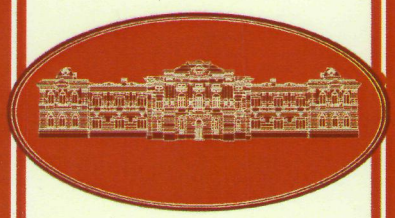
ISSN 2307-1818



Гуманитарный вектор

2014/1 (37)

Серия "Педагогика. Психология"

ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР

Серия «Педагогика. Психология»

№ 1(37)
2014

ISSN 2307-1818

Гуманитарный вектор

Серия «Педагогика. Психология»

Humanitarian Vector

Series Pedagogy, Psychology

Gumanitarnyi Vektor

Seriya Pedagogika, Psihologiya

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 № ФС77–54189 от 17.05.2013

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 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) 35–24–79
факс: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: gumvector@zabspu.ru

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

Подписной индекс журнала в каталоге «Пресса России» ***42407***

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

© Забайкальский государственный университет, 2014

Founded in 1997
Quarterly

Founder
FSBEI HPE “Transbaikal State University”

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

Registration certificate
ПИ № ФС77–54189 от 17.05.2013

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 Babushkina St.
Phone: 8 (3022) 35–24–79;
Fax: 8 (3022) 41–64–44
E-mail: gumvector@zabspu.ru

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

Subscription index of the journal in “Press of Russia” ***42407***

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

© Transbaikal State University, 2014

Гуманитарный вектор

Серия «Педагогика. Психология»

Humanitarian Vector

Series Pedagogy, Psychology

Gumanitarnyi Vektor

Seriya Pedagogika, Psihologiya

Редакционный совет:

***Б. В. Базаров*,** доктор исторических наук, проф., член-корреспондент РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия);
Андре Буржо, доктор социологических наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция);
Дэн Цзюнь, профессор, Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР);
Кейдзи Идэ, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония);
Чжен Шупу, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР);
М. И. Эпов, доктор технических наук, профессор, академик РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия).

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор:

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, проф. (Чита, Россия);
Н. М. Сараева, доктор психологических наук, проф. (Чита, Россия);

Члены редколлегии:
Н. И. Виноградова, доктор психологических наук, профессор (Чита, Россия);
А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор (Иркутск, Россия);
В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);
А. В. Рогова, доктор педагогических наук, проф. (Чита, Россия);
А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент (Чита, Россия);
К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук, проф. (Чита, Россия).

Главный редактор
И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент.

Ответственный секретарь
Е. В. Седина, кандидат культурологии.

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы общей и социальной психологии, экологической психологии, педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

Editors:

B. V. Bazarov, Doctor of History, Professor, corresponding member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies SB of the RAS (Ulan-Ude, Russia);
Andre Bourget, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France);
Den Tszun, professor, the Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China);
Keidzy Ide, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan);
Zhen Chupu, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China);
M. I. Epov, Doctor of Engineering Science, professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics of the Siberian Branch of the RAS.

Editorial Board

Main Handling Editors:

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia).

Editorial board members:
N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);
A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Irkutsk, Russia);
V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);
A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);
K. G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia).

Editor-in-Chief
I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor.

Executive Secretary
E. V. Sedina, Candidate of Culturology.

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and psychology. In the center of researchers' interest there are both theoretical and practical issues of pedagogy, applied research on pedagogy, questions of general and social psychology, environmental psychology, educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university professors, postgraduate students, students, workers in culture and education.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА 8

ПЕДАГОГИКА

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гольберт Е. В. Функциональная модель процесса формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников 9
Сапожникова А. Г. Сущность системы духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательном пространстве России 16
Судьина С. Б. Сетевая поддержка становления нравственных ценностей младшего школьника 21

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

Миронова А. М. Педагогические технологии как фактор развития интеллектуальной одарённости школьников 28
Орехова Н. В., Клименко Т. К. Педагогические технологии становления личностной спонтанности старшего школьника в процессе обучения 33
Сысоева Ю. Ю. Осмысление наследия А. С. Макаренко в контексте проблематики имиджа личности 39

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Димитриева В. Н. Педагогическое обеспечение становления духовно-нравственной культуры личности студентов в образовательном процессе 45
Исмиянов В. В. Физическое воспитание студентов-сирот на основе внедрения программы спецкурса «Индивидуальный подход» 51
Клименко Т. К. Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры 56
Холмогорова Е. И. Преемственность школа-вуз в области информатики 61

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Маниковский П. М. Единый инструмент открытого доступа к электронным образовательным ресурсам – сайт Научной библиотеки Забайкальского государственного университета 65
Роздобудько М. О. Проектно-исследовательская компетентность как важное профессиональное качество будущего специалиста 71
Суслин Р. А. Аксиологический аспект военной службы в современных условиях 78

HUMANITARIAN
Vector

CONTENTS

COLUMN OF THE EDITOR 8

PEDAGOGY

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Golbert E. V. Functional Model of the Notions' Forming Process on Family Relationship at the Senior Preschool Children 9
Sapozhnikova A. G. The Essence of Spiritual and Moral Education of Younger Pupils in the Educational Space of Russia 14
Sudyina S. B. Network Support in the Formation of Junior Pupil's Moral Values 21

SCHOOL PEDAGOGY

Mironova A. M. Educational Technologies as a Factor of the Development of Students' Intellectual Giftedness 28
Orekhova N. V., Klimenko T. K. Pedagogical Technology of Personal Spontaneity's Formation of the senior student in the Educational Process 33
Sysoeva Yu. Yu. Understanding of A. S. Makarenko's Heritage in the Context of Personality Image Problems 39

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Dimitrieva V. N. Pedagogical Support of Students' Spiritual and Moral Culture Becoming in the Educational Process 45
Ismiyanov V. V. Physical Education of Orphan Students by Introducing the Program of the Course «Individual Approach» 51
Klimenko T. K. Methodological Approaches to the Master's Program Designing 56
Kholmogorova E. I. Secondary School - Higher Education Institution Continuity in the Field of Information Science 61

GENERAL ISSUES OF PEDAGOGY

Manikovsky P. M. The Uniform Instrument of Open Access to E-learning Resources – Site of Research 65
Rozdobudko M. O. Design and Research Competence as an Important Professional Quality of the Future Dpecialist 71
Suslin R. A. Axiological Aspect of Military Service in Modern Conditions 78

ГУМАНИТАРНЫЙ вектор

ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

Скребец В. А. Методология экологической психологии в украинских и российских исследованиях 84
Шлимакова И. И. Современные подходы к изучению категории влияния: экопсихологический аспект 94

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Борец Ю. В. Социально-психологические контуры в исследовании гражданской компетентности 100
Гвоздев В. А. Особенности эмоциональной сферы людей, находящихся в условиях лишения свободы, как показатели их психологической адаптации 108
Крапивина Л. А., Ситников В. Л. Эмерджентный эффект невидимых активов командообразования на принципах творческого содружества поколений 114

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дзятковская Е. Н. Психологические проблемы школьного экологического образования 125
Кулганов В. А., Митяева Л. В. Влияние интеллекта и психологических защит школьников на выбор профессии 137
Панченко Т. С. Возрастные особенности как фактор формирования правосознания личности 143
Рапацкий Б. И. Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков 149

СПЕЦИАЛЬНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Коротков П. В. Теоретические аспекты изучения личностных расстройств 154
Шевцова Я. В. Результаты корреляционного анализа соотношения показателей психомоторных качеств и перцептивно - когнитивного развития у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития 161

HUMANITARIAN
Vector

PSYCHOLOGY

PSYCHOLOGY METHODOLOGY

Skrebets V. A. Methodology of Environmental Psychology in the Ukrainian and Russian Studies 84
Shlimakova I. I. Modern Approaches to the Study of the Impact Category: Eco-Psychological Aspect 94

SOCIAL PSYCHOLOGY

Borets Yu. V. Social and Psychological Outlines in the Study of Civic Competence 101
Gvozdev V. A. Peculiarities of People's Emotional Sphere in the Condition of Imprisonment as the Indicators of their Psychological Adaptation 108
Krapivina L. A., Sitnikov V. L. Emergency Effect of Invisible Assets of Teambuilding on the Principles of Creative Commonwealth of Generations 114

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Dzyatkovskaya E. N. Psychological Problems of School Ecological Education 125
Kulganov V. A., Mityaeva L. V. Influence of Students' Intelligence and Psychological Defenses on the Profession Choosing 137
Panchenko T. S. Age Peculiarities as a Factor of Personality Development 143
Rapatsky B. I. Reflection as a Mechanism of Teenager's Personality Development 149

SPECIAL AND CLINICAL PSYCHOLOGY

Korotkov P. V. Theoretical Aspects of Personal Disorders Study 154
Shevtsova Ya. V. The Results of the Correlation Analysis of the Interrelation of Measures between Psychomotor Qualities and Perceptive and Cognitive Development of Elementary School Children of Various Intelligence Levels 161

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Дорогие читатели, Вы держите в руках не совсем обычный выпуск нашего журнала. Большая часть его статей написана украинскими авторами, и к ним (вместе с представителями профессионального сообщества Москвы, Санкт-Петербурга) обращаем мы особые слова привета. Мы рады приветствовать в научном издании Забайкальского края известного не только в Украине, но и в России доктора психологических наук, профессора В. А. Скребца, по книгам которого давно изучаем со студентами экологическую психологию, и всех его сподвижников-черниговцев, а также Я. В. Шевцову (г. Херсон). Тематика публикуемых статей разнообразна и позволяет судить о широте проблемного поля, разрабатываемого коллегами. Нам интересно, о чём думают, о чём спорят психологи и специалисты-смежники в далеких от нас, но таких близких по обсуждаемым вопросам землях и странах, ведь наука не знает границ. Я думаю, что опыт такого общения будет полезным, благодарю всех, и украинских, и российских авторов, за сотрудничество и надеюсь на его плодотворное продолжение.

Н. М. Сараева,
выпускающий редактор

EDITOR'S COLUMN

Dear readers, you are well acquainted with the specific issue of our journal. Most of the articles are written by the Ukrainian authors and we especially greet them (along with representatives of the professional association in Moscow and St. Petersburg).

We welcome Doctor of Psychology, Professor V. Skrabets (who is known not only in Ukraine but also in Russia and whose books on environmental psychology are very popular among our students), and all his companions from Chernigov. We also welcome the Ya.V. Shevtsova (Kherson) in the scientific publication of Zabaikalsky Krai.

The articles' subjects are various and show the breadth of the problem field, investigated by colleagues. We are interested in what psychologists and experts think and argue about on the discussed issues in distant countries as well as those which are close to us, because science does not have borders. I think that the experience of such communication will be helpful. Thank you all, both the Ukrainian and Russian authors, for your cooperation. We look forward to further cooperation.

N. M. Saraeva,
Executive editor

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

УДК 37.01
ББК Ч.74

Евгения Владимировна Гольберт,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: evg5539@yandex.ru

Функциональная модель процесса формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников

В данной статье на основе анализа психолого-педагогических исследований разработана и научно обоснована структурно-функциональная модель процесса формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников.

В работе выделяются две исходные модели семейных отношений: полная семья (отец, мать и один ребенок дошкольного возраста) и неполная семья (мать и один ребенок дошкольного возраста). В контексте исследования автор обращается к изучению семьи с позиции изучения социальных представлений о семье.

Автором представлены следующие составляющие педагогической модели: приоритетная цель, учитывающая компоненты семейных отношений; педагогические условия формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях; критериальные основания сформированности представлений старших дошкольников о семейных отношениях как цели и результата формирования представлений; уровни сформированности представлений у старших дошкольников.

Ключевые слова: модель, представления, семейные отношения, социальные представления, семья.

Evgeniya Vladimirovna Golbert,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Transbaikal State University
(Chita, Pussia), e-mail: evg5539@yandex.ru

Functional Model of the Notions' Forming Process on Family Relationship at the Senior Preschool Children

The structural-functional model of the process of the notions' forming process on family relationship at the senior preschool children is worked out and scientific substantiating on the basis of the psychological and pedagogical work's analysis is presented in this article.

Two initial models of the family relationship are selected: the complete family (father, mother and one senior under school age child) and single-parent family (mother and one preschool child). In the context of the study, the author turns upon the study into the family from social representations about family position.

The author presents the components of the pedagogical model: priority goal, which takes the components of family relations into consideration; pedagogical conditions of the notions' forming process about family relations of the senior preschool children, criteria basis of the notions' formation process on family relationship of the senior preschool children as the goal and result of the notions' formation; formation's notions levels of the senior preschool children.

Keywords: model, notions, family relationship, social notions, family.

© Гольберт Е. В., 2014

Для организации целенаправленной работы в направлении формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников необходимо представить обобщенную логику педагогического исследования и процесс формирования представлений, а также определить приоритетные направления в формированиb представлений старших дошкольников о семейных отношениях, что позволит разработать модель, включающую в себя ряд компонентов. В разработке модели мы опирались на подход В. И. Загвязинского о педагогических моделях, включающих следующие компоненты: структурный (представляющий состав, иерархию компонентов системы) и функциональный (раскрывающий связи между элементами, способы функционирования системы)

При этом под моделью В. И. Загвязинский понимает мысленно представленный и материально реализованный аналог, воспроизводящий изученный объект и способы заменить его так, что появляется возможность получить новую информацию об объекте [2]. Опираясь на данное определение, в контексте исследования под моделью формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях мы будем понимать логический конструкт, схематично отображающий педагогический процесс, в котором совокупность подходов обучения направлена на приобретение родителями и детьми полного, обобщенного, целостного знания, включающего единство понятийного и конкретного содержания о семейных отношениях.

Теоретическое осмысление проблемы исследования позволяет утверждать, что при конструировании модели формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях главная задача состоит в том, чтобы, используя в единстве и целостности разнообразные методы, обеспечить гибкость системы, сделать её способной быстро реагировать, приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям.

Кроме того, модель фиксирует основные компоненты процесса (объекта, явления, ситуации) и их связи в схематической форме, помогая при этом увидеть общую картину, проследить изменение её структурных единиц и направить внимание исследователя (или педагога) на поиск зависимостей между компонентами данной системы и другими системами. В результате возникает потребность в ее дальнейшей детализации, построении частных моделей, отображающих специфику различных аспектов и этапов образовательного процесса и средств его осуществления [3]. Моделирование, как отмечает В. В. Краевский, осуществляется посредством абстрагирования. Это обусловлено потребностью проникновения в сущность педагогических явлений, познания присущих им внутренних закономерностей [4].

Целостность структурно-функциональной модели обеспечивается взаимосвязями и отношениями структурных компонентов, их функций, планируемых результатов деятельности.

Гносеологическая сущность научных моделей заключается в том, что они позволяют системно и наглядно выразить знание о предмете, его функциях, параметрах и пр. Основное назначение модели – объяснить совокупность данных, относящихся к предмету познания.

Для нашего исследования также представляют ценность «необходимые и достаточные условия существования модели», выявленные и описанные В. А. Штофом, а именно: условие отражения и уточнения аналогии – между моделью и оригиналом имеется отношение сходства, форма которого явно выражена и точно зафиксирована; условие репрезентативности – модель в процессе познания является заместителем изучаемого объекта; условие экстраполяции – изучение модели позволяет получить информацию об оригинале [5]. Проанализировав типы моделей, мы пришли к выводу, что наиболее полно отвечает целям нашего исследования модель структурно-функционального типа. Под структурной нами понимается такая модель, которая имитирует внутреннюю структурную организацию оригинала. В нашем случае при построении модели формирования представлений детей старшего дошкольного возраста о семейных отношениях мы будем имитировать внутреннюю структурную организацию данного процесса. Устанавливая подобие модели и оригинала по части их структур, мы получаем информацию о функции модели, исходя из функций оригинала, целостность модели обеспечивается единством структурных (цель, содержание процесса, результат) и функциональных компонентов (принципы, этапы, критерии, уровни сформированности представлений старших дошкольников о семейных отношениях).

Данный метод исследования позволяет представить интересующий нас объект наглядно в виде модели. Модель в нашем ис-

следовании одновременно является как объектом, так и экспериментальным средством.

Педагогическая модель формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников позволяет:

1) создать оптимальные условия, в которых происходит формирование представлений о семейных отношениях у старших дошкольников;

2) качественно обеспечить и оптимизировать проведение комплекса специальных учебных занятий, направленных на эффективность формирования представлений старших дошкольников;

3) выработать критериальную основу оценки результатов психолого-педагогической деятельности по формированию представлений о семейных отношениях у старших дошкольников;

4) разработать практические рекомендации для будущей педагогической деятельности по формированию представлений о семейных отношениях у старших дошкольников.

В построении педагогической модели определяющим механизмом является выбор теоретико-методологических подходов. В результате исследования мы пришли к выводу о том, что построение модели процесса формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников эффективно с позиций идей системного, личностного и аксиологического подходов.

Определяя нашу стратегию, мы выдвинули в качестве обязательных для формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях следующие принципы: принцип индивидуальности, принцип диалогичности, принцип субъектности.

Представленные принципы реализуются в процессе формирования представлений о семейных отношениях целостно, в органическом единстве, неразрывно.

Реализация разработанной нами педагогической модели предполагает наличие следующих составляющих: приоритетной цели – формирование представлений старших дошкольников о семейных отношениях, учитывающее компоненты семейных отношений (поле представлений, внутреннее психологическое пространство общения, вклад в семью и систему отношений), а также компонентный состав представлений о семейных отношениях (когнитивный, эмоциональный, поведенческий); педагогических условий формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях, критериальных оснований сформированности представлений старших дошкольников о семейных отношениях как цели и результата формирования представлений; уровней сформированности представлений у старших дошкольников.

Рассмотрим подробнее составляющие модели формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников.

Формирование представлений старших дошкольников о семейных отношениях предполагает несколько этапов. Первый этап – проектирование: под понятием «проектирование» подразумевается деятельность, включающая антиципацию и рефлексию того, что должно быть. Как способ проблемной организации мышления и деятельности, проектирование отличается от программирования: если программирование предъявляет способ движения, приводящий к «снятию» проблемы (на основании реализации концептуального представления идеального – «беспроблемного» состояния некоторого места), то проектирование – культурно оформленная деятельность «по построению утопии» содержит способ «обустройства» этого места (которого сегодня ещё нет).

Второй этап – консультирование: в дружественной и контролируемой обстановке можно осваивать новые навыки, экспериментировать с новыми стилями поведения и получать опыт «проверки реалий» на специально подобранной группе партнёров. Присутствие равноправных партнеров, а не только одного супервизора, создает ощущение комфорта. Групповая супервизия способна обеспечить индивидуальный рост, так как участник группы неизбежно оказывается в положении, вынуждающем его к самоисследованию и интроспекции

Третий этап, вытекающий из второго, – формирование. В данном контексте он понимается как система мероприятий, направленных на формирование представлений старших дошкольников о семейных отношениях, в совокупности когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

В нашем исследовании мы выделили две исходные модели семейных отношений:

− полная семья – отец, мать и один ребенок дошкольного возраста;

− неполная семья – мать и один ребенок дошкольного возраста.

Присутствие в семье других родственников задавало варианты этих моделей.

В контексте нашего исследования мы обращаемся к изучению семьи с позиции изуче-

ния социальных представлений о семье. На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами были выделены следующие компоненты семейных отношений:

1. Поле представлений. Основной принцип поля представлений: «Я знаю и готов узнавать еще».

2. Внутреннее психологическое пространство общения. Основной принцип внутреннего психологического пространства: «Мы вместе, но у каждого есть поле собственного пространства».

3. Вклад в семью. Основной принцип данного компонента: «Мы вместе, а значит, всё у нас поровну».

4. Система отношений. Основной принцип системы отношений: «Ты волнуешься за меня, я волнуюсь за тебя».

Представленные выше компоненты мы рассмотрели на трёх уровнях:

1) когнитивный – характеризуется тем, что информация находится на уровне представлений, знаний, и убеждений.

2) эмоциональный – выражается в общем – позитивном или негативном отношении субъекта к образу представлений;

3) поведенческий – выражается в реализации знаний об образе представлений в деятельности.

Мы считаем, что качество семейных отношений во многом зависит от согласованности представлений супругов о самих себе, своих потребностях, ценностях, мотивах («самооценки»); представлений о брачном партнёре (оценки партнеров и ожиданий определенных отношений партнёров); чувства удовлетворенности ими. В этом заключается нравственно-психологическая сторона супружества.

Мы считаем, что согласованность знаний, представлений и установок супругов определяет тип взаимодействия: «контактный» либо «конфликтный», а их различие может играть существенную роль в дестабилизации семьи.

Основываясь на рассмотренных выше компонентах, мы выделили следующие модели представлений о семейных отношениях:

1 модель (рациональная):

Поле представлений:

когнитивный компонент – знаю, понимаю, убеждён;

эмоциональный компонент – позитивное отношение;

поведенческий компонент – готов делать.

Внутреннее психологическое пространство. Сфера психологических установок, психологической совместимости, психологического климата семьи носит позитивный характер. Наблюдается оптимальное распределение интимного, рабочего пространства, а также пространства для отдыха.

Вклад в семью.Такие аспекты жизнедеятельности семьи, как экономика, быт, взаимодействие с детьми, носят позитивный характер, а так же знания о них оптимально реализуются во внутрисемейном пространстве.

Система отношений.В категории помощь и взаимопомощь, в сфере чувств, а также эмоциональной удовлетворенности в межполовых, межродительских и родительско-детских отношениях отмечается высокая степень соответствия ожидаемого и реального.

Дошкольник, воспитывающийся в такой семье, находится в атмосфере любви, взаимопомощи, взаимоподдержки. Такие дети приобретают навыки конструктивного решения конфликта, совместного проведения досуга, эмоционально отзывчивы и доброжелательны.

2 модель (доброжелательная):

Поле представлений:

когнитивный компонент – знаю, понимаю, не очень убеждён;

эмоциональный компонент – позитивное отношение;

поведенческий компонент – делаю по внутреннему побуждению (установки детства, чувство долга).

Внутреннее психологическое пространство.Сфера психологических установок, психологической совместимости, психологического климата семьи носит удовлетворительный характер. Наблюдается неравномерное распределение интимного, рабочего пространства, а также пространства для отдыха.

Вклад в семью.Такие аспекты жизнедеятельности семьи, как экономика, быт, взаимодействие с детьми, носят негативный характер, а знания о них неэффективно реализуются во внутрисемейном пространстве.

Система отношений.В категории помощь и взаимопомощь, в сфере чувств, а также эмоциональной удовлетворенности в межполовых, межродительских и родительско-детских отношениях отмечается несоответствие ожидаемого и реального.

Для дошкольника воспитательная атмосфера данного семейного типа является привлекательной в силу её нестабильности. Появляется возможность действовать в соответствии с сиюминутными потребностями и желаниями, т. к. родительские позиции часто являются полярными.

3 модель (принудительная):

Поле представлений:

Когнитивный компонент – представляю, не очень понимаю, не убежден;

Эмоциональный компонент – негативное отношение;

Поведенческий компонент – делаю по принуждению (внешнее побуждение).

Внутреннее психологическое пространство.Сфера психологических установок, психологической совместимости, психологического климата семьи носят удовлетворительный характер. Наблюдается неравномерное распределение интимного, рабочего пространства и пространства для отдыха.

Вклад в семью.Такие аспекты жизнедеятельности семьи, как экономика, быт, взаимодействие с детьми, носят негативный характер, а знания о них неэффективно реализуются во внутрисемейном пространстве.

Система отношений.В категории помощь и взаимопомощь, в сфере чувств, а также эмоциональной удовлетворенности в межполовых, межродительских и родительскодетских отношениях отмечается несоответствие ожидаемого и реального.

Ребенок дошкольного возраста, воспитывающийся в семье данной модели, не имеет четкого понимания о своем месте во внутрисемейном пространстве, его поведение часто отличается эмоциональной привлекательностью того или иного действия или события.

4 модель (разрушающая).

Поле представлений:

когнитивный компонент – не представляю, не понимаю, не убежден;

эмоциональный компонент – негативное отношение;

поведенческий компонент – не делаю, так как это не входит в круг моих желаний и обязанностей.

Внутреннее психологическое пространство. Сфера психологических установок, психологической совместимости, психологического климата семьи носит негативный характер. Наблюдается неравномерное распределение интимного, рабочего пространства, а также пространства для отдыха.

Вклад в семью.Такие аспекты жизнедеятельности семьи, как экономика, быт, взаимодействие с детьми, носят негативный характер, а знания о них неэффективно реализуются во внутрисемейном пространстве.

Система отношений.В категории «помощь и взаимопомощь», в сфере чувств, а также эмоциональной удовлетворенности в межполовых, межродительских и родительскодетских отношениях отмечается отчётливо выраженное несоответствие ожидаемого и реального.

Данный тип семейных отношений негативно влияет на эмоциональную сферу ребенка дошкольного возраста. В этом случае ребенок приобретает дисфункциональные навыки общения и взаимодействия.

Любая педагогическая система может функционировать только при соответствующих условиях, поэтому для формирования представлений о семейных отношениях в ходе проведения комплекса учебных занятий нами были выбраны педагогические условия, способствующие её реализации в образовательном процессе.

Условия понимают как философскую категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Более того, условия составляют ту среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

Под педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность объективных возможностей, содержания, форм и методов, педагогических приёмов, направленных на решение поставленных в исследовании целей и задач.

Анализ проблемы формирования представления старших дошкольников о семейных отношениях позволяет нам выделить следующий комплекс педагогических условий, эффективность которого проверялась в экспериментальной работе:

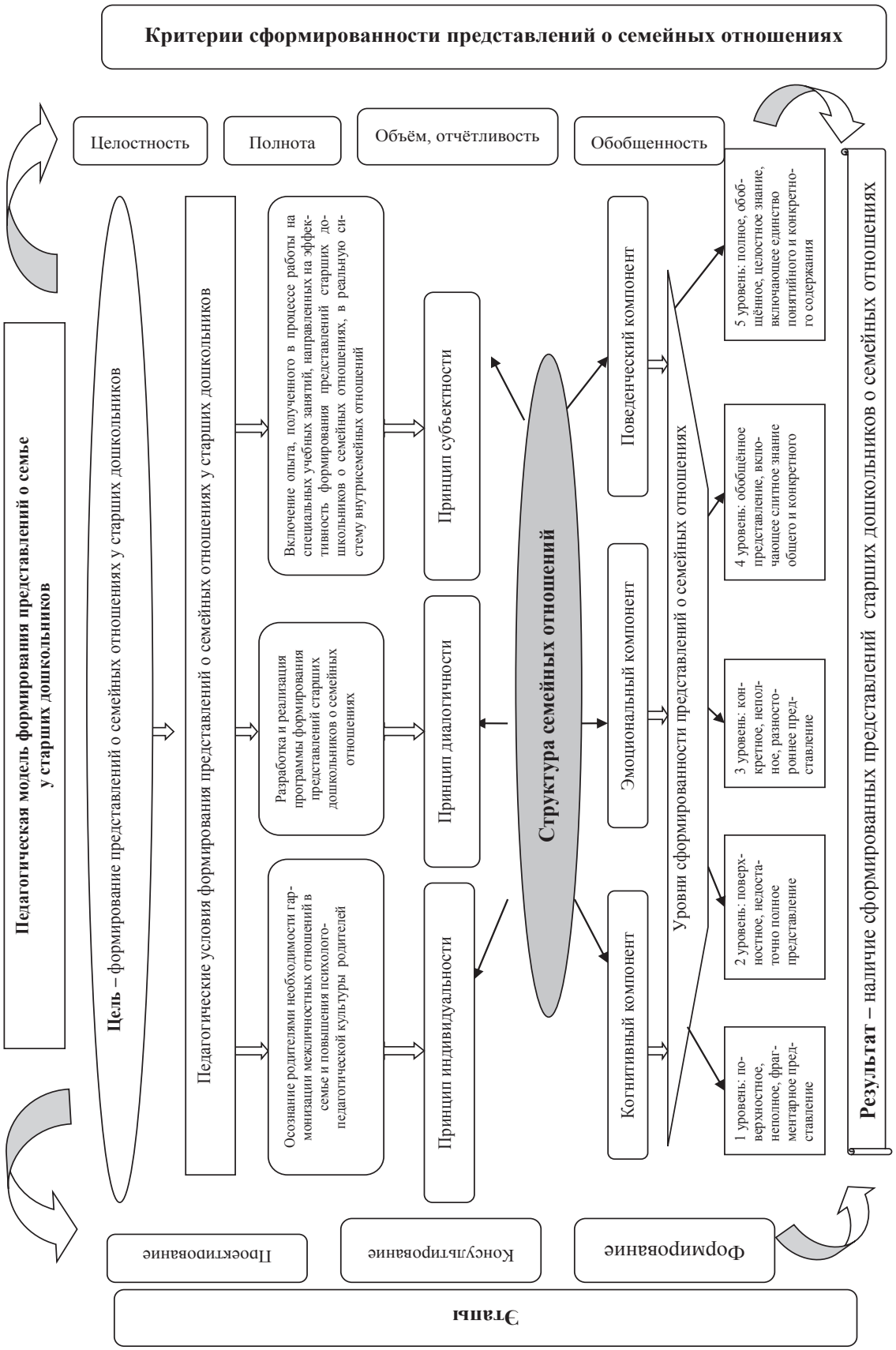
1. Понимание родителями необходимости гармонизации межличностных отношений в семье и повышения психолого-педагогической культуры родителей.

2. Разработка и реализация совместных занятий родителей и детей, направленных на изменения и гармонизацию внутрисемейных отношений.

3. Разработка и реализация программы «Формирование представлений старших дошкольников о семейных отношениях» для подготовительной группы ДОУ.

Основываясь на позиции Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, Е. Н. Суркова, Е. В. Романовой, мы определили критерии анализа представлений родителей и детей о семейных отношениях. Данные критерии выступают в качестве следующей составляющей разработанной нами педагогической модели, а так же обеспечивают эффективность выдвинутого комплекса педагогических условий формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях. К ним относятся: целостность, полнота, объём, отчётливость, обобщённость.

Схема


Критерии сформированности представлений о семейных отношениях
Педагогическая модель формирования представлений о семье у старших дошкольников
Цель – формирование представлений о семейных отношениях у старших дошкольников
Педагогические условия формирования представлений о семейных отношениях у старших дошкольников
Осознание родителями необходимости гармонизации межличностных отношений в семье и повышения психолого-педагогической культуры родителей
Разработка и реализация программы формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях
Включение опыта, полученного в процессе работы на специальных учебных занятий, направленных на эффективность формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях, в реальную систему внутриемейных отношений
Принцип индивидуальности
Принцип диалогичности
Принцип субъектности
Структура семейных отношений
Когнитивный компонент
Эмоциональный компонент
Поведенческий компонент
Уровни сформированности представлений о семейных отношениях
1 уровень: поверхностное, неполное, фрагментарное представление
2 уровень: поверхностное, недостаточно полное представление
3 уровень: конкретное, неполное, разностороннее представление
4 уровень: обобщённое представление, включающее слитное знание общего и конкретного
5 уровень: полное, обобщённое, целостное знание, включающее единство понятийного и конкретного содержания
Целостность
Полнота
Объём, отчётливость
Обобщенность
Результат – наличие сформированных представлений старших дошкольников о семейных отношениях
Этапы
Проектирование
Конструирование
Формирование

Основными компонентами модели формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях являются: целевой, содержательный и оценочно-результативный.

Целевой компонент модели содержит цели по формированию представлений старших дошкольников о семейных отношениях, а именно когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Содержательный компонент включает в себя знания о семейных отношениях, их сущности и содержании, закономерностях, в нём также представлена технология формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях.

Результатом реализации модели формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях должен выступить конкретный уровень сформированности представлений у дошкольников. На основании выдвинутых нами критериев сформированности представлений старших дошкольников о семейных отношениях вслед за Б. Г. Ананьевым, Б. Ф. Ломовым, Е. В. Романовой, Е .Н. Сурковым, мы выделяем пять уровней сформированности представлений, которые представляют следующую составляющую разработанной нами модели:

1 уровень – поверхностное, неполное, фрагментарное представление;

2 уровень – поверхностное, не достаточно полное представление;

3 уровень – конкретное, неполное, разностороннее представление;

4 уровень – обобщённое представление, включающее слитное знание общего и конкретного;

5 уровень – полное, обобщённое, целостное знание, включающее единство понятийного и конкретного содержания.

Таким образом, педагогическую модель формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях можно представить в виде следующей схемы (схема 1). Предложенная структурно-функциональная модель реализуется на каждом этапе формирования представлений старших дошкольников о семейных отношениях в процессе проведения комплекса учебных занятий и предполагает подбор содержания методических средств на протяжении всего образовательного процесса в соответствии с изменением уровня представлений о семейных отношениях. Переход от выявленного уровня представлений о семейных отношениях к более высокому уровню будет происходить на основе анализа полученных результатов и достигнутого уровня сформированности представлений о семейных отношениях.

Список литературы

1. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В. В. Петрусинского. М.: Новая школа, 1994. 368 с.

2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2006. 176 с.

3. Аношкин А. П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения. Омск: ОмГПУ, 1997. 140 с.

4. Краевский В. В. Воспитание или образование? М.: Педагогика, 2001.

5. Баторoев К. Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск: Наука, 1981. 319 с.

References

1. Igry – obuchenie, trening, dosug / pod red. V. V. Petrusinskogo. M.: Novaya shkola, 1994. 368 s.

2. Zagvyazinskii V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga. M.: Akademiya, 2006. 176 s.

3. Anoshkin A. P. Pedagogicheskoe proektirovanie sistem i tekhnologii obucheniya. Omsk: OmGPU, 1997. 140 s.

4. Kraevskii V. V. Vospitanie ili obrazovanie? M.: Pedagogika, 2001.

5. Batoroev K. B. Analogii i modeli v poznanii. Novosibirsk: Nauka, 1981. 319 s.

Статья поступила в редакцию 04.10.2013

УДК 37.034
ББК Ч420.051

Анна Георгиевна Сапожникова,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
Православная прогимназия
(Чита, Россия), e-mail: Sapozhnikovaanna10713@mail.ru

Сущность системы духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательном пространстве России

Духовно-нравственное воспитание младших школьников является одной из важных проблем педагогики на современном этапе развития России, которой уделяется огромное внимание со стороны учёных, педагогов-исследователей. На сегодняшний день проблема духовно-нравственного воспитания младших школьников не только обсуждается и исследуется, но и становится предметом государственной политики.

Основной целью данной статьи является рассмотрение и анализ сущности системы духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательном пространстве России в различные исторические периоды.

Анализ историко-педагогического опыта показал, что обращение к системе духовно-нравственного воспитания младших школьников в разные эпохи позволяет по-разному понимать цель и смысл данного направления, что непосредственно влияет на характер, содержание и применяемые методики в области воспитания.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, младший школьник, система, метаобразовательное пространство, сотериологическая направленность, формы и цель воспитания.

Anna Georgievna Sapozhnikova,
Vice-Principal for Education,
Orthodox Progymnasium
(Chita, Russia), e-mail:Sapozhnikovaanna10713@mail.ru

The Essence of Spiritual and Moral Education of Younger Pupils in the Educational Space of Russia

Spiritual and moral education of younger pupils is one of the important problems of pedagogy at the present stage of development of Russia, and scientists, educators and researchers pays great attention on it. It is important to note that today the problem of spiritual and moral education of younger pupils is not only discussed and investigated, but also becomes a matter of public policy.

The main purpose of this article is to examine the nature of the system of spiritual-moral education of younger pupils in the educational system of Russia at different historical stages. Historical analysis of teaching experience showed that addressing to the system of spiritual-moral education of younger pupils at different times allows differently understand the purpose and meaning of younger pupils' education which directly affects the nature, content and methods used in the educational field.

Keywords: spiritual-moral education, junior pupil, system, meta-educational space, soteriological direction, forms and goal of education.

Обращение к системе духовно-нравственного воспитания младших школьников в разные эпохи позволяет по-разному понимать цель и смысл воспитания, что непосредственно влияет на его характер, содержание и применяемые методики в данной области.

Основной целью статьи является рассмотрение сущности системы духовно-нравственного воспитания младших школьников в образовательном пространстве России в разные исторические периоды.

Проведённое исследование духовно-нравственного воспитания младших школьников в России с точки зрения профессиональной деятельности указывает на то, что церковный тип школы стал для неё характерным, так как существовала тесная связь общества с жизнью Церкви. Такой образец школы характерен для исторического периода конца X – конец XVII века. Отличительной особенностью данного периода было становление процесса формирования на Руси метаобразовательного пространства развивающего типа, которое нацелено на духовное и нравственное преображение общества и сосредоточено на национальном, историче-

© Сапожникова А. Г., 2014

ском, культурном наследии народа. С. И. Миропольский отмечал, что деятельность образовательных учреждений периода христианизации Руси направлена на усиление веры, утверждение церковных догматов для православных школ, в связи с чем изменилась сущность воспитательного процесса во всех образовательных учреждениях того времени. В первую очередь перенималась религиозная доминанта: письмо считалось священным, чтение носило религиозный характер, пение было церковным. Их образцом являлись клиросное церковное пение и чтение во время проводимых Божественных литургий. Поменялся и статус преподавателей, в основном это были священно- и церковнослужители. В воспитательном пространстве школы преобладали особые формы работы с учащимися: богослужение, исповедь, причастие, молитвы (утренние, вечерние, перед едой, на всякое дело и т. д.), нравственное поучение, личный пример из собственной жизни, что указывает на содержание в воспитательной системе духовно-нравственного направления.

Основной нормой взаимодействия между преподавателями и учащимися в воспитательном процессе выступали евангельские притчи, поучения Иисуса Христа, образ которого является центральным ядром христианского сознания, поэтому отношения, закрепившиеся между участниками обозначенного процесса, носили характер наставничества, как на нравственном уровне, так и на духовном. Цель воспитания отражала сущность самой системы и была направлена на стяжание Святого Духа, изменение духовного опыта человека и самосовершенствование. Православная школа удовлетворяла религиозные, нравственные, духовные потребности социума. Основной направленностью воспитания личности являлась сотериологическая, которая, по словам С. Ю. Дивногорцевой, задавала особое понимание обучения как специально организованного, целенаправленного и контролируемого процесса поддержки детей в их стремлении к познанию [4]. Сотериологическая направленность смогла повлиять на формирование и развитие религиозно-ориентированных школ, опираясь на основное взаимодействие с Церковью.

В XIX веке православно-педагогические взгляды отразились в работах педагогов-учёных: Н. И. Пирогова, С. А. Рачинского К. Д. Ушинского, священномученика Фаддея (Успенского) и ряда других. Их также волновали проблемы духовного и нравственного воспитания личности, проблемы сохранения народной культуры, национального языка и народности образования в целом. Следуя святоотеческим традициям и православно-педагогической мысли, ученые и педагоги-исследователи настаивали на синтезе наук (антропологии, психологии, истории, педагогики и др.), отдавая приоритет духовно-нравственному развитию личности, которое находилось в тесной взаимосвязи с религиозной жизнью народа. Данная идея указывала на своеобразное кредо православного образования и воспитания, поэтому народная школа представлялась основным идеалом образовательного учреждения.

Метафизический кризис 60-х годов XIX века затронул богословскую науку. Одним из выражений богословской нравственности стало обращение к источникам протестантской этики и католической теологии, поэтому молодым поколением изучались труды К. Зайлера, Де-Ветте и других. К концу XIX века Антоний Храповицкий писал, что христианская нравственность была сведена к естественной морали и, в конце концов, произошло растворение всего богословия в нравственном богословии, то есть «обращение всего богословия в нравственный монизм».

В начале XX века в России в корне изменилась политическая ситуация, которая напрямую повлияла на развитие воспитания и образования в целом. Результатом такого процесса стало законодательное отделение школы от Церкви, а традиции православного воспитания и образования в советском государстве сохранились в ряде школ при чудом уцелевших духовных семинариях и академиях.

С середины 20-х годов по 60-е годы XX века учёные русского зарубежья исследовали проблемы педагогики, связанные с особенностями национально-религиозного сознания, которое они считали частью русской духовной культуры в целом. При этом основной целью своей деятельности они считали сохранение православных традиций в воспитании подрастающего поколения, освобождение её от ненужных церковных догматов, которые беспрекословно выполнялись детьми, от неоправданного клерикализма и неосознанного выполнения религиозных таинств, сделав шаг в научные области познания (психологию, философию, педагогику) и связав их с жизненно важными потребностями эмиграционного общества.

Основная деятельность педагогов русского зарубежья сводилась к построению целостной системы религиозно-педагогического воспитания учащихся, которая основана на

православной антропологии и обосновании теоретических положений в области педагогики, психологии, философии. Протоиерей В. Зеньковский в своей работе «Русская педагогика в XX веке» обозначил основные идеи выявленной парадигмы. Он говорил о том, что православная педагогика ориентирована на личность, на её знания в области теологии, в основе которой лежит учение о Боге, о Его подобии и образе в человеке, а также на учении о греховности людей. Основная цель педагогического воспитания определяется в раскрытии Божественного начала в детях, в совершенствовании образа Божьего через их подготовку, как к земной жизни, так и вечной. Центральным стержнем православного образа жизни ребёнка считается духовно-нравственная сторона, которая определяется через процесс стяжания и возрастания личности ребёнка к христианскому идеалу, религиозной истине, православному сознанию и культурным ценностям народа. Таким образом, православная школа, ориентированная на школьника, призвана содействовать духовно-нравственному возрастанию его личности, развитию религиозных сил души, что указывает на её церковный характер [5].

В России к вопросу духовно-нравственного воспитания обратились с конца 80-х гг. XX в. Рассматривая поставленную проблему, педагоги и учёные исследовали влияние христианства на развитие воспитания в России, подвергли анализу духовно-нравственные традиции народов, населяющих наше отечество, рассмотрели принципы и формы духовно-нравственного становления личности младшего школьника. Так, в 1988 году ВНИКом разработан принципиально новый подход к совершенствованию феномена «нравственности» в современных условиях, который нашёл своё отражение в концепции новой школы. Основные идеи, которые отразились в данном документе, подтверждают мысль о демократизации и гуманизации воспитательного процесса в образовательном пространстве школы. Использование нового подхода позволяет опираться на интересы личности, её потребности с усилением внимания на нравственно-эмоциональную сферу деятельности. В эти годы вопросами нравственности занимались Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. А. Караковский и другие. В своих работах они опирались на реализацию гуманистических концепций воспитания, а также реализацию их идей, основанных на самореализации, самоопределении, самовоспитании личности.

В 90-е годы проблеме нравственного воспитания вообще не уделялось должного внимания, а такие понятия, как патриотизм, любовь к ближнему, доброжелательность утратили свою роль. В 2009 году под редакцией А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова вышла «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой основное внимание уделено современному идеалу младшего школьника. Идеал – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многоконфессионального населения Российской Федерации [3].

В современном мире Российское государство продолжает оставаться светским, несмотря на то, что даёт гарантии на свободное вероисповедание, допускает существование конфессионально-ориентированных частных учебных заведений.

Протоиерей В. Воробьев отмечал, что сфера православной педагогики наследовала два основных типа образовательных учреждений: духовные и светские.

Духовные в области воспитания и образования приоритетной считают религиозную сферу деятельности. Образцом таких образовательных учреждений являются воскресные школы, православные центры, духовные семинарии и академии.

Светские учреждения ведут образовательную деятельность на основе религиозного мировоззрения (православные детские сады, школы, гимназии, лицеи, вузы, кафедры теологии в светских вузах).

Изучение опыта работы учёных, педагогов-исследователей и проведённый анализ по данному вопросу позволяют утверждать о сложившейся специфике в педагогической деятельности в рамках развития духовно-нравственного воспитания личности. С одной стороны, она направлена на удовлетворение духовных потребностей ребёнка, что, в свою очередь, позволяет говорить о взаимопроникновении религиозных и научных знаний христианской нравственности в содержание воспитания. Знаниевая и структурированная парадигма в современных воспитательных системах сообразна православной педагогике, для которой характерна аксиологическая направленность, отвечающая требованиям современного состояния воспитания. Сущность аксиологической направленности заключается в удовлетворении духовных потребностей личности, в изучении нравственных норм,

привитии ребёнку ценностных ориентиров, создании вокруг него благоприятной дружеской атмосферы. Для таких образовательных учреждений характерен процесс развития духовно-нравственного мира личности, направленный на самоформирование своего внутреннего «я». Системообразующим компонентом воспитательного процесса является идеальный образ желаемого результата. Приоритетной нацеленностью педагогических воздействий является духовно-нравственное воспитание младшего школьника, сообразное традициям православия в целом. Главными средствами его реализации являются следующие методы и формы работы с младшими школьниками: посещение храмов, участие в богослужениях и святых таинствах Церкви, изучение предметов духовно-нравственного цикла (Основы православной культуры, церковнославянский язык, церковное пение), включение школьников в нравственно-ориентированную деятельность, которая носит воспитательный характер, направлена на развитие и совершенствование личности.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание приобретает в последнее время ярко выраженную социальную значимость, поэтому в современном образовании в ряде православных частных школ духовно-нравственное воспитание младших школьников рассматривается с точки зрения профессиональной деятельности. Наряду с педагогом в неё включены не только родители, но и священник. Их деятельность взаимосвязана, взаимодополняет друг друга. К священнику в сфере профессиональной деятельности предъявляются требования, которые соответствуют нравственным качествам личности священника: любовь к ближнему, терпение, смирение, кротость, милосердие, снисходительность, справедливость и другие.

Протоиерей В. Зеньковский в своих трудах замечал, что «в процессе духовно-нравственного развития и воспитания детей функции священника и педагога-мирянина различны. Священник выступает в двух ипостасях: педагог и пастырь. Функции священника как педагога – законоучительство (передача религиозных знаний), как пастыря – духовное наставление, в котором «педагогическая часть отходит, уступая место суждению о грехах». Роль педагога-мирянина – помочь ребенку в деле духовного возрастания, в данной ситуации педагог не претендует на духовное руководство. Вышесказанное позволяет говорить о синергии духовного и педагогического наставничества как одной из характеристик православно-ориентированной педагогической деятельности» [5].

