондентов экспериментальной группы характерно употребление ассоциаций, связанных с надеждой на выздоровление ребёнка, а также ориентацией на оказание помощи ребёнку в будущем (надеяться, верить, помогать, лечить). В описаниях стимула «Моё будущее» родителями здоровых детей преобладает положительная эмоциональная оценка, они характеризуют будущее как яркое, жизнерадостное и спокойное, в содержательном плане отмечается ориентация на семью, любовь. Будущее связывается с возможностями профессионального роста и достижением успеха.

С целью изучения образного представления респондентов о себе и о своём будущем, в качестве вспомогательной методики нами использовался модифицированный вариант проективной методики «Графический тест Коттла». В соответствии с целями эмпирического исследования была модифицирована инструкция, согласно которой респондентам предлагалось изобразить свое будущее и своё «Я» при помощи двух кругов. Анализировалось соотношение размеров (равнозначные, будущее больше «Я», «Я» больше будущего) и расположение кругов (круг в круге, пересечение и отделение).

Сравнительный анализ данных, полученных по методике «Графический тест Коттла», показал, что единственным параметром, имеющим статистически значимое различие в изображении кругов респондентами, выступает параметр «Размер» (табл. 8).

Таблица 8

Особенности изображения «Я» и будущего» по методике «Графический тест Коттла» респондентами ЭГ и КГ

Параметр	*% от количества человек в группе*		$\varphi^*_{эмп}$
Размер	ЭГ	КГ	
«Будущее» – более выраженный круг	23,3	43,3	1,66*

* – $p \le 0,05$; ** – $p \le 0,01$.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что родители, воспитывающие здоровых детей, имеют большую направленность на связь жизненных событий с будущим, они значимо чаще, чем респонденты экспериментальной группы, изображают большим по размеру круг, символизирующий «Будущее», что

косвенно может свидетельствовать о некоторой локализации смыслов именно на данном временном отрезке.

Для родителей, воспитывающих детей-инвалидов, будущее имеет меньшую значимость и наполненность, они больше ориентированы на себя, свои проблемы и трудности, связанные с переживанием болезни ребёнка. Неудовлетворённость своим положением обусловлена как социальной ситуацией, так и внутренними личностными конфликтами родителей между значимыми устремлениями и возможностями их самореализации.

Выводы

Для родителей детей-инвалидов свойственно фаталистическое отношение к будущему и жизни в целом, убеждённость в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю.

Переживание психотравмирующей ситуации, связанной с инвалидностью ребёнка, вызывает у родителей пессимистическое отношение относительно временного параметра «Будущее», приводит к отсутствию чёткой связи жизненных событий с перспективой будущего.

В актуальном эмоциональном состоянии семей, воспитывающих детей-инвалидов, преобладает негативная оценка будущего (неопределённое, трудное, сложное). В структуре представлений о будущем актуализируются страхи, обусловленные неопределённостью исхода заболевания ребёнка; вместе с тем, для родителей детей-инвалидов характерно наличие специфических установок на выздоровление ребёнка («вера», «надежда»), наличие подобных установок способствует частичному задействованию адаптивных ресурсов и позволяет преодолевать негативные переживания, связанные с собственным будущим и будущим своего ребёнка. Трудная жизненная ситуация, связанная с присутствием в семье ребёнка-инвалида, реконструирует представления о будущем, приводит к сужению временной перспективы, отсутствию чёткой простроенности картины будущего.

Таким образом, множественные, сложные проблемы воспитания ребёнка с отклонениями в развитии в условиях семьи предполагают особую социально-психологическую защиту и поддержку, важнейшим условием которой должно стать достижение социальной интеграции, внедрение в общественное сознание идеи равных прав и возможностей для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
3. Арестова О. Н. Операциональные аспекты временной перспективы личности // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 61–73.
4. Галасюк И. Н. Проблема психической травматизации членов семьи инвалида // Вестник МГУ. Сер. Психологические науки. 2011. № 1. С. 54–60. URL: http: // elibrary.ru (дата обращения: 13.02.2012).
5. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
6. Добряков И. В., Защиринская О. В. Психология семьи и больной ребёнок: хрестоматия. СПб.: Речь, 2007. 400 с.
7. Заборина Л. Г. Изучение состояния психологической напряжённости и эмоциональных переживаний у родителей, воспитывающих детей-инвалидов // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С.136–140. URL: http: // elibrary.ru (дата обращения: 10.03.12).
8. Залобина А. Н. Особенности межличностных отношений детей-инвалидов, их семей и общества // Ученые записки СПбГИПСР. 2008. № 1. С. 88–90. URL: http: // elibrary.ru (дата обращения: 10.03.12).
9. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
10. Мандрикова Е. Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 54–63.
11. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Владос, 2003. 408 с.
12. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 5–21.
13. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.