Итак, современная педагогическая мысль стремится к синтезу всего ценного, что есть в отечественном педагогическом наследии, осуществляя поиск новых подходов к решению проблем развития духовности и нравственности у подрастающего поколения.

Выполненный анализ теоретического содержания позволяет констатировать тот факт, что в системе духовно-нравственного воспитания личности заложено два направления педагогической мысли, которые между собой взаимообусловлены, взаимно дополняют и взаимно влияют друг на друга. Одно из них – церковно-педагогическое (мысль святых отцов церкви), а другое – научно-педагогическое знание. Последнему присуща единая теоретико-методологическая основа – теологическое учение, включающее православную антропологию, принципы христоцентричности, аксиологическая направленность, обращенная к Абсолюту. Отличительной чертой церковно-педагогического знания от научно-педагогического является практическая направленность рекомендаций, которые основываются не только на идеях богословия, но и на личном опыте духовной жизни священника и мирян. Для научно-педагогического знания характерна системность, обобщение, связь, кроме богословия, со светскими науками (педагогика, психология, философия и др.).

Список литературы

1. Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф. Волгоград, 2004 г.: в 2 ч. Ч. 1.

2. Беляева Е. В. Этика. Курс лекций. Изд. 2-е. Минск: Академия управления при Президенте Респ. Беларусь, 2004. 67 с.

3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.

4. Дивногорцева С. Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2012. 237 с.

5. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке // Педагогика.1997. № 2. С. 73–89.

6. Сахаров В. А. Эмоциональный фактор духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике (I половина XX века). Киров: Лобань, 2008. 123 с.

References

1. Aktual'nye problemy sovremennogo vospitaniya: tselostnyi podkhod: sb. nauch. tr. i materialov po itogam nauch. konf. Volgograd, 2004 g.: v 2 ch. Ch. 1.

2. Belyaeva E. V. Etika. Kurs lektsii. Izd. 2-e. Minsk: Akademiya upravleniya pri Prezidente Resp. Belarus', 2004. 67 s.

3. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M.: Prosveshchenie, 2009. 23 s.

4. Divnogortseva S. Yu. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie v teorii i opyte pravoslavnoi pedagogicheskoi kul'tury. M.: Izd-vo PSTGU, 2012. 237 s.

5. Zen'kovskii V. V. Russkaya pedagogika v KhKh veke // Pedagogika.1997. № 2. S. 73–89.

6. Sakharov V. A. Emotsional'nyi faktor dukhovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti v otechestvennoi pedagogike (I polovina KhKh veka). Kirov: Loban', 2008. 123 s.

Статья поступила в редакцию 19.12.2013

УДК 37.017.924
ББКЧ307

Светлана Борисовна Судьина,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: svetlanasudina@mail.ru

Сетевая поддержка становления нравственных ценностей младшего школьника

Автором статьи было проведено исследование вопросов, связанных с использованием младшими школьниками информационно-коммуникационной сети Интернет, результаты которого показали, что из 25 учащихся класса пользуются данными ресурсами – 86 %, не пользуются – 14 % по разным причинам. Автор приходит к выводу о том, что уже в младшем школьном возрасте дети приобщаются к информационным технологиям. По мнению С. Б. Судьиной, поток информации в сетях оказывает большое влияние на становление нравственных ценностей и восприятие окружающего мира младших школьников, которые являются активными пользователями данных сетей. В статье автором доказывается потребность и возможность использования информационно-коммуникационных сетей в целях нравственного воспитания. Автор определяет педагогическую поддержку становления нравственных ценностей младшего школьника, осуществляемую с помощью информационно-коммуникационных сетей, как сетевую поддержку становления нравственных ценностей и в связи с вышесказанным считает возможным рассмотрение сетевой поддержки как одного из условий эффективности становления нравственных ценностей младшего школьника.

Ключевые слова: процесс воспитания, педагогическая поддержка, сетевая поддержка, нравственные ценности младшего школьника, информационно-коммуникационная сеть.

Svetlana Borisovna Sudyina,
Post graduate Student,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail:svetlanasudina@mail.ru

Network Support in the Formation of Junior Pupil's Moral Values

The research considers the issue on using the informational and communicative sources of the Internet by junior pupils; the results revealed that 86 % of 25 pupils use the resources of the communicative-informational world network "the Internet", 14% don't use it due to different reasons. The author came to the conclusion that at junior school age children are used to IT (informational technology). The author considers that the information flow in the nets greatly influences on the formation of junior pupils' moral values and their perception of the world, who are active users of the networks. The necessity and opportunity of using informational-communicative networks to educate children morally is proved in the article.

The author determines pedagogical support in the formation of junior pupil's moral values which is realized with the help of informational-communicative networks as a network support in the formation of moral values, and believes the consideration of network support possible as one of the conditions of the effective formation of junior pupil's moral values.

Key words: education process, pedagogical support, network support, junior pupil's moral values, informational-communicative network.

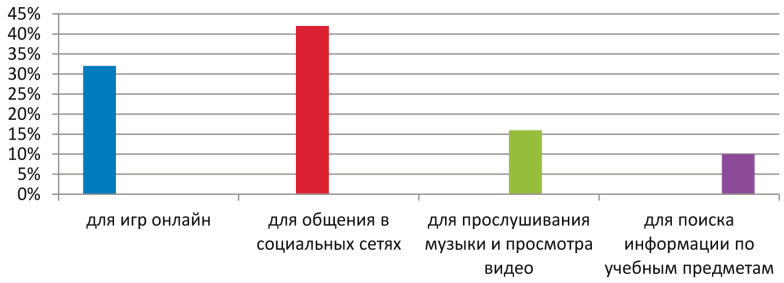
Ответственным периодом в становлении нравственных ценностей является младший школьный возраст. От того, как пройдет освоение основных нравственных ценностей в младшем школьном возрасте, зависит, дальнейшее развитие личности ребенка (Е. В. Бондаревская, М. А. Верб, В. Г. Воронцова, В. Д. Ермоленко, В. С. Мухина, Н. Д. Никандров, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн и др.). Младший школьный возраст характеризуется повышенной эмоциональностью, впечатлительностью к внешним воздействиям, обращенностью к миру ценностей. В. А. Сухомлинский считал, что основа нравственного убеждения закладывается в детстве [5]. Таким образом, младший школьный возраст является сензитивным для развития ценностных ориентаций.

© Судьина С. Б., 2014

На становление нравственных ценностей младшего школьника в последние годы значительное влияние оказывает распространение и повсеместное использование информационно-коммуникационных сетей. Нами было проведено исследование вопросов, связанных с влиянием информационного пространства на становление нравственных ценностей младшего школьника. Под информационно-коммуникационной сетью учёными понимается совокупность средств активного сетевого оборудования (объединенного с помощью кабелей, сетевых адаптеров под управлением сетевой операционной системы), используемого для обеспечения взаимодействия участвующих в коммуникационном процессе субъектов и получения интересующей их информации.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 3 г. Читы класс 2 В. Мы провели опрос среди учащихся класса, родителей и учителей. В классе 25 учеников, из них пользуются ресурсами информационно-коммуникационной сети Интернет – 86% учащихся класса, только 14% не пользуются по разным причинам. На вопрос: «Как часто вы пользуетесь сетью Интернет?» 73% учащихся ответили: «каждый день», 26% – «более 3 раз в неделю» и только 1% учащихся – «раз в неделю». На вопрос: «Сколько времени вы тратите на посещение сети Интернет?» 62% учащихся ответили: «1 час и более», 32% – «до 1 часа в день», 6% – «15–20 минут в день». Таким образом, исследование показало, что уже в младшем школьном возрасте дети приобщаются к информационным технологиям. Кроме того, 82% учащихся пользуются Интернетом без надзора родителей и только 18% – под контролем родителей. Мы выяснили, что интересует младших школьников в информационно-коммуникационной сети Интернет. Наш опрос показал, что 32% учащихся используют Интернет для игр онлайн, 42% – для общения в социальных сетях? («В контакте», «Одноклассники», «Мой мир», и д. р.), 16% – для прослушивания музыки и для просмотра видео, 10% – для поиска информации.

Результаты опроса, связанного с использованием сети Интернет младшими школьниками



Мы пришли к выводу, что младший школьник использует информационно-коммуникационные сети для игр, общения и развлечений. Поток информации в сетях оказывает большое влияние на становление нравственных ценностей и восприятие окружающего мира младших школьников, которые являются активными пользователями данных сетей. Именно это, на наш взгляд, должно актуализировать желание педагога использовать современные информационно-коммуникационные сети в целях нравственного воспитания.

Наше исследование подтверждается исследованием Д. И. Фельдштейна, который пишет о том, что существуют риски, связанные с наполненностью информационно-коммуникационной сети Интернет массой сайтов пропагандирующих анорексию, наркотики, экстремизм, национализм, призывающих детей не только к ненависти к другим, но и агитирующих за причинение боли и вреда самим себе [6].

Также нами была проведена диагностика уровня сформированности нравственных ценностей учащихся 2 В класса МБОУ СОШ № 3 г. Читы. На основе критериев сформированности нравственных ценностей, выделенных учёными М. В. Аникеевым, Е. В. Михайловой и др., нами были определены следующие критерии:

1) когнитивный (у младшего школьника имеются знания о нравственных ценностях, учитывается широта и устойчивость этих знаний). Для диагностики применялся адаптированный вариант теста «Размышление о жизненном опыте» (составитель Н. Е. Щуркова, адаптированный для младших школьников В. М. Ивановым, Т. В. Павловым, Е. Н. Степа-

новым), «Определение нравственных понятий» (И. С. Колмогорова) и диагностическая методика «Что такое хорошо и что такое плохо?» (составители Г. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович);

2) эмоциональный (эмоциональное принятие нравственных ценностей, наличие положительных эмоциональных переживаний, связанных с ценностью, устойчивостью имеющихся положительных эмоциональных переживаний). В целях диагностики эмоционального принятия нравственных ценностей младшими школьниками применялись: методика «Что мы ценим в людях?» (составители Г. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович), проективный тест «Домики» (составитель О. А. Орехова), «Идеальный человек» (И. С. Колмогорова);

3) поведенческий (проявление младшим школьником нравственных ценностей в своем поведении). Проявление нравственных ценностей в поведении диагностировалось с помощью метода экспертных оценок (по И. Б. Дермановой), методики «Нравственные дилеммы» (составитель Л. Колберг), «Зеркало» и «Конвейер» (Г. Ф. Гаврилычева).

На основании полученных в ходе диагностики данных условно можно выделить 3 уровня:

1. Низкий. Младший школьник имеет представления об отдельных нравственных ценностях. Знания о нравственных явлениях фрагментарны, нравственные ценности представлены в качестве оценки конкретного случая из жизни ребенка. Нравственные ценности не служат основой мотивации поведения, они не осознаются младшим школьником как качества его личности.

2. Средний. Младший школьник имеет знания и представления о нравственных ценностях. Он дает определения некоторым нравственным ценностям. Стремится реализовать известные ему ценности, воплотить их в своем поведении. Под воздействием внешних обстоятельств у школьника легко меняется эмоциональное переживание нравственных ценностей. Может определить мотив своего поведения, но не способен обосновать выбор стратегии поведения в ситуациях нравственного выбора.

3. Высокий. На этом уровне младший школьник проявляет широту и устойчивость интереса к объектам, отражающим или несущим в себе нравственные ценности. Стремится реализовать ценность, воплотить её в своем поведении. Может определить мотив своего поведения и способен обосновать выбор стратегии поведения в ситуациях нравственного выбора. Младший школьник выбирает нравственные ценности в качестве жизненных целей.

Результаты диагностики сформированности нравственных ценностей у младших школьников на констатирующем этапе эксперимента распределились таким образом: «низкий» уровень – 54%; «средний» уровень – 45%; «высокий» уровень – 1% (всего участвовало 25 учеников).

В свете данной тенденции стратегия развития современного образования должна быть ориентирована на решение всего комплекса задач нравственного воспитания на основе информационно-коммуникационного взаимодействия в открытом информационном пространстве и направлена на становление нравственных ценностей школьника. Для решения данной проблемы обратимся к федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», в котором сказано, что образовательный процесс, включающий в себя и процесс воспитания, может быть организован с применением информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса.

Необходимо обеспечить младшему школьнику педагогическую поддержку в нравственном выборе. В своем диссертационном исследовании И. И. Дереча определяет педагогическую поддержку как инициирование в образовательном процессе усилий учащихся в овладении нравственными ценностями и ориентации на них в ситуациях выбора варианта поступка [3].

В связи с вышесказанным возможно рассмотрение педагогической поддержки как одного из условий эффективности становления нравственных ценностей младшего школьника. Необходимо содействовать целостному воспитанию младшего школьника, используя педагогическую поддержку и возможности информационно-телекоммуникационных сетей, позволяющих интенсифицировать процесс становления нравственных ценностей младшего школьника и способствовать приведению в соответствие процесса нравственного воспитания в начальной школе с современным уровнем развития сетевого взаимодействия в обществе.

По мнению С. А. Маркеловой, если педагогическая поддержка реализуется с применением информационно-телекоммуникаци-

онных сетей, то возможно называть ее сетевой поддержкой [4]. Таким образом, мы будем называть педагогическую поддержку становления нравственных ценностей младшего школьника, осуществляемую с помощью информационно-телекоммуникационных сетей сетевой поддержкой становления нравственных ценностей младшего школьника. Под сетевой поддержкой становления нравственных ценностей младшего школьника мы понимаем совместную деятельность субъектов нравственного воспитания, основанную на использовании информационно-телекоммуникационных сетей, согласующуюся с целями и содержанием нравственного воспитания в начальной школе.

Разработка модели сетевой поддержки становления процесса нравственного воспитания в начальной школе включает в себя:

− конкретизацию цели (целевой функции) сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника;

− формулировку гипотезы достижения целевой функции;

− определение компонентов сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника;

− определение структуры деятельности сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника (субъекты и средства деятельности, связи между ними);

− создание и актуализацию информационно-коммуникационного ресурса, способствующего решению субъектами нравственного воспитания их непосредственных задач [1].

Представляется, что целевая функция сетевой поддержки должна состоять в создании условий для освоения и присвоения нравственных ценностей младшими школьниками.

Необходимость организации сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника базируется на убеждении, что такая поддержка позволит интенсифицировать данный процесс в условиях информационно-насыщенной среды. Весьма значительно то, чтосетевая поддержка становления нравственных ценностей младшего школьника может способствовать повышению квалификации учителей школ в области использования информационно-коммуникационных сетей в воспитательном процессе.

Возможность организации сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника обусловлена современным уровнем материально-технического обеспечения школ, который позволяет организовать такого рода поддержку без привлечения дополнительных материальных средств.

Рассмотрим модель сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника с позиции системно-деятельностного подхода [4], то есть определим компоненты сетевой поддержки как системы деятельности: цель, содержание, виды, инструменты, результат, обозначим интегративное качество системы (схема).

Цель деятельности сетевой поддержки – создание условий становления нравственных ценностей младшего школьника.

Содержанием деятельности сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника является взаимодействие субъектов процесса нравственного воспитания между собой: учителей, школьников, родителей, а также их совместная работа с информационными, методическими, воспитательными материалами.

В качестве инструмента реализации деятельности сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника выступает комплекс сетевых технологий, обеспечивающий интерактивное взаимодействие субъектов процесса воспитания между собой, их взаимодействие с информационными, методическими ресурсами.

Инструмент обеспечивает:

1. Возможность создания информационно-педагогической среды для поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника. Под информационной средой мы понимаем часть информационного пространства информационно-коммуникационной сети. Так как учителем в данной среде реализуется педагогическая деятельность, осуществляемая дистанционно, с применением информационно-коммуникационных сетей, то, по мнению А. А. Ахаяна, и понятие информационно-педагогической среды, возможно определить как распределённое в пространстве сообщество субъектов, заинтересованных в интерактивном участии в информационно-педагогической деятельности, имеющих технические возможности для такого участия (в том или ином качестве) и принимающих в ней реальное участие [1].

2. Формы реализации сетевой поддержки процесса становления нравственных ценностей младшего школьника.

Объективно диагностируемыми результатами деятельности системы будет востребованность среды со стороны субъектов, динамика уровня нравственного воспитания младших школьников (схема).

Схема

Обратимся теперь к рассмотрению структуры деятельности сетевой поддержки нравственного воспитания младших школьников как системы. В структуре деятельности выделяются субъекты деятельности, средства деятельности и формы их взаимодействия. Субъектами деятельности сетевой поддержки нравственного воспитания младших школьников являются: учителя, школьники, родители. Содержание сетевой поддержки определяется целями и задачами нравственного воспитания.

Младший школьник должен иметь возможность получить своевременную консультацию по вопросам и проблемам, связанным с вопросами нравственного выбора, с которыми сталкиваются школьники в повседневной жизни; доступ к материалам, необходимых для становления нравственных ценностей младшего школьника.

Организация сетевой поддержки процесса становления нравственных ценностей младшего школьника требует от учителя высокого уровня мотивации и профессиональной подготовки. Учителю необходимо осуществлять индивидуальную поддержку становления и развития учащихся, обучать эффективному взаимодействию с информационной средой. От учителя во многом зависит, что именно извлечёт учащийся из данной информационно-педагогической среды, какие средства он будет использовать. Деятельность учителя должна быть направлена на включение школьника в освоение нравственных ценностей через самостоятельное изучение, собственное открытие, на придание личностного смысла. Важно предоставлять возможность учащимся самостоятельно приобретать личностный опыт, взаимодействуя с информационной средой.

Учитель, участвующий в сетевой поддержке, должен иметь возможность индивидуализировать процесс освоения учащимися нравственных ценностей; возможность самостоятельно создавать воспитательную среду (выкладывать методические, информационно-организационные материалы); доступ к информации по организации процесса становления нравственных ценностей младшего школьника; возможность согласовывать с родителями и учениками свои действия и планы в процессе становления нравственных ценностей младшего школьника; средства взаимодействия с учениками и родителями вне школы с использованием различных инструментов, позволяющих организовать

интерактивность; возможность быстро и своевременно получать обратную связь от учеников после проведения воспитательных мероприятий; анализировать и оценивать полученные результаты сетевой поддержки становления нравственных ценностей младшего школьника.

Родители учеников должны иметь: доступ к информации об организации воспитательного процесса класса; доступ к методическим, информационно-организационным материалам; возможность участвовать в сетевом взаимодействии совместно со всеми участниками; возможность поделиться материалами, которые могут быть полезными для учеников, учителей или родителей в подготовке и разработке мероприятий, занятий способствующих становлению нравственных ценностей младшего школьника.

Элементами структуры, представляющими собой средства сетевой поддержки, являются: аппаратные средства (компьютеры с выходом в Интернет, модемы, серверы и др.), позволяющее организовать коммуникацию между субъектами, создание, редактирование и установку ресурсов; программные средства, обеспечивающие функционирование аппаратных средств субъектов взаимодействия (операционные системы, программные продукты связи и др.); информационные средства: содержательные материалы, подготовленные и выложенные в воспитательную среду, доступные по сети Интернет для всех участников процесса становления нравственных ценностей младшего школьника; методические средства: комплекс инструктивных материалов, предназначенных для организации педагогической поддержки процесса становления нравственных ценностей младшего школьника с использованием сетевой поддержки; методические средства: материалы, разработанные учителями школ, ссылки на цифровые ресурсы, имеющиеся в сети интернет и рекомендуемые для подготовки воспитательных мероприятий, занятий с целью становления нравственных ценностей младшего школьника.

Таким образом, учитывая то, что становление нравственных ценностей младшего школьника проходит в условиях быстро развивающихся информационных технологий, мы можем сделать вывод, что, учитывая требования ФГОС НОО, учителю начальной школы необходимы навыки, связанные с использованием сетевой поддержки в целях создания условий для становления нравственных ценностей младшего школьника.

Список литературы

1. Ахаян А. А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. СПб. Корифей, 2001. 172 с.

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

3. Дереча И. И. Педагогическая поддержка нравственного выбора старшеклассников в образовательном процессе: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2005.

4. Маркелова С. А. Экспериментальная апробация дистанционной поддержки педагогической практики // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. СПб., 2008. Art 1297. URL: http://www.emissia.org/offline/2005/1297.htm. (дата обращения:10.10.2013).

5. Сухомлинский В. А. О воспитании: науч. изд. / сост. С. Соловейчик. М.: Политиздат, 1975. С. 270.

6. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45–54.

References

1. Akhayan A. A. Virtual’nyi pedagogicheskii vuz. Teoriya stanovleniya. SPb.: Korifei, 2001. 172 s.

2. Akhayan A. A. Terminologiya distantsionnoi nauchno-obrazovatel’noi deyatel’nosti s primeneniem Internet-tekhnologii // Elektronnyi nauchno-pedagogicheskii zhurnal. Pis’ma v Emissia. Offline ART 769. Iyun’ 2000. URL: http://www.emissia.org/offline/2000/769.htm (data obrashcheniya: 30.11.2012).

3. Derecha I. I. Pedagogicheskaya podderzhka nravstvennogo vybora starsheklassnikov v obrazovatel’nom protsesse: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2005.

4. Markelova S. A. Eksperimental'naya aprobatsiya distantsionnoi podderzhki pedagogicheskoi praktiki // Pis'ma v Emissiya. Offlain (The Emissia.Offline Letters): elektronnyi nauchnyi zhurnal. SPb., 2008. Art 1297. URL: http://www.emissia.org/offline/2005/1297.htm. (data obrashcheniya:10.10.2013).

5. Sukhomlinskii V. A. O vospitanii: nauch. izd. / sost. S. Soloveichik. M.: Politizdat, 1975. S. 270.

6. Fel'dshtein D. I. Glubinnye izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. 2011. № 1. S. 45–54.

Статья поступила в редакцию 12.12. 2013

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

SCHOOL PEDAGOGY

УДК 317.212.3
ББК Ч420.25

Анна Михайловна Миронова,
аспирант,
Забайкальский государственный университет (Чита, Россия),
e-mail: mironitta1971@mail.ru

Педагогические технологии как фактор развития интеллектуальной одарённости школьников

В статье рассматриваются современные педагогические технологии, направленные на стимулирование развития интеллектуальной одарённости школьников. Подчёркивается, что данные вопросы в научной литературе и педагогической практике не нашли своего достаточного отражения, что актуализирует их рассмотрение. Автор анализирует разные точки зрения на определение понятия «педагогическая технология», характеризует её критерии, обосновывает необходимые условия деятельности педагогического коллектива, направленные на моделирование учебного процесса для развития механизмов интеллектуальной деятельности. В каждой из рассмотренных технологий выделяются факторы, способствующие формированию интеллектуальных качеств, характеризующих различные стороны интеллекта ребёнка. Акцентируется внимание на том, что интеллектуальные возможности проявляются в той стратегии, которую ребёнок вырабатывает при решении проблемных ситуаций и системы различного рода задач.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость, педагогические технологии, интеллектуальные качества.

Anna Mikhaylovna Mironova,
Post graduate Student,
Transbaikal State Universty (Chita, Russia),
e-mail:mironitta1971@mail.ru

Educational Technologies as a Factor of the Development of Students' Intellectual Giftedness

The article deals with the modern educational technologies to stimulate the development of students' intellectual giftedness. It emphasizes that these issues were not sufficiently reflected in scientific literature and teaching practice that actualizes their consideration. The author analyzes the different points of view on the definition of "educational technology", describes its criteria, and substantiates necessary conditions of pedagogical staff's activity aimed at modeling of the learning process to develop the mechanisms of intellectual activity. Factors contributing to the formation of intellectual qualities are determined in each of the considered technologies. These qualities characterize various aspects of child's intelligence. The author focuses on the intellectual capabilities which appear in the strategy, which child produces to solve the problem situations and problems of various types.

Keywords: intellectual giftedness, educational technologies, intellectual qualities.

© Миронова А. М., 2014

Обращение к проблеме развития интеллектуальной одарённости школьников связано с потребностью современного общества в неординарной личности, обладающей высоким интеллектуальным потенциалом. Первостепенной задачей системы образования для сохранения и приумножения интеллектуального потенциала, формирования национальной профессиональной элиты становится организация эффективного обучения и развития интеллектуально одарённых детей.

Исследователями проблемы развития интеллекта личности рассматриваются в различных аспектах: понятие интеллекта (Д. Векслер, Дж. Гилфорд, М. А. Холодная, М. Д. Штерн и др.); природы интеллекта (Л. С. Выготский, З. И. Калмыкова, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров и др.); взаимосвязь интеллекта и способностей личности (Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная и др.); взаимосвязь интеллекта и мыслительных процессов (Л. С. Выготский, Э. А. Голубева, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплова, О. К. Тихомиров и др.); практическое решение проблемы развития интеллектуальной одаренности детей (В. П. Лебедева, В. И. Панов, А. И. Савенков и др.). Однако, как показывает анализ научной литературы, диссертационных исследований и образовательной практики, вопросы, касающиеся развития интеллектуальной одарённости средствами педагогических технологий, не нашли своего достаточного отражения.

В связи с вышеизложенным целью данной статьи является рассмотрение стимулирования развития интеллектуальной одарённости школьников средствами педагогических технологий.

Исследователями даются определения педагогической технологии как алгоритмизации деятельности преподавателей и учащихся (Б. В. Пальчевский, Л. Фридман); содержательной техники учебного процесса (В. П. Беспалько); совокупности психолого-педагогических установок (Б. Т. Лихачёв); составной процессуальной части дидактической системы (М. Чошанов); системной совокупности и порядка функционирования (М. В. Кларин).

При этом содержание педагогической технологии авторы определяют следующим рядом критериев: различных средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин); основ проектирования всех учебных ситуаций (Б. В. Пальчевский, Л. Фридман); специального набора и компоновки форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств (Б. Т. Лихачёв) [3, с. 14–15]. В нашем понимании формулировка В. М. Монахова, указывающего на то, что педагогическая технология – это модель совместной педагогической деятельности, обеспечивающая комфортные условия для учителя и учащихся, более точно раскрывает суть деятельности педагогического коллектива, ориентированного на моделирование учебного процесса, связанного с развитием механизмов интеллектуальной деятельности. При этом условия мы будем считать комфортными тогда, когда повышается продуктивность интеллектуальной деятельности ученика, потребность в умственном труде, где учитываются индивидуальный стиль его мышления. Можно не выделяя ту или иную технологию, направленную на интеллектуальное развитие детей, объединить их главным предназначением – способствовать развитию интеллектуальных качеств и формированию навыков интеллектуальной деятельности в процессе решения проблемных ситуаций и различного рода задач.

Значимым для нас является мнение отечественных учёных (Э. Г. Гельфман, М. А. Холодной, Л. Н. Демидовой), предлагающих учитывать при выборе педагогической технологии интеллектуальные качества, стимулирующие интеллектуальные возможности ребёнка: любознательность, критичность (способность фиксировать и разрешать противоречия), дисциплинированность ума (способность строить свою интеллектуальную деятельность по плану) и самоконтроль [2, с. 37]. Они подчёркивают, что формирование базовых интеллектуальных качеств ребёнка способствует «ломке умственных стереотипов» и приучает его нестандартно мыслить.

Основная цель применения когнитивной технологии заключается, по мнению исследователей, в развитии всей совокупности интеллектуальных познавательных механизмов, направленных на формирование интеллектуальных навыков, необходимых для решения учебных задач. Когнитивные технологии имеют модульную структуру. Каждый модуль представлен системой уроков, объединённых общей дидактической целью. Для исследования исходного состояния учащихся, предшествующего началу учебного процесса проводится входной мониторинг по четырём направлениям: когнитивный, метапредметный, межпредметный и предметный. Наибольший интерес для нас представляет когнитивный мониторинг, в рамках которого

изучается структура интеллекта учащихся, кратковременная память, подвижность нервных процессов, креативность, внимание. М. Е. Бершадский приводит полный перечень характеристик когнитивного развития учащихся, которые изучаются в ходе когнитивного мониторинга, ставя на первое место пространственный, математический и вербальный интеллект, интеллектуальную лабильность [1, с. 78]. Значимость когнитивного мониторинга возрастает с интерпретацией результатов интеллектуальной лабильности как свойства интеллекта, определяющего скорость, точность восприятия и переработки информации. По показателям интеллектуальной лабильности можно прогнозировать, с какой скоростью ученик будет усваивать новое содержание учебного материала. М. Е. Бершадский отмечает, что уровень когнитивного развития изменяется очень медленно.

Отметим, что когнитивная технология достаточно трудоёмка. Основная трудность заключается в организации обучения, начиная с детального учёта индивидуальных особенностей учащихся и уровня их достижений в процессе получения знаний, заканчивая грамотным построением лекций и семинаров. Однако высокие результаты от использования данной технологии перекрывают все её трудности.

Возможность достигнуть высокого уровня развития школьников, развить способность к саморазвитию и самообразованию, что является необходимым условием развития интеллектуальной одарённости школьников, позволяет технология проблемного обучения. Х. Хекхаузен (1986) отмечает, что проблемное обучение способствует формированию достижения успеха, развивает мыслительные способности школьников. Самостоятельный поиск обучаемыми новых знаний и способов действий при использовании проблемного обучения влияет на развитие особого типа мышления, глубины убеждений, прочности усвоения знаний и их творческое применение в практической деятельности.

Отечественным теоретиком и исследователем А. М. Матюшкиным определены основные понятия проблемного обучения – проблемная ситуация и задача. С помощью понятия «задача» обозначаются интеллектуальные задания. В основании проблемной ситуации определяется условие – развитие мышления в качестве приобретения новых знаний путём решения проблемы. Решение проблемной ситуации для субъекта означает шаг в его развитии, в получении нового обобщенного знания на основе решения проблемы. Проблемная ситуация позволяет учителю управлять познавательной деятельностью ребёнка, формировать его мыслительные способности, для деятельности ученика служит стимулом активации его мышления.

Однако многие исследователи и специалисты в области изучения педагогических технологий отмечают, что ключевой составляющей и одновременно недостатком проблемного обучения является доминирующая роль педагога, который формулирует проблемные задачи, предлагает рассмотрение явлений с различных позиций. Американскими педагогами (Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер) был исправлен этот недостаток активизацией роли учащихся в проблемном обучении, что привело к разработке структуры технологии развития критического мышления.

Д. Клустер выделяет необходимые условия существования критического мышления: индивидуальный характер, самостоятельность, убедительная аргументация, существование в условиях полилога, дискуссии и оппонирования, осуществление в реально значимой для человека ситуации, с учётом его потребностей и целей [3].

В рамках данной технологии возможно создать условия, в которых учащийся учится самостоятельно работать, задавать себе и другим вопросы, позволяет ему обсуждать свои мысли и идеи в дискуссии, критически осмысливать полученную информацию, осуществлять рефлексию своей деятельности. Подчеркнём, что использование технологии критического мышления развивает у учащихся основные мыслительные операции: анализ, сравнение, классификацию, учит работать с понятиями, разбираться в целях и задачах самого учебного процесса.

Включиться в процесс творческого решения проблемы, поиска информации, анализа предложенной ситуации и принятия решений позволяет технология Case Study. Г. К. Селевко, выделяя компетентностные качества личности, которые позволяют формировать использование кейс-технологии в учебном процессе, на первое место ставит аналитические, практические и творческие умения [4, с. 145]. Мы выделили наиболее значимые составляющие для интеллектуального роста учащихся в аналитических умениях: анализ ситуации, синтез, обобщение полученных знаний; в практических умениях – применение разнообразных методов познания и способов деятельности; в творческих умениях – умение сделать правильный выбор, найти

своё оригинальное и эффективное решение учебной задачи, что требует нестандартности мышления.

Психологической основой теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) является понимание процесса творческого мышления как единства и взаимодействия логического и эмоционально-образного компонентов. При формулировании цели ТРИЗ Г. С. Альтшуллер акцентирует внимание на том, что изучение объективных закономерностей развития технических систем дадут правила организации мышления. Результаты многолетнего опыта внедрения ТРИЗ в образовательный процесс показывают, что ученики, освоившие его компоненты, в отличие от своих сверстников используют большой словарный запас, способны свободно высказывать своё мнение и рассуждать, логически мыслить, давать чёткие развёрнутые ответы на вопросы.

Выделяя дидактическую эвристику как теорию и технологию обучения, направленную на выявление одарённости и реализацию творческого потенциала учащихся средствами общеобразовательных предметов А. В. Хуторской отмечает, что целью эвристического обучения является формирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [5]. Основным критерием оценки является личностный рост ученика, в сравнении его с самим с собой за определённый период времени. При этом проверяются развитие личностных качеств ученика; его творческие достижения по изучаемым предметам; уровень усвоения и опережения образовательных стандартов.

В качестве основной задачи образовательной деятельности при эвристическом обучении А. В. Хуторской видит конструирование учеником своего образования через создание продуктов, входящих в содержание этого образования, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий в каждой из образовательных областей. Создавать новый продукт невозможно без осмысления того, что создано, и потому продуктивное обучение – это личностно ориентированный процесс. Внутренним результатом этого процесса являются качественные изменения в характере мыслительной деятельности ученика, внешним – создание материального или интеллектуального продукта деятельности.

В заключении хотелось бы отметить, что школьное образование помимо создания условий для освоения образовательной программы, должно еще создавать необходимые условия для формирования его внутреннего мира, развивать и расширять его индивидуальные ресурсы. Основным критерием эффективности обучения должно стать не только качество знаний, а формирование интеллектуальных качеств, характеризующих различные стороны интеллекта ребенка. Педагогические технологии и педагогическое мастерство являются действенным инструментом в решении данных вопросов.

Список литературы

1. Бершадский М. Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и её использование для проектирования учебного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 73–83.

2. Гельфман Э. Г., Холодная М. А., Демидова Л. Н. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектоёмких технологий преподавания) // Психологический журнал. 1993. № 6. С. 35–45.

3. Клустер Д. Что такое критическое мышление. URL: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902 (дата обращения: 20.01.2014).

4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий // Собр. соч.: в 2 т. М., 2006. 816 с.

5. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика – теория и технология развития одарённости учащихся. URL: http: //savelevva.ucoz.ru/A. V. Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvristika.pdf (дата обращения: 18.01.2014).

References

1. Bershadskii M. E. Kognitivnaya obrazovatel’naya tekhnologiya: postroenie kognitivnoi modeli uchashchegosya i ee ispol’zovanie dlya proektirovaniya uchebnogo protsessa // Shkol’nye tekhnologii. 2005. № 5. S. 73–83.

2. Gel’fman E. G., Kholodnaya M. A., Demidova L. N. Psikhologicheskaya osnova konstruirovaniya uchebnoi informatsii (problema intellektoemkikh tekhnologii prepodavaniya) // Psikhologicheskii zhurnal. 1993. № 6. S. 35–45.

3. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie. URL: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902 (data obrashcheniya: 20.01.2014).

4. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii // Sobr. soch.: v 2 t. M., 2006. 816 s.

5. Khutorskoi A. V. Didakticheskaya evristika – teoriya i tekhnologiya razvitiya odarennosti uchashchikhsya. URL: http: //savelevva.ucoz.ru/A. V. Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvristika.pdf (data obrashcheniya: 18.01.2014).

Статья поступила в редакцию 24.12.2013

УДК 371.03
ББК 74.20

Нина Владимировна Орехова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: nina.orehova@bk.ru

Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Педагогические технологии становления личностной спонтанности старшего школьника в процессе обучения

Статья посвящена описанию некоторых технологических моделей, влияющих на становление спонтанности старшего школьника в процессе обучения. Авторами даётся определение спонтанности как педагогического понятия, обосновывается необходимость его введения в педагогическую науку. Анализируются механизмы стохастического истолкования материала, позволяющие обсуждать вероятностные варианты решения учебной проблемы, истолковывать научные концепции в духе плюрализма и толерантности к иной точке зрения. Описываются когнитивные модели организации познавательной деятельности, такие как репрезентация знаний, моделирование как познавательный механизм, использование метафор, исследование структуры объектов и явлений с точки зрения расширения личностныхконструктов. Использование в процессе обучения данных моделей обеспечивает глубинное постижение учебной информации, познание «другой реальности», дающие возможность соотнести «смысловой континуум» мира с личностным смысловым полем; признать полифоничность и неоднозначность собственного внутреннего мира. Представлены определенные технологические формы организации учебного занятия с использованием когнитивных моделей, учебная беседа с элементами анализа и сравнения понимания различных точек зрения. Занятия ориентированы на исследование структуры объектов и явлений с точки зрения расширения личностных конструктов; моделирование творческого пространства учебного занятия путем конструирования ситуаций, предметом которых является смысложизненные проблемы, что является характерным для спонтанно-смысловой жизни сознания.

Ключевые слова: спонтанность, когнитивные модели, вероятностное истолкование, методы модельных представлений, позиция.

Nina Vladimirovna Orekhova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: nina.orehova@bk.ru

Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Pedagogical Technology of Personal Spontaneity's Formation of the Senior Student in the Educational Process

The article describes some of the technological models that affect the formation of the spontaneity of the senior student in the educational process. The authors give a definition of spontaneity as a pedagogical concept and explain the necessity of the introduction of this concept into teaching science. Mechanisms of stochastic interpretation of the matter are proved, allowing to discuss the probabilistic variant of solution of educational problem, to interpret scientific concepts in the spirit of pluralism and tolerance to that point of view. The cognitive models of the organization of cognitive activities are described, such as representation of the knowledge, modeling as a cognitive mechanism, metaphors using, study of the structure of objects and phenomena in terms of the expansion of personal constructs. The usage of these models in the educational process provides a deep compre-

© Орехова Н. В., Клименко Т. К., 2014

hension of educational information, knowledge of «another reality»; giving the opportunity to associate the «semantic continuum» of the world with personal semantic field; to recognize the polyphony and the ambiguity of his own inner world. Certain technological forms of educational classes organization using cognitive models are presented: academic conversation with elements of analysis and comparison of different points of view understanding. At the enter it is study of the structure of objects and phenomena in terms of the expansion of personal constructs, modeling creative space of the class by the situations constructing, and its subject is the purpose of life issues, which is a characteristic of spontaneous notional life of the conscious.

Keywords: spontaneity, cognitive models, probabilistic interpretation, methods of model concepts, position.

В настоящей неустойчивой социальной действительности возникает необходимость обоснования вариативных моделей образовательной деятельности, стратегии социокультурной модернизации образования, которая направлена на формирование ценностных ориентаций, норм, установок и стереотипов поведения населения России. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегические цели и задачи развития образования к 2025 году. Предусматривается, что система образования должна выйти на новый уровень, соответствующий современным вызовам. Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора социального и экономического развития. Основным принципом государственной политики, направленной на решение данной проблемы, является гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья, свободного развития личности. Для реализации данных приоритетов необходимо обеспечение социальной мобильности, конструирование социальных норм толерантности и доверия друг к другу различных социальных групп, успешная социализация подрастающего поколения. Спонтанность является именно тем интегративным личностным качеством, от которого зависит, с одной стороны, успешная социализация, с другой, проявление индивидуальности.

Категория спонтанности в педагогической науке не нашла должного отражения, однако именно от неё зависит адекватное поведение, когда человек оказывается в непредсказуемой или экстремальной ситуации, когда перед ним встает необходимость того, что называется «обучением с первой попытки» [3, с. 194]. В современной философии спонтанность характеризуется как переход от свободы поступка к возможности свободы, «внутренней возможности» для открытого поведения человека в мире, самополагание в полифоничной множественности (Д. Ю. Дорофеев, В. В. Налимов, В. В. Казютинский). В психологии спонтанность определяется как открытость опыту, перспектива возможного, обнаруживающего себя в воображении, фантазировании, «проигрывании себя», форма свободной деятельности (Д. А. Леонтьев, А. Маслоу, Я. Морено, В. А. Петровский). В педагогике исследование спонтанности как значимой смысловой категории только начинается. Тем не менее, предпосылки, помогающие нам определить спонтанность как педагогическое понятие, существуют в различных образовательных теориях (педагогика свободы Ж.-Ж. Руссо, К. Н. Венцеля и др.; педагогическая система М. Монтессори; основные положения вальдорфских школ; система свободного саморазвития личности О. С. Газмана; концепция вероятностного образования А. М. Лобка). В нашем исследовании спонтанность определяется как целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся совокупностью осмысленных ключевых, общеучебных и предметных компетентностей, позволяющих адекватно воспринимать реальность и овладевать ситуацией в неопределённом поле действия; ценностными установками, являющимися основой эффективного самополагания себя в деятельности; креативностью как условием оригинального и нестандартного решения проблем; способностью к свободному ответственному поступку.

Направления работы по становлению спонтанности соответствуют современным целям образования, акцентирующие внимание на развитие личностных качеств, от которых зависит способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

Одно из основных направлений деятельности, позволяющей достичь поставленных целей, создать условия для становления спонтанности является обогащение содержания образования вероятностными (стохастическими) смыслами. При таком обогащении

учебный материал предстает не как строительный материал культуры, а как сама культура. Основная характеристика такого содержания – целостность, личная значимость. Механизмом стохастического истолкования материала выступает определенный алгоритм конструирования учебного процесса, позволяющий обсуждать вероятностные варианты решения учебной проблемы, истолковывать научные концепции в духе плюрализма и толерантности к иной точке зрения. На первом этапе определяется смысл изучаемого предмета, выявляются устойчивые образовательные категории. На втором происходит апробация реализации содержания образования предметов гуманитарного цикла на метапредметном уровне. Для такого уровня осмысления предметом рассмотрения становятся разные формы культурной организации сознания: религия, искусство, политика. Метапредметный уровень позволяет осуществить переход от мнения к собственной мировоззренческой позиции. Инструментальное обеспечение мыследеятельности характеризуется со-проекцией, позволяющей представить предмет анализа «как архитектоническую организацию культурно-исторических слоёв» [5]. Идея со-проекции является способом организации понимания на основе удержания одновременно нескольких точек зрения, в том числе двух взаимоисключающих. В процессе осмысления содержания образования на метаредметном уровне, имеют эффект методы развития модельных представлений, разработанных Ю. Г. Громыко, И. Г. Назаровой [5, с. 187].

Первая модель заключалась в переходе от мнения к позиции. Главным является осознание учащимся идеи, что позиция, в отличие от мнения, в обязательном порядке включает знание и понимание других точек зрения. Позиция включает в себя:

− собственную точку зрения;

− знание и понимание других точек зрения;

− знание оснований своей и других точек зрения.

Понимание других точек зрения задает видение коммуникативного поля, связанного с данным вопросом, и помещает собственную точку зрения в диалогически конфликтные отношения с другими.

Вторая модель представляет принятие определенных оснований своего участия в деятельностной ситуации, то есть занятие определенной позиции. Мы разделяем точку зрения Г. И. Назаровой, что занятие позиции и участие в такой ситуации приводит к переживанию деятельности как свободной и ответственной.

Третье модельное представление, использованное в режиме эксперимента, – это представление о связи проблемы и позиции. Решение проблемы является не только результатом мыслительной деятельности, но и включением учащихся в креативный акт. Именно креативный акт дает возможность связать решение проблемы с личностью учащегося. Позиция представляет собой ответ на проблему в форме самополагания себя в деятельности, которое позволяет старшекласснику понять замысел учебной деятельности, принять его как личностный, проявить стремление к смене своей ролевой функциональной позиции в учебной работе. Они спонтанно начинали использовать тот способ анализа проблемы, который позволял сформулировать оценочное суждение по поводу того или иного исторического события с точки зрения разных исторических эпох и сегодняшнего дня.

Исследование показало, что педагогическое действие, направленное на проявление спонтанности личности старшего школьника при реализации содержания образования на метапредметном уровне должно быть обеспечено различными «планами» развития способностей: логических, когнитивных, рефлексивных. В связи с этим актуальное значение приобретает реализация в образовательном процессе определённых когнитивных моделей как инструментов познания. О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер [1] в качестве основных выделяют:

Репрезентацию знаний как центральное понятие. Принимается, что поведение человека определяется не столько объективной реальностью, сколько «реальностью – для – субъекта», то есть системой субъективных представлений человека о реальности. В связи с этим центральной проблематикой являются вопросы приобретения, преобразования, представления, хранения и воспроизведения разного рода информации. При реализации данной когнитивной модели наше внимание было направлено на развитие специфических навыков работы с информацией, классифицированных Е. С. Полат [4], таких как:

− умение отбирать нужную (для определенных целей информацию из разных источников;

− анализировать полученную информацию; систематизировать и обобщать полу-

ченные данные в соответствии с поставленной задачей;

− выявить проблемы в различных областях знания, в окружающей действительности;

− выдвигать обоснованные гипотезы их решения; ставить эксперименты (в том числе и мысленные);

− статистически обрабатывать полученные данные;

− генерировать новые идеи, возможные пути поиска решения и оформления результатов;

− работать в группе, решая познавательные и творческие задачи в сотрудничестве;

− владеть культурой коммуникации.

Моделирование как познавательный механизм. Процесс моделирования, прежде всего, связан с проблемой адекватного взаимодействия человека с окружающей средой. Важно не просто извлекать информацию из среды, сколько значимую в определенном контексте. Следовательно, реальность познается не путём отражения значимых объектов, связей и отношений, а посредством конструирования субъективно полезных моделей реальности. Актуальным в данном контексте становится метод проектов. Особенно продуктивными в нашем исследовании становится, по типологии Е. С. Полат, творческие и ролевые проекты. Творческие проекты не имели детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она развивалась, подчиняясь конечному результату. Для нас было важно, что в ролевых проектах структура также только намечалась. Учащиеся разыгрывали роли, обусловленные внутренним содержанием проекта. Главное – это имитация социальных или профессиональных ситуаций: прошлых, настоящих или будущих.

Использование метафор также является одним из механизмов развития познавательной активности. Метафорическая форма часто помогает в доступной форме передать суть моделируемого объекта, выразить коротко наиболее значимые свойства. Метафоризация на определенном этапе познания способствует не только пониманию содержания предмета, явления, значения, но и помогает постигнуть максимальную адекватность понимания через неточность, через преодоление однозначности, что способствует становлению мировоззрения, охватывающего изменчивость, текучесть, стохастичность, смысловую неисчерпаемость окружающего мира.

Исследование структуры объектов и явлений с точки зрения расширения личностных конструктов. По Д. Келли, личностный конструкт – это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснять или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста. Расширение включает выбор такой альтернативы, которое позволит расширить понимание событий, увеличит диапазон применимости конструкта, использует конструкт для прогноза события, которое ранее ему не было известно. В новой или неопределенной ситуации человек осуществляет действия: ориентировка – выбор – исполнение, то есть последовательно обдумывает несколько возможных конструктов и выбирает тот из них, который окажется лучшим для интерпретации ситуации. Если человек изменит свои конструкты, он изменит свое поведение и свою жизнь [6, с. 75].

Понимание человеческого фактора как познавательной и активно адаптирующейся к среде открытой системы. Человек рассматривается, прежде всего, как существо мыслящее, являющееся элементом большой внешней системы. Выживание и адекватное поведение человека обеспечивается постоянной настройкой своей системы в ответ на изменение параметров среды. Когда какие-либо черты внешней среды опознаются как новые, не укладывающиеся в привычные классификационные схемы, активность проявляется, прежде всего, в готовности замечать эти странные случаи, придавать им значение и в соответствии с новыми условиями изменять свой способ восприятия мира. Но и человек как живая система склонен к выходу из своей экологической и культурной ниши навстречу случаю, для того чтобы иметь возможность взглянуть на мир под новым углом зрения. Деятельность, направленную на удовлетворение информационного голода, поиск случая, способного вызвать усовершенствование внутренней модели мира, можно трактовать как игровое поведение [2, с. 220]. Использование данных когнитивных моделей реализации содержания образования обеспечивает глубинное постижение учебной информации, познание «другой реальности»; даёт возможность соотнести «смысловой континуум» мира с личностным смысловым полем; признать полифоничность и неоднозначность собственного внутреннего мира.

При использовании данных когнитивных моделей организации познавательной дея-

тельности эффективными становятся определенные технологические формы организации учебного занятия:

− учебная беседа с элементами анализа и сравнения понимания различных точек зрения. В основе – исследование структуры объектов и явлений с точки зрения расширения личностных конструктов. Например, на уроке истории предлагалось проанализировать и сравнить информацию о восприятии событий «августовского путча» 1991 г. российскими, западными и региональными средствами массовой информации. В результате сопоставления и реконструкции в режиме диалога различных точек зрения старшеклассники пришли к выводу, что для иностранцев (американцев), россиян и жителей Забайкальского края данное событие в период его осуществления имело разное значение: для иностранцев – это окончательный разрыв России с советским прошлым; для россиян – невозврат к диктатуре; для забайкальцев – как шаг к новому, значит непредсказуемому и не до конца понятному;

– моделирование творческого пространства учебного занятия путем конструирования ситуаций, предмет которых составляют смысложизненные проблемы, что является характерным для спонтанно-смысловой жизни сознания. Основным методом является моделирование как познавательный механизм. На уроке литературы, истории, иностранного языка процесс появления личностного смысла в процессе работы с «образовательным объектом» (художественным текстом, историческим фактом, культурной традицией) происходит благодаря реализации в образовательной практике понимающих подходов. Организуя свою деятельность в данном направлении, мы особое внимание уделили созданию на уроках гуманитарного цикла феноменологических ситуаций, способствующих становлению личностной спонтанности старшего школьника. Феноменологические ситуации позволяют рассматривать явления не с одной точки зрения, а сразу с нескольких, включая точку зрения ученика.

Таким образом, обогащение содержания образования стохастическими смыслами, использование методов модельных представлений позволяют создавать условия для творческой интеллектуальной увлечённости старшеклассников на учебном занятии, создают образовательную среду, способствующую проявлению личностной спонтанности старшего школьника в образовательном процессе. Метапредметный уровень осмысления содержания образования, выраженный в формах культурной организации сознания, таких как религия, искусство, политика, позволяет старшекласснику осуществить переход от мнения к собственной мировоззренческой позиции.

Список литературы

1. Баксанский О. Е. Нейролингвистическое программирование как практическая область когнитивных наук // Вопросы философии. 2005. № 1. С. 82–88.

2. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования: учеб. пособие. М.: Логос, 2001. 223 с.

3. Казютинский В. В. Спонтанность и детерминизм / Ин-т философии РАН. М.: Наука, 2006. 323 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 272 с.

5. Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании. М.: Пушкинский институт, 2001. 332 с.

6. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие для высших учебных заведений. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 671 с.

References

1. Baksanskii O. E. Neirolingvisticheskoe programmirovanie kak prakticheskaya oblast' kognitivnykh nauk // Voprosy filosofii. 2005. № 1. S. 82–88.

2. Gusinskii E. N. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya: ucheb. posobie. M.: Logos, 2001. 223 s.

3. Kazyutinskii V. V. Spontannost' i determinizm / In-t filosofii RAN. M.: Nauka, 2006. 323 s.

4. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie / 4-e izd., ster. M.: Akademiya, 2009. 272 s.

5. Razrabotka novogo soderzhaniya obrazovaniya i razvitie intellektual'nykh sposobnostei starshikh shkol'nikov. Formirovanie nauchnosti KhKhI veka v obrazovanii. M.: Pushkinskii institut, 2001. 332 s.

6. Stolyarenko L. D. Osnovy psikhologii: uchebnoe posobie dlya vysshikh uchebnykh zavedenii. 2-e izd. Rostov n/D: Feniks, 2009. 671 s.

Статья поступила в редакцию 19.10. 2013

УДК 371
ББК Ч 33(2)7–11

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

Осмысление наследия А. С. Макаренко в контексте проблематики имиджа личности

Статья посвящена анализу наследия А. С. Макаренко в аспекте современных проблем становления имиджа личности. В статье обосновывается, что особенности средового подхода задают логику воспитания личности: от создания внешних условий – к становлению целостной личности. Автор подчёркивает, что обращение к трудам педагога обогащает дискурс педагогической имиджелогии и способствует осмыслению организационных условий становления имиджа современного детства. В статье аргументируется необходимость осмысления имиджа личности в понятиях «личностный образец» и «человек культуры» как образа человека, в котором концентрируются нормы, образцы и эталоны культуры социума, лежащие в основе социально-воспитательной деятельности современного российского общества. 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, личностный образец, человек культуры, парадигма общественного развития, эстетическое, выразительное, образовательная среда, средовой подход.

Yuliya Yurievna Sysoeva,
assistant,
Transbaikal state university
(Chita, Russia), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Understanding of A. S. Makarenko's Heritage in the Context of Personality Image Problems

This article analyzes the heritage of A. S. Makarenko in the aspect of modern problems of personality's image formation. The article explains that the features of environmental approach set the logic of individual's education, from the creation of external conditions – to formation "whole" personality. The author emphasizes that the appeal to the teacher's publications enriches discourse of pedagogical imageology and promotes comprehension of organizational conditions of image formation of modern childhood. The author states the necessity of understanding the personality image notion from the viewpoint of correlation of the notions "personality pattern" and "person of culture". The "personality image" means an image of a person possessing certain cultural values and behavioral patterns of a particular society which are, at the same time, the basis of its social and educational activities. As a result of investigation the author comes to the conclusion that in terms of pedagogic image of a person of a new type in modern society, explicating in the notion of "the image of the personality" in terms of cultural urological paradigm of social development must correspond to the ideas of the concept of education the person of the culture.

Keywords: image of the personality, personal design, person of culture, culture, aesthetic, expressive, paradigm of social development, educational environment, milieu approach.

Постнеклассический этап развития общества предъявляет качественно новые требования к человеку, обусловливает необходимость становления успешной, коммуникативной, творческой, яркой индивидуальности. Ускорение темпов информатизации определяет возрастание роли визуальных компонентов в коммуникативной сфере и возникновение новых способов общения (Р. И. Мамина, А. В. Олянич, И. К. Черёмушникова и др.), что актуализирует исследования достаточно новой в педагогическом дискурсе

© Сысоева Ю. Ю., 2014

проблематики имиджа, становящегося как социокультурной ценностью, так и результатом образования современной личности.

В научной литературе понятие «имидж» рассматривается в качестве механизма культурогенеза, социализации-индивидуализации, результата культуротворческой деятельности человека (Р. И. Мамина, И. А. Фёдоров, И. К. Черёмушникова, В. М. Шепель и др.). Психолого-педагогические исследования связывают имидж с идеями успешности, формирования социально-коммуникативной компетентности, воспитания различных сторон культуры личности (А. А. Калюжный, А. Ю. Панасюк, Е. А. Петрова, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов и др.). При этом наглядно-выразительные характеристики человека (эстетичность движений и внешнего облика, манеры, мимика) являются источником передачи социально значимой информации невербализованного характера, онтогенетически предшествующей вербальным способам общения. Посредством данных характеристик осуществляется визуализация внутреннего ценностно-смыслового мира личности. В этой связи представляется целесообразным и перспективным анализ и обобщение отечественного историко-педагогического опыта, связанного со становлением и совершенствованием образа человека.

Значимыми в данном контексте представляются труды философов и педагогов дореволюционной России XIX века, в которых поднимается проблема идеалосообразного становления человека (С. И. Гессен, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, В. Я. Стоюнин и др.). Центральной идеей данных исследований является воспитание духовности как вектора устремленности личности к нравственному идеалу. Устремленность к идеалу (как абсолюту) задаёт логику такого движения в соответствии с идеей общеаксиологической концепции Н. О. Лосского, согласно которой в состав ценности включаются бытие, переживания, значение и идеал с вектором целеустремленности от первого к последнему: от «внутреннего» к «внешнему».

Данные положения соотносятся с гуманистической трактовкой имиджа в отечественной имиджелогии, связанной с «высвечиванием лучших личностных качеств и презентации их через внешность и поведение» (В. А. Метаева, В. М. Шепель), рассматривающей в качестве методологической базы идеи русской философии о духовности как основополагающем качестве российского менталитета.

Целью нашей статьи является обращение к не менее важному подходу, логика которого выстраивается как движение от создания внешних условий – к идее внутреннего порядка, обеспечивающего целостность личности; выявление этой логики в педагогическом наследии А. С. Макаренко и его актуализация в контексте современной проблематики имиджа личности.

В каждой исторической эпохе общество заинтересовано в определенном типе личности, соответствующей требованиям культуры социума. Как отмечает И. Г. Сощенко, в свою очередь, культура способна выражать свою сущность в такой уникальной форме бытия, как образ человека. Причём «образ «настоящего» человека у каждой культуры существенно разный» (М. Я. Сараф) [8, с. 20], он обусловлен концептуальными смысловыми конструктами культуры своей эпохи, определяемыми её мировоззрением, осмыслением дихотомии телесного и духовного, социального и индивидуального, эстетическими представлениями и потребностями. Подчёркивая мысль о сущностной связи культуры и образования (Б. М. Бим-Бад, А. П. Булкин, Н. Б. Крылова, А. А. Майер, Ю. В. Сенько, В. А. Сластёнин, А. В. Рогова и др.), важно отметить, что существует «заказ» общества системе образования на тот или иной образ личности в зависимости от культурологической либо социологической парадигмы общественного развития (А. П. Булкин) [2]. Причём ценности той или иной культуры, как ориентиры установок образовательного процесса, концентрируются в социально востребованном типе личности данного общества – «личностном образце» (М. Оссовская).

Вслед за М. Оссовской и А. П. Булкиным, следует разграничить понятия «образец» и «идеал», поскольку «образец», по мнению исследователей, нормативное понятие, «идеал» же предполагает совершенство и нереальность, его осуществление означало бы состояние полного удовлетворения [2]. В соответствии с положениями педагогики и элитологии (Г. К. Ашин, П. Л. Карабущенко, Е. Ю. Ольховская) о «генезисе» и «элитизации» личности в образовании мы рассматриваем стремление к идеалу (абсолютной личности) как к полноте совершенства, свойственной человеческой природе в целом [6]. Таким образом, «личностный образец» является практически достижимой нормой, идеал же принципиально недостижим, представляет «идею» регулятивного порядка и указывает направление на цель [2].

На основе теоретического осмысления сущности конструкта «имидж» (А. А. Калюжный, Е. А. Петрова, Е. Б. Перелыгина, Г. Г. Почепцов, А. Ю. Панасюк, В. М. Шепель и др.), анализа его структуры можно утверждать, что понятие «личностный образец» отражает историческую ретроспективу исследований имиджа, в которых данное понятие предстаёт как важная часть культурной парадигмы общества и самовыражения личности (В. А. Метаева). Осуществляя педагогическое осмысление сущности имиджа (как «личностного образца»), выполняющего функцию «обналичивания» смыслов ценностей своей эпохи (И. К. Черёмушникова) в аспекте «допонятийного» периода исследований имиджа (Н. И. Григорьева, И. К. Черёмушникова), мы обращаемся к категории «эстетическое» А. Ф. Лосева, понимаемой им как «выразительное». Все «эстетическое», по мнению философа, предполагает, прежде всего, такую внутреннюю жизнь предмета, которая обязательно задана и внешне, и такое внешнее оформление предмета, которое давало бы возможность непосредственно видеть и его внутреннюю жизнь. Таким образом, мы рассматриваем выразительность как категорию проявления культурного бытия в процессе становления ценностно-смысловой сферы личности, объединяющей её внутренний и внешний миры в процессах распредмечивания человеком собственной био-социокультурной природы. Данный факт даёт основание рассматривать имидж в контексте идеи целостности личности концепции человека культуры (Е. В. Бондаревская, М. А. Половцева, А. В. Рогова, А. И. Субетто) [7], базирующейся на философских позициях Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, В. С. Соловьёва, С. Л. Франка и др., которые подчёркивали в человеке единство духовного, природного и социального и указывали на важность каждого из компонентов в структуре личности. Педагогически значимые ориентиры воспитания человека культуры формулируются авторами в таких характеристиках, как потребность в преобразующей себя деятельности (саморефлексия, самосозидание, самоактуализация), духовность, способность и стремление к жизнетворчеству, достижение личностью своей целостности и становление ее позиции как субъекта культуры через механизмы смыслопостижения и смыслопорождения ценностей. В связи с этим актуализируется проблема создания условий, способствующих воспитанию «личностного образца» как доминантного образа человека своей культуры (типического имиджа).

Для выявления проблематики имиджа, имплицитно представленной в историко-педагогическом наследии А. С. Макаренко, мы, исходя из специфики исследования, акцентировали свое внимание на категории «эстетическое», а также на компонентах имиджа: внутреннем ядре (ценности, ценностные установки) и внешней составляющей (кинесика, эстетика внешнего вида, поведение, манеры) в аспекте средового подхода «как отношения человека к среде и среды к человеку» (Ю. С. Мануйлов) [5], задающего логику становления ценностных ориентаций от «внешнего» к «внутреннему» в «специально педагогически организованной» (Н. М. Борытко) [1, с. 42] «воспитывающей» (Н. Е. Щуркова), «культурной» (Е. В. Бондаревская) среде.

В России 20-х гг. XX века (в рамках социологической парадигмы общественного развития) идея воспитания средой разрабатывалась А. А. Богдановым, Л. С. Выготским, А. К. Гастевым, А. В. Луначарским, А. С. Макаренко, Е. А. Флёриной, С. Т. Шацким, которые рассматривали окружающую среду в качестве необходимого условия социального воспитания, считая, что влияние средовых факторов прямо пропорционально развитию детей. Косвенные воспитательные воздействия среды проявляются через её влияние в целом, что приобщает индивида к участию в общественной жизни, выполнению различных социальных ролей, учит пониманию культуры, поведению в коллективе, утверждению в нём (И. С. Кон). При таком подходе становление ценностных ориентаций происходит имплицитно, в индивидуальном движении каждого ребенка в среде коллектива [1] (по А. С. Макаренко – педагогика индивидуального действия).

Сущность средового подхода, реализуемого А. С. Макаренко, интерпретируется в работах современных исследователей (Ю. С. Мануйлов, И. И. Сулима и др.) как последовательное воздействие через среду на развивающуюся личность и «получение массового результата при соблюдении гуманистичности педагогики», поскольку воспитательная среда предоставляет возможности со-бытийного статуса: содружествовать с другими, сотрудничать, соперничать, сообщаться с ними, сопереживать им, быть соратниками и современниками [5; 9]. Как отмечает И. И. Сулима, «…среда типизирует личность, тем самым позволяя обществу через воспитание реализовывать в широкой практике те

или иные идеалы, получать тот или иной тип личности. При этом индивидуальность, неповторимость, уникальность человека не страдает, так как поле проявления индивидуального остается исключительно широким...» [9].

Эстетике, как важнейшему аспекту организации воспитывающей среды, Антон Семёнович уделял особое внимание, считая её показателем и результатом стиля коллектива. Эстетика по А. С. Макаренко – это красота во всем: в расстановке мебели, сервировке стола белой скатертью, оформлении вестибюля и коридоров, блеске паркетных полов, точных линиях садовых дорожек, обязательной традиции украшения цветами, красивых манерах, готовности проявить инициативу в любом нужном коллективу деле. «Приходя к эстетике, – писал педагог,– как к результату стиля, как показателю стиля, мы эту эстетику потом начинаем рассматривать и как фактор, сам по себе воспитывающий» [3, с. 18]. Именно поэтому А. С. Макаренко считал, что эстетика должна быть предметом специальной заботы педагогов.

Как отмечает В. В. Кумарин, в качестве обязательного принципа организации и деятельности коллектива А. С. Макаренко рассматривает его эстетическую выразительность. «Я не представляю себе, — писал Макаренко, — коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, я не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны» [3, с. 206].

Эстетику коллектива, эстетику быта и жизнедеятельности, поведения и внешнего вида педагог рассматривал как важнейшие признаки воспитанности коллектива, в качестве фактора его сплочения, а также как средство эффективного воспитания отдельной личности. Эстетика поведения, по его словам, это «поведение оформленное, получившее какую-то форму. Форма сама является признаком более высокой культуры...» и «определяет внутреннее содержание поведения» [3, с. 207]. Чёткость и эстетика, по мнению А. С. Макаренко, необходимы в детском обществе, поскольку предупреждают «от неразборчивых, неладных движений, от разболтанности движений, от разбросанности их». Постоянная бодрость и подтянутость как характерные признаки правильного тона и стиля (то, что выражалось в лозунге «Не пищать!»), оптимистичное мажорное отношение к жизни, традиции, воспитывающие деловитость в работе, точность движений, спокойную уверенность в собственных силах – всё это способствовало утверждению достоинства личности, становлению достойных манер, умению достойно презентовать себя в обществе. Данные положения соотносятся с идеями современных исследований кинетического имиджа (Э. А. Галумов, А. Ю. Панасюк, В. Н. Черепанова и др.), представляющего собой образ человека, сформированный на основе его эстетико-выразительных движений, мимики и жестикуляции. При этом доказательством связи кинесики как «внешнего» и смысловых установок личности («внутреннего») являются положения А. Г. Асмолова, Л. С Выготского, А. В. Запорожца, О. В. Протопоповой о смысловой стороне детской моторики, из которых следует, что позно-тонические компоненты реализуют позицию ребенка, его смысловое отношение к окружающему.

Более того, А. С. Макаренко по праву можно считать основоположником идеи создания имиджа педагога (в настоящее время разрабатывается А. А. Калюжным, В. Н. Черепановой и др.), отчётливо прослеживающейся в его работах. Во-первых, это мысли, касающиеся выразительности и эстетической оформленности внешнего вида педагога: «Я должен быть эстетически выразителен, поэтому я ни разу не вышел с непочищенными сапогами или без пояса», «Я тоже должен иметь какой-то блеск, по силе и возможности, конечно», «Я не допускал к уроку учителя, неряшливо одетого, … у нас вошло в обыкновение ходить на работу в лучшем костюме», «Я тоже должен быть таким же радостным, как коллектив. Я никогда не позволял себе иметь печальную физиономию, грустное лицо. Даже если у меня были неприятности, я болен, я должен уметь не выкладывать всего этого перед детьми» [4]. Во-вторых, идеи,предвосхищающие применение методов театральной педагогики (М. О. Кнебель, К. С. Станиславский, М. А. Чехов) в становлении кинетического, вербального и габитарного компонентов имиджа педагога: управление эмоциями, мимикой, манерами, постановкой поз и голоса: «Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя» [4].

Таким образом, обращение к трудам А. С. Макаренко представляет ценность в контексте исследования современных проблем становления имиджа. Макаренковская воспитательная концепция осуществлялась в русле идей средового подхода, реализующего перевод «внешнего» во внутренний

план посредством эстетики быта (традиции украшения цветами, белые скатерти); эстетики труда; внешнего вида (одежда, обувь, причёска); эстетики поведения как «внешней формы деловых отношений» средствами традиций игры – военизации, регламентов жизнедеятельности (например, регламенты общего собрания коллектива: сигнал открытия, три марша, внесение знамени, знаменный салют), привития «рефлекса делового отношения» («рефлекс салюта»). Обращение к идее создания имиджа педагога, имплицитно представленной в трудах А. С. Макаренко, обогащает дискурс педагогической имиджелогии в аспекте позитивного имиджа педагога, актуальность формирования которого определяется развитием субъект-субъектных отношений в гуманистической парадигме образования; усилением тенденции конкуренции образовательных учреждений, что, в свою очередь, способствует повышению роли имиджевых характеристик личности педагога, целенаправленное формирование которых до сих пор не было предметом специальной заботы педагогических вузов (В. Н. Черепанова).

Историко-педагогический контекст данных положений важен в осмыслении организационных условий становления имиджей современного детства (как доминантных «личностных образцов» общества XXI века), исследователи которого отмечают его префигуративность (Е. Г. Врублевская и др.), поскольку современное подрастающее поколение учится создавать определенную реальность и свой образ в ней относительно неопределённости культурного будущего. В аспекте складывающейся культурологической парадигмы общественного развития (А. П. Булкин) и реальных изменений детства, связанных с негативными трансформациями в области сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевых сфер, этических и ценностных аспектов бытия (А. Г. Асмолов, А. Г. Гогоберидзе, М. М. Безруких, К. Н. Поливанова, Д. И. Фельдштейн) [10] очень важно, чтобы становление образа человека современного общества, эксплицированное в понятии «имидж», осуществлялось в соответствии с идеями концепции воспитания человека культуры.

Список литературы

1. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия: монография. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.

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

3. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / сост. и авт. вступ. ст. В. В. Кумарин. М.: Педагогика, 1972. 332 с.

4. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания. URL: http://www.kommunarstvo.ru/index.html?/biblioteka (дата обращения: 28.05.2012).

5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 300 с.

6. Ольховская Е. Ю. Воспитание культурной элиты в образовании России. История и современность. Чита: ЗабГГПУ, 2011. 330 с.

7. Рогова А. В. Воспитание человека культуры в контексте философско-педагогической мысли русского зарубежья первой половины XX века: монография. Чита: ЗабГПУ, 2004. 146 с.

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

9. Сулима И. И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования // Almamater. 2010. № 7. С. 36–39.

10. 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. Borytko N. M. Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya: monografiya. Volgograd: Peremena, 2000. 225 s.

2. Bulkin A. P. Sotsiokul’turnaya dinamika obrazovaniya. Istoricheskii opyt Rossii. Izd. 2-e, ster. Dubna: Feniks+, 2005. 208 s.

3. Makarenko A. S. Kollektiv i vospitanie lichnosti / sost. i avt. vstup. st. V. V. Kumarin M.: Pedagogika, 1972. 332 s.

4. Makarenko A. S. Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitaniya. URL: http://www.kommunarstvo.ru/index.html?/biblioteka (data obrashcheniya: 28.05.2012).

5. Manuilov Yu. S. Sredovoi podkhod v vospitanii: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997. 300 s.

6. Ol'khovskaya E. Yu. Vospitanie kul'turnoi elity v obrazovanii Rossii. Istoriya i sovremennost'. Chita: ZabGGPU, 2011. 330 s.

7. Rogova A. V. Vospitanie cheloveka kul'tury v kontekste filosofsko-pedagogicheskoi mysli russkogo zarubezh'ya pervoi poloviny KhKh veka: monografiya. Chita: ZabGPU, 2004. 146 s.

8. Saraf M. Ya. Opyt tipologii kul'tury. Golitsyno, 2003. 100 s.

9. Sulima I. I. Sredovoi podkhod kak metodologiya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya // Almamater. 2010. № 7. S. 36–39.

10. Fel'dshtein 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 10.10. 2013

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

PROFESSIONAL PEDAGOGY

УДК 378
ББК Ч 480.27

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

Педагогическое обеспечение становления духовно-нравственной культуры личности студентов в образовательном процессе[1]

В статье сформулированы цель, задачи, содержание, этапы, предпосылки и условия эффективности процесса педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов. Применение методов теоретического анализа научных источников и государственных документов, посвященных духовно-нравственному воспитанию молодежи, в том числе студенчества, позволило разработать авторскую концепцию педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов. Данная концепция базируется на ведущих инновационных образовательных подходах (гуманитарном, антропологическом, культурно-диалогическом, аксиологическом, онтологическом, экзистенциальном, андрогогическом, личностно-деятельностном, знаково-контекстном) и на сущностных характеристиках становления духовно-нравственной культуры личности. Названный процесс понимается автором как нелинейный, обусловленный субъектной активностью личности процесс становления духовно-нравственных качеств, необходимых для реализации человеческого в человеке. Он осуществляется через развитие имеющихся у него физических, интеллектуальных, душевных и духовных задатков в их системном, объединённом духовным началом единстве, при условии общения и взаимодействия личности с людьми и миром в культуротворческой деятельности, посредством осознанного выбора и созидания духовно-нравственных ценностей и смыслов, соотносимых с надындивидуальным трансцендентным идеалом, который запечатлён в национальной и общечеловеческой светской и религиозной культуре.

Ключевые слова: студент, личность, духовно-нравственная культура, становление, педагогическое обеспечение, образовательный процесс.

Veronika Nikolaevna Dimitrieva,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), dimver2006@yandex.ru

Pedagogical Support of Students' Spiritual and Moral Culture Becoming in the Educational Process

In the article the purpose, objectives, content, stages, prerequisites and conditions of effectiveness of the process of pedagogical support of becoming personal spiritual and moral culture of students are formulated. The use of methods of theoretical analysis of scientific literature and government documents dedicated to the spiritual and moral education of young people, including students, allowed the development of the author's concept of the process of pedagogical support of becoming personal spiritual and moral cultureof students. The concept corresponds leading innovative educational approaches (humanities, anthropological, cultural and dialogic, axiological, ontological, existential, androgogics, student-activity, symbolic and contextual) and takes into account the essential characteristics of becomingspiritual and moral culture of the person. The author views this phenomenon

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

© Димитриева В. Н., 2014

as a non-linear one caused by subject activity and necessary for the implementation of human in man the process of becoming spiritual and moral qualities. The process is carried out through development the combined spiritual basis system unity of physical, intellectual, emotional and spiritual inclinations of the person, through communication and interaction with people and the world in the cultural and creative activity and through conscious choice and creation of spiritual and moral values and meanings correlating with the supra-individual transcendental ideal which is embodied in national and universal secular and religious culture.

Keywords: student, person, spiritual and moral culture, becoming, pedagogical support, educational process.

Гуманитаризация как одна из тенденций инновационной образовательной методологии, вызванная к жизни возрастанием роли человеческого фактора в условиях социокультурных и экономических вызовов современности, обусловливает актуальность проблемы становления духовно-нравственной культуры личности студентов – будущих специалистов. Об актуальности настоящего исследования также свидетельствует внимание, на государственном уровне уделяемое духовно-нравственному воспитанию студентов. В ближайшей ретроспективе на это указывают Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации (до 2016 г.), Стратегическая инициатива Российского Союза ректоров «Новое образовательное измерение» (2009 г.), Программа духовно-нравственного воспитания детей и молодежи России (2002 г.) и другие документы.

Различные аспекты проблемы духовно-нравственного воспитания студенчества рассматривались в *докторских диссертациях* Е. И. Артамоновой, Н. Н. Асташовой, В. А. Беляевой, Л. П. Гадзаовой, Т. К. Клименко, Л. П. Илларионовой, В. А. Макаровой, Н. Н. Никитиной, В. М. Пустовалова, в *кандидатских диссертациях* М. С. Бобровой, М. А. Бондаренко, Е. А. Бурдуковской, Ю. В. Денисенко, И. Н. Мирошниченко, С. Н. Никитенко, С. А. Садыковой, в *монографиях, учебно-методических работах, статьях* В. П. Бездухова и Т. В. Жирновой, Е. В. Бондаревской, А. И. Бондаревской, Н. М. Борытко, Е. А. Бурдуковской, Е. В. Иванова, В. В. Игнатовой, Н. А. Нефедовой, В. И. Павлова, Т. В. Скляровой, В. В. Шогана и др. Анализ названных работ позволяет выявить значимые с методологической точки зрения тенденции в современной теории и практике духовно-нравственного воспитания студентов. Это организация образовательного процесса, исходя их принципов системно-средового, личностно-деятельностного, антропологического, культурно-диалогического и культуротворческого, аксиологического, онтологического, экзистенциального подходов, с учётом взаимообусловленности процессов личностного и профессионального становления молодого специалиста, признание важнейшими критериями духовно-нравственного становления стремление к духовному и нравственному общечеловеческому идеалу, интеграция научных достижений современной педагогики с идеями философской и психолого-педагогической отечественной мысли дореволюционного периода, активное обращение к опыту отечественной и зарубежной гуманистической философии, психологии и других научных дисциплин о человеке.

Целью данного исследования, обеспечивающей его новизну, является определение целей, задач, содержания, этапов, предпосылок и условий эффективности педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов на основании сущностных характеристик названного процесса и современных инновационных образовательных подходов.

Осуществлённый на предшествующих этапах исследования анализ проблемы становления духовно-нравственной культуры личности [1] позволил сделать вывод, что данный процесс может осуществляться только при условии активного участия в нём самой личности. Субъектная природа данного процесса, а также его сложный, нелинейный характер требуют существенной корректировки роли педагога в нем. Эта роль не может быть сформулирована в традиционном виде как организация соответствующего педагогического процесса и управление им, но, выраженная в более адекватной форме, представляет собой педагогическое обеспечение процесса становления духовно-нравственной культуры личности студента, интегрированного с его профессиональной подготовкой. Соответственно, **целью педагогического обеспечения** становления духовно-нравственной культуры личности студента в образовательном процессе выступает подготовка специалиста, обладающего духовно-нравственными качествами и компетенциями, которые необходимы для квалифицированной

профессиональной деятельности и которые служат основой для сознательного саморазвития специалистом своего духовно-нравственного потенциала в направлении личностно-профессиональной самореализации.

Основываясь на сущностных чертах процесса становления духовно-нравственной культуры личности, определены **задачи педагогического обеспечения** становления духовно-нравственной культуры личности студентов: 1) организация образовательной деятельности студентов, благодаря которой будет осуществляться индивидуализированное (с учётом индивидуальных задатков каждого студента) и системное (в системном, объединённом духовным началом единстве) становление их личностных профессионально востребованных человеческих духовно-нравственных качеств; 2) создание образовательных ситуаций, требующих ориентации в духовно-нравственных ценностях и смыслах, их выбора и созидания, соотносимых с надындивидуальным трансцендентным идеалом, который запечатлён в национальной и общечеловеческой светской и религиозной культуре; 3) организация образовательной среды для продуктивного общения и взаимодействия студентов с другими людьми и миром в процессе созидательного творчества – учебно- и научно-исследовательского, социально-культурного, собственно педагогического.

Следует различать содержание становления духовно-нравственной культуры личности студента и содержание педагогического обеспечения данного процесса. *Содержание становления* духовно-нравственной культуры личности студента составляют укорененные в светской и религиозной культуре, выраженные в разных её формах национальные и общечеловеческие духовно-нравственные ценности и их личностные смыслы. **Содержание процесса педагогического обеспечения** становления духовно-нравственной культуры личности студента складывается из *образовательных ситуаций*, в которых студентами осуществляется субъектная деятельность по осмыслению и выбору ценностей, открытию и созиданию их смыслов в пространстве личностно-профессиональной самореализации, в контексте национальной и общечеловеческой, светской и религиозной культуры.

Этапы процесса педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов определены в соответствии с принципами их духовно-нравственного воспитания. В формулировках В. В. Шогана [2], это принципы целеполагания (целеполагания действенно-образного, действенно-мыслительного, действенно-смыслового, действенно-практического), актуализации, погружения, действия, группового подхода.

В качестве начального этапа процесса педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов предлагаем рассматривать этап *актуализации*, состоящий в пробуждении потока сознания субъекта образования, благодаря чему он открывает в себе «бытие» благодаря глубинному переживанию связи своей жизни и одухотворённого природного универсума. Для этого должно осуществиться *действенно-образное целеполагание* образовательного процесса, которое организует движение сознания студента от врождённых поведенческих реакций к знакам и символам, в которых отражен духовно-нравственный опыт человечества. *На этапе действенно-мыслительного целеполагания,* центром которого становится действенная мысль, служащая совершенствованию действия, активизируется интеллектуальная активность студента в таких формах деятельности, как построение ассоциативных схем, конструирование, проектирование, моделирование, «мозговой штурм» и др. На этапе *действенно-смыслового полагания* открываются общечеловеческие смыслы, что стимулирует особые символические действия, которые вызывают переживания знаковых деталей жизни – семейных, профессиональных и др. (на первом уровне), а также переживания вечного, божественного, абсолютного, вселенского, поднятые над непосредственной жизнью (на втором, высшем уровне). *На этапе действенно-практического целеполагания* студент проектирует воплощение своей индивидуальности в окружающую среду, создавая условия для строительства им целостной реальной жизни в процессе образования и, благодаря этому, строительства своего целостного внутреннего личностного мира. На этапе *погружения* студент должен ощутить себя частью мира природы и человеческой культуры, погрузившись в пространство связей и отношений. На этапе *действия* студентом не просто совершаются конкретные действия, но в этом процессе происходит строительство его индивидуально-личностной микросреды, способной адаптироваться к таким же целостным средам общества. Данный этап может реализовываться как *этап*

коллективной (групповой) деятельности. В соответствии с принципом группового подхода, образование должно воспроизводить дифференциацию общества на микроколлективы с распределением ролевых функций («организатор», «технолог», «исполнитель» и др.) и микроколлективных отношений взаимодействия, в которых проявляется и становится духовно-нравственная культура студента.

Представленная последовательность процесса педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов методологически опирается на деятельностную теорию личности, разработанную С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, А. К. Осницким, а также на положения концепции знаково-контекстной формы обучения А. А. Вербицкого. На всех этапах образовательного процесса задачей является созидание и обнаружение субъектом образования внутренних глубинных связей его индивидуального сознания с общечеловеческими знаками, символами, ценностями, смыслами, благодаря чему совершается не только личностное, но и профессиональное становление студента.

Организация процесса педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов должна осуществляться с учётом предпосылок, связанных со спецификой ценностных ориентаций студенчества, которые обусловлены его возрастными и социокультурными особенностями.

Особенности развития личности в период студенчества становились объектом внимания Е. В. Бондаревской, А. И. Бондаревской, Е. А. Бурдуковской, А. В. Задорожной и др. Опираясь на позиции названных учёных, можно определить следующие **предпосылки педагогического обеспечения** становления духовно-нравственной культуры личности студентов. Это сензитивность студенческого возраста для ценностно-ориентированного саморазвития, поиск своего места в жизни, определение собственной жизненной и профессиональной стратегии, значительная активность жизненной позиции, достаточно высокий уровень интеллектуального, личностного и культурного развития, готовность интегрироваться в глобальную общность людей, мобильность, свободоспособность, демократичность, способность к творчеству и к критической оценке происходящего, стремление проявить свою собственную позицию, интерес к новой информации и умение находить её с использованием новейших информационных технологий, практическая жизненная ориентация. Значительная часть студентов признаёт личностную важность для них саморазвития и поиска индивидуальности, взаимоотношений с родителями, вопросов любви и создания семьи, относя к наиболее ценным человеческие качества, служащие показателями высокой нравственной и духовной культуры личности – честность, ответственность, целеустремленность, дисциплинированность, чувство собственного достоинства и уважение к другим людям, способность к сопереживанию, милосердие. В то же время, мало актуальными многие студенты считают отношения с сокурсниками и педагогами вуза, потребность в творчестве, вопросы проведения досуга и заботы о здоровье, нравственные проблемы в целом. Патриотизм, гражданственность, экологическая грамотность, культура, искусство как явления общественной жизни также мало интересуют современную молодёжь. Показательно, что значительная часть студентов признается в своей неудовлетворенности образованием в избранном вузе, чем косвенно свидетельствует об осознании ими роли вузовского образовательного процесса в их личностно-профессиональном саморазвитии. В связи с этим возникает необходимость обратить особое внимание на педагогические условия, которые могут обеспечить эффективность педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студента в вузовском образовательном процессе.

Основываясь на сущностной характеристике становления духовно-нравственной культуры личности, на сформулированных выше цели и задачах педагогического обеспечения данного процесса и учитывая современные подходы к образованию, выявлены следующие **условия эффективности процесса педагогического обеспечения** становления духовно-нравственной культуры личности студентов.

Требуются рациональный *отбор материала*, имеющего нравственную направленность, *интеграция научно-профессионального и духовно-нравственного содержания* образования, достигаемая через интеграцию познавательного и ценностного компонентов в структуре изучаемого курса и интеграцию учебных предметов, *интеграция когнитивной деятельности и нравственно-ценностных ориентаций* сознания в образовательном процессе, в частности использование ме-

тодов поискового, проблемно-деятельностного и личностно ориентированного обучения, стимулирование нравственно направленной творческой активности.

В основание образования должны лечь *характерные черты русского воспитания*: духовность (особое внимание русского человека к сфере абсолютного, вечного), открытость (способность русской культуры и образования воспринимать внешние влияния, духовно обогащать и преобразовывать инокультурные ценности, сохраняя свою идентичность), традиционность (опора на традиции культуры и образования).

В образовательном процессе следует актуализировать *религиозные ценности* в нескольких аспектах – культурно-историческом (факты отечественной истории и культуры), нравственно-этическом (нравственное православно-христианское учение о человеке, цели его жизни и смысле отношений с другими людьми, Богом, миром), этнокультурном (национальные православные традиции русского народа).

Последние два условия, создаваемые на основе национального и религиозного подходов, позволяющие студентам осмысливать духовно-нравственные ценности в контексте их национального и конфессионального мировосприятия, должны быть дополнены созданием условий для *диалога культур*, что обеспечивало бы соотнесение студентами русских национальных и православных конфессиональных ценностей с национальными и религиозными ценностями других народов России и мира, с общечеловеческими ценностями, обуславливало бы формирование у студентов поликультурного мировоззрения, преодоление национальной, расовой, конфессиональной нетерпимости. Для этого необходимы создание педагогических ситуаций диалогического понимания ценностей, себя, другого человека и мира и применение коллективных форм деятельности, способствующих формированию межличностных отношений.

Образование должно осуществляться *в рамках субъектного и андрогогического подходов,* предполагающих, что студенту предоставляется возможность стать активным участником образовательного процесса, что его личностные свойства не задаются в образовании, а актуализируются в результате субъект-субъектного взаимодействия студента и преподавателя.

На применении синергетического подхода основано такое условие, как формирование, развитие и педагогизация *социокультурной среды вуза,* структурными элементами которой являются образовательная, научная, информационная, коммуникативная, досуговая, бытовая, предметно-пространственная, управленческо-координационная сферы, которая способствует активной деятельности, самореализации, совершенствованию в творчестве и общении и предоставляет студентам возможность участвовать в деятельности творческих самоуправляемых объединений, вследствие чего развиваются способности студентов к творчеству (профессиональному творчеству, культуротворчеству, жизнетворчеству).

Синергетическим подходом обусловлена также необходимость размыкания образовательной среды вуза в *образовательное пространство* данного населённого пункта, региона, страны, позволяющее студентам вести живой диалог и взаимодействие представителей данного вуза, других образовательных учреждений, семьи, государственных и общественных структур, а также традиционных религиозных организаций.

В качестве итога подчеркнём, что такой подход к образованию, интегрирующий профессиональную подготовку специалиста, становление его духовно-нравственной личностной культуры и реальную жизнедеятельность, отвечает инновационным образовательным тенденциям, обусловленным вхождением России в мировое образовательное пространство. В связи с этим среди принципов, обозначенных в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г., Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. и «Стратегии 2020», отмечается ориентация на создание условий для социокультурной и межличностной коммуникации в образовании, организацию развивающей образовательной среды. Востребованность представленной концепции педагогического обеспечения становления духовно-нравственной культуры личности студентов видится также в том, что она направлена не на развитие у будущего специалиста и становящейся личности адаптационных механизмов, мало значимых в стремительно меняющемся мире, но на подготовку молодого человека к нравственно ответственному, духовно грамотному и творчески активному решению возникающих проблем в новых, в том числе нестабильных кризисных условиях.

Список литературы

1. Димитриева В. Н. Становление духовно-нравственной культуры личности как парадигмальное понятие // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. «Педагогика. Психология». 2012. № 9. С. 25–32.

2. Шоган В. В. Регулятивные принципы практической организации духовно-нравственного образования студентов // Известия кафедры педагогики Педагогического института Южного федерального университета. Вып. 2: Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе. Ростов н/Д: Булат; Дониздат, 2010. С. 29–38.

References

1. Dimitrieva V. N. Stanovlenie dukhovno-nravstvennoi kul'tury lichnosti kak paradigmal'noe ponyatie // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. «Pedagogika. Psikhologiya». 2012. № 9. S. 25–32.

2. Shogan V. V. Regulyativnye printsipy prakticheskoi organizatsii dukhovno-nravstvennogo obrazovaniya studentov // Izvestiya kafedry pedagogiki Pedagogicheskogo instituta Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Vyp. 2: Kontseptosfera i kul'turnye praktiki dukhovno-nravstvennogo vospitaniya v shkole i vuze. Rostov n/D: Bulat; Donizdat, 2010. S. 29–38.

Статья поступила в редакцию 30.09. 2013

УДК 796.015
ББК 75.1

Владимир Владимирович Исмиянов,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет путей сообщения
(Иркутск, Россия), e-mail:Ismiyanov@yandex.ru

Физическое воспитание студентов-сирот на основе внедрения программы спецкурса «Индивидуальный подход»

В статье выявлено, что педагогический потенциал в технических вузах Сибирского региона: Иркутском государственном университете путей сообщения, Иркутском государственном техническом университете, Забайкальском институте железнодорожного транспорта, Улан-Удэнском институте железнодорожного транспорта, Красноярском институте железнодорожного транспорта, Братском государственном университете, Ангарской государственной технической академии, по отношению к студентам-сиротам требует на сегодняшний день внедрения новейших технологий в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Представлена разработанная, научно обоснованная и внедрённая в учебный процесс по физическому воспитанию студентов-сирот Иркутского государственного университета путей сообщения, выбранного в качестве экспериментальной базы исследования, программа спецкурса «Индивидуальный подход». Содержание разработанной программы направлено на расширение индивидуальных контактов в физкультурно-спортивной деятельности, помощи в разрешении внутренних и внешних конфликтов, улучшении здоровья, психологического и физического состояния, повышение уровня знаний, умений и навыков, а также формирование личностных качеств необходимых для адаптации к образовательной среде.

Ключевые слова: вуз, физическое воспитание, студент-сирота, программа, спецкурс, адаптация.

Vladimir Vladimirovich Ismiyanov,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University of Railway Transport
(Irkutsk, Russia), e-mail: Ismiyanov@yandex.ru

Physical Education of Orphan Students by Introducing the Program of the Course «Individual Approach»

The author of the article tells that today the pedagogical potential of the technical institutes of higher education of Siberian region: Irkutsk State Railway University, Irkutsk State Technical University, Transbaikal Railway Institute, Ulan-Ude Railway Institute, Krasnoyarsk Railway Transport Institute, Bratsk State University, Angarsk State Technical Academy, with respect to orphan students, requires the adoption of new technologies in pedagogical theory and practice of the educational process. He presents the program of special course “The individual approach” which is scientifically based and introduced into educational process of physical education of orphan students in Irkutsk State Railway University, which has been selected as an experimental base for research,. The content of developed program is directed to the expansion of individual contacts in sports activity, assistance in resolving internal and external conflicts, improving the health, psychological and physical condition, the level of knowledge and skills, as well as formation of personally characteristics to adapt to the educational area.

Keywords: institute of higher education, physical education, orphan student, special course program, adaptation.

В Конвенции Организации Объединённых Наций о правах ребенка на образование значительное место уделено праву на доступность высшего образования для всех, на основе способности каждого. Так же Конвенция признает, что во всех странах мира есть дети, живущие в исключительно трудных условиях, и что такие дети нуждаются в особом внимании.

Учебно-воспитательная работа со студентами-сиротами – нелёгкая, требующая большой отдачи и эмоционального напряжения. При этом следует отметить, что ни одно высшее учебное заведение практически не

© Исмиянов В. В., 2014

готовит специалистов для работы с детьми-сиротами. Исключение составляют сами выпускники детских домов, получившие высшее педагогическое образование и в дальнейшем продолжающие применять знания из собственного жизненного опыта о преодолении жизненных трудностей детей-сирот, с воплощением в педагогическую деятельность к данной категории студентов.

В последние годы техническая высшая школа переживает существенную интенсификацию учебно-образовательного процесса, вследствие чего резко увеличивается внедрение в учебный процесс компьютерных технологий. Отсюда остаётся малый объём времени для активного отдыха и восстановления, что является мощным стрессовым фактором для студентов-сирот, формирующим как адаптацию, так и дизадаптацию [1; 5].

Социальная психолого-педагогическая адаптация, направленная на гармоничное взаимодействие личности с образовательной средой, на осознание и проявление личностной стратегии поведения является главным содержанием социально-общественной функции физического воспитания[2; 3; 4; 6].