14. Певнева А. Н. Психологические состояния матерей детей с церебральным параличом как исходные предпосылки психологического синдрома // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2011. № 2. URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 10.04.12).

15. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.

16. Подготовка детей-инвалидов к семейной и взрослой жизни: пособие для родителей и специалистов / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. Саратов: Науч. кн., 2007. 188 с. URL: Travma – live.ru (дата обращения: 10.03.12).

17. Поташова И. И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребёнка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2011. № 3. URL: www.psyedu.ru (дата обращения: 10.04.12).

18. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. 352 с.

19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.

20. Савина В. С., Чарова О. Б. Особенности материнских установок по отношению к детям с нарушениями в развитии // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 15–23.

21. Серкин В. П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Аспект Пресс, 2004. 207 с.

22. Серкин В. П. Бланк семантического дифференциала для оценки представлений о времени // Психологическая диагностика. 2007. № 5. С. 30–35.

23. Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–53.

24. Тверская О. Н. Эволюция цели и содержания семейного воспитания ребёнка с особыми образовательными потребностями в отечественной педагогике XX века и характеристика семей, воспитывающих детей с нарушениями развития // Вестник Череповецкого государственного университета. 2008. № 1. С. 136–142. URL: http: // elibrary.ru (дата обращения: 10.03.12).

25. Франкл В. Психотерапия на практике: пер.с нем. СПб.: Речь, 2001. 256 с.

26. Хорошева Е. В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребёнка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 52–59.

27. Шипицына Л. М. Необучаемый ребёнок в семье и обществе. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 496 с.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991. 299 s.

2. Abul'hanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb.: Aleteyya, 2001. 304 s.

3. Arestova O. N. Operatsional'nye aspekty vremennoy perspektivy lichnosti // Voprosy psihologii. 2000. № 4. S. 61–73.

4. Galasyuk I. N. Problema psihicheskoy travmatizatsii chlenov sem'i invalida // Vestnik MGU. Ser. Psihologicheskie nauki. 2011. № 1. S. 54–60. URL: http: // elibrary.ru (data obrascheniya: 13.02.2012).

5. Ginzburg M. R. Psihologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya // Voprosy psihologii. 1994. № 3. S. 43–52.

6. Dobryakov I. V., Zaschirinskaya O. V. Psihologiya sem'i i bol'noy rebenok: hrestomatiya. SPb.: Rech', 2007. 400 s.

7. Zaborina L. G. Izuchenie sostoyaniya psihologicheskoy napryazhennosti i emotsional'nyh perezhivaniy u roditeley, vospityvayuschih detey-invalidov // Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal. 2007. № 26. S. 136–140. URL: http: // elibrary.ru (data obrascheniya: 10.03.12).

8. Zalobina A. N. Osobennosti mezhlichnostnyh otnosheniy detey-invalidov, ih semey i obschestva // Uchenye zapiski SPbGIPSR. 2008. № 1. S.88–90. URL: http: // elibrary.ru (data obrascheniya: 10.03.12).

9. Levin K. Dinamicheskaya psihologiya: izbrannye trudy. M.: Smysl, 2001. 572 s.

10. Mandrikova E. Yu. Sovremennye podhody k izucheniyu vremennoy perspektivy lichnosti // Psihologicheskiy zhurnal. 2008. T. 29. № 4. S. 54–63.

11. Mastyukova E. M., Moskovkina A. G. Semeynoe vospitanie detey s otkloneniyami v razvitii: ucheb. posobie / pod red. V. I. Seliverstova. M.: Vlados, 2003. 408 s.

12. Muzdybaev K. Perezhivanie vremeni v period krizisov // Psihologicheskiy zhurnal. 2000. T. 21. № 4. S. 5–21.

13. Nyutten Zh. Motivatsiya, deystvie i perspektiva buduschego / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2004. 608 s.