В этой связи актуальной проблемой является изучение адаптации к образовательной среде студентов-сирот (первокурсников) к напряжённой учебно-образовательной деятельности. Каждый студент-сирота, переступивший порог вуза, подвергается сильным стрессам, информационным и учебным перегрузкам, что обуславливает снижение ресурсов их здоровья, способствует существенному ухудшению работоспособности и качеству успеваемости.

Анализ различных источников позволил сделать вывод о том, что наиболее изученными являются психолого-педагогические проблемы сирот и практически отсутствуют исследования, в которых рассматривался бы процесс адаптации сирот-первокурсников к образовательной среде технических вузов на основе организации теории и практики физкультурной деятельности.

Одним из путей решения вопросов воспитательного процесса адаптации студентов-сирот к образовательной среде технического вуза, где социально-педагогический и воспитательный потенциал по работе со студентами-сиротами отсутствует, так как отдельно именно для данных студентов с учётом их особенностей по учебно-воспитательной работе ничего не разработано, является, на наш взгляд, разработанная, научно обоснованная и внедренная в воспитательный процесс программа спецкурса «Индивидуальный подход», способствующая решать социальные, психолого-педагогические задачи по своевременной помощи данной категории студентов.

В ходе исследования нами решались следующие задачи: проанализировать педагогический потенциал учебно-воспитательного процесса в технических вузах по работе со студентами-сиротами; разработать, научно обосновать и внедрить программу спецкурс «Индивидуальный подход» в учебный процесс по физическому воспитанию студентов-сирот в техническом вузе для адаптации к образовательной среде.

Для продолжения педагогического эксперимента и раскрытия проблемы адаптации студентов-сирот к образовательной средев Иркутском государственном университете путей сообщения (ИрГУПС), Иркутском государственном техническом университете (ИрГТУ), Забайкальском институте железнодорожного транспорта (ЗабИЖТ), Улан-Удэнском институте железнодорожного транспорта (У-УИЖТ), Красноярском институте железнодорожного транспорта (КрИЖТ), Братском государственном университете (БрГУ), Ангарской государственной технической академии (АГТА), нами был проведён анализ педагогического и воспитательного потенциала по работе с данной категорией студентов. Данные анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Педагогический потенциал в технических вузах по работе со студентами-сиротами (ИрГУПС, КрИЖТ, ЗабИЖТ, У-УИЖТ, ИрГТУ, АГТА, БрГУ)

№	*Вуз*	*Педагогический потенциал в технических вузах по работе со студентами-сиротами 2009–2010 гг., 2010–2011 гг., 2011–2012 гг., 2012–2013 гг.*
1	ИрГУПС	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы
2	КрИЖТ	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы
3	ЗабИЖТ	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы
4	У-УИЖТ	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы

5	ИрГТУ	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы
6	АГТА	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы
7	БрГУ	Проректор по воспитательной работе → зам. декана факультета → куратор академической группы

Из таблицы 1 видно, что с момента поступления после формирования в академическую группу для обучения в вузе, данная категория студентов находится на равных со всеми остальными студентами. Социально-педагогический и воспитательный потенциал в технических вузах по работе со студентами-сиротами отсутствует, так как специально для данных студентов с учетом их особенностей по учебно-воспитательной работе ничего не разработано.

Таблица 2

Программа спецкурса «Индивидуальный подход» (ТЗ – теоретические занятия; ПЗ – практические занятия)

	Виды деятельности	***1 год обуч-я***		***2 год обуч-я***		***3 год обуч-я***		***4 год обуч-я***	
		ТЗ	***ПЗ***	***ТЗ***	***ПЗ***	***ТЗ***	***ПЗ***	***ТЗ***	***ПЗ***
1	Знакомство, анкетирование, личные беседы, выявление личностных качеств	2	2	2	2	2	2	2	2
2	Оформление индивидуальной карты студента	4		4		4		4	
3	Выявление умений и знаний по физической культуре (видам спорта)	2							
4	Распределение в различные виды спортивной деятельности (спортивные секции) с учётом интересов и индивидуальных особенностей	4							
5	Моделирования организации занятий по физической культуре	22		26		26		26	
6	Психодиагностика, психопрофилактика и психокоррекция личностных качеств необходимых для адаптации к образовательной среде	4	8	4	10	4	10	4	8
7	Привлечение к саморазвитию занятиями физической культурой (в учебное и каникулярное время)	2	12	2	12	2	12	2	12
8	Педагогическая помощь в выборе дальнейшего спортивного направления к окончанию вуза							2	
9	Проведения мониторинга здоровья (динамика физического развития, функционального состояния организма, уровень физической подготовленности)	2	6	2	6	2	6	2	6
Учебный год (часы)		70		70		70		70	
Всего (часов)		280							

Для продолжения педагогического эксперимента в рамках учебного процесса по физическому воспитанию Иркутского государственного университета путей сообщения, выбранного в качестве экспериментальной базы исследования, на 2011–2015 уч.гг. специально сформированы группы из сирот-первокурсников: контрольная (n=32) и экспериментальная (n=25). Всего в обследовании приняло участие 57 сирот-первокурсников. ***В учебный процесс физического воспитания студентов-сирот экспериментальной группы нами была внедрена*** разработанная, научно обоснованная программа ***спецкурса«Индивидуальный подход», которая направлена на совместное со студентами-сиротами определение возможностей и путей преодоления проблем в физическом воспитании, препятствующих их*** для адаптации к образовательной среде и ***успешной дальнейшей профессионализации.*** Данная программа рассчитана на четыре года обучения и составляет 280 часов. В программе предложены теоретические занятия (ТЗ) и практические занятия (ПЗ). Программа спецкурса «Индивидуальный подход» представлена в табл. 2.

Программа спецкурса «Индивидуальный подход» – это один из механизмов управления процессом воспитания студентов-сирот в

техническом вузе для успешной адаптации к образовательной среде на основе организации теории и практики физкультурной деятельности.

Цель программы спецкурса «Индивидуальный подход» – оказание методической и информационной поддержки для адаптации студентов-сирот к образовательной среде технического вуза на основе организации теории и практики физкультурной деятельности.

Задачи:

1. Ознакомление с особенностями адаптационного периода студентов-сирот в учебном процессе.

2. Разрешение конфликтов студентов-сирот в учебном процессе с участниками образовательного процесса вуза.

3. Ознакомление студентов-сирот с психолого-педагогической работой для устранения негативных личностных качеств.

4. Развитие коммуникативных навыков общения студентов-сирот с участниками образовательного процесса вуза.

5. Формирование потребности в саморазвитии, повышении уровня физической подготовленности и здоровом образе жизни.

6. Привлечение к саморазвитию занятиями физической культурой (в учебное и каникулярное время).

7. Вовлечение в различные виды спортивной деятельности (спортивные секции) с учётом интересов и индивидуальных особенностей.

8. Повышение уровня знаний, умений и навыков, а также работоспособности, успеваемости.

Проведённое исследование и полученные в ходе его проведения результаты позволяют сделать следующие выводы:

Выявлено, что воспитательный потенциал в технических вузах по работе со студентами-сиротами отсутствует, так как специально для данных студентов с учётом их особенностей по учебно-воспитательной работе ничего не разработано, что требует на сегодняшний день внедрения новейших технологий в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Разработана, научно обоснована и внедрена в учебный процесс по физическому воспитанию студентов-сирот программа спецкурса «Индивидуальный подход» для адаптации к образовательной среде. ***Содержание разработанной нами программы спецкурса «Индивидуальный подход» направлено на то, чтобы не только компенсировать недостаточность индивидуального подхода к студентам-сиротам в учебном процессе, но и расширить индивидуальные контакты в физкультурно-спортивной деятельности, помочь в разрешении внутренних и внешних конфликтов, улучшить их здоровье, психологическое и физическое состояние, повысить уровень знаний, умений и навыков, а также сформировать личные качества,*** необходимые для адаптации к образовательной среде.

Список литературы

1. Бадмаева Б. Б. Адаптация и социализация: постановка вопроса в педагогическом знании // Учёные записки ЗабГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 5 (40). С. 129–131.

2. Кузьмина Н. В. Методы системного исследования педагогической деятельности. М., 1970. 108 с.

3. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. 184 с.

4. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. 278 с.

5. Фомин Н. А. Адаптация: общебиологические и психофизиологические основы. М.: Теория и практика физической культуры, 2003. 383 с.

6. Харчев А. Г. Социология воспитания. (О некоторых актуальных социальных проблемах воспитания личности). М.: Политиздат, 1990. 222 с.

References

1. Badmaeva B. B. Adaptatsiya i sotsializatsiya: postanovka voprosa v pedagogicheskom znanii // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. «Pedagogika i psikhologiya». 2011. № 5 (40). S. 129–131.

2. Kuz’mina N. V. Metody sistemnogo issledovaniya pedagogicheskoi deyatel’nosti. M., 1970. 108 s.

3. Lisovskii V. T., Dmitriev A. V. Lichnost’ studenta. L.: Izd-vo LGU, 1974. 184 s.

4. Meerson F. Z. Adaptatsiya, stress i profilaktika. M.: Nauka, 1981. 278 s.

5. Fomin H. A. Adaptatsiya: obshchebiologicheskie i psikhofiziologicheskie osnovy. M.: Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury, 2003. 383 s.

6. Kharchev A. G. Sotsiologiya vospitaniya. (O nekotorykh aktual'nykh sotsial'nykh problemakh vospitaniya lichnosti). M.: Politizdat, 1990. 222 s.

Статья поступила в редакцию 25.11.2013

УДК 378
ББК Ч48

Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор
Забайкальский государственный университет (Чита, Россия),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Методологические подходы к проектированию образовательной программы магистратуры

К настоящему времени в вузах России накоплен определённый опыт реализации программ подготовки магистров, который позволяет оценить степень успешности, эффективности и привлекательности магистратуры как образовательного института в структуре российской высшей школы. Поэтому на современном этапе развития высшего образования подготовку магистров можно рассматривать как одно из приоритетных направлений деятельности вуза. В документах Болонского процесса магистратура позиционируется как вторая ступень в рамках трёхступенчатой структуры высшего образования. Продолжительность магистерских программ составляет четыре семестра. Освоение образовательных программ второй ступени предоставляет возможность продолжения образования и проведения исследований на третьей ступени (аспирантура). В данной статье рассмотрены основные методологические подходы к проектированию магистерских программ, раскрыт компетентностный подход и его применение по всем блокам магистерской программы, выявлен опыт европейской системы многоуровневого образования и дана характеристика организации образовательного процесса по магистратуре «Высшая школа».

Ключевые слова: образовательная программа, магистратура, компетентностный подход, принципы организации образовательного процесса в магистратуре, модульность, междисциплинарность.

Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor
Transbaikal State University (Chita, Russia),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Methodological Approaches to the Master's Program Designing

At present in Russian universities the experience of master's training programs implementing is accumulated, which allows to measure the level of success, efficiency and attractiveness of the master course as an educational institution in the structure of the Russian higher education. Therefore, at the present stage of higher education development, the Master students' training can be considered as one of the priority areas in the university activity. In the documents of the Bologna Process the Master course is positioned as the second stage within a three-stage structure of the higher education. The duration of the Master's program is four semesters. Educational programs mastering of the second stage provides an opportunity to continue studying and do research at the third stage (post-graduate course). This article describes the basic methodological approaches to the master's programs designing, discloses the competence approach and its application to all sections of the master's program, and identifies the experience of European multi-level system of education and gives the characteristics of the educational process organization in the master course "High School".

Keywords: education program, Master course, competence approach, principles of the educational process organization in the master course, modularity, inter-disciplinarity.

Динамика происходящих в образовании изменений и осознание их сущности являются необходимыми предпосылками для проектирования и реализации педагогического процесса в магистратуре, обеспечивающих студентам и преподавателям основу для непрерывного самообразования, саморазвития, самореализации. Эта динамика характеризуется такими важнейшими направлениями как замена закрытой традиционной образовательной среды открытой информационно-образовательной средой; возрастание возможностей индивидуализации образования и появление ИОП или ИОТ – индивидуально-образовательной программы или индивидуально-образовательной траектории; развитие

© Клименко Т. К., 2014

самообразования и самообучения в качестве ведущих форм образования; ориентацию на образование, созидающее «живое знание», которое появляется в результате совместной деятельности преподавателя и студента. Все это определяет ключевые подходы к процессу проектирования образовательной программы магистров, которые включают:

– ориентир на формирование компетенций – интегральных способностей выпускника магистратуры самостоятельно решать определенный класс профессиональных задач в изменяющихся условиях социального заказа;

– внедрение формата ECTS (European Credit Transfer System), поддержка «накопительной» системы обучения: от усвоения темы отдельного аудиторного семинара к усвоению отдельных компетенций, заложенных в структуре модуля; от «компетенций модуля» к усвоению интегральных знаний и навыков всей образовательной программы, включающей НИР магистранта;

– пересмотр традиционно устанавливаемых пропорций в соотношении аудиторной нагрузки магистрантов и их самостоятельной работы;

– технологическое сопровождение самостоятельной работы магистранта электронными динамическими ресурсами и др.

Развитие магистратуры в российских вузах опирается на опыт, наработанный в вузах Европы и России, рассмотрим некоторые элементы этого опыта.

Требования к выпускникам магистратуры европейских вузов сформулированы в так называемых Дублинских дескрипторах и в Европейской квалификационной рамке. Оба набора требований пересекаются между собой, однако каждый из них заслуживает отдельного рассмотрения.

В соответствии с Дублинскими дескрипторами (Dublin descriptors) выпускники магистратуры должны удовлетворять следующим требованиям:

− демонстрировать знание и понимание того, что получено по завершении первого цикла обучения и что обеспечивает основу для развития и приложения идей в исследовательской деятельности;

− уметь осознанно применять полученные знания в широком междисциплинарном контексте при решении новых нестандартных проблем, относящихся к изучаемой области;

− обладать способностью интегрировать знания и комплексные умения, формулируя проблему с неполной или ограниченной информацией, учитывая при этом социальную и этическую ответственность, сопутствующую решению проблемы;

− обладать коммуникативными способностями и уметь ясно и недвусмысленно излагать свои заключения и знания специалиста и неспециалиста;

− иметь навыки, позволяющие продолжать образование, самостоятельно определять способы его совершенствования.

Что же касается Европейской системы квалификации (European Qualification Framework), то выпускники магистратуры должны быть готовы:

− использовать теоретические и практические знания, которые являются новыми в данной области, для развития и приложения оригинальных идей;

− демонстрировать критическую оценку состояния знаний в данной области и формировать взаимосвязи между различными областями;

− исследовать состояние проблем путём интегрирования знаний из новых или междисциплинарных областей и находить решения в условиях неполной или ограниченной информации;

− приобретать новые навыки в ответ на развитие знаний и техники;

− демонстрировать лидерство и инновации в работе, изучать нестандартный, сложный, непрогнозируемый контекст, требующий решения многофакторных проблем;

− формировать стратегию преобразований;

− демонстрировать автономию в выборе направления и глубокое понимание изучаемых процессов;

− формировать коммуникативные проекты методами, понятными для специалистов и неспециалистов, используя соответствующую технологию, отражающую социальные нормы и отношения и влияющую на их изменения;

− решать проблемы в новом нестандартном контексте, не обладая полной информацией;

− демонстрировать способность к оперативному взаимодействию в сложных ситуациях;

− нести социальную, научную и этическую ответственность, возникающую в работе или учёбе.

Таким образом, в мировом образовательном процессе имеются основополагающие наработки по организации работы магистратуры.

Образовательные программы, реализующие ФГОС третьего поколения в системе российского высшего образования – это сложные конструкты, в которых должны быть спроектированы содержание образования и его структура, ведущие дидактические сценарии, новая методология оценивания, возможные карьерные перспективы выпускников, запросы со стороны потенциальных потребителей, языковая сторона образовательного процесса, академическая инфраструктура поддержки студентов и многое другое.

Важнейшим методологическим подходом в проектировании образовательной программы (ОП) магистратуры является написание (формулирование) результатов обучения на языке компетенций – создание «компетентностной модели» или «паспорта» выпускника. Образовательная программа магистратуры опирается на ряд принципов: модульности как структуризации содержания образования на обособленные элементы, субъектцентрированности, кредитно-модульности, динамичности, осознанной перспективы, открытости и вариативности, самостоятельности и интерактивности в построении образовательной программы.

Принцип модульности в последних исследованиях формулируется через понятие модуляризация. Болонский процесс определил развитие модуляризации как инструмента проектирования гибких образовательных программ, наиболее адекватных субъектцентрированному обучению. Они получают всё большее признание как неотъемлемый элемент образовательных программ.

Известно, что есть два типа построения вузовских учебных программ и вузовских образовательных процессов: 1) на основе учебного года и 2) базирующихся на модулях (или на иных учебных единицах). В основе современного проектирования ОП положен принцип модульности.

Под модулем понимаются «результаты обучения, используемые в качестве формулировок, устанавливающих, что будет знать, понимать и /или в состоянии делать успешный учащийся».

М. А. Чошанов представляет модуль как учебный элемент в форме «Стандартизированного буклета», состоящего из следующих компонентов:

точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе.

В утвержденном Минобрнауки РФ макете Федерального государственного стандарта высшего профессионального образования допускается двойное толкование модуля – как части образовательной программы или части учебной дисциплины, имеющей определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения и воспитания.

В рамках данного подхода, ориентированного на установление соответствия между требованиями к компетентности выпускника и содержанием образовательной программы (составом ее учебных модулей), обеспечивающим формирование всех необходимых компетенций, модули образовательной программы (дисциплины, курсы) подразделяются на: основные (модули, формирующие профессиональные компетенции выпускника); поддерживающие (модули, поддерживающие изучение основных модулей); организационные и коммуникационные (модули изучения иностранных языков, формирующие навыки работы в группах, деловой переписки и т. д.); специализированные (необязательные модули, расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной области); переносимые (отражаемые в образовательной программе модули различного вида практик, курсового и дипломного проектирования, выпускных работ, стажировок и т. п.).

По мнению ряда исследователей модули также могут быть:

1) основными, обязательными для освоения, составляющими инвариантный компонент образовательной программы;

2) элективными, выбираемыми обучающимся из предложенного перечня при условии обязательности освоения определенного количества модулей данного типа;

3) факультативными, необязательными для освоения.

Применение модуляризации требует значительного расширения консультативной поддержки студентов.

Нередко модуляризируется не вся учебная программа целиком, а лишь её отдельные и далеко не всегда важнейшие части, что ведет к неподлинной или весьма ограниченной гибкости, обеспечивать которую и призвана модульная технология.

Данная технология отличается особой ролью преподавателей, у них возрастает

нагрузка из-за необходимости выстраивания гибких траекторий обучения.

Принцип студентоцентрированной направленности обучения расценивается в современной магистратуре как основополагающий, как базовое начало проектирования конкурентоспособных образовательных программ и в последующем – как ведущий ориентир их реализации.

С точки зрения проектирования Образовательная Программа (ОП) должна обеспечить: модуляризацию образовательного процесса, предоставляющую возможность построения гибких образовательных траекторий студентов; ориентацию на цели и результаты (субъектцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах); усиление акцента на междисциплинарности с целью освоения универсальных навыков, компетенций и знаний более высокого уровня; приоритетный характер формативных стратегий оценивания и широкое применение его современных инструментов и экзаменационных сценариев, адаптированных к компетентностному и результат ориентированному подходам.

В аспекте реализации ОП субъектцентрированное обучение имеет своим основанием следующие философско-образовательные, методологические и педагогические аспекты: во-первых, перенос акцента на студента и на то, что изучается; во-вторых, участие студента в определении того, что подлежит освоению; в-третьих, процесс обучения рассматривается не только как передача и усвоение знания, речь также идёт о понимании и критическом мышлении (например, осознание пределов и условного характера знаний); в-четвертых, преподаватели становятся организаторами учебной и исследовательской деятельности студентов, а ответственность за обучение выступает как соответственность всех субъектов образовательного процесса; в-пятых, усиливается индивидуальный подход к обучающимся с учётом их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей.

Обязательное использование болонских инструментов (ECTS; результатов обучения на языке компетенций; модулей).

Европейская система переноса и накопления кредитов начала формироваться задолго до Болонского процесса и постепенно эволюционировала в общеевропейскую систему. Главное – это надлежащее использование ECTS результатов обучения и учебной нагрузки учащихся при сбалансированности обеих функций данной системы: переноса и накопления кредитов. В описание учебных курсов и модулей нужно включать установленные результаты обучения и расчетное время для достижения. Следует добиваться понимания результатов обучения в тесной связи с использованием ECTS.

Реализация функции накопления кредитов становится необходимой и особенно актуальной для каждого магистранта индивидуально, смысл которой состоит в том, чтобы предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличающиеся от традиционных экзаменов формы оценивания.

Кроме того, спроектированная ОП магистратуры имплицитно содержит направления повышения качества образования, которыми должны стать: совершенствование организации самостоятельной работы магистрантов; поиск оптимальных форм организации научно-исследовательской работы в магистратуре и её информационного, кадрового, материально-технического обеспечения; повышения уровня теоретической подготовки выпускников.

Относительно совершенствования организации самостоятельной работы, можно отметить, что распределение часов учебной нагрузки между аудиторной и самостоятельной работой варьируется по дисциплинам, и определяются технологиями обучения, выбираемыми преподавателями в соотношении 60% к 40% учебного времени. Время, отводимое на самостоятельную работу по каждой дисциплине, равномерно распределяется по неделям семестра. Перед началом семестра студенты получают рабочую программу или рабочую тетрадь по дисциплине. Он содержит понедельный план заданий на самостоятельную работу и формы отчёта студентов-магистрантов по каждому виду работы и их стоимость в баллах, которые затем суммируются и значимо влияют на итоговую оценку студента по дисциплине. Это повышает ответственность студентов-магистрантов, обеспечивает регулярность и результативность их учебной работы в течение семестра.

Таким образом, проектирование и разработка образовательной программы магистратуры находится в центре деятельности кафедры вуза и ведущих профессоров, опирается на компетентностный подход, на ряд принципов, учитывается опыт их разработки в вузах, работающих по Болонской системе в разных странах. Ее реализация позволяет готовить компетентных выпускников, обладающих личностными характеристиками для современного рынка труда.

Список литературы

1. Сенашенко В., Халин В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 9–22.
2. Матросов В. Л., Артамонов Г. А., Пустовойтов В. В. Современные проблемы проектирования программ магистров педагогического образования на основе модульной структуры // Преподаватель XXI век. 2009. № 2. С.1–19.
3. Ивахненко Е. Н. Проблемы построения магистерских программ в современном российском вузе // Alma mater («Вестник высшей школы»). 2009. № 1. С. 5–9.
4. Берулава Г. А., Берулава М. Н. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика. 2010. № 4. С. 11–17.
5. Байденко В. И., Селезнёва Н. А. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 24–39.
6. Бавина П. А. Структурирование содержания уровневых образовательных программ // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 3–17.

References

1. Senashenko V., Khalin V. O tendentsiyakh reformirovaniya magistratury v strukture rossiiskoi vysshei shkoly // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 3. S. 9–22.
2. Matrosov V. L., Artamonov G. A., Pustovoitov V. V. Sovremennye problemy proektirovaniya programm magistrov pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove modul'noi struktury // Prepodavatel' XXI vek. 2009. № 2. S.1–19.
3. Ivakhnenko E. N. Problemy postroeniya magisterskikh programm v sovremennom rossiiskom vuze // Alma mater («Vestnik vysshei shkoly»). 2009. № 1. S. 5–9.
4. Berulava G. A., Berulava M. N. Metodologicheskie osnovy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v informatsionnom obshchestve // Pedagogika. 2010. № 4. S. 11–17.
5. Baidenko V. I., Selezn'eva N. A. Konkurentosposobnye obrazovatel'nye programmy: k formirovaniyu kontseptsii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 5. S. 24–39.
6. Bavina P. A. Strukturirovanie soderzhaniya urovnevykh obrazovatel'nykh programm // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2012. № 2. S. 3–17.

Статья поступила в редакцию 19.12.2013

УДК 377.12 : 004
ББК 74.58 : 32.81

Елена Ивановна Холмогорова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: elena221970@mail.ru

Преемственность школа-вуз в области информатики

В статье рассматриваются основные проблемы преемственности обучения информатике на ступени школа-вуз. Достаточно подробно рассмотрено понятие преемственности в целом и в частности – преемственность на ступени школа-вуз. Указаны основные причины отсутствия преемственности на данной ступени. В качестве одной из самых главных причин рассматривается разный уровень подготовки выпускников школ в области информатики и ИКТ. Далее выделены основные факторы и объективные причины уровня разброса знаний в школьной подготовке студентов первокурсников. Для решения данной проблемы описаны основные условия планирования учебного процесса преподавателя вуза, в качестве выхода из подобной ситуации предлагается дифференцированный подход в обучении и создание групп выравнивания знаний в области информатики и ИКТ у студентов первокурсников.

Ключевые слова: преемственность, преемственность школа-вуз, уровень подготовки, уровень знаний, непрерывное образование, дифференцированный подход, информационные технологии, информатика.

Elena Ivanovna Kholmogorova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: elena221970@mail.ru

Secondary School - Higher Education Institution continuity in the Field of Information Science

The paper examines the issues of continuity in the information science teaching at the stage of secondary school and higher education institution. The idea of continuity is presented as a whole, and particularly – secondary school-higher education institution continuity. The main reasons for the absence of continuity at this stage are given. One of the main reasons is the different level of school leavers' training in the field of information science and communications technology (ICT). The main factors and objective causes of different levels of knowledge in school training of first-year students are focused on. To solve this problem, the author proposes the conditions of the university teachers' academic process planning. A differentiated approach to the teaching and forming special groups to improve the first-year students' skills in the field of information science and ICT is presented.

Keywords: continuity, continuity: secondary school-higher education institution, level of training, level of knowledge, lifelong education, differentiated approach, information technologies, information science.

В условиях концепции непрерывного образования большое значение должно уделяться преемственности обучения и не только внутри одной ступени, но и на стыках между различными ступенями образования. Высшая школа очень часто вынуждена решать проблему недостаточного уровня знаний из-за отсутствия единого стандарта общего среднего образования по информатике и различий в материально-техническом оснащении учебного процесса в школах. Это затрудняет поступательное развитие личности от одной ступени образования к следующей. Поэтому преемственность должна обязательно присутствовать на всех этапах обучения, чтобы обеспечить взаимосвязь между различными ступенями непрерывного образования.

Проблема преемственности обучения достаточно широко рассмотрена в литературе, но очень мало рассматривается преемственность переходов из одной ступени в другую.

А. П. Сманцер в своей работе «Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов» указывает основные направления преемственности, это установление связи между старым и новым

© Холмогорова Е. И., 2014

в развитии и обеспечение перехода количественных изменений в качественные [3]. С. М. Годник одним из первых обратил внимание на социальную сторону преемственности и связывает преемственность со спецификой школы и вуза [1].

Ю. А. Кустов наиболее полно и целостно определил понятие преемственности в обучении. Он сформулировал основную цель осуществления преемственности в высшей школе путем обеспечения стыков между отдельными ступенями обучения, при которых обеспечивается непрерывность, поступательность, системность обучения [2].

На данный момент сложившаяся ситуация характеризуется отсутствием единой системы и рассогласованностью целей на различных этапах обучения. Следует отметить и отсутствие единого концептуального подхода к постановке целей и задач обучения, и отбору содержания образования по информатике в рамках школьной ступени, набор знаний определён нечетко и его выбор субъективен и не согласован, что отрицательно сказывается на уровне подготовки обучаемых, а иногда и повторном изучении материала в вузе. Добавим к этому отсутствие подключения школ к Интернету, отсутствие нужного программного обеспечения, малое количество часов на изучение дисциплины, отсутствие учителей информатики в некоторых школах. Становится ясно, что основная проблема преемственности ступени школа-вуз состоит в разном уровне подготовки первокурсников по предмету. Эта проблема могла и не возникнуть, если бы существовали чёткие программы обучения в средней и высшей школе и эти программы выполнялись.

Основными причинами трудностей, возникающих на ступени школа-вуз, являются низкий уровень знаний первокурсников и высокие требования к ним в вузе, и рассогласованность между контролем в школе и самоконтролем в вузе. Практика преподавания дисциплины «Информационные технологии» показывает, что разброс в уровне школьной подготовки первокурсников по информатике и ИКТ, как правило, очень большой и зависит от многих факторов: во-первых, где первокурсник получил среднее образование (общеобразовательная школа, лицей, гимназия); во-вторых, какова учебно-материальная база учебного учреждения, которое закончил первокурсник; в-третьих, квалификация учителя информатики и т. п.

Проводимое нами входное тестирование показало, что многие студенты приходят в вуз с недостаточным уровнем знаний в области информатики и ИКТ, поэтому они плохо усваивают вузовский курс информатики. Другая причина плохой успеваемости первокурсников по предмету состоит в том, что в настоящее время вузовские программы сокращены до минимума, например, дисциплина «Информационные технологии» изучается на первом курсе первого семестра на всех профилях направления «Педагогическое образование», курс содержит 17 лекций и 17 лабораторных работ, а также 38 часов самостоятельной работы. Наш вуз работает по модульно-рейтинговой системе, поэтому студенты должны заработать баллы за каждый модуль, чтобы быть аттестованными по дисциплине. Возникает проблема, студент-первокурсник, у которого проходят 2 лабораторные работы в модуле (в месяц), при этом он еще не адаптирован к новым условиям и, тем более, не адаптирован к новой системе оценки знаний, получает очень мало баллов. Задания студентам даются с учётом знания школьного курса информатики, но многие из них не могут заработать баллы, потому что плохо знают предмет, не имеют базовых знаний и поэтому не могут выполнить эти задания. Кроме этого студенты первокурсники не умеют планировать свой учебный процесс, плохо понимают, что большую часть материала в вузе нужно изучать самостоятельно, и соответственно не очень утруждают себя самостоятельной работой. По этим причинам к концу семестра многие получают низкие оценки, а некоторые студенты вообще остаются не аттестованными.

Перед преподавателями вуза встает вопрос, как планировать учебный процесс. В основном преподаватели работают по общей программе для всех студентов, естественно при этом снижается мотивация учения у некоторых студентов. У одних происходит снижение мотивации из-за того, что они уже знают изучаемый материал, это студенты с хорошим уровнем знаний, у других мотивация снижается по причине непонимания изучаемого материала, вследствие отсутствия базовых знаний, это студенты с недостаточным уровнем подготовки в области информатики.

Поэтому на данный момент работа строится путем дифференцированного подхода, задания готовятся для трёх групп студентов: слабой, средней и сильной. Основную массу

составляет обычно средняя группа, это группа студентов, которая имеет достаточный уровень знаний, но не углубленный, для них готовятся задания в соответствии со стандартом с подробным разъяснением алгоритма выполнения, которые они, как правило, выполняют самостоятельно, без особых дополнительных объяснений преподавателя. Слабая группа студентов – тоже достаточно многочисленна, для них готовятся задания с пониженным уровнем сложности, и все задания выполняются с подробным объяснением преподавателя. Сильная группа –самая малочисленная, это часто не более 2–3 человек, имеющие углубленные знания в области информатики и ИКТ. Им предлагают задания повышенной сложности и разъясняют алгоритм выполнения этого задания. Студенты обычно также выполняют их самостоятельно, лишь иногда обращаясь за разъяснениями к преподавателю. При работе со слабой группой студентов преподавателю приходится восполнять пробелы в их знаниях, поэтому остаётся меньше времени на работу со средней и сильной группами студентов. В целом получается, что преподаватель вынужден работать на занятиях только со слабой группой, лишь фрагментарно обращая внимание на среднюю и сильную группы. К концу курса, естественно, слабая группа подтягивается к средней группе, средняя и сильная группы студентов тоже получают новые знания и соответственно развитие в области информатики. Но, если бы изначально была только средняя и сильная группы, то процент этого развития был бы значительно выше.

Для решения данной проблемы можно было создавать так называемые группы выравнивания или коррекции знаний, в которые отбирались бы студенты со слабыми знаниями или их отсутствием, отбирать таких студентов следует по входному тестированию, далее преподаватель путем дополнительных занятий должен откорректировать их знания до среднего уровня.

В данное время в школах и в вузах внедряются новые стандарты, также большой проблемой является обеспеченность школ специалистами – учителями информатики, пока новые стандарты не будут окончательно проработаны и внедрены, а также школы не будут обеспечены специалистами и техникой, проблему преемственности системы «школа-вуз» в области информатики и ИКТ решить будет трудно. Поэтому сейчас, на наш взгляд, существует единственный выход – это выравнивание знаний студентов путём создания групп дополнительной подготовки по предмету.

Таким образом, если организована целенаправленная работа по обеспечению преемственности в обучении информатике и информационным технологиям в школе и вузе, то уровень подготовки студентов в области информатики будет расти. В целом непрерывность, поступательность и преемственность предполагают выработку единой системы целей и содержания образования на протяжении всего обучения. В данный момент как раз и отсутствует такая единая система, но существует проблема рассогласованности целей на различных этапах обучения. Поэтому важнейшей задачей является обеспечение непрерывности, поступательности и преемственности учебной деятельности на всём протяжении процесса образования.

Список литературы

1. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. 208с.

2. Кустов Ю. А. Единство и преемственность педагогических действий в высшей школе. Самара, 1993. 109 с.

3. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск: БГУ, 2011. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/27750/1/Smantser.pdf (дата обращения: 15.09.2013).

4. Холмогорова Е. И. Организационно-педагогические условия управления информационной подготовкой обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Чита, 2007. 23 с.

References

1. Godnik S. M. Protsess preemstvennosti vysshei i srednei shkoly. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1981. 208s.

2. Kustov Yu. A. Edinstvo i preemstvennost’ pedagogicheskikh deistvii v vysshei shkole. Samara, 1993. 109 s.

3. Smantser A. P. Teoriya i praktika realizatsii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov. Minsk: BGU, 2011. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/27750/1/Smantser.pdf (data obrashcheniya: 15.09.2013).

4. Kholmogorova E. I. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya upravleniya informatsionnoi podgotovkoi obuchayushchikhsya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Chita, 2007. 23 s.

Статья поступила в редакцию 18.10. 2013

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

GENERAL ISSUES OF PEDAGOGY

УДК 021
ББК Ч737

Павел Михайлович Маниковский,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: manikovskiypm@yandex.ru

Единый инструмент открытого доступа к электронным образовательным ресурсам – сайт Научной библиотеки Забайкальского государственного университета

В статье описывается принцип предоставления доступа к электронным образовательным ресурсам, реализованный на базе сайта Научной библиотеки Забайкальского государственного университета. Сайт рассматривается как составляющая часть официального web-ресурса вуза, аккумулирующая в себе всевозможные ресурсы, такие как электронные библиотечные системы, открытые федеральные источники информации, электронную библиотеку диссертаций, библиотеки периодики, зарубежные научно-информационные ресурсы. Освещаются все электронные системы, с которыми взаимодействует Научная библиотека университета, а также программное обеспечение, которое позволяет осуществлять работу, необходимую для полноценного информационного обслуживания всех пользователей Научной библиотеки своевременно в режиме онлайн. В заключение рассматривается концепция развития единой информационно-образовательной среды в Российской Федерации, существующая на данный момент в рамках проекта.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, сайт Научной библиотеки, электронные библиотечные системы, открытые федеральные системы, электронные библиотеки диссертаций, научные электронные библиотеки, системы дистанционного образования.

Pavel Mikhaylovich Manikovsky,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: manikovskiypm@yandex.ru

The Uniform Instrument of Open Access to E-learning Resources – Site of Research Library of Transbaikal State University

The principle of providing access to the e-learning resources, realized on the basis of the site of Research library of Transbaikal State University is described in this article. The site is considered as making part of official web university resource, accumulating various resources, such as electronic library systems, open federal sources of information, electronic library of theses, periodical press libraries, foreign scientifically – informational resources. All electronic systems which the Research University Library works with and the software which allows carrying out the work necessary for complete information online service for all Research library users are presented. The concept of development uniform of informational and educational environment in the Russian Federation, existing within the project at present, is considered in the conclusion of this article.

Keywords: e-learning resources, site of research library, electronic library systems, open federal systems, electronic libraries of theses, scientific electronic libraries, systems of distant education.

© Маниковский П. М., 2014

Современному человеку, особенно обучающемуся в высшем учебном заведении, необходимо уметь пользоваться ресурсами сети Интернет, оценивать получаемую информацию, проводить её анализ и синтез.

На сегодняшний день в сети Интернет представлено множество различных источников информации, как закрытых для пользователя и предоставляющих доступ посредством платежей, так и открытых.

Открытый доступ к электронным образовательным ресурсам (ЭОР), расположенным в сети Интернет стал активно обсуждаться на рубеже 2000–х годов [1, с. 3–10; 2, с. 17–21]. Немного позднее, с момента публикации проекта Федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения (ФГОС), о распределенном доступе к ЭОР через сеть Интернет всерьез заговорило все отечественное образовательное сообщество. В сентябре 2011 года в свет вышел приказ Рособрнадзора № 1953, содержащий в себе совокупность критериев должной книгообеспеченности студента вуза традиционной литературой и электронными образовательными ресурсами [3]. В этом приказе прослеживается системное увеличение год от года коэффициента обеспеченности университетов ЭОР, тогда как книгообеспеченность традиционными периодическими изданиями и литературой была снижена до 1 пособия на 4-х студентов по дополнительной литературе, и осталась неизменной на уровне 1 пособия на 2 студентов по основной литературе.

В этой связи библиотеки вузов начали перенаправлять потоки финансирования, увеличивая ту часть бюджета, которая должна расходоваться на закупку ЭОР, и соответственно снижая финансирование закупок традиционной литературы. Эту особенность можно проследить по цифрам соотношения закупок ЭОР и традиционной литературы в Научной библиотеке ЗабГУ (НБ ЗабГУ). По итогам 2012 года на литературу и электронные ресурсы было затрачено около 5 млн р. Из них примерно 3,5 млн затрачено на закупку традиционной литературы и периодических изданий, и около 1,5 млн р. на приобретение ЭОР. В 2013 году, по состоянию на 1 ноября, на ресурсы в целом затрачено около 5,8 млн р. Из этих средств уже порядка 3 млн р. потрачено на закупку ЭОР и только 2,8 млн – на закупку традиционных изданий. Важно отметить, что 2012 год стал годом объединения двух крупнейших библиотек образовательных учреждений, и итоговая сумма средств на приобретение ресурсов складывается из бюджетов еще двух отдельных подразделений. Также важно подчеркнуть, что вся информация о расходе средств на закупку ресурсов взята из первоисточников – по сумме договоров, заключённых НБ ЗабГУ на 1 ноября 2013 года. Приведенное соотношение хорошо прослеживается на диаграмме:

Вышеприведенные выкладки свидетельствуют о существующей в настоящий момент тенденции в НБ ЗабГУ к приобретению ЭОР. Предпочтение в выборе ресурсов отдается ЭОР еще и потому, что большинство традиционных ресурсов требует специализированного хранилища, где бы они могли размещаться. В современных условиях это становится серьезной проблемой, так как фонд университетских библиотек только увеличивается. Фонд, который подлежит списанию, остается в книгохранилищах, для того, чтобы у вуза был высокий показатель книгообеспеченности в расчёте на одного студента и высокое число экземплярности литературы общего фонда. Для хранения ЭОР, напротив, место практически не требуется. Благодаря аппаратному парку и программному обеспечению (ПО) для работы с электронными ресурсами не нужно ничего, кроме цифрового устройства, поддерживающего основные типы форматов файлов, в которых, как правило, распространяются ЭОР. Большинство из современных цифровых устройств поддерживают все эти форматы по умолчанию (pdf, html, doc, docx, xls, xlsx, rtf, wav, mp3, wmv, avi, mp4 и т. д.), в независимости от типа устройства и установленной операционной системы (ОС). Ключевым является тот факт, что доступ ко всему спектру имеющихся у вуза

ресурсов происходит через объединённый web–ресурс, единую точку доступа – сайт Научной библиотеки ЗабГУ.

Для удобства освещения всего спектра ЭОР, представленных на сайте НБ ЗабГУ, классифицируем их по следующему признаку (рис. 1)

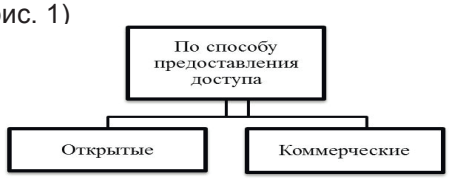


Рис. 1. Градация ресурсов по способу предоставления доступа

Подобная градация заметна сразу же при обращении к ресурсу. При использовании ресурса коммерческого характера за доступ к полному тексту интересующего пользователя документа будет взиматься соответствующая плата. Свободно распространяемые ресурсы (Open Source, GNU/GPL License), напротив, предоставляют пользователям возможность безвозмездной загрузки полнотекстовых документов, находящихся в соответствующей базе данных (БД). Все коммерческие ресурсы, размещенные на сайте НБ ЗабГУ, подкреплены соответствующими договорами и предоставляются для студентов ЗабГУ безвозмездно. Для того чтобы градуировать ресурсы по способу предоставления доступа, следует перечислить существующие виды ЭОР, представленных в НБ ЗабГУ (рис. 2).

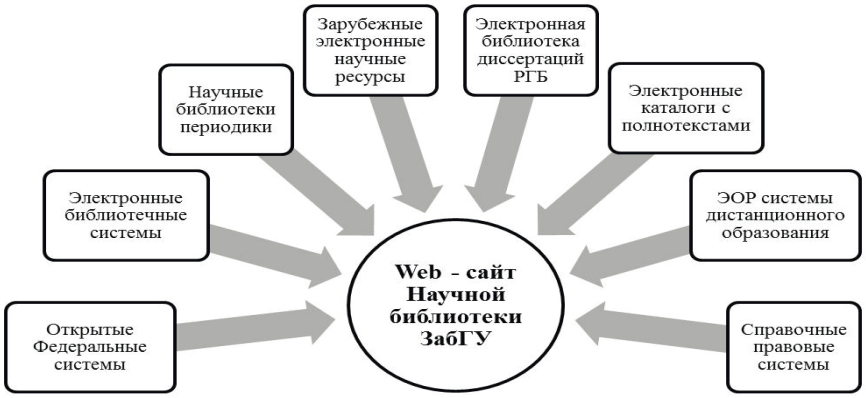


Рис. 2. Виды ЭОР, расположенных на сайте НБ ЗабГУ

Рассмотрим подробнее каждый из видов ЭОР.

1. Открытые Федеральные информационные системы представлены на сайте основными образовательными порталами «Единое окно доступа к образовательным ресурсам», «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», «Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов». Все порталы находятся на едином образовательном домене Российской Федерации EDU.RU. Каждый из порталов предоставляет для загрузки ресурсы различных форматов: как для сопровождения учебного процесса, так и для подготовки к занятиям.

2. Электронные библиотечные системы «IPRbooks» и «Лань». Это основные источники учебной и научной литературы в электронном виде. ЭОР в базе соответствуют ФГОС и приказу Рособрнадзора №1953[3], то есть в системах представлены учебные пособия, выпущенные за последние 5 лет.

3. Научная электронная библиотека (НЭБ) периодических изданий ELibrary обеспечивает доступ как к открытым публикациям и периодическим изданиям, так и к платным. В базе на данный момент хранится порядка 18 млн научных публикаций по всем отраслям знаний. Стоит отметить, что посредством ELibrary организован отечественный мониторинг цитируемости научных публикаций РИНЦ – аналог зарубежных систем цитирования Web of Science, Pub Med Central, Scopus. НЭБ «КиберЛенинка» поддерживает распространение знаний по модели открытого доступа (Open Access), обеспечивая бесплатный оперативный доступ к научным публикациям в электронном виде, которые в зависимости от договорённостей с правообладателем размещаются по лицензии Creative Commons Attribution (CC-BY).

4. Зарубежные научные электронные ресурсы представлены открытыми системами Public Library of Science (PLoS), Cornell University Library (ArXiv), Directory of

Open Access journals (DOAJ), Open Access Publishing in European Networks (OAPEN). ЭОР, размещенные в этих системах, представлены иностранными публикациями, на многих языках мира и представляют большую научную ценность.

5. Электронная библиотека диссертаций Российской государственной библиотеки – крупнейший отечественный научный ресурс, БД научных работ, в которой хранятся подлинники диссертаций, защищенных в стране с 1944 года по всем специальностям, кроме медицины и фармации.

6. Электронные каталоги (ЭК) с полнотекстовыми источниками информации. На сегодняшний день в системе автоматизации НБ ЗабГУ задействовано 2 автоматизированных информационно–библиотечных системы (АИБС): Marc SQL 1.10 и Ирбис 64. В АИБС Marc SQL размещены посредством специализированного ПО (система защищенного просмотра документов Vivaldi) порядка 80 учебных пособий преподавателей ЗабГУ, доступных студентам по системе логин/пароль.

7. Система дистанционного образования Moodle – специализированное ПО, посредством которого осуществляется подготовка по 39 авторским учебно-методическим комплексам, авторами которых являются преподаватели ЗабГУ.

8. Справочно-правовые системы (СПС) «Гарант» и «Консультант Плюс» – системы, содержащие в себе всю базу правовых ресурсов, законопроектов, нормативных актов, регламентирующие осуществление всех видов деятельности.

Таким образом, представленные системы охватывают все виды существующих на данный момент ЭОР, необходимых для успешного осуществления учебного процесса: от нормативных актов до самостоятельных образовательных модулей ФЦИОР. Следует отметить, что все коммерческие ресурсы, закупаемые НБ ЗабГУ, доступны исключительно для студентов, преподавателей, и всех прочих групп пользователей, имеющим отношение к образовательному процессу, осуществляемому в университете. Аналогичная ситуация и с открытыми полнотекстовыми изданиями, размещенными в ЭК посредством ПО Vivaldi, а также с СДО Moodle. Сторонний пользователь, не имеющий соответствующих прав на получение доступа к базам данных и не относящийся к образовательному процессу, осуществляемому в вузе, не сможет получить доступ к ЭОР ЗабГУ. В табл. приведены сводные данные по ЭОР, доступным пользователям НБ ЗабГУ и представленные на сайте http://library.zabgu.ru/[5].

Таблица

Соотношение количества используемых открытых и коммерческих систем ЭОР в учебном процессе ЗабГУ

№ п/п	*Наименование ЭОР*	*Открытый*	*Коммерческий*
1	Единое окно доступа к образовательным ресурсам	+	
2	Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов	+	
3	Федеральный центр информационно - образовательных ресурсов	+	
4	ЭБС IPRbooks		+
5	ЭБС Лань		+
6	НЭБ ELibrary		+
7	НЭБ КиберЛенинка	+	
8	Public Library of Science	+	
9	Cornell University Library	+	
10	Directory of Open Access journals	+	
11	Open Access Publishing in European Networks	+	
12	ЭБД РГБ		+
13	ЭК Marc SQL 1.10 и Ирбис 64	+	
14	СДО Moodle	+	
15	СПС Гарант		+
16	СПС Консультант Плюс		+

Из таблицы хорошо видно, что большинство зарубежных ресурсов и отечественных систем федерального масштаба открыты для пользователей, то есть за публикацию и распространение знаний они не принимают никакой платы от конечного пользователя. С ЭБС ситуация сложнее: ведущие издательства и агрегаторы книжных ресурсов не могут позволить себе открытого доступа к ресурсам, так как распространение книг и ЭОР за определенную плату является основой их деятельности, и это становится глобальной проблемой всего мирового сообщества: вместо открытых ЭОР и источников информации пользователь получает предложение покупки того или иного издания. По глубокому убеждению автора статьи, ЭОР учебного и научного характера, ведущие научные публикации должны быть доступны университетам, с тем, чтобы последние, в свою очередь, предоставляли бы своим студентам конкретные научные ресурсы и публикации. Здесь нужно упомянуть о существующем на сегодняшний день проекте Концепции развития единой информационно-образовательной среды в Российской Федерации [6; 7]. В нем описан принцип реализации концепции открытого обучения, доступного посредством сети Интернет для любого гражданина РФ. На данный момент этот документ является проектом, в силу чего не имеет юридической силы, но в случае реализации должен стать отправной точкой для реализации подхода к открытому обучению в РФ и открытому доступу к современным ЭОР.

Список литературы

1. Столяров Ю. Н. О сущности библиотеки // Библиотековедение. 1998. № 5. С. 3–10.

2. Столяров Ю. Н. Критика термина «виртуальная библиотека» // Науч. и техн. б-ки. 1997. № 8. С. 17–21.

3. Об утв., лицензионных нормативов к наличию у лицензиата учебной, учебно-методической литературы и иных библиотечно-информационных ресурсов и средств обеспечения образовательного процесса по реализуемым в соответствии с лицензией на осуществление образовательной деятельности образовательным программам высшего профессионального образования: приказ Рособрнадзора [от 05.09.2011 № 1953] (Зарег. в Минюсте РФ 11.11.2011 N 22285) // СПС Консультант Плюс.

4. Российский индекс научного цитирования: электронный ресурс Elibrary. URL: http://elibrary.ru/project_risc.asp(дата обращения: 23.10.13).

5. Научная библиотека Забайкальского государственного университета: официальный сайт. URL: http://library.zabgu.ru/(дата обращения: 31.10.13).

6. Проект [от 23.06.2013] Концепции развития единой информационно образовательной среды в Российской Федерации // Материалы сайта Российской ассоциации электронных коммуникаций. URL: http://raec.ru/times/detail/2862/(дата обращения: 23.10.2013).

7. Поправки [от 23.07.2013] к проекту Концепции развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации // Комиссия по образованию и кадрам. URL: http://raec.ru/upload/files/eios_raec_amendments.pdf (дата обращения: 23.10.2013).

References

1. Stolyarov Yu. N. O sushchnosti biblioteki // Bibliotekovedenie. 1998. № 5. S. 3–10.

2. Stolyarov Yu. N. Kritika termina «virtual'naya biblioteka» // Nauch. i tekhn. b-ki. 1997. № 8. S. 17–21.

3. Ob utv., litsenzionnykh normativov k nalichiyu u litsenziata uchebnoi, uchebno-metodicheskoi literatury i inykh bibliotechno-informatsionnykh resursov i sredstv obespecheniya obrazovatel'nogo protsessa po realizuemym v sootvetstvii s litsenziei na osushchestvlenie obrazovatel'noi deyatel'nosti obrazovatel'nym programmam vysshego professional'nogo obrazovaniya: prikaz Rosobrnadzora [ot 05.09.2011 № 1953] (Zareg. v Minyuste RF 11.11.2011 N 22285) // SPS Konsul'tant Plyus.

4. Rossiiskii indeks nauchnogo tsitirovaniya: elektronnyi resurs Elibrary. URL: http://elibrary.ru/project_risc.asp(data obrashcheniya: 23.10.13).

5. Nauchnaya biblioteka Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta: ofitsial'nyi sait. URL: http://library.zabgu.ru/(data obrashcheniya: 31.10.13).

6. Proekt [ot 23.06.2013] Kontseptsii razvitiya edinoi informatsionno obrazovatel'noi sredy v Rossiiskoi Federatsii // Materialy saita Rossiiskoi assotsiatsii elektronnykh kommunikatsii. URL: http://raec.ru/times/detail/2862/(data obrashcheniya: 23.10.2013).

7. Popravki [ot 23.07.2013] k proektu kontseptsii razvitiya edinoi informatsionnoi obrazovatel'noi sredy v Rossiiskoi Federatsii // Komissiya po obrazovaniyu i kadram. URL: http://raec.ru/upload/files/eios_raec_amendments.pdf (data obrashcheniya: 23.10.2013).

Статья поступила в редакцию 23.01.2014

УДК 378.6
ББК Ч48

Максим Олегович Роздобудько,
ассистент,
Каменец-Подольский национальный
университет им. Ивана Огиенко
(Каменец-Подольский, Украина), e-mail: krokus555@mail.ru

Проектно-исследовательская компетентность как важное профессиональное качество будущего специалиста

В статье выделены основные требования к подготовке специалиста сельскохозяйственной отрасли в условиях инновационной образовательной среды, проанализированы взгляды и конкретные подходы современной украинской и зарубежной педагогики относительно внедрения компетентностного подхода в процесс обучения. Проиллюстрированы возможности формирования проектно-исследовательской компетентности на примере изучения физики. Рассмотрен механизм формирования в процессе обучения у будущих специалистов аграрного профиля одной из важнейших профессиональных компетентностей – проектно-исследовательской. Осуществлена классификация проектов и их разделение по типологическому признаку. На основе анализа различных литературных источников произведено размежевание и дифференциация понятий: деятельности, исследовательской деятельности, учебного исследования. Выделены некоторые аспекты успешной исследовательской деятельности на занятиях по физике. На основе анализа видов деятельности сформулировано понятие проектно-исследовательской деятельности и выделена её структура.

Ключевые слова: компетентность, проект, исследование, деятельность, процесс.

Maxym Olegovich Rozdobudko,
Assistant,
Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko
(Kamenets-Podolsky, Ukraine), e-mail: krokus555@mail.ru

Design and Research Competence as an Important Professional Quality of the Future Specialist

The article deals with the main requirements of specialist's preparation in the field of agriculture in the conditions of the innovative educational environment, the views and concrete approaches of modern Ukrainian and foreign pedagogics are analyzed in relation to the introduction of the competence approach in the course of training. The possibilities of formation the design and research competence are illustrated on the example of physics studying. The formation mechanism is studied in the course of training in future experts of the agricultural profile as one of the most important professional design and research competence. The classification of projects and their division into typological sign is fulfilled. The delimitation and differentiation of concepts such as activity, research activity, and educational research are based on the analysis of various Referencess. Some aspects of successful research activity in physics are distinguished. The concept of design and research activity is formulated on the base of the analysis of kinds of activity, and distinguished its structure.

Keywords: competence, project, research, activity, process.

В современной педагогике на первый план выходит задача интеграции аграрного образования в мировую образовательную систему в контексте компетентностного подхода. Это, в свою очередь, предусматривает высокие требования общества и сельскохозяйственной отрасли к личности и уровню образованности выпускников аграрных образовательных учреждений. Основным требованием к специалистам АПК во всех странах с рыночной экономикой является конкурентоспособность на мировом рынке труда и способность обеспечить продовольственную безопасность страны. Современный специалист АПК – это личность, которая владеет современными информационными технологиями, технологическими знаниями, готова к вступлению в межкультурную профессио-

© Раздобудько М. О., 2014

нальную коммуникацию, способна видеть и эффективно решать проблемы, умеющая работать в коллективе, является конкурентоспособной на мировом рынке труда.

Ж. Делор в докладе Международной комиссии по образованию XXI в. для ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище» (1996) сформулировал основную задачу образования: «Задача образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения выявлять свои таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает каждому возможность реализации своих личных планов» [1, с. 3] и определил четыре принципа, на которых должно строиться современное образование: «..научиться жить вместе, научиться приобретать знания, научиться трудиться, научиться жить» [1, с. 3]. Здесь же он расшифровывает, что «научиться трудиться – это приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в широком смысле компетентность, которая дает возможность справиться с различными ситуациями и работать в группе» [1, с. 5].

В начале XXI в. в Украине были созданы необходимые условия для подготовки учебных программ, направленных именно на результат обучения, а именно, закрепление новой философии образования в стратегических и концептуальных образовательных документах, понимание необходимости построения учебного процесса на личностно ориентированных принципах, принятие государственных стандартов общего среднего образования, последовательное внедрение компетентностного подхода.

Сущность последнего заключается в направлении учебного процесса на приобретение учениками важных компетенций, то есть общих способностей личности выполнять определённый вид деятельности.

Таким образом, обладая ядром знаний, умениями учиться, человек сам может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс самообразования, делать его более лично значимым, а значит и более интересным [5].

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс неразрывно связано с личностно ориентированным, деятельностным и практико ориентированным подходами. При выделении компетенций в содержании учебных предметов можно будет определить ориентиры в отборе тех знаний и умений, которые наиболее значимы для формирования ценностных ориентаций и будут задействованы в профессиональной деятельности в будущем у студента. Исходя из данной позиции, компетентностный подход можно рассматривать как важный инструмент разгрузки содержания образования, отбора обобщённых знаний, умений и способов деятельности.

Учебный предмет «физика» вместе с математикой, информатикой, химией представляет собой основу теоретической подготовки специалистов в аграрных учебных заведениях, то есть ту фундаментальную базу, без которой невозможно полноценное изучение дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки.

Изучение физики в колледже, по нашему мнению, глобальным образом влияет на подготовку будущего специалиста-агрария (механика, агронома, ветеринара или зоотехника). На занятиях по физике целесообразно проводить опыты или решать физические задачи, которые имели бы прикладной характер. Например, при введении понятия «объём» для будущих ветеринаров целесообразно изучить алгоритм определения массы животного (лошади или крупного рогатого скота) с помощью метода Моторина. С помощью этого метода массу можно вычислить, измерив лентой обхват грудной клетки в сантиметрах, умножить его на шесть и вычесть от этого произведения число 620. Полученный результат и является массой животного в килограммах. Также для студентов этой специальности целесообразно рассказать, каким образом по оттиску подковы лошади можно определить давление, которое она будет оказывать на поверхность земли. Для студентов специальности «Ремонт и обслуживание сельскохозяйственных машин» представляется возможным при изучении равномерного прямолинейного движения рассматривать движение зернового загрузчика и других разнообразных транспортировочных лент, которые используются в сельском хозяйстве.

Требования современного общества к специалисту-аграрнику основаны на запросе на передачу готовых знаний и умений при овладении студентом различными видами деятельности. Это значит, что в образовательную область необходимо включать технологии, направленные на становление личного действенного опыта каждого студента. Изменения в содержании физического образования должны затрагивать как процесс обучения, так и само содержание курса физики. Результаты обучения зависят также и от методов, поэтому в преподавании нужно уделять больше внимание производительным, проблемным, исследовательским и проектным мето-

дам обучения. На этом пути, анализируя опыт зарубежных школ и внедряя его в отечественное образование, важно не потерять весь положительный педагогический опыт, который был накоплен еще советским образованием.

Формирование проектно-исследовательской компетентности студента является специально организованным, грамотно построенным и продуманным процессом, который невозможен без серьезного анализа преподавателем как существующих на сегодня возможностей, так и возможностей применения новых инновационных педагогических технологий, направленных на модернизацию образовательного процесса.

Организацию деятельности студентов по овладению минимальным перечнем практических умений, которые составляют проектно-исследовательскую компетентность, можно осуществлять через исследовательскую и проектную деятельность. Каждый из этих видов деятельности направлен на обучение при работе с информацией, которая поступает из различных источников, на усвоение разного уровня сложности получаемой студентом информации.

Дж. Равен определяет ряд закономерностей для полноценного формирования компетентности:

1. Компоненты компетентности будут развиваться только в процессе выполнения интересной для человека деятельности.

2. Эффективная деятельность – это результат нескольких факторов и намного больше зависит от целого ряда независимых и взаимозаменяемых компетентностей, что охватывают широкий спектр ситуаций в процессе движения к цели, чем от уровня отдельной компетентности или способности, которая проявляется в отдельной ситуации. Следует оценивать полный набор компетентностей, что проявляется индивидами в разных ситуациях в течение длительного времени, затрачиваемого на достижение лично значимых целей, а не уровень отдельной способности.

3. Конкретная ситуация, в которой оказывается индивид, непосредственно влияет на формирование у него ценности и на возможность развития и овладения им новыми компетентностями [6].

Основным средством формирования проектно-исследовательской компетентности является проектная и исследовательская деятельность.

Непременным условием проектной деятельности является наличие предварительно выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапах проектирования, реализации проекта. Проектная деятельность студента, организуемая в рамках предметов естественнонаучного цикла, обязательно включает деятельность исследовательскую, но при этом допускает ещё и «создание» нового продукта, «проекта» по разрешению некоторой ситуации, которая и создала проблему. Создание «нового продукта», «проекта» допускает обязательно публичную защиту работы и «внедрение» её в практику.

Ещё одним видом деятельности, которая формирует рассматриваемую нами проектно-исследовательскую компетентность, является исследовательская деятельность. Для выяснения содержания понятия «исследовательская деятельность» целесообразно рассмотреть отдельно понятие «деятельность» и «исследование» и на основе их анализа синтезировать интегральное понятие «исследовательская деятельность». В педагогическом словаре деятельность определяется как «важнейшая сфера и источник развития личности человека, способ активного отношения и взаимодействия с окружением. Содержанием деятельности человек изменяет окружающий мир и самого себя, достигает реализации своих внутренних сил, решения избранных заданий, сознательно поставленных целей. Деятельность включает в себя цель, средства и результат и имеет цикл осуществления – от начала до завершения в соответствии с избранным заданием».

Под исследованием понимается «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизмах функционирования явления, которое изучается, о содержании, принципах, методах и организационных форм деятельности» [8].

Анализ публикаций учёных (Б. Коротяев, Т. Кудрявцев, М. Махмутов, В. Андреев, Ю. Кулюткин), которые рассматривают разные аспекты исследовательской работы учеников и студентов, показал, что в теории нет однозначного определения исследовательской деятельности.

Главной целью учебного исследования является развитие личности, приобретение студентами функциональных навыков исследования как универсального способа усвоения действительности, развития способностей исследователя, активизации личностной позиции относительно участия в учебно-воспитательном процессе на основе самостоятельно приобретённых и значимых именно

для конкретного студента субъективно новых знаний, в то время как целью научного исследования является «выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности» [2].

Навыки исследовательской деятельности включают умения и навыки решения в комплексе задание каждого этапа технологической цепочки исследования, а именно: определение проблемы, формулировка исследовательских заданий, выдвижение гипотез, подбор методов исследования, проведение исследования, анализ полученных данных, оформление выводов и представление результатов.

Исследовательские способности – это индивидуальные особенности личности, которые являются субъективными условиями для успешного осуществления исследовательской деятельности.

Некоторые учёные (И. Криницкий и др.) основой успешной исследовательской деятельности считают следующие способности:

− заниматься творческими заданиями, метод решения которых полностью или частично неизвестен (эвристичность);

− творчески решать задание (креативность);

− переходить от одного типа заданий к другому как в своей сфере знаний, так и в соприкасающихся отраслях (интеллектуальная мобильность);

− прогнозировать (предчувствовать, предусматривать) будущее состояние объекта исследования и применимость отдельных методов и знаний;

− мыслить непредвзято, независимо от традиционных методов выполнять самоанализ по факторам научной сферы, в которой работает исследователь, и прибегать к самоконтролю для правильного определения своего места в научной работе. Знание своих преимуществ и недостатков, понимание структуры и особенностей своего умственного труда гарантирует исследователю повышение эффективности работы его интеллекта (имеется в виду рефлексия деятельности) [3].

Таким образом, мы выяснили, что осуществление исследовательской деятельности нуждается как в специальных знаниях, умениях и навыках, так и в общем развитии личности, то есть таких ее способностей, как эрудиция, наличие логического и нестандартного мышления, самостоятельность, ответственность, решительность и тому подобное.

На современном этапе развития системы образования исследовательская деятельность студентов приобретает несколько другое значение. Организация исследовательской деятельности студентов имеет другие цели, а именно: становление позиции исследователя для расширения и углубления личного опыта индивида, повышение интереса студента к изучению дисциплин как средство повышения качества образования.

Под исследовательской деятельностью будем понимать деятельность студентов, связанную с решением творческой, поисковой задачи с предварительно неизвестным (для студента) решением, что допускает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [4].

Проведя анализ проектной и исследовательской деятельности, мы определили проектно-исследовательскую компетентность как способность студентов применять знание, умение и опыт деятельности в творческой поисковой деятельности, что позволило выстроить её структуру (табл.).

Таблица

Структура проектно-исследовательской компетентности

Умение		***Знание***	***Опыт***	***Ценности***
Группа умений	***Конкретные умения***			
Проблематизация (находить и ставить проблемы, работать в «проблемном поле», находить и формулировать ведущую проблему)	Студент описывает явление или его части в связанном виде, называет физические явления, различает обозначения отдельных физических величин, приводит примеры, которые основываются на его собственных наблюдениях или материале учебника, рассказах преподавателя и тому подобное	Знает основные физические понятия	Создание творческих проектов и проведение поисковых исследований	Физическая картина мира, критическое мышление, научное мировоззрение
Поиск нужной информации (вычленение и усвоение необходимых сведений из информационного поля)	Студент умело пользуется научной терминологией, умеет прорабатывать научную информацию (находить новые факты, явления, идеи, самостоятельно использовать их соответственно поставленной цели)			

Решение творческих заданий, метод решения которых полностью или частично неизвестен (эвристичность)	Студент оценивает разнообразные явления, факты, теории, использует добытые знания и умения в нестандартных ситуациях, углубляет приобретенные знания. Способен решать задания, метод решения которых является «завуалированным»			
Творчески решать задание (креативность)	Студент обнаруживает способности, умеет самостоятельно поставить цель исследования, указывает пути ее реализации, делает анализ и выводы			
Рефлексия деятельности	Студент способен определенные задания решать «автоматически», на подсознательном уровне			
Презентация своей деятельности	Студент способен презентовать результат своей деятельности, защитить его перед коллегами, рецензировать работы коллег			

При рассмотрении структуры проектно-исследовательской компетентности как важной профессиональной компетентности, мы разработали модель её формирования.

Отличие разработанной модели формирования проектно-исследовательской компетентности студентов от традиционной заключается в наличие интеграционного аспекта за счет проектно-исследовательской деятельности студентов (учитывается специфика профессиональной подготовки специалистов), что качественно изменяет содержание учебного материала.

Целевой компонент обусловлен целью и задачами формирования проектно-исследовательской компетентности у студентов, определяет содержание и характер взаимосвязей других компонентов модели.

Содержательно-мотивационный компонент заключает в себе принципы отбора содержания и интегрированные знания, навыки и умения будущих специалистов, которые определяются целью, задачами и методологическими подходами (системным, личностно ориентированным, деятельностным) с учётом педагогических условий.

Для достижения целей учебного процесса мы определили содержание процесса обучения – знания и умения, которые должны быть сформированы у студентов, а также методы, формы и средства, при помощи которых осуществляется достижение цели. Поскольку цель учебного процесса предусматривает формирование не только знаний, но и определенных видов деятельности, то в содержание учебного процесса необходимо включить и деятельностный (процессуальный) компонент.Процессуально-деятельностный компонент модели содержит формы учебного процесса, методы, которые должны соответствовать видам и функциям будущей профессиональной деятельности, дидактическим средствам; отображает взаимодействие преподавателя и студентов, что обеспечивает усвоение знаний, формирование различных умений, развитие и воспитание личности. При этом, исходя из задачи подготовки будущих специалистов, целесообразно применять проектно-исследовательскую деятельность.

Результативность процесса обучения (процессуально-деятельностного компонента модели) проверяется средствами диагностики критериев и показателей эффективности профессионально направленного учебного процесса, отображенными в контролирующем компоненте модели, и при необходимости корректируется преподавателем. Выделенные критерии эффективности разработанной нами методики обусловлены целью и задачами профессионально направленного учебного процесса. Модель учитывает закономерности формирования проектно-исследовательской компетентности у студентов аграрных колледжей (рис.).

Итак, в статье рассмотрены некоторые аспекты формирования проектно-исследовательской компетентности посредством проектной и исследовательской деятельности у будущих специалистов.

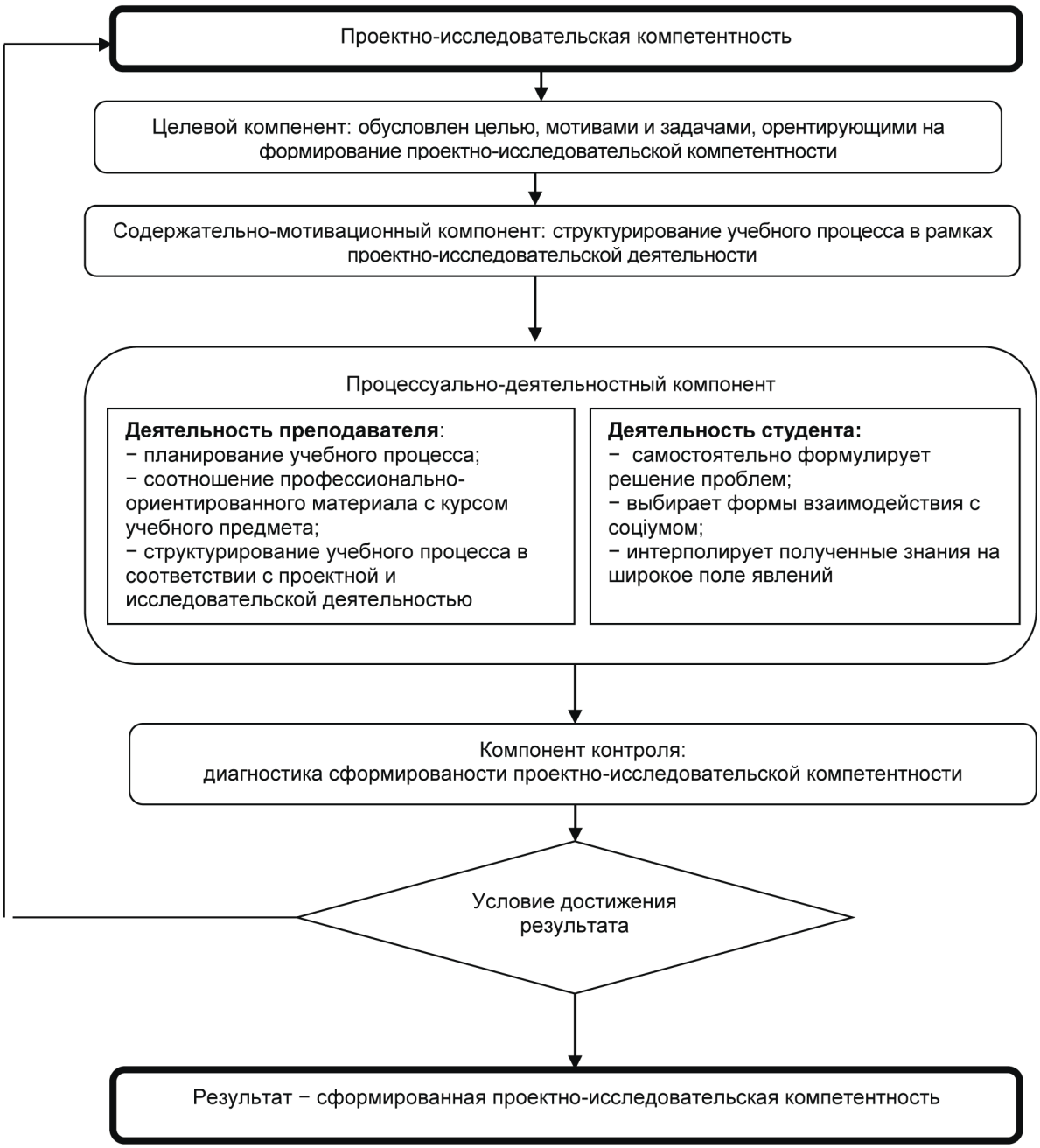


Рисунок. *Модель формирова*ния проектно-исследовательской компетентности

Список литературы

1. Васильева И. В. Проектная и исследовательская деятельность учащихся как средство реализации компетентностного подхода при обучении физике в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 200 с.

2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО. Осн. положения. Париж, ЮНЕСКО, 1996.15 с.

3. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / головний ред. В. Г. Кремень. Киев: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Кринецкий И. И. Основы научных исследований. Одесса: Вища школа, 1981. 208 с.

5. Обухов А. Развитие исследовательской деятельности учащихся // Народное образование. № 2. 2004. С. 148.

6. Полат Е. С. Метод проектов. URL: http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm (дата обращения: 23.08.2013).

7. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.

8. Словарь педагогического обихода / под ред. проф. Л. М.Лузиной. Псков: ПГПИ, 2001. 92 с.

9. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. М.: Советская Энциклопедия, 1981. 1600 с.

References

1. Vasil'eva I. V. Proektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak sredstvo realizatsii kompetentnostnogo podkhoda pri obuchenii fizike v osnovnoi shkole: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2002. 200 s.

2. Delor Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche. Doklad Mezhdunarodnoi komissii po obrazovaniyu dlya XXI v., predstavlennyi YuNESKO. Osn. polozheniya. Parizh, YuNESKO, 1996.15 s.

3. Entsiklopediya osviti. Akad. ped. nauk Ukraïni / golovnii red. V. G. Kremen'. Kiev: Yurinkom Inter, 2008. 1040 s.

4. Krinetskii I. I. Osnovy nauchnykh issledovanii. Odessa: Vishcha shkola, 1981. 208 s.

5. Obukhov A. Razvitie issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya // Narodnoe obrazovanie. № 2. 2004. S. 148.

6. Polat E. S. Metod proektov. URL: http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm (data obrashcheniya: 23.08.2013).

7. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie: Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy / per. s angl. M.: Kogito-Tsentr, 1999. 144 s.

8. Slovar' pedagogicheskogo obikhoda / pod red. prof. L. M.Luzinoi. Pskov: PGPI, 2001. 92 s.

9. Sovetskii entsiklopedicheskii slovar' / pod red. A. M. Prokhorova. M.: Sovetskaya Entsiklopediya, 1981. 1600 s.

Статья поступила в редакцию 10.01.2014

УДК 355.233.231
ББК Ц4

Роман Алексеевич Суслин,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail:klimenko_tk@mail.ru

Аксиологический аспект военной службы в современных условиях

Статья посвящена анализу современного состояния аксиологической сферы жизнедеятельности военнослужащего. Во главу положен бихевиористический подход к формированию ценностного мировоззрения военнослужащего. На основе анализа ценностных систем российского общества в работе сформулирован, раскрыт и обоснован тип ценностной системы, наиболее приемлемый для военной службы в современных условиях. Определены ценностные приоритеты в воспитании военнослужащих. Выявлены элементы среды, в которой формируются ценностные ориентации военнослужащих. Описано их воздействие на сознание военнослужащего. Вскрыты противоречия между влиянием военной среды и бытовой. В этом противоречии заключается проблема воспитания у военнослужащих ценностей военной службы в современных условиях. На основе принципа «параллельного педагогического действия» А. С. Макаренко предложены пути её решения. Сделан вывод о необходимости формирования ведущей роли военной среды в сознании военнослужащего.

Ключевые слова: формирование ценностей, бихевиористический подход, военная среда, бытовая среда, система ценностей, нравственные качества, аксиологический подход.

Roman Alekseevich Suslin,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e -mail: klimenko_tk@mail.ru

Axiological Aspect of Military Service in Modern Conditions

This article analyzes the current state of the axiological aspects of life of a soldier. It is based on the behavioristic approach to the formation of value ideology of a serviceman. Based on the analysis of value systems of the Russian society the type of value system which is most suitable for military service in modern conditions is formulated, revealed, and justified. Value priorities in the education of servicemen are defined. Elements of the environment in which the value orientations of servicemen are formed, are identified. Their effects on the mind of a soldier are described. Contradictions between the influence of the military environment and the environment in which a soldier spends his spare time are revealed. The problem is formulated. Based on the principle of “parallel pedagogical action» by A. S. Makarenko the author suggests ways of its solution. Conclusion about the necessity of forming of leading role of the military environment in the minds of servicemen is formulated.

Keywords: formation of values, behavioristic approach, military environment, living environment, values, moral qualities, axiological approach.

Каждой стране, пытающейся вести самостоятельную внутреннюю и внешнюю политику, стремящейся сохранить свой суверенитет и нерушимость государственных границ в современном мире противостоит множество угроз.

Тем более это актуально для современной России с её огромной территорией, богатой полезными ископаемыми, природными и биологическими ресурсами – с одной стороны, и относительно небольшим населением – с другой.

Поэтому в настоящее время существует значительное количество угроз безопасности Российской Федерации. Среди них: территориальные претензии и разведывательно-подрывная деятельность спецслужб иностранных государств; наращивание баз НАТО в приграничных с Россией государствах; неоформленные в международно-правовом отношении участки государственной границы; проявления национализма, сепаратизма, деятельность экстремистских и террористических организаций; незаконный оборот нар-

© Суслин Р. А., 2014

котических веществ; контрабандная деятельность; незаконная миграция; хищения национальных богатств и др. Для противодействия им создана система безопасности Российской Федерации, основу которой составляют Вооруженные Силы, Министерство Внутренних Дел, Федеральная Служба Безопасности и другие специальные службы, имеющие в своем составе войсковую компоненту – военнослужащих.

Вместе с тем, военнослужащие при выполнении поставленных задач и в быту сами постоянно подвергаются скрытой угрозе – негативному информационному воздействию, направленному на подрыв духовного потенциала – важнейшего компонента их оперативно-служебных (боевых) возможностей. Весь исторический опыт разрешения военно-политических конфликтов в последние десятилетия свидетельствует о том, что последствия, интенсивно проводимого информационного воздействия могут быть настолько эффективными, что ведение разрушительных и экологически опасных боевых действий становится бессмысленным. Примером тому служит реализация по отношению к Советскому Союзу так называемого «Плана Далласа», разработанного Центральным разведывательным управлением Соединённых Штатов Америки.

Основу разрушающего информационного воздействия противника составляют дискредитация исторически сложившихся традиционных ценностей государства, подмена возвышенных ценностей на низменные, всяческое поощрение и навязывание убеждений, возбуждающих животные чувства в человеке.

Распознать эту скрытую угрозу, как и то от кого она исходит, представляется достаточно проблематичным, а противостоять ей может только духовно сильный, развитый человек. По оценке китайского философа Конфуция (551 – 479 до н. э.), «человек долга и совести отличается от человека желудка и выгоды» [2, с. 170], и отличие это заключается, прежде всего, в духовном облике человека, формируемом его ценностными воззрениями.

Поэтому военнослужащий, как особый представитель общества, наделенный исключительными правами и обязанностью обеспечивать безопасность личности, общества и государства, должен быть способен:

во-первых, свободно ориентироваться в системе ценностей современного мира и критически оценивать их – для выявления негативного информационного воздействия противника;

во-вторых, обладать стабильной системой внутренних убеждений, позволяющих ему успешно решать оперативно-служебные (боевые) задачи и противодействовать внедрению противником ценностей, разрушительно влияющих на систему безопасности Российской Федерации.

Данный факт уже учитывается при подготовке военнослужащих стран НАТО. Так английский военный педагог, философ Пол Робинсон в своём сборнике статей «Этическое образование в вооруженных силах» пишет: «Нравственное образование в вооруженных силах, до относительно недавнего времени, было нацелено почти исключительно на классы офицеров, не на солдат, несмотря на то, что во время прошлых войн именно солдаты совершали, безусловно, большую часть убийств и разрушений. Теперь это исправлено» [8, с. 191].

Но какая же из ценностных систем, при всём их разнообразии, наиболее подходит для формирования нравственных убеждений и качеств, необходимых военнослужащему для успешного решения возложенных задач? Современная российская педагогика выделяет три типа ценностных систем, на которых основываются соответствующие системы воспитания [6, с. 30]:

− трансцендентальный, где ценностями выступают такие понятия как душа, бессмертие, надежда, вера, любовь, вина, покаяние, искупление и др.;

− социоцентрический, с базовыми ценностями – солидарность, коллективизм, братство, польза, труд, творчество, равенство, гуманность, согласие и др.;

− антропоцентрический – индивидуализм, успех, самореализация, субъективность, автономность, искренность, личностность и др.

Кроме того, для нас, изучающих аксиологический аспект военной службы, существенно выделить ещё два типа ценностей, объективно существующих в реальной жизни;

− национальный (патриотизм, самоотверженность, ответственность, нерушимость государственных границ, смелость, храбрость, мужество и др.);

− ценности космополитизма (всеобщая свобода, признание условности государственных границ, все люди братья, отрицание наличия внешних врагов, принятие гражданства других стран, возможность обращения в суды других государств, Гаагский суд, признание ценностей других государств, как приоритетных, «гражданин Мира» и др.)

С нашей точки зрения, воспитание военнослужащих наиболее целесообразно бази-

ровать на социоцентрическом и национальном типах ценностных систем.

Военная структура – это, прежде всего, коллективный организм. Необходимым условием успеха военной структуры, как субъекта обеспечения безопасности личности, общества, государства, является слаженная работа всего коллектива, также готовность отдельного человека, члена этого коллектива, поступится своими личными потребностями, пожертвовать здоровьем и даже жизнью для выполнения задач и достижения целей, стоящих перед всем коллективом. В военном деле, указывает выдающийся военный педагог-практик, полководец М. И. Драгомиров, всё основано на единодушии, на товариществе, а поэтому все способствующее развитию товарищества должно быть поощряемо, а все препятствующее ему – устраняемо [1, с. 41].

Настоящая особенность отмечается и американскими военными педагогами. Так, Дон Каррик, в статье «Будущее этического образования в вооруженных силах: сравнительный анализ» пишет: «Но что же солдаты? Почему существует потребность придерживаться своих кодексов чести и преданности своим товарищам, своей роте и своему полку? Часть ответа – то, что такие добродетели и черты характера, как честь, доверие, преданность и самоотверженность являются существенными компонентами в создании твёрдой, связной коллективной единицы: военная служба – преимущественно командная игра» [8, с. 195].

Выбор социоцентрических и национальных типов ценностей, кроме того, обусловлен исторически сложившимся в системе военного образования России традициям. Так, Инструкцией по воспитательной части для военных гимназий и прогимназий (1881) был определён круг основных нравственных обязанностей кадета: «1. Обязанности по отношению к товарищам и к равным себе. 2. Обязанности по отношению к начальникам и подчинённым. 3. Обязанности по отношению к другим людям. 4. Обязанности по отношению к царю и Отечеству. 5. Обязанности по отношению к себе» [6, с.76].

Как мы видим, на первом месте в этой шкале стоят социоцентрические ценности, на последнем – антропоцентрические. Причём, обязанности по отношению к царю и Отечеству, стоят на четвёртой позиции, что в то патриархальное время было крайней редкостью. Поэтому, безусловно, такой порядок ранжирования ценностей военного человека в России был определён опытом суровой реальности многочисленных войн, которые претерпевала наша страна, отстаивая свою независимость и нерушимость государственных границ на протяжении столетий.

Как известно, ценности и убеждения человека формируются под воздействием окружающей его среды. Человек не рождается с готовым набором нравственных качеств, а приобретает их в процессе жизнедеятельности путем корректировки своего поведения и целей под влиянием окружающих его людей, общества в целом, государства, природной, климатической, техногенной и других сфер. Такой взгляд на процесс формирования ценностей выражен в так называемом бихевиористическом (или поведенческом подходе) (от англ. *behaviour* – поведение). Сторонники этого подхода исходят из того, что поведение человека определяется не его желаниями, эмоциями, особенностями характера, а внешними стимулами. Такие стимулы, подкрепляющие то или иное поведение человека, заключены, прежде всего, в окружающей человека социальной среде. Бихевиоризм акцентирует способность человека воздействовать на социальную среду и контролировать собственное поведение. Идеи бихевиоризма лежат в основе некоторых теорий организации воспитывающей среды, программированного обучения и др. [5, с. 41–42]. Как утверждает один из апологетов данного подхода, американский учёный-практик, изобретатель Жак Фрэско: «Все люди рождаются «хорошими». Разница между преступником и праведником заключается лишь в разнице сред, в которых они росли и воспитывались»[7].

Сходным бихевиористическому подходу является принцип «параллельного педагогического действия» А. С. Макаренко. Суть этого принципа заключается в том, что специально организованные, обдуманные и спланированные воспитательные мероприятия не всегда срабатывают. Кроме прямого педагогического воздействия, «параллельно» воспитывает практически всё: образ жизни вне образовательного учреждения, увлечения, друзья, встречи, разговоры, телевидение, книги и многие другие факторы обыденной жизни. Для формирования необходимых ценностей у воспитываемого педагог воздействует на его жизненные интересы и потребности не прямо, а опосредованно, «параллельно» с проведением целенаправленных воспитательных мероприятий. При применении принципа «параллельного педагогического действия» человек не ощущает, что он явля-

ется объектом воспитания, поэтому усвоение прививаемых ценностей проходит наиболее естественно, в ходе жизнедеятельности. Человек считает эти ценности своим личным выбором.

С нашей точки зрения, применение совокупности методов двух описанных подходов являются наиболее подходящим для изучения нравственных ценностей военнослужащего и, тем более, для их формирования.

Таким образом, по нашему мнению, система ценностей военнослужащего образуется и развивается под воздействием следующих сред:

1. Среда, в которой воспитывался человек до заключения контракта на военную службу (родители, школа, друзья детства и т. д.). Назовем её «до армейской средой». Она важна, поскольку закладывает первоначальные основы мировоззрения человека. В нашем случае эта среда является статичной, по причине невозможности воздействовать на неё, поскольку она осталась в прошлом военнослужащего. Но мы можем влиять на результаты воздействия этой среды путём корректировки и изменения системы ценностей, сформированной ею.

2. Военная среда – непосредственно военная служба (исполнение должностных и специальных обязанностей, взаимоотношения в воинском коллективе и др.). Она может рассматриваться с двух сторон:

– формальная сторона – под воздействием которой военнослужащему прививаются ценности и убеждения, закрепленные в законодательных актах, и тем самым носящие обязательных характер (цели, принципы и правила поведения, закреплённые в Конституции Российской Федерации, Федеральных Законах, Кодексах, Воинских Уставах, Наставлениях, Инструкциях, Положениях, должностных регламентах и др.);

– неформальная сторона – ценности, которые образуются под воздействием самого воинского коллектива, обусловлены спецификой задач, решаемых военнослужащими и характера взаимоотношений между ними. Они объективно необходимы, в своей основе не закреплены в нормативно-правовых документах и носят рекомендательный характер (решения советов молодежных воинских коллективов, офицерских собраний, судов офицерской чести и др.).

Вместе с тем существует опасность внедрения военнослужащему с неформальной стороны негативных ценностей и традиций (как например, «дедовщина», «круговая порука», «проставление» за получение очередного воинское звания, «обмывание» покупки, формирование сленга и др.).

3. Бытовая среда, которая воздействует на военнослужащего во внеслужебное время и вне воинского коллектива (жена, дети, родители, увлечения, средства массовой информации, друзья и др.). Её изучение в настоящее время является наиболее востребованным в связи с повсеместным переходом военных структур на комплектование военнослужащими, исполняющими обязанности военной службы на контрактной основе.

Исходя из этого, система ценностей военнослужащего формируется с учётом двух факторов:

первый – какие ценности формирует каждая из сред: положительные, то есть направленные на успешное решение задач, или отрицательные – негативно влияющие на исполнение военнослужащим своих обязанностей.

второй – какая из перечисленных сред является ведущей (основной) в жизнедеятельности военнослужащего: та среда, в которой превалируют положительные ценности, или среда, формирующая ценности с отрицательной направленностью.

Проблема воспитания у военнослужащего ценностей военной службы в современных условиях заключается в противоречии между системой ценностей, создаваемой в военной среде и убеждениями, приносимыми в неё извне, из других сред.

В настоящее время в бытовой среде военнослужащий подвержен агрессивно-негативному воздействию средств массовой информации. Известно, что профессия воина престижем в обществе не пользуется, ценности военной службы широкими слоями населения не поддерживаются, в средствах массовой информации порой дискредитируются – к примеру, широко цитируемое в различных публицистических телепередачах выражение: «Патриотизм – последнее прибежище негодяев». Создаётся ситуация, когда бескорыстный человек, твердо придерживающийся нравственных позиций, считается либо наивным глупцом, либо приверженцем какой-либо секты или вообще лжецом.

В воинском коллективе военнослужащему прививаются такие ценности как патриотизм, воинский долг, дисциплина, честь, ответственность, самоотверженность, отважность, смелость, мужество, а вне коллектива он видит пропаганду совершенно других,

низменных ценностей человека – гедонизм, эгоизм, жадность, амбициозность, индивидуализм, с экрана телевизора он слышит «Бери от жизни все!», «Живи одним днем!», «Ты достоин этого!», «Оторвись по полной!», «Живи в кайф!», «Люби себя!». Сфера воспитания возвышенных ценностей у населения ушла в область социальной рекламы, транслируемой от случая к случаю (как правило, перед выборами), скучной и не впечатляющей.

И если пропаганда низменных ценностей находит своё отражение в реальной жизни посредством наличия в городах различных развлекательных центров, баров, сетей магазинов, торговых центров, телевизионных программ развлекательной направленности, образа жизни, ведущего его друзьями, соседями и пропагандируемого с экрана телевизора, то проявлений патриотизма, самоотверженности, ответственности, смелости, отважности, мужества он в реальной жизни практически не встречает, средствами массовой информации такие случаи игнорируются, а при невозможности игнорировать – описываются кратко, эпизодически. В результате среди военнослужащих растут преступления коррупционной направленности, увеличивается количество грубых дисциплинарных проступков, допускаются случаи алкоголизма и наркомании.

Таким образом, положительные ценности не находят своего отражения в реальной жизни. Поэтому их воспитание у военнослужащих необходимо строить не только и не столько на абстрактных примерах и образах, а сколько на показе и объяснении военнослужащему, каким образом конкретная ценность военной службы решает или помогает решить конкретную проблему оперативно-служебной (боевой) деятельности. То есть в процессе воспитания перейти от абстрактного понимания ценностей – к конкретному, прикладному пониманию. Лозунги, не подкреплённые практикой, не воспринимаются человеком и остаются всего лишь лозунгами. Только в процессе познавательной и практической деятельности формируются патриотизм, трудолюбие и другие качества. К примеру, по словам русского педагога-практика А. С. Макаренко, нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – всё равно в чем, – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости [4, с. 424–425].

Вместе с тем в настоящее время воспитательное воздействие военно-педагогической системы, как правило, начинается и заканчивается в военной среде. Однако основы системы ценностных ориентиров закладывает среда, в которой находился человек до призыва на военную службу – «доармейская среда», а значительное (в большинстве случаев и ведущее) место в жизни современного военнослужащего занимает бытовая среда. Ведь недаром А. С. Макаренко утверждал: «Человек не воспитывается по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается» [3, с.249].Вот и мы должны влиять на все сферы жизнедеятельности военнослужащего.

Таким образом, исходя из критерия «среда, в которой формируется военнослужащий», можно определить три основные задачи офицера-педагога по воспитанию системы ценностей военной службы:

первая – корректировка системы ценностных ориентиров военнослужащего, сформированной до призыва на военную службу;

вторая – переориентирование процесса воспитательной работы в военной среде с классной формы на полевую и служебную;

третья – воспитательное воздействие на военнослужащего в свободное от военной службы время с целью минимизировать негативное влияние, оказываемое бытовой средой.

В результате этой деятельности военная среда должна стать ведущей в формировании взглядов и убеждений военнослужащего, а сам военнослужащий должен приобрести моральные и психологические качества необходимые для выполнения оперативно-служебных (боевых) задач.

Список литературы

1. Драгомиров М. И. О воспитании в военно-учебном заведении // Воспитание. № 7. 1862. С. 41–53.

2. Древнекитайская философия // Собр. соч.: в 2 т. М., 1972–1973. Т. 1. 385 с.

3. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1977. Т. 1. 370 с.

4. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. М., 1957–1958. Т. 5. 784 с.

5. Общие основы педагогики / под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: ВГИПК РО, 2006. 326 с.

6. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Зимней. М: Издательский сервис, 2005. 478 с.

7. Фреско Жак. Документальный фильм «Рай или забвение» // Понимание ценностей. Система ценностей. URL: http://www.youtube.com/watch?v=4wrrrkku9WM (дата обращения: 14.01.2014).

8. Ethics education in the military / edited by Paul Robinson, Nigel de Lee and Don Carrick. England: Ashgate Publishing Limited Gower House Croft Road Aldershot Hampshire GU11 3HR. 2008. P. 191–195.