14. Pevneva A. N. Psihologicheskie sostoyaniya materey detey s tserebral'nym paralichom kak ishodnye predposylki psihologicheskogo sindroma // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: elektronnyj zhurnal. 2011. № 2. URL: www.psyedu.ru (data obrascheniya: 10.04.12)

15. Petrenko V. F. Osnovy psihosemantiki. 2-e izd., dop. SPb.: Piter, 2005. 480 s.

16. Podgotovka detey-invalidov k semeynoy i vzrosloy zhizni. Posobie dlya roditeley i spetsialistov / pod red. E. R. Yarskoy-Smirnovoy. Saratov: Nauch. kn., 2007. 188 s. URL: Travma − live.ru (data obrascheniya: 10.03.12).

17. Potashova I. I. Sovremennye aspekty psihologo-pedagogicheskoy raboty s sem'yami, vospityvayuschimi rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: elektronnyj zhurnal. 2011. № 3. URL: www.psyedu.ru (data obrascheniya: 10.04.12).

18. Regush L. A. Psihologiya prognozirovaniya: uspehi v poznanii buduschego. SPb.: Rech', 2003. 352 s.

19. Rubinshteyn S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2003. 512 s.

20. Savina V. S., Charova O. B. Osobennosti materinskih ustanovok po otnosheniyu k detyam s narusheniyami v razvitii // Voprosy psihologii. 2002. № 6. S. 15–23.

21. Serkin V. P. Metody psihosemantiki: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M.: Aspekt Press, 2004. 207 s.

22. Serkin V. P. Blank semanticheskogo differentsiala dlya otsenki predstavleniy o vremeni // Psihologicheskaya diagnostika. 2007. № 5. S. 30–35.

23. Syrtsova A., Mitina O. V. Vozrastnaya dinamika vremennyh orientatsiy lichnosti // Voprosy psihologii. 2008. № 2. S. 41–53.

24. Tverskaya O. N. Evolyutsiya tseli i soderzhaniya semeynogo vospitaniya rebenka s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v otechestvennoy pedagogike XX veka i harakteristika semey, vospityvayuschih detey s narusheniyami razvitiya // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 1. S. 136–142. URL: http: // elibrary.ru (data obrascheniya: 10.03.12).

25. Frankl V. Psihoterapiya na praktike: per.s nem. SPb.:Rech', 2001. 256 s.

26. Horosheva E. V. Sravnitel'noe issledovanie semey, imeyuschih rebenka s normativnym i narushennym razvitiem // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. № 5. S. 52–59.

27. Shipitsyna L. M. Neobuchaemyj rebenok v sem'e i obschestve. SPb.: Didaktika Plyus, 2002. 496 s.

Статья поступила в редакцию 29.09.2012

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР»

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п.л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья (*теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором*)	0, 5 п.л. *(20 000 знаков)*
научные сообщения, доклады	0, 3 п.л. *(12 000 знаков)*
научные обзоры, рецензии	0,2 п.л. *(8 000 знаков)*

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.
2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.
3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.
4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, ***если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.***
5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

Город

Страна

Название статьи приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация (объём –100...200 слов) на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

Список литературы даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

Правила оформления статьи

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается место и год издания, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг о друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Комментарии и пояснения даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т.д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Черно-белые рисунки (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/ авторов и названия статьи. Размер рисунка 170х240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисуночные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.

Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу**:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Забайкальский государственный университет, для «Объединенной редакционной коллегии научных журналов ЗабГУ».

Редактор Т. Р. Шевчук
Редактор перевода В.М. Ерёмина
Дизайн обложки: А. А. Михалев
Верстка: Г. А. Зенкова

Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Сдано в печать 15.03.13.
Усл. печ. 11,2.
Усл. изд. л. 24,1.
Тираж 1000 экз.
Заказ № 01913

Забайкальский государственный
университет
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

Managing editor T. R. Shevchuk
Editor of the English Translation V.M. Eremina
Cover design: A. A. Mikhalev
Make-up: G. A. Zenkova

Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Times». Signed to print 15.03.13.
Con. quires 11,2
Con. pub. quires 24,1
Circulation 1000 copies
Order # 01913

Zabaikalsky State
University,
672007, Chita, 129 Babushkin St.