References

1. Dragomirov M. I. O vospitanii v voenno-uchebnom zavedenii // Vospitanie. № 7. 1862. S. 41–53.

2. Drevnekitaiskaya filosofiya // Sobr. soch.: v 2 t. M., 1972–1973. T. 1. 385 s.

3. Makarenko A. S. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: v 2 t. M., 1977. T. 1. 370 s.

4. Makarenko A. S. Sochineniya: v 7 t. M., 1957–1958. T. 5. 784 s.

5. Obshchie osnovy pedagogiki / pod red. N. M. Borytko. Volgograd: VGIPK RO, 2006. 326 s.

6. Strategiya vospitaniya v obrazovatel'noi sisteme Rossii: podkhody i problemy / pod red. I. A. Zimnei. M: Izdatel'skii servis, 2005. 478 s.

7. Fresko Zhak. Dokumental'nyi fil'm «Rai ili zabvenie» // Ponimanie tsennostei. Sistema tsennostei. URL: http://www.youtube.com/watch?v=4wrrrkku9WM (data obrashcheniya: 14.01.2014).

8. Ethics education in the military / edited by Paul Robinson, Nigel de Lee and Don Carrick. England: Ashgate Publishing Limited Gower House Croft Road Aldershot Hampshire GU11 3HR. 2008. P. 191–195.

Статья поступила в редакцию 20.01.2014

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ

PSYCHOLOGY METHODOLOGY

УДК 159.9.072
ББК Ю9

Василий Алексеевич Скребец,
доктор психологических наук, профессор,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко
(Чернигов, Украина), e-mail: vaskreb@mail.ru

Методология экологической психологии в украинских и российских исследованиях

В статье дан сопоставительный анализ подходов к изучению экопсихологических проблем в российской и украинской науке. В разработке экологической психологии в России и в Украине контурно проглядываются два независимых, непротиворечивых и взаимодополняемых методологических подхода – подход с позиций универсальной этики и комплицит-концептуальный подход. Российская экологическая психология использует классическую методологию универсальной этики, целевое назначение которой – прийти к пониманию равенства ценности жизни всех живых существ. Теоретические основы комплицит-концептуального методологического подхода в украинской экологической психологии исходят из необходимости целенаправленного влияния на человеческое сознание и ориентацию его в экологическую плоскость. В работе с экологическим сознанием альтернативой субъектности природных объектов выступает идея причастности к широкой (а не только к природной) окружающей среде.

Ключевые слова: экологическая психология, экологическое сознание, методология, универсальная этика, комплицит-концептуальный подход.

Vasiliy Alekseyevich Skrebets,
Doctor of Psychology, Professor,
Chernigov National Pedagogical University
named after T. G. Shevchenko
(Chernigov, Ukraine), e-mail:vaskreb@mail.ru

Methodology of Environmental Psychology in the Ukrainian and Russian Studies

The paper presents a comparative analysis of approaches to the study of eco-psychological issues in the Russian and Ukrainian science. Two independent, consistent and complementary methodological approaches such as the approach from the standpoint of universal ethics and the complicity-conceptual approach are noticeable in the development of environmental psychology in Russia and Ukraine. The Russian tradition ecological psychology uses classical methodology of universal ethics; its purpose is to ground the equity of all living beings. Theoretical base of complicit-conceptual methodology in Ukrainian ecological psychology is grounded on the necessity to influence the human mind and on its focus on ecological relevant aspects. The idea of belonging to the wide (not only to the natural) environment exists in the work with the environmental consciousness of natural objects alternative subjectivity.

Keywords: environmental psychology, methodology, ecological consciousness, universal ethics, complicity and conceptual approach.

© Скребец В. А., 2014

Предмет экологической психологии достаточно трудно определить с помощью двух базовых понятий: экология, с одной стороны, и психология, с другой. В настоящее время термин «экологическая психология» употребляется для обозначения ряда относительно разных направлений, хотя и применяется нередко в онтонимических формах: «психологическая экология», «психология окружающей среды», «экологическая психология». Однако терминологическое разногласие не означает отсутствия самостоятельного предмета, своих заданий и методологических особенностей у каждого из них.

Экологическая психология возникает, развивается и рассматривается на стыке психологии и экологии в методологическом контексте психологической науки. Основные подходы, которые стали фундаментом экологической психологии: 1) психологическая экология, связанная с экологическим видением в психологии; 2) психология окружающей среды, которую теперь (при современных условиях) можно рассматривать в составе экологической психологии и 3) психология жизненной среды, которая указывает на более широкий круг вопросов, чем только природа.

В середине 50-х гг. XX в. в психологию приходит осознание того, что существующая «лабораторная психология» не может дать полного представления о поведении человека в реальном мире, ибо не учитывает всех факторов, что определяют её существование в естественных условиях. Экологический подход в психологии (Ecological approach), связывается с именем американского психолога Дж. Гибсона (J. Gibson). Психологическая экология изучает действие экологических факторов на психику человека.

Исходным положением этого подхода является понимание того, что человек реально живет не в «физическом мире», а в «экологическом мире». Это тот мир, который представлен в психологическом измерении, то есть в психическом воссоздании (отражении) реальной действительности, он субъективный, хотя и «снят» из объективного. Он может быть другим, чем, собственно физический, объективный.

Задания психологической экологии заключаются в выделении наиболее значимых для психики человека экологических факторов, изучении их действия на психическое здоровье и поведение человека с психофизиологической, биологической или биопсихической точки зрения. Правда, это направление не получило своего завершения как самостоятельная методологическая парадигма.

На рубеже 80-х гг. XX в. исследования психологических аспектов взаимодействия человека со средой объединяются в отдельное направление, которое получило название «психология окружающей среды» (Environmental Psychology). Она стала изучать три важные стороны действительности: психологию среды, в том числе и экологически атрибутированную антропогенную окружающую среду, проблему охраны окружающей среды и вопросы экстремальной психологии.

В психологии окружающей среды выделяют две самые важные методологические особенности: а) системное рассмотрение человека и окружающей среды; б) влияние среды на психические состояния и поведение человека.

Психология окружающей среды принципиально отличается от психологической экологии. Во-первых, в психологической экологии взаимодействие человека со средой рассматривается, в основном, с экологической (или биологической, психофизиологической) точки зрения, а в психологии окружающей среды – именно из позиций психологической науки. Во-вторых, в психологической экологии рассматривается влияние на психику отдельных экологических факторов, а в психологии окружающей среды жизненное пространство, среда рассматривается как система и не только по отношению к природе, а с учетом всех факторов, связанных с реалиями восприятия и переживания окружающей среды.

Экологическая психология начала формироваться в начале 90-х гг. XX в. на фоне осознания того, что экологический кризис невозможно преодолеть без изменения традиционного мышления, собственно экологического сознания людей. Немалым толчком этому послужили и психологические последствия Чернобыльской катастрофы.

Экологическая психология с самого начала стала развиваться за двумя несколько отличительными методологическими направлениями в российской и украинской психологии. Российская экологическая психология использует классическую ***методологию универсальной этики*** [3; 10], целевое назначение которой – прийти к пониманию равенства ценности жизни всех живых существ. Теоретические основы ***комплицит-коннцептуального методологического подхода в украинской экологической психологии*** [13; 14; 15; 19] исходят из необходимости целенаправленного влияния на человеческое сознание и ориентацию его в экологическую плоскость.

В экологической психологии ключевым понятием является экологическое сознание. Оно заслуживает специального рассмотрения, но предварительно нужно заметить, что экологическоесознание не может быть идеологизированнымили политизированным. Оно может быть или не быть. При наличии сознания вообще, экологического сознания может и не быть. Его нужно формировать [13].

Единство взглядов планетарного экологического сознания объясняется тем, что корнями своими оно зиждется в биологической природе человека. Доминанта социального в происхождении человека, из опасений критики биологизаторства вытеснила на задний план природную её сущность. Природного, биологического, буквально живого в человеке, мы будто бы стали стесняться и, если не отрицали, то и не воспринимали серьезно, отправляли на периферию внимания, оставляли в тени. И даже там, где этот факт не обойти, мы пытались говорить о биологическом в человеке, как о чем-то незначительном, почти унизительном. Именно так мы толковали проблему потребностей человека, когда биологические потребности относили к низшим, в то время как среди высших обсуждали социальные, духовные, интеллектуальные, культурные [15].

Экологическая психология – это та сфера духовной жизни человека, которая сохраняет важное значение биологической потребности в поддержке, сохранении и воссоздании самой жизни как отдельного человека, так и человечества в целом. Сначала нужно жить, а затем можно говорить о жизни человеческой, наоборот не бывает. Чтобы понять эту простую истину человечеству понадобилось стать перед неминуемой угрозой самой жизни (Чернобыльская катастрофа) [13], только после этого человечество стало проявлять обеспокоенность и тревогу. Человек и человечество почувствовали свою ***причастность*** к тому, что происходит в окружающей среде.

Но чернобыльские потрясения – это еще не экологическое сознание действительно глобального, ноосферного понимания опасности, это ещё не есть «чувство природы» и всего нашего экотехногенного жизненного пространства. Сегодня это преимущественно лишь осознание угрозы. Только теперь, когда потеряна уверенность, человек задумался, но он еще может наделать много бед, если не последует предостережениям экологической психологии – проявлять свою вовлечённость, лучше сказать, включённость, чем отстранённость или созерцательность ко всему тому, что происходит вокруг.

Не только экологическое мировоззрение нам нужно, важно сформировать ***причастное*** к реалиям действительности экологическое сознание. Это специальная и крайне необходимая работа, это отдельное задание экологической психологии. Мало знать, хотя гнозис, знание уже является базисом экологического сознания: выделение нужного знания, осознание собственного понимания и личностное отношение к знаемому должно составлять фундаментальную основу экологического сознания – его комплицитность [16]. Личностная включенность (комплицитность – от франц.*complicite* – причастность) экологического сознания является существенно значимым его свойством. Для того, чтобы распорядиться актуальным восприятием действительности ради достижения благоприятного результата поддержки, сохранения и развития окружающей среды и себя в ней нужно находиться в ней органически и неотъемлемо, комплицитно. Иными словами, основным предназначением экологической психологии, в украинском понимании, является создание соответствующих комплицит-концептуальных технологий решения конкретных проблем общественной практики в их экологическом содержательном наполнении.

Методология универсальной этики в российской экологической психологии. Исходным методологическим кредо российской экологической психологии стало учение В. И. Вернадского о ноосфере, согласно которому влияние человека на природу растёт настолько быстро, что скоро наступит то время, когда именно человек превратится в основную геологическую силу формирования и функционирования оболочки Земли. Биосфера перейдет в свое новое состояние, в сферу ума – ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества будет осуществляться неразрывно (неотделимо), начнется их коэволюция (совместимая эволюция, в которой невозможно верховенство интересов одной из сторон) [1–12; 22].

Конкретизируя эти идеи, российские ученые С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин (1996) обращаются к так называемой универсальной этике (Г. Торо, Г. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла безусловную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами – жизнь насекомого так же ценна, как и жизнь человека. Другими словами, пред-

ставители природы такие же полноправные субъекты, как и человек (данное положение, кстати, нашло своё развитие и в идеях украинских исследователей, в частности, кандидатская диссертация Е. Грезе, 2006) .

Самый важный постулат российской экологической психологии заключается в необходимости распространения сферы действия человеческой этики на все природное. Как утверждают те же авторы, в последнее время идеи универсальной этики находят всё больше поклонников разных стран среди учёных в разных сферах науки (например, О. Леопольд – известный эколог США, российский культуролог Г. Д. Гачев, философ В. Хесле в Германии и др.). Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырье для производственного труда, а окружающую среду нельзя воспринимать утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники или в точных науках. Природу нужно воспринимать как самоценность и понимать её как субъект жизнедеятельности. Это путь ***субъективации природы***, всего природного, органического и неорганического её естества.

В наше время ситуация изменяется. Появляется всё больше предпосылок для изменения общего уровня сознания в сторону духовно-морального развития. Аксиологический анализ концепций развития цивилизации позволил определить, в качестве доминанты новой цивилизационной парадигмы, экологическую культуру, ценности которой противоположные ценностям современного потребительского общества. Аксиологический подход противопоставляется технократической логике, в соответствии с которой взаимодействие человека с природой строится на принципе субъект-объектных взаимоотношений.

И это вполне естественно и понятно, потому что отправной методологической точкой для современных наук о природе и человеке, по-прежнему, остается гносеологическая постановка вопроса. Субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении: субъект–объект, бытие–сознание и т. п. Человек как субъект жизнедеятельности может только либо влиять на природу–объект, либо воспринимать противодействие от нее. Однако всегда человек – высшее звено в развитии природы. Это лежит в основе антропоцентрического представления о взаимодействии человека и природной среды. В соответствии с таким мировоззрением природа рассматривается только как среда, предназначенная для существования человека и человечества, что достаточно легко допускает и даже предопределяет, с одной стороны, потребительское отношение к природе, а с другой, охранительное и бережливое отношение к ней (ради своих же интересов).

Существует и другое понимание этого взаимодействия, что получило название биоцентризма или природоцентризма.

Российские экопсихологи [3; 7], кажется, пытаются найти серединное толкование такого взаимодействия. Понимание природы как субъекта предусматривает онтологическую форму её природного бытия. В таком случае и человек, и природа – сущностно являются субъектами, то есть носителями обобщенной, универсальной закономерности саморазвития природы, в том числе и человека, как природного (а не только биологического или социального) явления. Тогда становится понятным, что вопрос сохранения Земли от технологических влияний человеческой цивилизации находится не в отказе от техногенных разработок как таковых, а в том, чтоб их использование не противоречило указанным естественным, универсальным закономерностям развития природы. Поэтому понятие природы, что определяется как «все сущее, весь мир в многогранности его форм»? достаточно часто используется россиянами при обсуждении предмета и методов экологической психологии, как и при выборе субъектов познания [2; 5; 6].

Определяя понятие природы в этом её смысле, нетрудно заметить, что возможна и другая (в отличие от антропо-, биоцентрической) парадигма в анализе взаимоотношений в системе «человек-природа». Начальное понимание природы как универсального, вселенского основания многообразия природных форм бытия коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической теории [18; 19]. Ведь человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу, как разделённые сущности. Напротив, человек изначально рассматривается как часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общую (единственную) закономерность, что обеспечивает самореализацию природы в целом, ведь она активно действует, само развивается.

Казалось бы, на первый взгляд, хорошая и здоровая, в целом продуктивная идея естественного единства человека и его окружающей среды, но как достичь указанного единства? Россияне предлагают метод «субъективации природных объектов», однако, это не более чем метафора. Человек и человече-

ство современной цивилизации веками привыкали от природы извлекать свою пользу, брать её богатства, удовлетворять свои все возрастающие потребности. А теперь сознательно нужно от этого отказаться. Предстоит уравновесить указанные полюса, заявить свое единство с природой на равных. И не брать, не эксплуатировать природу. Возможно ли это?

Украинская экологическая психология пытается понять собственно психологическую сущность экологического сознания, её закономерности и формы проявления [13; 18; 21], ищет пути глубинного, психологического вовлечения человека не только в природные системы, но и в искусственно людьми для себя созданные [19]. Поэтому и разрабатывается методология комплицит-концептуального подхода к человеческому сознанию в экологическом контексте [20].

Попробуем конкретно остановиться на украинском варианте определения экологической психологии и основных её положений, но для начала посмотрим на те же вещи с позиций российских экопсихологов.

Определение экологической психологии в российском подходе. Российские учёные считают, что ключевой проблемой экологической психологии является исследование индивидуального и группового экологического сознания, где под ***экологическим сознанием*** понимается совокупность экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней [10]. Предметом исследования в российской экологической психологии является экологическое сознание, которое рассматривается в социогенетическом, онтогенетическом и функциональном аспектах. Вопрос о комплицитности (причастности) экологического сознания даже не ставится.

Формирование экологической психологии, как самостоятельной отрасли, в российском подходе методологически обусловлено тем, что «мир природы» занимает, в определенном смысле, промежуточное положение между «миром вещей» и «миром людей».

По мнению российских экопсихологов, взаимодействию с природными объектами присущи проявления общих особенностей и закономерностей психики человека, которые не могут быть конгруэнтными во взаимодействии с другими предметными сферами жизнедеятельности (социальной, педагогической) ибо там они специфические [2; 9; 10]. Считается, что для адекватного описания и анализа взаимодействия человека с природными объектами достаточно концептуального и понятийного аппарата общей психологии, а в других случаях – необходимо привлечение аппарата социальной психологии, психологии личности, педагогической психологии и так далее. Украинское видение этого иное: и в социальной, и в педагогической, и в информационной, как и во всех других плоскостях человеческой практики есть и должны изучаться собственно экопсихологические проблемы [16; 17; 21]. Для этого требуется свой тезаурус, своя система понятий и терминов, свой (экопсихологический) концептуальный лад [13] .

Российские ученые выделяют следующие принципиальные положения экологической психологии [2; 5; 12]:

1. В отношениях человека со средой рассматривается взаимодействие человека только с миром природы. Антропогенная, социальная среда, внутренний мир человека, другие сферы (среды) жизнедеятельности человека российскими коллегами в плоскость экологической психологии не переносятся и специально не изучаются.

2. В российской экологической психологии экология рассматривается как «мир природы», то есть как совокупность конкретных природных объектов и природных комплексов взятых в их единичности и неповторимости.

По ходу заметим, что украинское видение среды более широкое – мы рассматриваем взаимодействие человека не только в природном контексте, но и в широком внешнем (экзогенном) контексте, а также во внутренней (эндогенной) среде [17] самого человека. Украинская экологическая психология экологию не изучает, а изучает мир значимых переживаний, отношений и влияний во взаимодействии человека с широким жизненным пространством.

Среди направлений экологической психологии в предметной плоскости россиянами [12] выделяются четыре основных направления исследований:

1) экологическое сознание в целом;

2) экологические представления;

3) субъективное отношение к природе;

4) стратегии и технологии взаимодействия с ней.

Перед экологической психологией стоит, как считают российские экологические психологи, ***шесть основных задач:***

1. При анализе развития экологического сознания в процессе социогенеза на разных исторических периодах развития человечества рассмотреть характерную специфику отношений взаимодействия человека с природой.

2. При разработке типологии экологического сознания как индивидуального, так и общественного, структуры экологических представлений, качественной специфики субъективного отношения индивида к природе, создать психологическую характеристику разных типов отношений к природе.

3. Анализ развития экологического сознания в процессе онтогенеза, развития индивидуального экологического сознания в течение жизненного периода человека на каждом его возрастном этапе.

4. Анализ экологических представлений, в которых особенное внимание уделяется исследованию стимулов, получаемых человеком от природных объектов. Исследуются экологические установки разных перцептивных феноменов (явлений идентификации, эмпатии по отношению к природным объектам), механизмы восприятия природных объектов как субъектов, их влияния на личность.

5. Анализ индивидуальной и групповой специфики экологической психологии.

6. Разработка принципов и методов экологической психодиагностики – для изучения системы экологических представлений, субъективного отношения к природе и стратегий и технологий взаимодействия с природой.

Несколько иное видение предмета и задач экологической психологии обозначилось в Украине.

Общие представления экологической психологии в украинском подходе. Мы исходим из того, что экологическая проблема лишь наполовину является тем, что измеряется объективно приборами, физико-химическими показателями и анализами. Другая половина состоит из психологических, то есть субъективных признаков: значимых переживаний людей, их установок, настроений и обеспокоенности, надежд и разочарований, связанных с экологией. Это означает, что экологическая проблема в значительной мере сводится к содержанию и качеству экологического сознания, поэтому оно является объектом экологической психологии.

Экологическая психология – это наука, которая изучает характер и особенности психологических влияний со стороны природного, социального и антропогенного окружения, а также внутренней среды самого человека (В. А. Скребец, 2007).

Это не просто отображение среды органами чувств, с чем имеет дело общая психология (ощущение, восприятие, мышление, представление и т. п.), это не поведение и деятельность, которые включены в социальное взаимодействие, и не просто отношение к окружению – это влияние среды, которое вызывает изменения комплексного характера – от эмоций и настроений до мотивов деятельности, личностных установок и направленностей, ценностных ориентаций, поступков, поведения в целом.

Предметом экологической психологии выступает ментальная карта мира в субъективном выражении вместе с внутренним «пространством»переживаний, размышлений, обид, разочарований, тревог, надежд, ожиданий опасений и т. п. Но, если физическое, химическое, биологическое и даже социальное влияние окружающей среды на человека, по большей части, почти очевидный факт, то психологическое влияние человека на самого себя мы часто даже не замечаем.

Субъективная картина мира – это предмет экологической психологии. Имеются вещи, которые существуют объективно, но есть у них вторая жизнь – субъективная. И этих «вторых жизней» у каждого предмета и явления субъективное количество – сколько людей, столько у каждой вещи и своих жизней.

Возьмем, к примеру, слово «дом» – жильё. Это обобщённая форма понятия, обозначающего место проживания. И в зависимости от возможностей, потребностей в нём, средовых, климатических, географических условий, других обстоятельств жильем может быть пещера, изба, особняк, квартира, вилла, коттедж и др. Следовательно, дом как конкретное физическое строение существует объективно и это – экология, а дом, который есть в голове, в представлении человека – это понятие экопсихологическое. И если это наше жильё, то мы будем чувствовать себя дома и в избе, и в царской палате, и в скромной двухкомнатной квартире.

Пространство квартиры, как только в нее вселяется человек, начинает действовать на нас. Мебель и интерьер квартиры всегда психологически влияют на людей, но особенно мы склонны к этому влиянию тогда, когда эта обстановка находит личностный психологический смысл, субъективную значимость. После рабочего дня, после уличной суматохи, после длительной командировки возвращаясь домой, человек расслабляется, снимает с себя тиски и ограничения психологической защиты. В это время пространство жилья, социальное пространство семьи, родное, близкое и человечное окружение оказывает очень сильное восстановительное влияние. Но если интерьер не по душе, а чтоб не «хуже, чем у других», если в семье нервозные, грубые, сухие отношения, то человек, когда расслабит-

ся, снимет из себя психологическую защиту, оказывается будто в ловушке: все негативное сваливается на него, поражает и напрягает его психику. Беспорядок в квартире – это и показатель, и признак, и причина неустроенности в семейной жизни. На Востоке имеется поверье, что если комната не вымыта, то в ее углах обязательно поселится дьявол и будет мешать людям нормально там жить. В этом кроется глубокое экопсихологическое содержание и люди убирают свое жильё.

Следовательно, человек всегда пытается упорядочить или переделать среду своего обитания так, чтобы она максимально его устраивала психологически.

Но здесь возникает вопрос: а где граница и качественная норма в представлении «устраивала психологически»? А разве научные разработки ядерной энергии или искусственных водохранилищ в районах гидроэлектростанций, планы поворотов северных рек, освоения целинных земель, могучие химические гиганты – всё это разве не направлено на то, чтобы среда максимально удовлетворяла потребностям человека? Весь парадокс и есть в том, что подобные вмешательства человека в природную среду продиктованы исключительно добрыми намерениями. Но природа не захотела понимать наших «добрых начинаний» и стала исправлять, компенсировать наши к ней «поправки» соответствующими гримасами. Где произошел «сбой», какие понятия не состыковались в экологии с психологией? Или психология с экологией?

Обобщённый ответ на поверхности: потребительская психология не является экологической, поэтому она и оказалась неадекватной природным явлениям.

Экологическая психология – новое научное направление, которое складывается в условиях заостренного экологического кризиса конца XX начала XXI вв. на основе интеграции научных знаний смежных гуманитарных дисциплин и носит пока еще фрагментарно-описательный характер, но уже сегодня требует теоретического осмысления, концептуальной разработки, собственного тезауруса и методологии, особенно в части человеческого сознания, которое нам хотелось бы видеть экологическим.

Перейдем к определению дисциплины, обозначим её предмет и задачи.

Экологическая психология – это самостоятельное направление психологической науки, которое изучает характер и особенности психологических влияний на сознание (индивидуальное или/и общественное), своеобразное воздействие на психику природного, искусственного и социального окружения, а также внутреннего мира самого человека. Этим определением вводится три основных понятия:***сознание*** (будем говорить экологическое сознание); ***среда*** (природное,искусственное, социальное окружение, а также внутреннее, эндогенное пространство); ***психологические влияния*** (как одностороннее влияние среды на сознание, так и обратные влияния).

Следовательно, ***предметом экологической психологии*** нужно признать не само по себе сознание (это предмет общей психологии), а именно его экопсихологическое содержание в контексте взаимодействия человека со средой в их активных взаимоотношениях, взаимосвязях и взаимовлияниях. Другими словами, предметом экологической психологии выступает не столько психическое отражение жизненной среды органами чувств (как и её представление) и не просто эмоциональное отношение к воспроизводимому, сколько взаимодействие всего этого, которое вызывает глубинные психологические изменения комплексного характера: от эмоций, чувств и настроений до мотивов деятельности и ценностных ориентаций, расположенностей, переживаний людей по отношению к личностно значимым экологическим реалиям [6; 7; 13]. Таким образом, предметом экологической психологии становится еще и ***категория значимых переживаний*** человека или людей, связанных с экологической действительностью. Понятие значимых переживаний впервые в психологии предложено Ф. В. Бассиным в дискуссии советских психологов начала 70-х гг. Это понятие вошло в психологическую науку и стало рассматриваться в связи с личностными смыслами, введёнными в психологию теорией деятельности, ценностными ориентациями, установками, другими категориями направленности личности, что выражают внутреннюю основу ***отношения*** людей к действительности, что также входит в предмет экологической психологии.

Однако не только окружающую, внешнюю, эндогенную среду человек склонен «психологизировать», но и создавая образы-представления, человек соотносит их с состоянием собственной души. Как правило, и здесь образы не всегда находят тождественные согласования. А это уже психическое напряжение, тревога, стресс. Экологическая психология и этот круг явлений должна принимать в качестве собственного предмета ис-

следований. Названная часть (внутреннего, эндогенного) пространства, как предмета экологической психологии, заслуживает отдельного рассмотрения [17] .

Объектом исследования ***экологической психологии*** является сам человек и группы людей, вернее, их сознание и отношение. Не природа и не окружающая среда становятся в центр внимания экологической психологии, а то, что занимает человеческий разум и чувство, людские переживания по поводу экологической действительности, сам человек в своем жизненном отношении к среде. Объект экологической психологии нужно искать не снаружи человека, а в нем самом, в его чувствах, мыслях и переживаниях, в его состояниях, в сознании и подсознании.

Основные ***задачи экологической психологии*** сводятся к изучению, разработке и внедрению средств и методов экологической коррекции экологического сознания в направлении опосредствования экоатрибутивного (экологически целесообразного) поведения и деятельности: психолого-информационных экологических технологий, психолого-педагогических экологических технологий, психолого-административных и др. экологических решений.

Экологическая психология призвана решать задачи по согласованию экологической сущности в психологическом планеиндивидуальногои общественного сознания на уровне личностных смыслов.Экологическая психология, решая свои практические задачи, должна, в конечном итоге, способствовать становлению и развитию экологического сознания людей.

Выводы. 1.Экологическая психология стала оформляться в самостоятельное научно-психологическое направление на рубеже XX и XXI вв. на запрос общественной практики по изменению традиционной экологической парадигмы, где императивами являются потребительские тенденции в отношениях цивилизации с природной средой, что ведёт к заострению глобального экологического кризиса.

2. В России и в Украине наметились два независимых методологических подхода к разработке экологической психологии (подход с позиций универсальной этики и комплицит-концептуальный подход), которые, хотя и являются разными, но в основных положениях не противоречат друг другу и способны быть продуктивными, взаимодополняющими.

3. Комплицит-концептуальный подход, ориентированный на разработку и создание эколого-психологических технологий воздействия на сознание людей, преследует цель формирования причастного к экологии, экоатрибутивного по содержанию и направленности экологического сознания.

Список литературы

1. Гагарин А. В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. М.: Моск. гор. психол.-пед. ин-т, 2000. 247 с.

2. Глебов В. В. Экологическая психология: учеб.пособие. М.: РУДН, 2008. 243 с.

3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.

4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 4–18.

5. Калмыков А. А. Введение в экологическую психологию. М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. 128 с.

6. Кряж И. В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения: дис. … д-ра. психол. наук. Харьков, 2013. 435 с.

7. Льовочкіна А. М. Психологія розвитку екологічної культури студентської молоді: дис. … д-ра. психол. наук. Киев, 2013. 462 с.

8. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание: учеб. пособие. М.: Логос, 2001. 168 с.

9. Панов В. И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000. № 6. С. 15.

10. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004.197 с.

11. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. 2-е изд., перер. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 184 с.

12. Панов В. И. Методологические аспекты экологической психологии // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т.7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Вип. 2. Ч. 2. С. 77–88.

13. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія. Київ: Слово, 2004. 440 с.

14. Скребець В. О. Сучасний стан та пріоритетні напрями розвитку екологічної психології в Україні // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. Вип. 5. Ч. 2. С. 235–245.

15. Скребець В. О. Категорія свідомості у загальнопсихологічному буденному та екопсихологічному розумінні // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. Вип. 8. С. 397–411.

16. Скребець В. О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ: Логос, 2008. Вип. 15. С. 274–280.

17. Скребець В. О. Інтрапсихічне середовище як явище онкологічної психології в екопсихологічному контексті // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. Вип. 26. С. 511–521.

18. Швалб Ю. М. К определению понятийной среды и пространства в жизнедеятельности человека // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. Вип. 2. С. 182–190.

19. Швалб Ю. М. К проблеме определения экопсихологических систем // Актуальні проблеми психології: зб.наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. Ч. 1. С.426–433.

20. Шлімакова І. І. Формування екологічної свідомості молоді в контексті екопсихологічної концепції «Я-відношення» В. О. Скребця // Актуальні проблеми психології. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2009. Вип. 20. Ч. 2. С. 280–284.

21. Шлімакова І. І. Сучасні підходи до визначення змісту та структури екологічної свідомості // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб.наук.пр. Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля. Луганськ, 2011. № 1 (25). С. 170–175.

22. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

References

1. Gagarin A. V. Vospitanie prirodoi. Nekotorye aspekty gumanizatsii ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya. M.: Mosk. gor. psikhol.-ped. in-t, 2000. 247 s.

2. Glebov V. V. Ekologicheskaya psikhologiya: ucheb.posobie. M.: RUDN, 2008. 243 s.

3. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya. Rostov n/D: Feniks, 1996. 480 s.

4. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoi psikhologii // Psikhologicheskii zhurnal. 1996. T. 17. № 6. S. 4–18.

5. Kalmykov A. A. Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu. M.: Izd-vo MNEPU, 1999. 128 s.

6. Kryazh I. V. Psikhologiya smyslovoi regulyatsii ekologicheski relevantnogo povedeniya: dis. … d-ra. psikhol. nauk. Khar'kov, 2013. 435 s.

7. L'ovochkina A. M. Psikhologiya rozvitku ekologichnoї kul'turi students'koї molodi: dis. … d-ra psikhol. nauk. Kiev, 2013. 462 s.

8. Medvedev V. I., Aldasheva A. A. Ekologicheskoe soznanie: ucheb. posobie. M.: Logos, 2001. 168 s.

9. Panov V. I. O predmete psikhologii ekologicheskogo soznaniya // Prikladnaya psikhologiya. 2000. № 6. S. 15.

10. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004.197 s.

11. Panov V. I. Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu: ucheb. posobie. 2-e izd., perer. i dop. M.: NII Shkol'nykh tekhnologii, 2006. 184 s.

12. Panov V. I. Metodologicheskie aspekty ekologicheskoi psikhologii // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk.pr. T.7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev, 2005. Vip. 2. Ch. 2. S. 77–88.

13. Skrebets' V. O. Ekologichna psikhologiya u viddalenikh naslidkakh ekotekhnogennoï katastrofi: monografiya.Kiev: Slovo, 2004. 440 s.

14. Skrebets' V. O. Suchasnii stan ta prioritetni napryami rozvitku ekologichnoï psikhologiï v Ukraïni // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk. pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev, 2005. Vip. 5. Ch. 2. S. 235–245.

15. Skrebets' V. O. Kategoriya svidomosti u zagal'nopsikhologichnomu budennomu ta ekopsikhologichnomu rozuminni // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk. pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev, 2006. Vip. 8. S. 397–411.

16. Skrebets' V. O. Metodologichna sutnist' kategoriï vplivu v ekologichnii psikhologiï // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk.pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev: Logos, 2008. Vip. 15. S. 274–280.

17. Skrebets' V. O. Intrapsikhichne seredovishche yak yavishche onkologichnoï psikhologiï v ekopsikhologichnomu konteksti // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk.pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka NAPN Ukraïni. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. Vip. 26. S. 511–521.

18. Shvalb Yu. M. K opredeleniyu ponyatiinoi sredy i prostranstva v zhiznedeyatel'nosti cheloveka // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb. nauk.pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev, 2004. Vip. 2. S. 182–190.

19. Shvalb Yu. M. K probleme opredeleniya ekopsikhologicheskikh sistem // Aktual'ni problemi psikhologiï: zb.nauk.pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Kiev, 2003. Ch. 1. S.426–433.

20. Shlimakova I. I. Formuvannya ekologichnoï svidomosti molodi v konteksti ekopsikhologichnoï kontseptsiï «Ya-vidnoshennya» V. O. Skrebtsya // Aktual'ni problemi psikhologiï. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiï im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Zhitomir, 2009. Vip. 20. Ch. 2. S. 280–284.

21. Shlimakova I. I. Suchasni pidkhodi do viznachennya zmistu ta strukturi ekologichnoï svidomosti // Teoretichni i prikladni problemi psikhologiï: zb.nauk.pr. Skhidnoukraïns'kogo natsional'nogo universitetu im. Volodimira Dalya. Lugans'k, 2011. № 1 (25). S.170–175.

22. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 19.12.2013

УДК 159.923.2
ББК Ю935.2

Ирина Ивановна Шлимакова,
кандидат психологических наук, доцент,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко
(Чернигов, Украина), e-mail:i_arishko@mail.ru

Современные подходы к изучению категории влияния: экопсихологический аспект

Статья посвящена теоретическому анализу категории влияния с учётом экопсихологического подхода. Показано значение данной категории в психологической науке, представлены особенности содержательной сущности значения слова «влияние» в украинском и русском языках.

Проанализированы современные подходы к определению феномена влияния, к выделению объекта и субъекта влияния. Охарактеризована типология влияний, осмыслены основные методологические проблемы, связанные с классификацией влияний, соотношением интрасубъектных (внутренних) и интерсубъектных (внешних) влияний. Осмыслена целесообразность изучения феномена влияния в контексте экологической психологии. Определено, что экопсихологический подход даёт возможность изучать интрасубъектные влияния как важный элемент целостной системы функционирования индивида, который мобилизует собственные возможности субъекта, а также его индивидуальную систему внутренней регуляции, которая опосредует интерсубъектные влияния.

Сделана попытка систематизации экопсихологических влияний, выделено три системы: «человек – окружающая среда», «человек – человек», «Я – система».

Ключевые слова: влияние, воздействие, психологическое влияние, экологическая психология, экопсихологическое влияние.

Irina Ivanovna Shlimakova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Chernigov National Pedagogical University
named after T. H. Shevchenko
(Chernigov, Ukraine), e-mail:i_arishko@mail.ru

Modern Approaches to the Study of the Impact Category: Eco-Psychological Aspect

The article is devoted to the theoretical analysis of the impact category based on eco-psychological approach. The importance of this category in psychological science is shown; the peculiarities of meaningful essence of the word “impact” in the Ukrainian and the Russian languages are presented.

Modern approaches to the defining impact phenomenon, to the determining object and subject of influence are analyzed. The typology of influences is characterized, basic methodological problems associated with the classification of influences, with correlation of intra-subjective (internal) and inter-subjective (external) influences are comprehended. Advisability of impact phenomenon studying in the context of environmental psychology is considered. It is determined that eco-psychological approach enables studying intra-subjective impact as an important element of the integrated functioning system of a person, who mobilizes its own capabilities of the subject as well as its individual system of internal regulation, which mediates inter-subjective influences.

The eco-psychological influences are systematized and three systems such as “person-environment”, “person-person” and “self- system” are defined.

Keywords: influence, impact, psychological impact, environmental psychology, eco-psychological influence.

Постановка проблемы. На современном этапе развития психологической науки всё чаще исследователи обращаются к категории влияния. Актуальность проблемы «влияния» обусловлена, в первую очередь, пониманием жизнедеятельности человека, как непрерывного потока разных влияний, которым подвергается индивид с момента рождения и которые со временем сам начинает осуществлять на своё окружение и на самого

© Шлимакова И. И., 2014

себя. В реальной жизни каждый человек выступает в качестве субъекта и объекта разного рода влияний, которые определяют характер его взаимоотношений с окружающей средой, определяют индивидуальный образ, формируют индивидуальный стиль жизни и деятельности, обусловливают возможности самореализации личности.

Значимость вышеуказанной проблемы определяется также запросами практики. Заметим, что именно на влияниях базируются разного рода психологические практики: психотерапевтическая, консультационная, психокорекционная работа; психология влияния положена в основу воспитания, обучения, управления, общественной деятельности людей.

По мнению Г. Ковалёва [8], проблема влияния (которая не всегда развернуто рефлексируется) занимает особенное место в психологической науке, поскольку именно в ней наиболее полно отражаются принципиальные вопросы, которые связаны с управлением психическими явлениями. Учёный акцентирует внимание на том, что проблема психологического влияния выступает как центральная, «результирующая» в психологии и, одновременно, как системообразующая категория, которая во многом определяет целевую перспективу (поиск законов управления психическими явлениями), прикладной потенциал и общественный имидж психологической науки.

Однако, несмотря на свою актуальность, проблема влияния не получила пока ещё надлежащего развития в психологии. В частности, при попытке психологов дать научное определение влияния возникает ряд противоречий, что вызывается отсутствием чёткого понимания данной категории. Вокруг понятий и концепций, которые так или иначе связаны с понятием «влияние», сложилась ситуация несогласованности взглядов авторов относительно типов, видов, механизмов, классификаций, технологий, приемов, методов влияния и др. При характеристике определённого компонента психологического влияния иногда одни термины заменяются другими, что вносит неудобство и непонятность относительно сущности явления, которое изучается.

Другими словами, накопленные материалы теоретико-эмпирических исследований в контексте проблемы влияний, а также результаты внедрения конкретных технологий психологического влияния в практическую сферу на сегодня обстоятельно не осмыслены учёными на уровне фундаментального теоретико-методологического обобщения. Перечисленные факты в определённой степени дезориентируют исследователей при осуществлении научных поисков в континууме проблемы влияния и тормозят процесс разработки психологии влияния.

Изложенные выше положения обусловили выбор темы данной публикации, **целью** которой является теоретический анализ и обобщение существующих представлений о категории влияния в психологии, а также осмысление проблемы влияния в экопсихологическом контексте.

Результаты теоретического анализа. Теоретическая рефлексия исторически-философской литературы показала, что проблема влияния людей друг на друга прослеживается ещё в трактатах древних философов (Аристотель, Сократ, Конфуций и др.). Значимый вклад в понимание процессов и закономерностей межличностного влияния сделали Гобс, Декарт, Дидро, Монтескье, Руссо.

При осмыслении современных подходов к изучению категории влияния брались во внимание монографии и статьи, а также учебные издания, авторами которых являются украинские и зарубежные учёные.

Среди трудов отечественных научных работников использовались работы В. Москаленко, О. Самборской, В. Татенко Я. Чаплак и др.; существенную роль в осмыслении категории влияния сыграли труды российских психологов: Г. Андреевой, Е. Доценко, Р. Душкиной, Т. Кабаченко, С. Кара-Мурзы, Г. Ковалева, Е. Сидоренко, В. Шейнова. Значительное внимание было сосредоточено на анализе соответствующих работ таких зарубежных авторов, как Ф. Зимбардо, Р. Чалдини и др.

Начнём с толкования понятия «влияние» в словарях. В толковом словаре русского языка С. Ожегова, влияние определяется как «действие, что осуществляется кем-то, чем-то на кого-то, что-то» [9].

Заметим, что в русском языке существует два понятия, которые могут соответствовать толкованию С. Ожегова, это – «влияние» и «воздействие». В украинском оба эти слова имеют один перевод «вплив» (укр.). При этом само понятие «вплив» (укр.) имеет несколько значений. Во-первых, повлиять – означает подействовать, то есть направить действиена объект с целью изменения содержания его состояния (качества, характеристики) в направлении, желаемом для субъекта этого действия. Такое значение соответствует русскому «воздействие». В другом случае, украинское «вплив» может соответствовать русскому «влияние». Если в первом случае идёт речь об определённой нацеленности влияния

субъекта на объект (подействовать, значит, умышленно, более или менее сознательно, целеустремленно повлечь своим действием какое-то событие), то во втором – объект может испытывать влияние, но субъект может об этом даже не догадываться. Так, например, вид пьяного человека может вызывать отвращение у окружающих, однако вряд ли тот ставит себе такую цель [15].

Вышеизложенные положения иллюстрируют, что первая проблема в украинском подходе к изучению феноменологии влияния возникает уже на этапе содержательного наполнения категории «влияние», так как «воздействие» и «влияние» фактически отождествляются по причине языковых особенностей.

Учитывая словарные толкования, украинский психолог В. Татенко [15] говорит, что в широком понимании влияние – это любые движения, действия или проявления бездеятельности одних сущностных субстанций на другие, которые вызывают изменения у последних или же самоизменения.

Логично будет предположить, что влияние, как научная категория, имеет свою дифференцированную структуру, подобно концепции таксономии (таксон – это группа в классификации, которая состоит из дискретных объектов, объединённых на основе общих качеств и признаков [12]). Данное понятие используется в географии, лингвистике, других науках, прежде всего, в биологии, где при рассмотрении филогенеза живых организмов выделяют: домен–царство–тип–класс–порядок–семейство–род–вид. Думается, что подобную дифференциацию можно провести и в классификации влияний (безусловно, с учетом особенностей психологической науки и терминологии). Однако на современном этапе такой классификации нет, поэтому категория влияния остается не осмысленной учёными и представляет собой отдельные фрагментарные звучания в различных отраслях психологии (социальной, общей, педагогической, возрастной, экологической и др.). Естественно, что возникает необходимость разработки дифференцированной системы представлений на основе рядоположенности категорий влияния и их причинно-следственных связей.

Наиболее обобщенную типологию влияния предложил Г. Ковалев [8], который различает: 1) влияния факторов природного окружения (биотических и абиотических) на психику и личность человека; 2) социальные влияния, обусловленные принадлежностью человека к общественной системе, его включённостью в контакты и взаимосвязи с другими людьми; 3) культурологические влияния, которые определяются наличием исторически сложившихся средств материального и духовного производства;4) аутовлияния, связанные с возможностями психической саморегуляции человека как относительно автономной системы, что выступает в двух планах: средствах мобилизации и развития собственных физических, психических и творческих возможностей субъекта, а также индивидуальной системы внутренней регуляции, которая опосредует внешние влияния.

Исходя из этого, можно утверждать, что существует четыре основных типа влияний: влияния природной среды, социальные влияния, культурологические влияния и аутовлияния.

Далее Г. Ковалёв говорит о видах влияния, выделяя химический, биологический, экологический, социальный, криминальный, педагогический, эстетичный, коммерческий, юридический виды. Другие учёные, продолжая данный ряд, выделяют религиозный, гендерный, информационный и т. д. виды, при этом называют их везде по-разному: формами, категориями, разновидностями влияния.

Следуя логике идеи таксономии, только что указанные влияния следует отнести к категории классов. Следовательно, к типу влияний природной среды относятся следующие классы – биологический, экологический, атмосферный и др.; к влияниям типа «социальные» можно отнести сциетальный, гендерный, экономический, юридический и др.; этнический, религиозный, моральный относятся к типу культурологических влияний.

Заметим, что мы лишь контурно коснулись вопроса соотношения тип-класс, понимая важность основательного исследования ранговой дифференциации в контексте психологии влияния.

Проблемным остается вопрос отнесенности психологического влияния к определённому рангу в целостной структуре влияний. Подавляющее большинство учёных выделяет «психологическое влияние» как отдельную категорию «вид влияния». Однако возникает вопрос, может ли быть влияние не психологическим, даже если оно природное, гендерное или эстетическое? В любом случае влияние сориентировано на психические структуры личности, её сознание или внутренние состояния.

Вместе с этим выяснено, что влияние ассоциируется с категорией действия, которое психологическая мысль ещё в советское время выделяла как одну из центральных ка-

тегорий психического, инвариантную структуру, которая предоставляет психическому отражение определенности, выразительности, целостности. Поэтому, на наш взгляд, когда речь идет о влиянии, оно всегда будет психологическим, в каких бы сферах жизнедеятельности или внутренних структурах личности оно не проявлялось. Таким образом, в последующих изложениях при употреблении термина «влияние» будет иметься в виду «влияние психологическое».

Общий теоретический анализ современных подходов к проблеме влияния нуждается в выяснении содержательной сущности понятия, которое изучается. Рассмотрим определения, которые наиболее часто встречаются в научной литературе.

Т. Кабаченко [6] считает, что влияние представляет собой действие, которое осуществляется по отношению к объекту (индивидуальному или групповому) и вызывает причинно-следственные изменения в его психике и поведении. С точки зрения В. Куликова [приводится по 15], влияние – это «проникновение» одной личности (или группы) в психику другой личности (или группы), целью которого является изменение индивидуальных или групповых психических явлений.

Русская исследовательница Е. Сидоренко [11] склоняется к мысли, что влияние – это действие на состояние, мысли, чувства и действия другого человека посредством психологических средств, с предоставлением возможности ему права и времени ответить на это действие. По мнению Г. Ковалева [8], влияние есть процесс, который осуществляет регуляцию (саморегуляцию) активности двух и больше подчиненных взаимодействующих систем, что результативно обеспечивает изменение структуры или состояния хотя бы одной из этих систем.

Украинский экопсихолог В. Скребец [14] придерживается точки зрения, что категория влияния является ключевым понятием экологической психологии и определяет его как процесс (действие, акт), который вызывает качественные и/или количественные изменения материального и духовного субстрата в признаках физического, биологического или психического проявления. В. Татенко [15] называет влиянием действие субъекта, которое вызывает нужную ему психическую активность другого субъекта психики, а именно: определённые ощущения, представления, воспоминания, мысли, чувства, волевые действия и тому подобное.

Из приведённых определений становится очевидным, что наиболее обобщённо «влияние» как отдельную психологическую категорию определяют Г. Ковалев, В. Скребец и В. Татенко. Мы разделяем их мысли и для последующей работы принимаем данные толкования. Другие авторы говорят о влиянии, исключительно, как о межличностном взаимодействии.

Анализ авторских идей относительно понимания сущности влияния показывает, что субъектом психологического влияния может быть индивид, группа, ситуация, окружающая среда, сознание, психические состояния, значимые переживания, чувства. Объектом психологического влияния выступает индивид, группа, психика, сознание, окружающая среда. В данном контексте значимыми являются определения Г. Ковалёва, В. Скребца и В. Татенко в соответствии с которыми человек может выступать субъектом и объектом как внешних, так и внутренних влияний, при этом подчеркивается важность интрапсихических влияний. Данная идея значительно расширяет представление о феноменологии влияния, которое обычно, рассматривается учёными в аспекте межличностной коммуникации [1; 4; 11; 17]. Кроме этого, можно говорить, что субъект влияния является определяющим критерием в отнесении влияния к определённому классу.

Вышеизложенные суждения очерчивают ещё одну важную проблему – соотношение внешних и внутренних влияний. Возникает вопрос: какие влияния являются внешними, а какие внутренними? Имеется ли между ними чёткая граница? Особенно это касается психики, которая внешнее превращает во внутреннее (субъективация), а внутреннее проектирует во внешнее (объективация) (С. Рубинштейн, А. Леонтьев, П. Гальперин). Мы разделяем мнение В. Татенко [15], который считает, что, получая влияния извне, человек и сам осуществляет влияния на внешние объекты, а каждое влияние, которое человек направляет окружению, является в то же время его влиянием на самого себя (причем опосредованным). Автор вводит понятие интерсубъектных (внешних) и интрасубъектных (внутренних) влияний, между которыми наблюдаются разного рода взаимодействия и взаимные соотношения. На наш взгляд, вопрос взаимообусловленности внешних и внутренних влияний является достаточно важным в методологическом плане для психологии влияния, поэтому нуждается в тщательных теоретических и эмпирических исследованиях.

Анализ научной литературы дает возможность говорить, что категория влияния

преимущественно изучалась и изучается возрастной, педагогической и социальной психологией. Хотя, учитывая, что влияние является ключевой категорией экологической психологии, считаем целесообразным разработку данной проблемы именно в контексте экологической психологии. Украинский методолог экологической психологии В. Скребец [13; 14] отмечает важность изучения функциональных проявлений влияния человеческого сознания на окружающую среду и внутренние состояния человека, а также окружающей среды и внутренних состояний на сознание, а через сознание – на все другое: мировоззрение, образ жизни, привычки, настроения, поведение, чувства, переживания, психику в целом. Такой подход дает возможность изучать интрасубъектные (внутренние) влияния, как важный элемент целостной системы функционирования индивида, что мобилизует собственные физические, психические и творческие возможности субъекта, а также его индивидуальную систему внутренней регуляции, которая опосредует интерсубъектные (внешние) влияния. Однако вопрос систематизации и содержательного наполнения видов, способов, форм проявления, механизмов, методов, приемов, средств экопсихологических влияний остается открытым на сегодняшний день.

В контексте экопсихологического подхода можно выделить, по крайней мере, три плоскости, в которых целесообразно проводить исследования различного вида влияний:

1. Система «человек-окружающая среда» (под окружающей средой имеется в виду природное, социальное и антропогенное окружение [13]). Предмет исследования – интерсубъектные (внешние) влияния, которые являются взаимообусловленными.

2. Система «человек-человек». Предмет исследования – влияния, которые поступают от других людей – внешние или интерсубъектные влияния (межличностные, групповые, массовые).

3. «Я-система». Предмет исследования – интрасубъектные влияния (самовлияния).

Думается, что данные подсистемы являются определяющими, в каждой из них имеются свои типы влияний, которые соответственно имеют классы, виды, формы проявления, механизмы и др. Однако данный вопрос нуждается в основательном теоретическом анализе, эмпирических разработках и проверках.

Выводы. Таким образом, проведённый теоретико-методологический анализ проблемы влияния в психологии позволил выделить ряд обобщений, значимых в контексте данной публикации.

Влияние является одной из базовых категорий психологии, поскольку именно в ней коренятся вопросы, связанные с развитием психики, её функционированием, управлением. Вместе с этим, в науке наблюдается отсутствие чёткого понимания категории влияния, а также несогласованность взглядов разных авторов относительно методологических аспектов проблемы психологического влияния, отсутствует единая классификация влияний.

Категория влияния преимущественно изучалась и изучается возрастной, педагогической и социальной психологией. Перспективным является изучение влияний в контексте экологической психологии, где ключевым моментом является исследование функциональных проявлений влияния человеческого сознания на окружающую среду и внутренние состояния человека, а также окружающей среды и внутренних состояний на сознание, а через сознание – на весь психический мир человека.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1988. 160 с.
2. Балл Г. А., Бурыгин М. С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 56–66.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции. М.: ЧеРо, 2001. 344 с.
4. Душкина М. Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
5. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
6. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
7. Кара-Мурза С. Г. Маніпуляція свідомістю: навчальний посібник. Киев: Оріони, 2006. 528 с.

8. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С.14–50.

9. Ожегов С. И. Словарь руського языка: 70 000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1990. 917 с.

10. Самборська О. В. Соціально-психологічні механізми переконуючого впливу: дис. … канд. психол. наук. Киев, 1997. 190 с.

11. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2004. 256 с.

12. Современный словарь иностранных слов. 4-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 742 с.

13. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи: монографія. Київ: Слово, 2004. 440 с.

14. Скребець В. О. Методологічна сутність категорії впливу в екологічній психології // Актуальні проблеми психології: зб. наук.пр. Т. 7. Екологічна психологія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир, 2008. Вип. 15. С. 274–280.

15. Татенко В. О. Соціальна психологія впливу: монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с.

16. Шейнов В. П. Психологическое влияние. Минск: Харвест, 2007. 800 с.

References

1. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya. M.: Izd-vo MGU, 1988. 160 s.

2. Ball G. A., Burygin M. S. Analiz psikhologicheskikh vozdeistvii i ego pedagogicheskoe znachenie // Voprosy psikhologii. 1994. № 4. S. 56–66.

3. Dotsenko E. L. Psikhologiya manipulyatsii. M.: CheRo, 2001. 344 s.

4. Dushkina M. R. Psikhologiya vliyaniya. SPb.: Piter, 2004. 224 s.

5. Zimbardo F., Lyaippe M. Sotsial'noe vliyanie. SPb.: Piter, 2000. 448 s.

6. Kabachenko T. S. Metody psikhologicheskogo vozdeistviya. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. 544 s.

7. Kara-Murza S. G. Manipulyatsiya svidomistyu: navchal'nii posibnik. Kiev: Orioni, 2006. 528 s.

8. Koval'ev G. A. Tri paradigmy v psikhologii – tri strategii psikhologicheskogo vozdeistviya // Voprosy psikhologii. 1987. № 3. S.14–50.

9. Ozhegov S. I. Slovar rus'kogo yazika: 70 000 slov / pod red. N.Yu. Shvedovoi. 23-e izd., ispr. M.: Rus. yaz., 1990. 917 s.

10. Sambors'ka O. V. Sotsial'no-psikhologichni mekhanizmi perekonuyuchogo vplivu: dis. … kand. psikhol. nauk. Kiev, 1997. 190 s.

11. Sidorenko E. V. Trening vliyaniya i protivostoyaniya vliyaniyu. SPb.: Rech', 2004. 256 s.

12. Sovremennyi slovar' inostrannykh slov. 4-e izd. M.: Rus. yaz., 2001. 742 s.

13. Skrebets' V. O. Ekologichna psikhologiya u viddalenikh naslidkakh ekotekhnogennoї katastrofi: monografiya. Kiev: Slovo, 2004. 440 s.

14. Skrebets' V. O. Metodologichna sutnist' kategoriї vplivu v ekologichnii psikhologiї // Aktual'ni problemi psikhologiї: zb. nauk.pr. T. 7. Ekologichna psikhologiya / In-t psikhologiї im. G. S. Kostyuka APN Ukraïni. Zhitomir, 2008. Vip. 15. S. 274–280.

15. Tatenko V. O. Sotsial'na psikhologiya vplivu: monografiya. Kiev: Milenium, 2008. 216 s.

16. Sheinov V. P. Psikhologicheskoe vliyanie. Minsk: Kharvest, 2007. 800 s.

Статья поступила в редакцию 14.01.2014

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

SOCIAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9
ББК Ю9

Юлия Васильевна Борец,
аспирант,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко (Чернигов, Украина),
e-mail: skrebets-yliya@rambler.ru

Социально-психологические контуры в исследовании гражданской компетентности

В статье рассматривается проблема гражданской компетентности, которая в данном исследовании изучается в 4 наиболее значимых компетенциях: экологической, экономической, моральной и правовой. Каждая из них презентуется 4 компонентами: мотивационным, когнитивным, коммуникативно-поведенческим и в составе Я-концепции. Все компоненты интегрированы в обозначенных компетенциях и в целом представляют содержание гражданской компетентности личности.

Гражданская компетентность рассматривается как уровень зрелости (способности, подготовленности), эрудированности и конгруэнтной сноровки личности (умения, навыки) в осуществлении гражданской и общественной жизни, когда поступки и действия, поведение и деятельность даже в непрофессиональных сферах выполняются согласно правовым и моральным нормам, хозяйственно-экономическим устоям и экологическим основам современного человеку гражданского общества.

Подчеркивая уровень общественной зрелости, квалифицированности, эрудированности и сноровки (умелости и ловкости) осуществлять конгруэнтную в различных сферах жизнедеятельности собственную гражданскую и общественную активность, в данном определении мы опираемся на развитие свойств и качеств личности в:

− активности личности на основе общения, творчества, волевых актов, активной жизненной позиции человека, что выражается в его идейной принципиальности, последовательности, отстаивании своих взглядов, единстве слова и дела;

− субъективной значимости психологических знаний, умений и навыков, отношений, что исходят от личностной вовлеченности в дело. Такие знания и умения должны быть причастными, комплицитными;

− конгруэнтности поведения и эффективном решении проблем благодаря проникновению, совпадению, соответствию, а не смежности во внутреннем плане, межличностной сфере, общении, общественной деятельности, в стандартных или нетипичных ситуациях;

− психологических позициях личности какустойчивых отношений субъекта к другим, к себе, к ценностям и деятельности, что рассматриваются сквозь призму личностных смыслов деятельности;

− саморазвитии и самосовершенствовании, что в феномене гражданской компетентности проявляется динамичностью саморегулируемой системы, которая предусматривает движение, самоизменения, прогрессивное развитие.

Ключевые слова: гражданская компетентность, компетенции, компоненты гражданской компетентности, личностные и поведенческие составляющие гражданской компетентности.

© Борец Ю. В., 2014

Yulia Vasilyevna Borets,
Post graduate Student,
Chernigov National Pedagogical University
named after T. H. Shevchenko (Chernigov, Ukraine),
e-mail: skrebets-yliya@rambler.ru

Social and Psychological Outlines in the Study of Civic Competence

The article deals with the problem of civic competence, which is examined through the four most important competencies such as environmental, economic, moral and legal. Each of them in their display forms is represented by four components such as motivational, cognitive, communicative and behavioral and in the structure of “Self-concept”. All components are integrated into the determined competencies and generally represent meaningful civic competence of personality.

Civic competence is regarded as a level of maturity (ability, readiness), erudition and congruent proficiency of personality (skills and abilities) in implementation of civil and social life, when the deeds and actions, behavior and activities, even in non-professional fields, are carried out according to legal and moral norms, economic and ecological foundations of modern civil society.

Emphasizing the level of social maturity, expertise, erudition and proficiency (skillfulness and dexterity) to provide congruent in different spheres of one’s own civil and social activity, in this definition we rely on the development of traits and qualities of the personality in:

− Activity of the personality on the basis of communication, creativity, volitional acts, active life position of a person that is expressed in his ideological principles, consistency, advocating his views, the unity of word and deed.

− Subjective importance of psychological knowledge, skills and abilities, attitudes that come from personal involvement in the case. Such knowledge and skills must be relevant, complicit.

− Congruence of behavior and effective solving of the problems due to the penetration, concurrency, concordance but not internal adjacency, interpersonal sphere, communication, social activities, in standard or atypical situations.

− Psychological position of a person as sustainable attitudes to others, to oneself, to the values and activities that are seen through the prism of significance of personal activity.

− Self-development and self-improvement that in the phenomenon of civic competence are manifested as a dynamic self-regulatory system that provides movement, self-transformation, and progressive development.

Keywords: civic competence, competencies, components of civil competence, personal and behavioral components of civic competence.

Каждый исторический этап развития общества со своими политическими, экономическими и социальными проблемами выдвигает новые требования к личности, актуализирует её определённые социально-психологические свойства. Общественно-экономические преобразования, быстротечность политических, экономических, правовых процессов, как и динамичность современной жизни вообще, требуют от обычного человека соответствующей активности, определённой гражданской позиции, эрудированности, компетентности. К тому же на этапе радикальных социально-экономических преобразований возрастает роль личностной активности, ответственности, гражданской зрелости.

Поэтому в последнее время растёт внимание психолого-педагогической науки к изучению различных проявлений жизнетворчества, личностных позиций, жизненной компетентности как предпосылок на пути личности к успешной адаптации и взаимодействию с окружающим миром. Жизненная компетентность является сочетанием сознательно и целенаправленно приобретённых знаний, достаточных для понимания закономерностей развития общества и своего места в нем, с собственным жизненным опытом и умением уместного его применения для обеспечения успешной жизнедеятельности. Жизненная компетентность – широкое понятие, включающее компетентность в различных сферах человеческой деятельности. Речь идет о том, что личность должна не только владеть определёнными знаниями, умениями, навыками, но и быть способной их использовать в качестве инструмента для решения жизненных проблем, достижения личностных притязаний, выполнения социальных ролей [2].

Понятие компетентности является не чем иным, как сочетанием знаний, умений, ценностей и отношений, применяемых в повседневной жизни [17], позволяющее личности эффективно действовать или выполнять определённые функции, направленные на достижение социальных стандартов не только в различных сферах профессиональной деятельности [6], но и в широкой сфере общественной практики.

В психологической науке и практике слово «компетентность» вошло в обращение сравнительно недавно и стало разрабатываться по отношению к той или иной профессиональной деятельности (например, «психологическая компетентность педагога» [1; 6; 8; 18; 19]), а также относительно квалифицированного подхода в образовании («компетентностный подход» [3; 4]), высокого уровня мастерства, профессионализма [8]. По содержанию гражданская компетентность является понятием, которое относится, преимущественно, к психологической категории явлений общественно-гуманитарной практики.

Психологическая компетентность даже в одной только психологии (а есть ещё философские, социологические, педагогические, медицинские дефиниции [2; 5]) определяется несколько по-разному. Но почти все учёные, работавшие с ней, сходятся в одном – это психическое образование личности, которое включает в себя специфические знания, мышление и практические умения, навыки, являющиеся своеобразным рядом личностных проявлений и исходят из модели человеческой деятельности [1; 3; 9], межличностного взаимодействия [11; 14], эффективных решений, бытовой и профессиональной деятельности [12; 13].

Если эрудированность и сфера мировоззренческого знания всегда должны наполнять психологическую компетентность, то практические навыки и умения, которые занимают в ней особое место, связаны непосредственно с конкретной деятельностью, где компетентность должна проявляться. Надо заметить, что разработка проблемы психологической компетентности на современном этапе в основном осуществляется в сфере той или иной профессиональной деятельности. Нам важно понять этот опыт, чтобы перенести основные тенденции в сферу гражданской компетентности.

Рассмотрим узловые вопросы гражданской компетентности в основных сферах жизнедеятельности. Очевидно, что гражданская компетентность является значимой социально-психологической характеристикой личности современного человека. Однако её формирование и развитие имеют свои проблемы и трудности в связи с отсутствием чёткого понимания сущности, структуры и форм проявления данного феномена. Поэтому научно-теоретические и эмпирические исследования гражданской компетентности являются актуальной проблемой современности. Психологические исследования данной категории общественной жизни позволят сделать процесс формирования гражданской компетентности целенаправленным и управляемым.

В определении гражданской компетентности аккумулировано много смыслов, которые обретают общепсихологические значения и могут быть спроецированными преимущественно в плоскость различных личностных структур:

− *характеристика личности и активности индивида*. Сразу заметим, что речь идет в данном случае не о деятельности, а более широком понятии «активности». Хотя, «активность» рассматривается в основном по отношению к индивиду, а не «личности», однако в контексте общественной жизни это больше звучит, как личностная активность и социальная активность. Психологический словарь А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского [15] объясняет, что активность в психологии определяется как динамическое условие становления, реализации и видоизменений личности, как свойство ее собственного движения. Она характеризуется обусловленностью выполняемых действий, спецификой внутренних состояний субъекта непосредственно в момент действий, произвольностью, то есть наличием цели (в отличие от «полевого поведения»), надситуативностью (выходом за пределы изначальных целей). Активность личности рассматривается в психологии как способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе общения, творчества, волевых актов. Это есть также активная жизненная позиция человека, что выражается в его идейной принципиальности, последовательности, отстаивании своих взглядов, единства слова и дела.

Социальная активность личности предполагает сознательную, целевую деятельность человека, направленную как на преобразование объективных социальных условий, так и на формирование социальных качеств личности (активной жизненной позиции). Социальная активность личности представляет степень реализации и развития социальных потенций и возможностей человека, его спо-

собностей, знаний, навыков и умений, жизненных целей и задач [7].

Вероятно, что все эти смысловые планы социальной активности имеют то или иное отношение к определению гражданской компетентности, если рассматривать психологическую компетентность в расширенном виде;

− *субъективно значимые психологические знания, умения и навыки, отношения, личностные свойства.* Здесь можно согласиться с Т. Е. Яценко [19], что знания, умения и навыки соответствующей деятельности находятся в основе любой компетентности, они будут определять содержательный контекст того, в чём будет проявляться компетентность. Отмечая ситуативную детерминацию навыков, автор подчеркивает их субъективную значимость. Это означает, что знания, как и умения должны быть не просто «психологическими», процедурными, профессиональными в осуществлении того дела, в котором проявляется компетентность, а еще и такими, что исходят от личностной вовлеченности в дело. Такие знания и умения должны быть причастными, комплицитными (по терминологии украинского экопсихолога В. А. Скребца [16]), осуществляться глубоко вовлечённо, синпрактически, самоотверженно. В таком случае они приобретают свойства и признаки личностной включённости, личностной компетентности. Этим и объясняются личностные свойства компетентности – сквозь призму комплицитности знаний, умений и навыков компетентность психологизируется соответствующим отношением к делу;

− *конгруэнтность поведения и эффективное решение проблем* в компетентностном контексте приобретает психологический смысл благодаря проникновению, совпадению, соответствию, а не смежности рефлексии сущности явлений и действий компетентного человека в той сфере, где она проявляется: во внутреннем плане, межличностной сфере, общении, профессиональной деятельности, в стандартных или нетипичных ситуациях. Это положение приобретает особое значение в более широком плане компетентности – гражданской, а не только психологической. Это, как и конгруэнтные фигуры, переходящие одна в другую во время их движения, в гражданской компетентности одна сфера бытия у компетентного человека может проникать в другую: моральная– в экологическую, экономическую, правовую, юридическая – в экономическую, экологическую, нравственную, производственную, бытовую и т. д.;

− *идея саморазвития и самосовершенствования*, как и самореализации личности в феномене компетентности, безальтернативна. Компетентность – динамичная и саморегулируемая система, которая предусматривает движение, самоизменения, прогрессивное развитие. Если будет по-другому, компетентность теряется, даже если она и была. Но в случае отсутствия она может приобретаться, совершенствоваться. Личность проявляется и утверждается в собственной компетентности, в ней она приобретает авторитет, развивается, совершенствуется.

Теоретическим конструктом, который может представлять сложную и многогранную социально-психологическую деятельность личности, выступает категория социально-психологической компетентности. В научных публикациях в понятие компетентности включают, помимо общей совокупности знаний, ещё и знания возможных последствий конкретного способа воздействия, уровни умений и опыт практического использования знаний [2].

Если речь идёт о более широкой компетентности, чем у педагога, гражданской (которая, кстати, и для педагога должна быть присуща), то категория знаний, как составляющая гражданской компетентности, должна рассматриваться более объёмно и не сводиться только к сфере общения, посредством которого осуществляется учебно-воспитательный процесс. Поэтому составляющую «знания» мы переводим в плоскость «эрудированности», имея в виду не только психологическое знания, а знания из других сфер жизнедеятельности (морали, права, экономики, экологии и др.), включённых в современные условия общественной практики человека как гражданина и личности. Но это не снимает значимости психологического знания в гражданской компетентности. Наоборот, психологическое знание только усиливает общую эрудированность, требует от него конгруэнтности – проникновения во все другие знания из других сфер жизни: культурного, морально-этического, духовного, этнического и т. д. К нему относятся не только те требования, что и к психологическому знанию в специальной, скажем, в профессионально-педагогической компетентности, а ещё и специальные – детерминационные (знания о том, что психологически осуществляется под воздействием экономических процессов или юриспруденции), знания собственно процессуальные (о том, как это осуществляется), и ещё знания результирующие (о том, какой результат будет получен от влияния тех же экономических, экологических или правовых факторов на психику человека). Однако формирование и развитие такой компетентности имеет свои трудности из-за отсутствия чёт-

кого понимания сущности, структуры и форм проявления данного феномена. Поэтому научно-теоретические и эмпирические исследования гражданской компетентности являются актуальной проблемой современности. Основательное выяснение данной категории общественной жизни позволит осуществлять процесс ее формирования целенаправленно и управляемо.

Эрудированность в гражданской компетентности, как и профессиональные знания, должна приобретать рефлексивный характер, ведь субъект должен понимать что и на сколько он знает, каким образом владеет им. Но для этого нужно, чтобы психологические знания, эрудиция были включены в систему личностно значимых ценностей и предполагали желание быть компетентным человеком, по-другому они так и останутся на уровне осведомленности [18];

– *психологические позиции как устойчивые системы отношений* субъекта к другим, к себе, к ценностям и деятельности. Обсуждать данную структурную компоненту психологической компетентности нужно сквозь призму личностных смыслов деятельности. Действительно, компетентность в любой сфере жизнедеятельности теряет и уровень квалификации действий, поступков или решений, снижается и сноровка личности в их осуществлении, если за ними не просматривается внятная человеческая позиция исполнителя, если нет явной личностной включенности, причастности, комплицитности к сфере, где проявляется компетентность. Это, по сути, то, что мы уже упоминали в связи с комплицитностью экологического сознания носителя гражданской компетентности. Индифферентное или безразличное отношение к делу не может сделать её эффективной, а значит и компетентной. Личность должна болеть за то, что делается, пытаться выполнять дело, осуществлять образ жизни компетентно, или же оно будет выполняться не компетентно.

Конечно, в компетентностном самоосуществлении личности присутствуют элементы эмоционального и оценочного реагирования. Оценочный компонент проявляется в рефлексии результативности или эффективности поведения и деятельности. Только при этих условиях личность может быть признанной компетентной. Всё это не только воспринимается субъектом деятельности, но и переживается. Успех дела, положительные результаты, признание со стороны других, конечно, переживаются положительно и тем самым способствуют развитию компетентности. Но для этого надо иметь желание, интерес и проявлять определённые усилия. Поэтому в литературе отдельно выделяется мотивационно-волевая и эмоциональная компоненты, как и психологические свойства личности: способности, черты характера, психодинамические особенности индивидуальности. В зависимости от сферы деятельности последние будут перераспределяться по-разному, однако везде нужно иметь устремления к формированию и развитию компетентности. Компетентность, хотя и является личностной характеристикой, но это её деятельностный признак, о наличии которого говорят в случае проявления высокого мастерства, глубокого проникновения в сущность дела, адекватности и эффективности усилий.

Опираясь на изложенное, можно сделать попытку психологического определения в рабочем порядке собственно понятия гражданской компетентности. Гражданская компетентность, с нашей точки зрения, это уровень зрелости (способности, подготовленности), эрудированности и конгруэнтной сноровки личности в осуществлении гражданской и общественной жизни, когда поступки и действия, поведение и деятельность даже в непрофессиональных сферах, выполняются согласно правовым и моральным нормам, хозяйственно-экономическим устоям и экологическим основам современного человеку гражданского общества.

Данным определением мы не избегаем свойств или качеств личности (ведь это относительно постоянные характеристики), но подчёркиваем уровень её зрелости, квалифицированности, эрудированности и сноровки (наличия умений и навыков) осуществлять конгруэнтную, проникающе-совпадающую в различных сферах жизнедеятельности собственную гражданскую и общественную активность. Гражданская компетентность должна достигать различных основных сфер жизнедеятельности человека в обществе: моральных, этических, правовых, экономических, психологических, духовных, экологических, культурных и других проблем общественной практики. В этих и других сферах жизнедеятельности человек может проявлять разную включённость – от заинтересованного отношения до созерцательного, безразличного или индифферентного (отстраненного). В этом будет проявляться комплицитность (причастность) гражданского сознания в его компетентности. Оно (сознание) может быть более или менее ясным, осознанным – эксплицитным (развёрнутым, предметно очевидным) или имплицитным (свёрнутым) в представлениях и действиях [15]. Наконец,

гражданское сознание в компетентностных его проявлениях может быть объёмным, гармоничным, глубоким, а может быть фрагментарным, сегментарным, поверхностным, касающимся какой-то одной предметной сферы. Гражданская компетентность может быть представлена чрезвычайно высоким уровнем (и по глубине, объёму, и по качеству или квалификации), а может отличаться и очень низким уровнем (или в части эрудированности, или со стороны практических действий и поступков). Гражданской компетентности может и не быть, но её всегда желательно формировать, ведь она лежит в основе личностного роста и самореализации, саморегуляции человеческого поведения и деятельности в обществе.

На основании вышесказанного, с целью решения практических задач формирования гражданской компетентности мы считаем целесообразным и необходимым выделить следующие важнейшие её составляющие: морально-этическая, правовая, экономическая и экологическая. Их можно рассматривать как отдельные компетенции гражданской компетентности. Конечно, ими не исчерпывается весь объём того, что содержательно наполняет понятие гражданской компетентности, но каждая из указанных компетенций занимает свой сегмент в личностных смыслах гражданского самосознания людей. Аналитически каждую компетенцию целесообразно рассматривать компонентами в формах проявления: мотивационным проявлением, когнитивным, коммуникативно-поведенческим и в составе Я-концепции.

Мотивационный компонент гражданской компетентности – это мотивы, цели, потребности, стимулы жизнедеятельности личности; наличие интереса к гражданской и общественной жизни; потребности личности в знаниях, в овладении эффективными средствами формирования активной жизненной позиции.

В когнитивный компонент гражданской компетентности следует включить такие качества, как осведомлённость, знания, опыт, что представляет собой систему приобретённых знаний с учётом их глубины, объёма, стиля мышления, норм этики, социальных функций. Данный компонент функционирует в виде средств деятельности, необходимых гражданину для проектирования технологий управления и организации собственной деятельности: конструирования логики процесса; приемов самостоятельного и оперативного решения задач; генерирования идей, нестандартного мышления,

Коммуникативно-поведенческий компонент гражданской компетентности представляет собой наличие умений проведения тематических дискуссий и бесед, ведения переписки; умения общаться по телефону; умения слушать; владение культурой речи, умения обсуждать проект, план, программу, технологический процесс, отвечать, докладывать, отчитываться. Следует отметить, что поведенческая компетенция предполагает также включение в коммуникативный компонент умения ясно и четко выражать свои мысли, убеждать, аргументировать, доказывать, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями других, выбирать оптимальный стиль общения в различных бытовых и деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог, способность использовать опыт других, умения прогнозировать развитие межличностных отношений, умения избегать конфликтов. Таким образом, коммуникативно-поведенческая компетенция становится одним из приоритетных качеств современного гражданина, поскольку различные виды деятельности (экономическая, правовая, экологическая, культурологическая) осуществляются в непосредственном контакте с людьми.

Выражение Я-концепции в проявлениях гражданской компетентности осуществляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровни собственного развития, личных достижений; сформированности таких качеств как креативность, инициативность, направленность на сотрудничество, уверенность в себе, способность к самоанализу, прогнозированию, творческому воображению, пониманию собственной значимости для других людей, ответственности за результаты своей деятельности, познанию себя и самореализации в жизни.Я-концепция является регулятором личных достижений, самоуправления, мобильности, мотиватором самопознания, развития рефлексивных способностей и формирования индивидуального стиля работы.

Все названные компоненты интегрируются в выделенные наиболее значимые компетенции (моральную, правовую, экономическую, экологическую) и в целом по существу представляют гражданскую компетентность личности.

Список литературы

1. Амельченко Т. В. Структурно-содержательная модель профессиональной компетентности будущего социального педагога // Педагогическая теория: эксперимент, практика: сб.статей. Иркутск: ИПКРО, 2009. С. 39–52.

2. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. Киев: Аспект-Поліграф, 2004. Вип. 2(7). С.15–24.

3. Демидова Н. В. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей: дис. …канд.психол.наук. СПб., 1993.203 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентносного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 240 с.

5. Коблянская Е. В. Социальная компетентность. СПб.: СПбГУ, 1995.101 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті /під ред. О. В.Овчарук. Киев: К. І. С, 2004.112 с.

7. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Ланина. М.: Политиздат, 1988. 479 с.

8. Лазаренко Л. А. Новые подходы в исследовании психологической компетентности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы // Фундаментальные исследования. 2008. № 2. С. 75.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

10. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т. Воронеж: Модэк, 2002.

11. Низовець О. А. Особистісні детермінанти сформованості комунікативної компетентності студентів-психологів. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc Gum/Vchdpu/psy/2011 94/Nyzov.pdf (дата обращения: 19.19.2013).

12. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. М.: Европейский фонд подготовки кадров, 2001.218 с.

13. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов. URL:http://akmeo.rus.net/index.php?id= 119 (дата обращения: 23.12.2013).

14. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды. М.: Смысл, 2007. 687 с.

15. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

16. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи. Монографія. Київ: Слово, 2004. 440 с.

17. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Киев: Контекст, 2000.С. 37–40.

18. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2006. 505 с.

19. Яценко Т. Є. Психологічна компетентність як еколого-психологічна характеристика особистості сучасного педагога //Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інститут психології ім. Г. С.Костюка НАПН України. Т. VII. Екологічна психологія. Вип. 26. Житомир: Вид: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 411–421.

References

1. Amel’chenko T. V. Strukturno-soderzhatel’naya model’ professional’noi kompetentnosti budushchego sotsial’nogo pedagoga // Pedagogicheskaya teoriya: eksperiment, praktika: sb.statei. Irkutsk: IPKRO, 2009. S. 39–52.

2. Arkhipova S. P. Profesiina kompetentnist’ i profesionalizm sotsial’nogo pratsivnika: sutnist’ i shlyakhi rozvitku // Sotsial’na robota v Ukraïni: teoriya ta praktika. Kiev: Aspekt-Poligraf, 2004. Vip. 2(7). S.15–24.

3. Demidova N. V. Razvitie psikhologicheskoi kompetentnosti studentov – budushchikh uchitelei: dis. …kand.psikhol.nauk. SPb., 1993.203 s.

4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnosnogo podkhoda v obrazovanii. M.: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 240 s.

5. Koblyanskaya E. V. Sotsial'naya kompetentnost'. SPb.: SPbGU, 1995.101 s.

6. Kompetentnisnii pidkhid u suchasnii osviti /pid red. O. V.Ovcharuk. Kiev: K. I. S, 2004.112 s.

7. Kratkii slovar' po sotsiologii / pod obshch. red. D. M. Gvishiani, N. I. Lanina. M.: Politizdat, 1988. 479 s.

8. Lazarenko L. A. Novye podkhody v issledovanii psikhologicheskoi kompetentnosti i professional'noi uspeshnosti prepodavatelya vysshei shkoly // Fundamental'nye issledovaniya. 2008. № 2. S. 75.

9. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.

10. Mitina L. M. Psikhologiya razvitiya konkurentosposobnoi lichnosti. M.: Mosk. psikhol.-sots. in-t. Voronezh: Modek, 2002.

11. Nizovets' O. A. Osobistisni determinanti sformovanosti komunikativnoї kompetentnosti studentiv-psikhologiv. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc Gum/Vch-dpu/psy/2011 94/Nyzov.pdf (data obrashcheniya: 19.19.2013).

12. Oskarsson B. Bazovye navyki kak obyazatel'nyi komponent vysokokachestvennogo professional'nogo obrazovaniya // Otsenka kachestva professional'nogo obrazovaniya. Doklad 5 / pod obshch. red. V. I. Baidenko, Dzh. Van Zantvorta. M.: Evropeiskii fond podgotovki kadrov, 2001.218 s.

13. Pervutinskii V. G. Sovremennye podkhody k razvitiyu professional'noi kompetentnosti studentov. URL:http://akmeo.rus.net/index.php?id= 119 (data obrashcheniya: 23.12.2013).

14. Petrovskaya L. A. Obshchenie – kompetentnost' – trening: Izbrannye trudy. M.: Smysl, 2007. 687 s.

15. Psikhologiya. Slovar' / pod obshch.red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. 2-e izd. M.: Politizdat, 1990. 494 s.

16. Skrebets' V. O. Ekologichna psikhologiya u viddalenikh naslidkakh ekotekhnogennoї katastrofi. Monografiya. Kiev: Slovo, 2004. 440 s.

17. Taranenko I. Rozvitok zhittєvoї kompetentnosti ta sotsial'noї integratsiї // Kroki do kompetentnosti ta integratsiї v suspil'stvo. Kiev: Kontekst, 2000.S. 37–40.

18. Shcherbakova T. N. Psikhologicheskaya kompetentnost' uchitelya: akmeologicheskii analiz: dis. ... d-ra. psikhol. nauk. Rostov n/D, 2006. 505 s.

19. Yatsenko T. Є. Psikhologichna kompetentnist' yak ekologo-psikhologichna kharakteristika osobistosti suchasnogo pedagoga //Aktual'ni problemi psikhologiї: zb. nauk.prats' Institut psikhologiї im. G. S.Kostyuka NAPN Ukraïni. T. VII. Ekologichna psikhologiya. Vip. 26. Zhitomir: Vid: ZhDU im. I. Franka, 2011. S. 411–421.

Статья поступила в редакцию 14.01.2014

УДК 159.9
ББК 88.3 Ю9

Виктор Александрович Гвоздев,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail:victorg26@mail.ru

Особенности эмоциональной сферы людей, находящихся в условиях лишения свободы, как показатели их психологической адаптации[1]

Цель статьи – представить результаты эмпирического изучения показателей психологической адаптации людей, находящихся в специфически осложнённых условиях жизненной среды. Основной осложняющий фактор – лишение свободы. Согласно гипотезе исследования, он ослабляет психологическую адаптацию осужденных. В исследовании реализуется принцип системности. Психологическая адаптация рассматривается как системная характеристика системы «человек – жизненная среда». В структуре психологической адаптации выделены психофизиологический, психический, социально-психологический уровни. В статье обсуждаются характеристики психофизиологического уровня психологической адаптации осуждённых. Показателями психофизиологического уровня психологической адаптации являются эмоциональные характеристики психики, выявляемые при диагностике акцентуаций личности. По результатам проведённого исследования обнаружено ослабление психологической адаптации осужденных к лишению свободы на психофизиологическом уровне. Ослабление заключается в возникновении дисбаланса в эмоциональной сфере.

Ключевые слова: жизненная среда, лишение свободы, психологическая адаптация, принцип системности, эмоциональный дисбаланс.

Viktor Aleksandrovich Gvozdev,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: victorg26@mail.ru

Peculiarities of People's Emotional Sphere in the Condition of Imprisonment as the Indicators of Their Psychological Adaptation

The purpose of the article is to present the results of empirical research of indicators of psychological adaptation of people in specifically complicated conditions of living environment. The basic complicating factor is imprisonment. According to the research hypothesis it reduces psychological adaptation of convicted persons. System approach is realized in the research. Psychological adaptation is considered as a systemic feature of system "person – living environment". Its structure consists of psycho-physiological, mental, socio-psychological levels. Features of psycho-physiological level of psychological adaptation of convicted persons are discussed in the article. Emotional characteristics of psyche detected in diagnosis of personality accentuations are indicators of psycho-physiological level of psychological adaptation. On the results of the research, the reduction of psychological adaptation of convicted persons on psycho-physiological level was discovered. Attenuation is an emergence of imbalance in emotional sphere.

Keywords: living environment, imprisonment, psychological adaptation, system approach, emotional imbalance.

Актуальность темы исследования и его методология. Проблема жизнедеятельности человека в условиях лишения свободы, несмотря на возрастающую в последнее время гуманизацию исправительных воздействий, продолжает оставаться актуальной. Это связано с тем, что условия лишения свободы не являются адекватными природе человека и существенно отличаются от его привычных параметров жизнедеятельности. Будучи включённым в эти новые для себя средовые условия, отягчённые многочисленными депривационными факторами, человек подвергается влиянию широкого спектра биологических и социальных «вредностей», переживает кризисные психические состояния и нуждается в психологической поддержке и реабилитации.

[1] Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ. № 6.3657.2011.

© Гвоздев В. А., 2014

В этой связи возникает необходимость психологической адаптации человека к этим новым, осложненным условиям. Актуальны в реалиях современной России и поиски ответа на вопрос о её характере и особенностях.

Ряд экопсихологических исследований проблемы психологической адаптации [2; 6;7] объединяет тезис В. И. Панова о том, что «психические процессы, состояния и сознание, психическое развитие, обучение и поведение человека, а также его психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи конкретного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т. п.) и природой в целом, то есть вне системы «индивид – окружающая среда» [4, с.19].

Действительно, особенности психологической адаптации человека во многом детерминируются условиями его жизненной среды. Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей (Г. А. Ковалев, 1993; В. И. Панов, 2001; М. Черноушек, 1989; В. А. Ясвин, 1997).

Наиболее сложно адаптационный процесс протекает в неадекватных природе человека условиях, которые существенно отличаются от привычных средовых параметров его жизнедеятельности. Подобные условия можно отнести к осложнённым. Осложнёнными называются особые природно-климатические, экологические и социальные характеристики жизненной среды, затрудняющие жизнедеятельность человека и обусловливающие специфику адаптационных процессов [7].

Условия лишения свободы представляют собой осложнение, главным образом, социального компонента жизненной среды человека, сопровождающееся возникновением разного рода депривaций: физиологической, психической, социальной.

В нашем исследовании мы опираемся на принцип системного изучения психологической адаптации. Психологическая адаптация рассматривается как системная характеристика системы «человек – жизненная среда» [8]. С системных позиций психологическая адаптация представляет собой процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения её динамического равновесия [Там же].

Целостная психологическая адаптация человека, в свою очередь, представляет собой систему. Моделируя её структуру, выделяют психофизиологический, психический и социально-психологический уровни.

В статье представлены результаты эмпирического исследования показателей психофизиологического уровня психологической адаптации людей, находящихся в условиях лишения свободы.

Показателями психофизиологического уровня психологической адаптации выступили эмоциональные характеристики психики.

Выбор эмоциональных характеристик для анализа психофизиологического уровня психологической адаптации основывается на принятом в психологии и психофизиологии нейрофизиологическом аспекте рассмотрения эмоций, связанных с биоэлектрической активностью головного мозга. Эмоциональные особенности, рассмотренные в этом аспекте, являются формально-динамическими особенностями психики, происхождение которых генетически детерминировано, а функционирование обеспечивается нейронными программами [5].

Эмоциональные особенности по В. Д. Небылицыну [3] являются связующим звеном между нейрофизиологическим и психологическим уровнями организации психики человека, поэтому обязательно включают в себя особенности обоих уровней. Связь с нейрофизиологическим уровнем демонстрирует схожесть и сочетаемость эмоциональных характеристик с темпераментальными (импульсивность / быстрота, лабильность / скорость).

Гипотеза исследования. Будучи неадекватными природе человека, условия лишения свободы могут вызывать напряжение механизмов психологической адаптации и приводить к возникновению специфики её разноуровневых показателей. Так, на психофизиологическом уровне психологической адаптации можно обнаружить дисбаланс в эмоциональной сфере испытуемых.

Метод исследования. Для выявления эмоциональных особенностей психики как показателей психофизиологического уровня психологической адаптации применялся опросник Г. Шмишека, базирующийся на типологии акцентуированных личностей К. Леонгарда (К. Леонгард, 1968).

Акцентуации охватывают широкий спектр индивидуально-психологических особенностей, которые включены, в первую очередь, в эмоциональную сферу человека. К их числу можно отнести особенности возникновения и динамики эмоциональных реакций, процессов и состояний, а также ряда эмоциональных явлений: восприятия, переработки, ре-

гуляции, реагирования [1]. При чрезмерной выраженности эмоциональных особенностей можно говорить об их «заострении» по типу явной акцентуации, что негативным образом сказывается на благополучии эмоциональной сферы (К. Леонгард, 1968; А. Е. Личко, 1977).

Именно на эмоциональных характеристиках, в большом количестве содержащихся в структуре каждого из типов акцентуаций, мы сосредоточили свое внимание.

Максимальный показатель по каждому типу акцентуации – 24 балла. Признаками акцентуации считается величина, укладывающаяся в интервал 12–15 баллов. Следует отметить, что показатели, укладывающиеся в интервал «12–15», свидетельствуют лишь о доминировании в структуре эмоциональных особенностей совокупности черт, характерных для определённого типа (скрытая акцентуация), а не о наличии «заострения» (явная акцентуация).

Показатели, не достигающие данного интервала, свидетельствуют об отсутствии акцентуированных особенностей психики.

Величины, приближающиеся к 24 баллам, свидетельствуют о наличии явной акцентуации, то есть эмоциональных изменений выраженного негативного характера.

Характеристика выборки. В исследовании принимала участие группа мужчин, осуждённых к лишению свободы, в количестве 147 человек, средний возраст 27±5,2 лет. Продолжительность сроков заключения варьировала от 3 до 12 лет. Все осужденные к моменту обследования находились в условиях лишения свободы (ФКУ СИЗО-1 УФСИН России по Забайкальскому краю, г. Чита) не менее полугода.

Результаты исследования. В группе осужденных к лишению свободы чаще всего диагностировались эмоциональные особенности, характерные для «Циклотимического типа» акцентуации (30,7 %). Большая часть обследованных этой группы набрала по соответствующей шкале предельное число баллов – 24 (что говорит о высоком риске дезадаптации).

Для этой группы осужденных (назовем ее первой) характерна частая смена гипертимных и дистимных состояний с достаточно выраженной глубиной переживания полярных эмоций. Основной характеристикой эмоциональной сферы является повышенная аффективная лабильность.

Во второй группе осуждённых (26,5 %) преобладали эмоциональные проявления, характерные для акцентуации «Возбудимого типа». Эмоциональные особенности осужденных представлены повышенной вспыльчивостью, раздражительностью, неуправляемостью, высокой напряженностью инстинктивной сферы; для поведения характерны недостаточная опосредованность, высокая импульсивность и реактивность.

В третьей группе (22,5 %) осуждённых доминировали эмоциональные особенности «Дистимического типа» акцентуации. Эмоциональный дисбаланс в этой группе проявлялся преобладанием сниженного фона настроения с тоскливым, либо мрачным оттенком вплоть до клинически очерченной реактивной депрессии.

Эмоциональные особенности четвертой группы (14,2 %) осуждённых соответствовали особенностям «Тревожно-боязливого типа». Для испытуемых этой группы характерны робость, неуверенность, боязливость, склонность воспринимать угрозу в широком диапазоне ситуаций; устойчивое переживание психической напряженности с трудностями отреагирования тягостных переживаний во внешнем поведении.

В пятой группе (6,1 %) осуждёнными было набрано наибольшее количество баллов по шкале «Эмотивный тип». Эмоциональные особенности осужденных этой группы проявлялись высокой чувствительностью, впечатлительностью, податливостью, определённой мягкосердечностью, эмоциональной неустойчивостью.

Таким образом, у 108 человек из группы осужденных к лишению свободы (73,5 %) были обнаружены те или иные негативные изменения эмоциональной сферы, представленные широким спектром отклонений от средних показателей (показатели выше нормативных по шкалам «Циклотимический тип», «Возбудимый тип», «Дистимический тип», «Тревожный тип», «Эмотивный тип»).

Основные проявления эмоционального дисбаланса можно свести к двум основным вариантам: к излишней подвижности и интенсивности либо к застойности эмоциональных реакций.

При анализе степени выраженности эмоциональных особенностей осужденных к лишению свободы на передний план выступает тенденция к преобладанию чрезмерно выраженных показателей над нормативными.

Выявленные эмоциональные особенности большинства осужденных по степени выраженности достигали уровня явной акцентуации, свидетельствующей о неблагополучии в эмоциональной сфере. При этом более чем у половины из этих осужденных эмоциональные особенности выражены настолько, что

носят характер дезадаптивных (существенно превышали интервал «12–15» и граничили с крайними значениями).

Явную акцентуацию и её предельно выраженные варианты учёные, вне зависимости от типа акцентуации, относят к неблагоприятным признакам функционирования эмоциональной сферы. В этих случаях происходит нарушение эмоционального баланса; эмоциональная сфера упрощается, что приводит к утрированному эмоциональному реагированию в соответствии с аномально выраженным стереотипом (стереотип формируется в зависимости от доминирующего типа акцентуации).

Наряду с эмоциональными характеристиками доминирующего типа были проанализированы особенности дополнительных включений: при доминировании одного из типов акцентуации обнаруживаются достаточно выраженные особенности другого типа (типов).

Особенности влияния доминирующего и дополнительного типа на эмоциональную сферу рассматривается в научной литературе, исходя из их сочетаемости (Ю. В. Кортнева, 2004; К. Леонгард, 1968; А. Е. Личко, 1977).

В зависимости от степени сочетаемости с доминирующим типом дополнительные включения могут оказывать различное влияние на эмоциональную сферу (функционирование которой подчинено, преимущественно, особенностям доминирующего типа). Не меньшее значение имеет и степень выраженности особенностей дополнительного типа. В случае обоюдной чрезмерной выраженности особенностей основного и дополнительного типов можно говорить о дискордантности (патологизирующий признак по А. Е. Личко), противоречивости эмоциональной сферы, что негативным образом влияет на эмоциональное благополучие.

Для анализа были взяты три группы осуждённых (79,7 % от всей совокупности осуждённых, у которых были выявлены акцентуированные эмоциональные особенности), эмоциональные особенности которых представлены наиболее часто встречающимися типами: циклотимическим, возбудимым и дистимическим.

В структуре эмоциональной сферы у 37,6 % осуждённых из трёх проанализированных выше групп значительно преобладали дополнительные включения в виде особенностей возбудимого типа.

Учёные, разрабатывавшие проблему акцентуированных черт, сходятся во мнении, что эмоциональные особенности возбудимого типа являются самыми неблагоприятными в прогностическом плане (как в индивидуальном, так и в социальном аспектах). В существующих исследованиях совместимости типов особенности возбудимого круга вне зависимости от доминирующего типа представляются как отягчающие эмоциональную сферу, подчёркивается их дезрегулятивный эффект.

Сходство эмоциональных особенностей возбудимого типа с особенностями эпилептоидного типа делает этот тип акцентуации одним из самых деструктивных, а его носителя опасным не только для самого себя, но и для окружающих. Высокая напряжённость инстинктивной сферы с недоразвитием высших чувств, эгоцентризм и импульсивность обусловливают практически беспрепятственную реализацию стремлений, направленных, как правило, на достижение примитивного, гедонистического благополучия.

На втором месте по распространённости оказался тревожный тип (29 %), эмоциональные особенности которого в сочетании с выявленными особенностями доминирующих типов также вызывают отрицательные изменения эмоциональной сферы.

В случае сочетания повышенной тревожности с доминирующими циклотимическим и дистимическим типами происходит нарушение взаимоотношений с окружающими, нарастание аутизации, интровертированности, поглощённости отрицательными переживаниями; увеличивается число уязвимых мест вследствие мнительности, негативного самовосприятия, что приводит к отказу от действия (это является справедливым и для воздействия на эмоциональную сферу особенностей дополнительного дистимического типа – 3,2 %).

При сочетании повышенной тревожности с особенностями доминирующего возбудимого типа страх получает большое распространение в структуре основных переживаний. В силу некоторых черт возбудимого типа ощущение беспокойства негативно влияет на отношения с окружающими людьми. Актуализируется противостояние, нередко сопровождающееся агрессивными действиями.

Сочетание особенностей дополнительного застревающего типа (19,4 %) с особенностями доминирующих возбудимого и циклотимического типов является, по мнению исследователей, весьма опасным. Аффективная ригидность приводит к кумуляции внутриличностного напряжения, что приводит к сильным вспышкам аффекта. Происходит увеличение удельного веса аффективного компонента в восприятии и поведении. Эмо-

циональные особенности приобретают выраженный эпилептоидный окрас.

В качестве отрицательных особенностей, привнесённых в эмоциональную сферу дополнительным демонстративным типом (10,8 %), можно отметить: поверхностность, эгоцентризм, утрированность, извращённый характер влечений, повышенный уровень суицидальности.

Необходимо добавить, что степень выраженности дополнительных эмоциональных особенностей у группы осуждённых к лишению свободы оказалась весьма значительной. Около трети осуждённых, среди эмоциональных особенностях которых присутствовали признаки дополнительного типа, набрали по этим шкалам значения, превышающие интервал «12–15». Это свидетельствует о признаках дискордантности их эмоциональной сферы.

Выводы. Исследование позволило установить:

1. На психофизиологическом уровне психологической адаптации осуждённых к лишению свободы были выявлены признаки ослабления, заключающиеся в дисбалансе эмоциональной сферы (дискордантность эмоциональной сферы, неустойчивость фона настроения, высокие импульсивность, тревожность и др.).

2. Зафиксированное в исследовании снижение адаптационных показателей свидетельствует о том, что условия лишения свободы являются мощным осложнением жизненной среды осуждённых и определяют деформацию их психологической адаптации в виде возникновения эмоционального дисбаланса (индикатор ослабления психологической адаптации).

Список литературы

1. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д: Феникс, 2000. 544 с.

2. 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. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 5 (46). С.247–252.

3. Небылицын В. Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1990. 403 с.

4. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

5. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.

6. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории: дис. … д-ра психол. наук. М.: РУДН, 2010. 424 с.

7. Сараева Н. М., Суханов А. А. Показатели психофизиологического и психического уровней психологической адаптации человека в условиях жизненной среды Забайкальского края // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 5. С. 234–239.

8. Суханов А. А. Понятие «психологическая адаптация» в системном контексте // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: колл. монография. М.: Академия естествознания, 2011. С. 42–46.

References

1. Leongard K. Aktsentuirovannye lichnosti. Rostov n/D: Feniks, 2000. 544 s.

2. Mysnikova E. A. Issledovanie psikhologicheskoi adaptatsii studentov, prozhivayushchikh v ekologicheski neblagopoluchnom gorode (Balei) // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. «Pedagogika i psikhologiya». 2012. № 5 (46). S.247–252.

3. Nebylitsyn V. D. Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1990. 403 s.

4. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.

5. Rusalov V. M. Biologicheskie osnovy individual'no-psikhologicheskikh razlichii. M.: Nauka, 1979. 352 s.

6. Saraeva N. M. Intellektual'nye i emotsional'nye kharakteristiki psikhiki cheloveka, prozhivayushchego na ekologicheski neblagopoluchnoi territorii: dis. … d-ra psikhol. nauk. M.: RUDN, 2010. 424 s.

7. Saraeva N. M., Sukhanov A. A. Pokazateli psikhofiziologicheskogo i psikhicheskogo urovnei psikhologicheskoi adaptatsii cheloveka v usloviyakh zhiznennoi sredy Zabaikal'skogo kraya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. «Pedagogika i psikhologiya». 2010. № 5. S. 234–239.

8. Sukhanov A. A. Ponyatie «psikhologicheskaya adaptatsiya» v sistemnom kontekste // Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhn'ennykh usloviyakh zhiznennoi sredy: koll. monografiya. M.: Akademiya estestvoznaniya, 2011. S. 42–46.

Статья поступила в редакцию 20.12. 2013

УДК 159.923.2
ББК Ю935.2

Лариса Александровна Крапивина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Тюменский государственный университет
(Тюмень, Россия), e-mail: krapivina_larisa@mail.ru

Валерий Леонидович Ситников,
доктор психологических наук, профессор,
Петербургский государственный университет путей сообщения
(Санкт-Петербург), e-mail:sitnikof@mail.ru

Эмерджентный эффект невидимых активов командообразования на принципах творческого содружества поколений

В статье рассматривается проблема использования в современных условиях принципов, форм и методов организации разновозрастных отрядов. На основе сопоставительного анализа противоречивых подходов к командообразованию доказывается целесообразность использования отечественного опыта формирования разновозрастного коллектива на гуманистических принципах общей заботы, наиболее качественно теоретически и эмпирически разработанных и проверенных многолетним опытом научно-педагогической деятельности А. С. Макаренко, И. П. Иванова, В. П. Крапивина и их последователей. Рассмотрены некоторые малоизвестные факты истории становления их подходов к формированию и развитию коллектива. Выделены основные психолого-педагогические принципы командообразования, применимые не только в педагогической, но и во многих других видах современной созидательной деятельности

Ключевые слова: командообразование, разновозрастные отряды, развитие личности в коллективе, «труд-забота», коллективная творческая деятельность, гуманистическая психология.

Larisa Aleksandrovna Krapivina,
Candidate of Pedagogical, Associate Professor,
Tumen State University
(Tumen, Russia), krapivina_larisa@mail.ru

Valery Leonidovich Sitnikov,
Doctor of Psychology, Professor,
Petersburg State Transport University
(St. Petersburg, Russia), e-mail:sitnikof@mail.ru

Emergency Effect of Invisible Assets of Teambuilding on the Principles of Creative Commonwealth of Generations

The article considers the problem of modern principle conditions, forms and effective group cooperation interaction methods. On the basis of the comparative analysis of inconsistent approaches to teambuilding, the expediency of usage of the domestic experience of formation on the humanistic principles of the general care is proved; it was theoretically and empirically developed and checked up by long-term experience of scientific and pedagogical activity by A. S. Makarenko, I. P. Ivanov, V. P. Krapivin and their followers. Some little known facts of history of their approaches to the formation and development of the collective are considered. The basic psycho-pedagogical principles of teambuilding, applicable not only in pedagogical, but also in many other kinds of modern creative activities are allocated.

Keywords: teambuilding, emergency, uneven-age groups, managing style, personality development in collective, “labor-care”, collective creative activity, humanistic psychology.

© Крапивина Л. А., Ситников В. Л., 2014

Чем больше накапливается неразрешённых проблем, тем больше хочется какой-то панацеи, которая смогла бы без особого напряжения их устранить и обеспечить крутое ускорение развития человека, организации, общества. Сегодня одной из таких панацей для организаций любого уровня представляется создание команды. При этом, на очередном витке истории, решая возникающие проблемы, мы снова, забыв отечественный уникальный опыт, натыкаемся на старые грабли.

Попытавшись вначале 90-х окончательно избавиться от коммунистических догм, российское общество решило избавиться от ведущей роли коллектива в развитии человека, организаций и общества. Стали настойчиво проповедоваться идеи индивидуализма, как самого оптимального пути максимального развития. Рассматривая коллектив как средство подавления личности, двигателем прогресса стали считать соперничество. Но кардинальное изменение общественных отношений, отставание от развитых стран в экономике, науке, образовании, привели к осознанию того, что индивидуализм – это тупиковый путь развития отдельной личности, предприятия, организации и общества в целом.

Анализ процессов, происходящих в эффективно развивающихся странах и экономических секторах, показал, что наиболее успешно развиваются экономики, опирающиеся на принципы коллективизма и гуманизма по отношению к отдельной личности. Авторитарный стиль управления сегодня считается неэффективным и архаичным. Большинство современных специалистов в области управления считают наиболее перспективным командный стиль, при котором цели организации в полной мере согласуются с личными целями сотрудников.

Существуют различные суждения о путях и принципах формировании команды. Так, одни полагают, что команда может сформироваться в процессе совместной деятельности в условиях любого стиля управления. Другие считают, что всё зависит от личности руководителя или от сложившегося подбора кадров, или от ситуации, в которой находится организация, или от стечения всех благоприятных для этого обстоятельств. Практика управления и современные исследования убедительно доказывают, что процесс образования команды не самопроизвольный, а имеет свои закономерности. Команда – это специфическая разновидность группы, кардинально отличающаяся от любых других групповых разновидностей. Как правило, наиболее эффективно работающие организации характеризуются слаженным взаимодействием представителей разных возрастов и поколений, что обеспечивает преемственность опыта успешного решения поставленных задач и возникающих при этом проблем.

Человеческое сообщество в принципе является разновозрастным. В нём есть младшие (эмоция, жажда жизни и познания мира), юные (энергия, инициатива, стремление к развитию), взрослые (сила, знания, умения, мудрые (зрелость, мастерство, разум, опыт). А все они вместе – люди, которые очень нужны друг другу. Не случайно подавляющее большинство наиболее успешных команд являются разновозрастными. Разновозрастное объединение (как система) зарождается естественным образом в процессе межвозрастного взаимодействия с целью передачи опыта и обеспечения поступательного развития социума.

В наше время появилось достаточно много различных пособий по командообразованию. Предлагаются различные семинары, тренинги, «тим-билдинги», «верёвочные курсы». Подавляющее большинство из них, даже предлагающие авторские разработки, базируются на западных, прежде всего, американских технологиях и методиках, и практически никто не обращается к богатейшему отечественному опыту.

К сожалению, большинство современных экономистов и психологов, занимающихся проблемами управления, практически не знают собственного уникального опыта эффективнейшего командообразования. И это неудивительно, так как этот, действительно неоценимый опыт, был реализован в области педагогики. Россия, конечно, не родина слонов, но первый опыт, опирающийся на точное понимание социально-психологических закономерностей и механизмов формирования команды, был реализован и при этом достаточно полно и методически точно описан Антоном Семеновичем Макаренко (1888–1939), а затем академиком Игорем Петровичем Ивановым (1923–1992), творчески (теоретически и практически) переработан и адаптирован к обычным условиям непетенциарной системы школьного и внешкольного воспитания.

А. С. Макаренко и И. П. Иванову удалось определить ключевой принцип формирования настоящей команды и разработать технологию его реализации в процессе совместной деятельности. Этим ключевым принципом является организация деятельности группы, направленной на общую заботу об окружающем мире, окружающих людях и о самих членах

группы. А. С. Макаренко вывел «формулу»: важнейшим условием развития личности является не «труд-работа», а «труд-забота». И. П. Иванов разработал уникальную систему развития личности в процессе коллективной творческой созидательной деятельности, целью которой является общая забота об окружающей жизни. Это реально действующая, не просто педагогическая, а практически психотерапевтическая система развития и гармонизации личности, то есть система гармонизации отношений конкретного человека с другими людьми, с обществом и с самим собой. Система, дающая реальные инструменты для создания команды и высшего уровня ее развития – коллектива.

Сегодня даже многие педагоги и психологи, неплохо знающие работы Макаренко, уверены в том, что он являлся продуктом и рупором коммунистической идеологии, но первые разновозрастные трудовые отряды учащихся, действующие на принципах коллективной организации деятельности, были созданы А. С. Макаренко еще в 1917 году, когда он работал директором Крюковской железнодорожной школы № 1 и перед ним остро встала проблема не столько обучения школьников, сколько избавления их от голода. Для реализации этой задачи он добился выделения участка земли неподалеку от школы. На полученном от земства большом участке были разбиты школьные огороды и заложен фруктовый сад. Именно тогда А. С. Макаренко впервые разработал и успешно реализовал систему организации разновозрастных отрядов, поскольку деятельность по самообслуживанию, а фактически по самовыживанию коллектива педагогов и детей в тяжелейшее время Первой мировой и Гражданской войн, потребовала совершенной иной, более сложной, чем классно-урочная, организационной структуры. Система разновозрастных отрядов, включенных в общую, совместную заботу о выживании, призванная обеспечить оптимальное использование возможностей детей разного возраста, дала поразительный эмерджентный эффект невидимых активов. Эта система привела к возникновению совершенно новых, неожидаемых заранее взаимоотношений, проявлению у ребят разного возраста не виденных ранее личностных качеств. Работая в разновозрастных отрядах, решая общие задачи, старшие начинали помогать педагогам в организации и воспитании младших, заботиться о них, а младшие, равняясь на старших, дорожа их вниманием и дружбой, старались изо всех сил, максимально активизируя свой потенциал развития, и в меру своих возможностей заботились о старших. Так зарождалась система воспитания, разработанная А. С. Макаренко, именно в такой совместной деятельности разновозрастных отрядов (РВО) оттачивалась методика «параллельного действия» педагогов и детей.

Именно разработанная А. С. Макаренко система организации управления стала первой в истории научно обоснованной и практически реализованной системой командообразования не только в педагогической деятельности, но прежде всего в сфере инновационного производства. А первыми методическими пособиями по психологии формирования разновозрастного коллектива и технологии реализации командно-демократического стиля производственного управления и взаимодействия можно по праву считать «Педагогическую поэму», «Флаги на башнях», «Марш тридцатого года» и множество статей А. С. Макаренко. Так развивался «эмерджентный эффект невидимых активов».

Несмотря на отсутствие точного определения и понимания в науке явления «невидимых активов», многие исследователи разновозрастных объединений неоднократно указывали, что такие группы особым образом сплачивают людей, позволяя им выполнять достаточно сложные социальные и воспитательные задачи.

В общем виде это явление можно охарактеризовать так: процесс реализации и результаты крупных социально значимых дел усиливают связи в отношениях между людьми, определяя последовательное наращивание потенциала «невидимых активов», суммарный показатель которого, в свою очередь, создает условия для появления новых, ещё более значимых дел.

Один из скаут-мастеров Г. В. Радецкий в своих воспоминаниях пишет: «Во время Первой мировой войны (1914 г.) скауты несли службу связи при различных учреждениях Общества Красного Креста, работали в качестве помощников санитаров в лазаретах... Особо отмечали санитарную команду, сформированную из скаутов старшего возраста, которым охотно помогали младшие ребята. Эта команда всегда бралась за особо трудную работу, например, помогала при разгрузке военных санитарных поездов ... стали нести дежурства, помогая персоналу госпиталя, ухаживая за ранеными» [10, с. 45].

Другой пример: «14–17 летние пацаны и девчонки разрабатывали программы переустройства окружающей жизни, искренне веря в возможность их реализации. Наш Сверд-

ловский «Алый Парус» с 1965 по 1970 год каждое лето выезжал на строительство самой крупной в Европе Рефтинской ГРЭС, где десятки девчонок и мальчишек при участии нескольких взрослых ... валили лес под водохранилище, асфальтировали дорогу, помогали в строительстве гидроэлектростанции. А между летними «Рефтами» шла кипучая работа по «оживлению» школьного самоуправления, по организации трудовых, военно-патриотических и других творческих дел» [12, с. 4–5].

Связи и отношения между представителями разных поколений являются системообразующим фактором, определяющим величину, мощность и предел воспитательного потенциала разновозрастного объединения. Их характеризует эмоциональная насыщенность и социально-нравственная устойчивость. Им присуща альтруистическая и позитивная направленность. Понятия чести, достоинства, дружбы, солидарности предельно выражены в них через большую силу целенаправленного коллективного внушающего воздействия на подростка, которое выполняют специальные органы совместного управления.

В таком сообществе, ориентированном на выполнение социально значимых задач, достаточно быстро возникает особое внутреннее коллективно управляемое пространство, которое обеспечивает всех участников межвозрастных отношений необходимой им дополнительной информацией. Ребята достаточно быстро осознают отличие этих новых отношений от уже имеющихся в накопленном социальном опыте, и начинают создавать социально-нравственное устойчивое воспитывающее пространство, которое не зависит от взрослых и не нуждается в постоянном контроле со стороны взрослых наставников. Дети разного возраста начинают испытывать по отношению друг к другу симпатию и родственные чувства, несмотря на разницу в уровне интеллектуального, социального и физического развития. РВО создает условия для испытания своих сил в разрешении проблемных «взрослых ситуаций».

Важнейшими принципами и средствами организации системы управления разновозрастным объединением являются: включение в общую заботу об окружающих; структурирование коллектива на разновозрастные микрогруппы, объединённые общими задачами по организации совместной деятельности; отношения творческого содружества разных поколений коллектива; чередование творческих поручений внутри групп; ротация выборных руководителей; институт временных «советов дела» при высшей власти «общего сбора»; коллективное планирование, коллективное исполнение и подведение итогов любой деятельности с обязательной позитивной оценкой каждого, внесшего реальный вклад в достижение желаемого результата; сохранение многообразных традиций и ритуалов коллектива; бодрый, «мажорный» тон даже в самых сложных ситуациях; требовательное и бережное отношение к каждому члену коллектива, сформулированное А. С. Макаренко в формуле: «Как можно больше уважения к человеку и как можно больше требовательности к нему»; собственная символика; многодневные «сборы», летние палаточные лагеря, коммунарский дух и многое другое.

Многочисленные свидетельства очевидцев подтверждают, что во время коллективных творческих дел разновозрастных коммунарских объединений: (КТД), «Радость детям», «Радость селу», «Помощь детскому дому», «Трудовой десант», «Политбой» удивляла, а порой «захватывала», непривычная атмосфера всеобщего эмоционального подъема, дружеского общения, взаимопомощи, стремления сделать всякое дело сообща. Р. С. Варганова обозначила, что главным условием эффективного функционирования такого рода объединений становится организация крупных значимых дел, которые сплачивают участников, создавая условия для проявления творчества и инициативы [2, с. 26–27]

А. Н. Лутошкин характеризует это явление как эмоциональный суммарный показатель соотношения настроений индивидуальных состояний и общего настроения как совокупности ощущений своего коллектива [8].

Г. Н. и С. Г. Сериковы утверждают, что в гуманном образовании выведение системы соотношения личного и межличного во взаимоотношениях участников из равновесного (установившегося) состояния продиктовано необходимостью развития свойств личности и развития всей системы взаимоотношений. Длительное пребывание такой системы в неравновесном состоянии приводит к накоплению внутрисистемной энергии, обусловливающей переход этого состояния в равновесное с новыми изменившимися свойствами. Появление новых свойств в воспитательной системе, в свою очередь, последовательно определяет качественные изменения ресурсных накоплений её потенциальных сил [11, с. 79–81]. В данной статье мы остановимся только на рассмотрении явления, которое получило в литературе название «коммунарский дух».

В документальных свидетельствах и воспоминаниях многих участников коммунарских объединений утверждается, что в «коммунарстве» главное – не идеи и не дела, а именно «дух», то есть атмосфера, свойственная именно коммунарскому объединению [15, с.79]. В. А. Караковский, применивший методику проведения коммунарских сборов в условиях массового общеобразовательного учреждения г. Москвы (800–1500 учащихся), установил, что атмосфера, возникающая во время коллективных творческих дел (КТД), удивляет, заряжает, заражает, привлекает и высоко эффективно влияет (в воспитательном плане) на каждого участника [4, с. 55].

А. С. Макаренко обозначил такую форму эмоционального проявления коллективной силы термином «мажор». С. Т. Шацкий называл появление подобного эффекта в воспитательной системе «товарищеским подъемом». И. Н. Жуков определял это явление как «единение душ». Я. Корчак называл его «коллективной совестью». В. П. Крапивин определил его как «отрядная атмосфера». Последователи И. П. Иванова описывали данное явление как «коммунарский дух». Как отмечают выпускники коммунарских клубов: ленинградского КИМа, объединений-последователей, входивших в состав московской коммунарской системы, архангельского городского щтаба старшеклассников, петрозаводских коммунарских объединений и центров, свердловского «Алого Паруса», пермского клуба юных коммунаров и др., в коммунарстве многих привлекал именно «дух».

Исследователи синергетики Э. Кемпбелл, К. Саммерс Лачс определили данное явление как «динамичный синергизм невидимых активов» [7, с. 81]. В рамках данного исследования «невидимые активы» рассматриваются как присущие человеку и разновозрастному объединению материально не выраженные внутренние ресурсы, обеспечивающие процесс динамичного развития личности и всего разновозрастного объединения в целом.

«Невидимый актив» понимается как психологический эффект, выраженный в качестве всеобщего эмоционального подъема, ярко проявленного через доброжелательное свободное общение, взаимопомощь в процессе деятельности, энтузиазм, сотрудничество, творчество, возникающие в результате межвозрастной коммуникации.

Важно отметить, что авторы воспитательных систем РВО использовали принцип межвозрастного сотрудничества в условиях разных организационных форм. Например, Л. Н. Толстой (школа), С. Т. Шацкий (община, клуб, детское загородное поселение), О. И. Пантюхов, И. Н. Жуков, А. С. Макаренко (патрули, отряды, бригады, дружины, колония, коммуна), И. П. Иванов (штабы, клубы, сборы, круглогодичный всероссийский лагерь), В. П. Крапивин (внешкольное разновозрастное общественное объединение).

В РВО «Каравелла» (г. Екатеринбург) хорошо видно как личность подростка, попадая в условия разновозрастных субъект-субъектных отношений, самостоятельно определяется со своим местом в общем (межличном), не теряя при этом личного (индивидуального). Это происходит на основе компромиссов с самим собой и партнёрами, в результате которых проявляется субъект-субъектная пропорция (соотношение) личного и межличного. Допуск смещения пропорционального соотношения возможен в различных вариантах, но нормативно-правовой фактор обеспечивает условия проверки и контроля выравнивания уровня соотношений за счет потенциала внутренних невидимых активов самой личности и всего разновозрастного объединения.

Именно связь поколений создаёт феноменальные по силе социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых различные воспитывающие силовые потоки оказываются связаны между собой, изменяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы. Напомним, что в любой социальной, неравновесной системе наличие прямых и обратных связей объективно приводит к постоянному изменению системы, увеличивая варианты реализации сложившейся в ней неравновесности, что, в свою очередь, способствует появлению нового силового потенциала, не свойственного как компонентам в отдельности (личное), так и всей системе в целом, когда она находится в состоянии равновесия (межличное).

В качестве примера рассмотрим один из отзывов о результате реализации эмерджентного эффекта в отряде «Каравелла». Его написал Саша П. (13 лет) подросток-сирота, приехавший на одну из программ «Каравеллы» в 2010 из Медновского дома-интерната г. Твери: «Ехал и боялся. Хотел, чтобы всё, было так, как в книге В. Крапивина. Очень хотелось, чтобы было именно так, но и был страх, что меня не примут. А ещё я молился, сам не знаю почему. А потом я увидел отрядных ребят. И понял, что их жизнь лучше книги. Прямо на вокзале стали происходить настоящие чудеса. Меня сразу взяли жить в настоящую семью. У меня снова (пусть всего на

две недели) появились родители и бабушка. Я возвращался в детский дом без сожаления, потому что знал, что эта семья решила взять меня под опеку. Всего за месяц нам с братом дали российское гражданство, хотя до этого бумаги ходили где-то почти два года. Летом мы попали на парусную практику, где учились управлять яхтой, фехтовать, писать заметки, выпускать газеты, рисовать плакаты, ставить спектакли. А ещё дружить по-настоящему. И это все произошло всего за полгода. В «Каравелле» я поверил, что чудеса делают люди (интервью в декабре 2010)».

Как же работает механизм усиления и ускорения процессов решения вопросов и проблем разновозрастного объединения? Согласно системно-синергетическому подходу, силу воздействия РВО определяет появление эмерджентного эффекта невидимых активов. Невидимые активы РВО – материально не выраженные внутренние ресурсы людей: физические, духовные, интеллектуальные. Именно связь поколений создаёт социальные условия (межличное поле взаимодействия), в результате которых различные силовые потоки оказываются связаны между собой, изменяя и усиливая не только потенциальные возможности воспитательного взаимодействия каждого субъекта, но и общий потенциал всей системы.

В рассмотренном примере, Саша, действительно, не просто хотел иметь семью, но и совершал конкретные действия, отражающие его состояние и желание на других людей. Эффект обратной связи, который особым образом был усилен в РВО за счет результата открытого межвозрастного взаимодействия, запустил процесс решения проблемы, результатом которой стало появление новой семьи. В настоящее время Саша и его брат уже три года живут в г. Екатеринбурге и воспитываются в приёмной семье.

Выявленный тип межвозрастных отношений обеспечивает появление ощущения безопасности воспитательного пространства, а также усиление реализации субъектами адаптивной, коммуникативной, креативной функций. Как показывают результаты исследования, разновозрастный состав субъектного компонента во многом определяет и усложняет характер системных связей, когда каждый компонент воспитательной системы РВО начинает выполнять функцию не одной, а всех действующих сил. При таком условии РВО создает такой феноменальный по силе уровень отношений компонентов, который существенно усложняет и усиливает все функции, свойства, факторы и связи воспитательной системы, определяющие величину ее воспитательного потенциала.

Вспомним слова Я. Корчака: «особое место занимают игры, цель которых – проверка силы, познание своей цены; а это удается достичь, лишь сравнивая себя с другими… Пятилетний ребенок может быть допущен в общество восьмилетних, а тех могут в свою очередь принять к себе десятилетние, которые уже выходят одни на улицу и у которых есть пенал с ключиком и записная книжка. Такой, старше тебя на два класса, мальчик разрешит многие сомнения, за полпирожного или даже даром просветит и обучит…» [5, с. 52]

К сожалению, социально-психологические особенности процесса появления и развития укрупненных РВО в мировой и отечественной науке исследованы пока недостаточно. Есть основания полагать, что каждая эпоха развития человечества создает особые условия для возникновения и развития нового типа воспитательной системы РВО на микро- и макроуровнях.

Любое изменение системы управления и производственных отношений требует предварительной подготовки и обучения персонала. Сегодня одной из наиболее эффективных методик социально-психологического обучения заслуженно считаются тренинги, или так называемые Т-группы, группы встреч, как отмечал известный американский психолог Кьел Рудестам: «О группах встреч Карл Роджерс отзывается как об одном из величайших социальных изобретениях 60-х годов» [9, с. 82]. Но ещё в 1956 году И. П. Ивановым, научным сотрудником в институте Б. Г. Ананьева, был организован Союз энтузиастов, объединивший около 20 старших пионервожатых ленинградских школ, который, практически в режиме Т-группы, разрабатывал фактически тренинговые формы и методы коллективной творческой деятельности школьников. Результатом их работы стало создание в 1959 году школы пионерского актива в Доме пионеров и школьников Фрунзенского района (ДПШ). Здесь, в Ленинграде, возникает неформальное объединение педагогов и школьников разного возраста – постоянно действующий сводный коллектив представителей всех школ района, пионеров и вожатых, принявший на первом многодневном общем сборе, состоявшемся в марте 1959, название КЮФ – Коммуна юных фрунзенцев. Затем в него вливаются и взрослые, не имевшие прежде отношения к педагогике: студенты, выпускники консерватории, рабочие, которые, побывав на одном сборе, навсегда увлекают-

ся работой с детьми. Все вместе, движимые мыслью и энергией Игоря Петровича, они создают уникальную систему формирования команды и развития личности в коллективной творческой деятельности, целью которой является общая практическая забота об улучшении окружающей жизни, о близких и далёких людях.

О созидательном потенциале этой системы и её эффективности говорит то, что это единственная за всю историю человечества система воспитания, которая на самом первом этапе широко распространялась детьми, а не взрослыми. Вначале во Фрунзенском районе, а затем и в других школах Ленинграда и области, по всему Советскому Союзу стали возникать неформальные объединения, нередко, по примеру КЮФа, называвшие себя клубами юных коммунаров (КЮК), как бы подчеркивая этим свой неформальный статус, не относящийся непосредственно к заформализованному комсомолу или пионерии. К 1963 году возникло более 500 КЮКов – клубов старшеклассников, созданных по инициативе школьников, на свой страх и риск поддержанных отдельными взрослыми, и действовавших по системе И. П. Иванова (при этом, практически ничего не знавших ни о нём самом, ни о том, что у этой системы коллективной творческой деятельности есть автор).

Как неоднократно доказывала отечественная история, «нет пророка в своём отечестве». Комсомольскими чиновниками начали задаваться вопросы: «А что это затакая неформальная организация?», «Она что, противопоставляет себя комсомолу, пионерской организации?». Даже после разъяснения важности проведения этого эксперимента, пришедшего из школьного отдела ЦК ВЛКСМ с рекомендацией поддержать его, противодействие не прекратилось, а стало ещё более тонким и изощрённым.

Осенью 1962 года И. П. Иванов был вынужден уйти из созданного им уникального неформального объединения, которое после его ухода стало «вариться в собственном соку» и постепенно превратилось в небольшую элитарную группу. Увы, так происходило не только с КЮФом, но и со многими другими подобными объединениями. Они остались командой, но перестали быть коллективом, нацеленным на улучшение окружающей жизни [14, с. 58].

И. Д. Аванесян – ученица и соратница И. П. Иванова – даёт точное определение сущности концепции и социальной технологии своего учителя: «Лейтмотив педагогики Иванова – утверждение гуманистических отношений, воспитание творческих людей, способных заботиться о конкретных людях, окружающей жизни, о себе, как о товарище своих товарищей… Развивая и утверждая идеи Макаренко в другое время и в других условиях, Игорь Петрович … разработал методику, которая позволяет решать в единстве задачи гражданственности, социальной активности и личностного роста воспитанников» [1, с. 92–93].

Десятилетие 1954–1964 гг. XX в. получило в истории России образное название «оттепель». В качестве результатов, определивших развитие гуманистического направления в педагогике и пропаганду демократических принципов взаимоотношений между людьми, на наш взгляд, важно выделить появление в названный период социальных явлений нового типа: движения студенческих отрядов (1955), движения туристических клубов и клубов авторской песни (1956), движения коммунарских клубов (1959), движения команд КВН (1961), всероссийского детского лагеря «Орлёнок» (1960), создание молодежных жилых комплексов (1967). Также с июля 1961 года начала работать разновозрастная команда «БВР – Берег Весёлых Робинзонов» – прародитель отряда «Каравелла».

Именно в данный период сформировалось целое поколение людей, которые и в последующие годы «застоя» сохранили верность демократическим принципам и стремление воплотить в жизнь провозглашённые или декларируемые идеалы. Исследователи психолого-педагогической науки утверждают, что наиболее ярко это поколение проявилось именно в коммунарском движении. Как отмечает Р. С. Варганова, «Коммунарство – примета оттепели. Это было время, когда в истории Советского государства распахнулись окна, двери и души для инициативы и творчества. И творчество не заставило себя ждать» [2, с.21].

Руководители коммунарских отрядов и городских штабов пионерского и комсомольского актива сразу задумывали создание такого рода объединений как альтернативу формальным пионерским отрядам и комсомольским группам. С. Д. Поляков назвал коммунарскую методику феноменом педагогической действительности, которая возникла в Советском Союзе не благодаря, а вопреки государственной педагогической системе» [15, с. 62].

Система воспитания молодёжи на принципах подлинно демократического включения в деятельную заботу об улучшении окружаю-

щей жизни, разработанная И. П. Ивановым, стала основой и результатом уникального социально-педагогического эксперимента, не имевшего аналогов в истории.

На наш взгляд, в коммунарстве воспитательная система РВО была экспериментально проверена и результативно проработана на практике, но, к сожалению, не получила глубокого научного обоснования в официальной педагогической теории.

Многолетние исследования И. П. Иванова и его последователей позволили установить, что социальное развитие личности подростка, включённого во взаимодействие с людьми другого возраста, характеризует возникновение общих целей деятельности и изменение отношения взрослеющего человека к пониманию его роли среди взрослых и других детей. Это отношение выражено в проявлении форм делового сотрудничества и предметно-содержательном общении участников. Изучение «предшественников» позволило сформулировать ряд альтернативных идей, принципов, приёмов и методов, которые постепенно в процессе многолетней творческой опытно-экспериментальной и теоретической работы превратились в стройную, цельную концепцию, которую стали называть «коммунарской методикой», «теорией и методикой коллективного творческого воспитания».

В чём суть методики? Деятельность, в процессе которой преобладают отношения творческого содружества поколений, позволяет открыто решать конкретные практические задачи изменения и улучшения жизни окружающих, как групповые, так и индивидуальные. Одновременно незаметно (открыто) решаются задачи воспитания положительных качеств личности и преодоления отрицательных. Это сочетание различных видов общей заботы с разными видами деятельности.

Кроме того, именно И. П. Иванов, творчески продолжая теоретические исследования С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко и других, обнаружил закономерность повышения эффективности результатов развития личности подростков в разновозрастном объединении в двух формах. Во-первых, в форме появления традиций, связанных с естественным постоянным накоплением опыта и ненасильственной передаче жизненно важной информации от старших поколений к младшим в конкретный исторический период. Во-вторых, в форме тесного взаимодействия возрастов, которое обеспечивает появление специфических отношений между старшими и младшими.

«Эмерджентный эффект невидимых активов разновозрастных объединений гуманистической направленности» проявляется в усилении демократических форм товарищеской заботы, сотрудничества, взаимопомощи, требования, контроля, коллективного поиска решения и т. д. В результате чего младшие получают разнообразные сведения, усваивают привычки поведения, рабочие навыки старших, а также приучаются уважать старших и их авторитет. У старших, в свою очередь, воспитываются внимание к человеку, великодушие к миру и требовательность к себе, умение защитить идеи и результаты коллективной деятельности. За счет появления эмерджентного эффекта процессы обучения, воспитания, социализации и осознания социальной ответственности значительно ускоряется и у старших, и у младших [6, с. 208].

Результат эмерджентного эффекта достижений каждой личности выражен в том, что в РВО подросток быстрее осознает роль взрослого, и не испытывает тревоги перед встречей с будущим новым для него состоянием тела, души и потерей ощущений детства. Это происходит потому, что принцип добровольного объединения с разными людьми существенным образом снижает тревожные подростковые ощущения, которые компенсируются творческой деятельностью всего сообщества и постоянным общением с представителями других поколений.

Проблематика развития личности молодого человека находится в плоскости смыслообразующих жизненных потребностей, особо актуализирующихся в подростковом возрасте. Движения «коммунаров» и «крапивинцев» смогли удовлетворить эти потребности в силу своей гуманистической направленности, именно поэтому они стали столь массовыми и разновозрастными. Педагоги вместе со своими воспитанниками в повседневной, обыденной жизни практически моделировали в локальных условиях идеальные отношения возможного будущего. Конструируя свои коллективы, организуя совместную деятельность разновозрастных коллективов, они включали будущих взрослых в отношения бескорыстной совместной дружеской деятельности по улучшению окружающей жизни, тем самым формируя навыки взаимодействия, взаимопонимания, взаимодоверия и взаимопомощи, без которых невозможно формирование настоящей команды. В этом взаимодействии происходило переживание новых возможностей отношений с окружающим миром и самим собой, создавались образы желаемого будущего, закрепление способов его построения. А затем, во взрослой

жизни, бывшие школьники, получившие опыт творческой, активной, неформальной жизнедеятельности объединений, действовавших на основе идей и методов А. С. Макаренко, И. П. Иванова, В. П. Крапивина, сами становясь руководителями и настоящими профессионалами, нередко обращались к этим образам школьной или студенческой поры и нередко им удавалось создавать прекрасные команды единомышленников, способные решать самые сложные задачи.

В условиях административно-командной системы создавались коллективы, действовавшие на реально демократических принципах. Или, говоря в терминах управления, в авторитарной структуре организации действовали подразделения, основанные на демократическом, патисипативном стиле управления, обеспечивавшем максимальное участие всех членов подразделения в организации эффективной деятельности. Это достигалось благодаря участию каждого: в совместном определении цели и задач (миссии) своего коллектива; в совместном планировании; в коллективной подготовке; в творческом проведении каждого конкретного дела; в общем обсуждении итогов и возможностей их использования в дальнейшей деятельности коллектива. Важнейшим фактором обеспечения стабильного развития эффективного коллектива была система постоянной ротации руководителей всех постоянных и временных структурных подразделений. При такой включённости в жизнедеятельность РВО каждый чувствовал свою персональную ответственность за свой круг обязанностей, каждый имел опыт и исполнителя, и руководителя, успешно взаимодействующего с коллегами разного возраста.

С. Л. Соловейчик писал о том, что в 1995 г. журнал «Фай Дельта Кэппен» (Phi Delta Kappan) опубликовал «сенсационные» материалы. Американские ученые заявили о революции в образовании. На основе глубокого анализа истории воспитания и развития человека, они пришли к выводу, что нашли эффективный способ развития личности. И это отнюдь не индивидуализм, так характерный для западного общества, а включение человека в социальное действие, во взаимообмен заботой. С. Л. Соловейчик справедливо отметил, что это открытие совершено не американцами, а нашим выдающимся педагогом И. П. Ивановым вначале 50-х гг. [16]

Современной России, ориентированной на инновационное развитие, необходимо не только копировать чужие технологии социального строительства, но и, отринув идеологические шоры, обратиться к собственному уникальному опыту создания эффективно действующих образовательных учреждений и высокотехнологических производств на основе глубокого понимания психологических механизмов целенаправленного формирования высокоэффективных социально значимых разновозрастных коллективов творческих личностей.

Список литературы

1. Аванесян И. Д. Игорь Петрович Иванов: наука и жизнь // Сер. «Золотые имена». СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. 200 с.

2. Варганова Р. С. «Алый парус» – штрихи к истории первого неформального общественно-политического объединения подростков в Свердловске // Теория, история и практика педагогики социального творчества: материалы межрегион. науч.-метод. конф. памяти академика И. П. Иванова. Екатеринбург: Урал. ин-т практ. психол., 2004. С. 21–28.

3. Иванова Л. А. Будущее в настоящем – жизнь и творчество Игоря Петровича Иванова. СПб.: Центр педагогической информации, 1998. 200 с.

4. Караковский В. А. Грани воспитания (раздумья педагога). Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1974. 128 с.

5. Корчак Я. Как любить детей. Воронеж: Модэк, 1999. 192 с.

6. Крапивина Л. А. Эмерджентный эффект невидимых активов разновозрастных объединений гуманистической направленности // КАРМИНСКИЕ ЧТЕНИЯ – 2013: материалы междунар. науч.-практ. конф. «Философия, психология, педагогика развития социальной активности и творчества личности», 5–7 ноября 2013 г. СПб.: Айсинг, 2013. С. 208–218.

7. Кэмпбел Э., Саммерс К. Лачс Стратегический синергизм. Как создаётся кумулятивный положительный эффект. СПб.: Питер, 2004. 416 с.

8. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М.: Педагогика, 1988. 125 с.

9. Рудестам К. Групповая психотерапия. СПб.: Питер Ком, 1998. 384 с.

10. Сборник исторических очерков основателей скаутского движения и участников событий / сост. и ред. В. Л. Кучин, В. И. Несевря. М.: Изд-во. Федерации скаутов России, 1998. 474 с.

11. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Здоровьесбережение в гуманном образовании. Екатеринбург-Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. 242 с.

12. Ситников В. Л. Уникальный социальный психолого-педагогический эксперимент // Теория, история и практика педагогики социального творчества: материалы межрегион. науч.-метод. конф. памяти академика И. П. Иванова. Екатеринбург: Урал. ин-т практ. психол, 2004. С. 3–9.

13. Ситников В. Л., Комарова А. В., Слотина Т. В. Практикум по психологии командообразования: учеб.пособие. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т путей сообщения, 2011. 217 с.

14. Ситников В. Л. Педагогические истоки современной психологии командообразования // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2012. № 148. С.51–60.

15. Соколов Р. В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства. М.: Социнновация, 2003. 142 с.

16. Соловейчик С. Л. По следам общей заботы // Газета «Первое сентября». 1995. № 104.

References

1. Avanesyan I. D. Igor’ Petrovich Ivanov: nauka i zhizn’ // Ser. «Zolotye imena». SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. 200 s.

2. Varganova R. S. «Alyi parus» – shtrikhi k istorii pervogo neformal’nogo obshchestvenno-politicheskogo ob”edineniya podrostkov v Sverdlovske // Teoriya, istoriya i praktika pedagogiki sotsial’nogo tvorchestva: materialy mezhregion. nauch.-metod. konf. pamyati akademika I. P. Ivanova. Ekaterinburg: Ural. in-t prakt. psikhol., 2004. S. 21–28.

3. Ivanova L. A. Budushchee v nastoyashchem – zhizn’ i tvorchestvo Igorya Petrovicha Ivanova. SPb.: Tsentr pedagogicheskoi informatsii, 1998. 200 s.

4. Karakovskii V. A. Grani vospitaniya (razdum’ya pedagoga). Chelyabinsk: Yuzhno-Ural’skoe kn. izd-vo, 1974. 128 s.

5. Korchak Ya. Kak lyubit’ detei. Voronezh: Modek, 1999. 192 s.

6. Krapivina L. A. Emerdzhentnyi effekt nevidimykh aktivov raznovozrastnykh ob»edinenii gumanisticheskoi napravlennosti // KARMINSKIE ChTENIYa – 2013: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Filosofiya, psikhologiya, pedagogika razvitiya sotsial’noi aktivnosti i tvorchestva lichnosti», 5–7 noyabrya 2013 g. SPb.: Aising, 2013. S. 208–218.

7. Kempbel E., Sammers K. Lachs Strategicheskii sinergizm. Kak sozdaietsya kumulyativnyi polozhitel’nyi effekt. SPb.: Piter, 2004. 416 s.

8. Lutoshkin A. N. Emotsional’nye potentsialy kollektiva. M.: Pedagogika, 1988. 125 s.

9. Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. SPb.: Piter Kom, 1998. 384 s.

10. Sbornik istoricheskikh ocherkov osnovatelei skautskogo dvizheniya i uchastnikov sobytii / sost. i red. V. L. Kuchin, V. I. Nesevrya. M.: Izd-vo Federatsii skautov Rossii, 1998. 474 s.

11. Serikov G. N., Serikov S. G. Zdorov’esberezhenie v gumannom obrazovanii. Ekaterinburg-Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU, 1999. 242 s.

12. Sitnikov V. L. Unikal’nyi sotsial’nyi psikhologo-pedagogicheskii eksperiment // Teoriya, istoriya i praktika pedagogiki sotsial’nogo tvorchestva: materialy mezhregion. nauch.-metod. konf. pamyati akademika I. P. Ivanova. Ekaterinburg: Ural. in-t prakt. psikhol, 2004. S.3–9.

13. Sitnikov V. L., Komarova A. V., Slotina T. V. Praktikum po psikhologii komandoobrazovaniya: ucheb.posobie. SPb.: S.-Peterb. gos. un-t putei soobshcheniya, 2011. 217 s.

14. Sitnikov V. L. Pedagogicheskie istoki sovremennoi psikhologii komandoobrazovaniya // Izvestiya Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena. 2012. № 148. S.51–60.

15. Sokolov R. V. Uchastie naseleniya v vospitanii detei i podrostkov po mestu zhitel'stva. M.: Sotsinnovatsiya, 2003. 142 s.

16. Soloveichik S. L. Po sledam obshchei zaboty // Gazeta «Pervoe sentyabrya». 1995. № 104.

Статья поступила в редакцию 19.12.2013

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

УДК 159:373
ББК Ю9:Ч420.052

Елена Николаевна Дзятковская,
доктор биологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник,
Институт содержания и методов обучения
Российской академии образования
(Москва, Россия), e-mail:dziatkov@mail.ru

Психологические проблемы школьного экологического образования

Анализируются возможности и ограничения использования теоретических и практических разработок экологической психологии и педагогики в современном школьном экологическом образовании. Рассмотрены изменения, произошедшие в методологии и дидактике общего экологического образования, которые потребовали обновления его психологического контента. Сопоставляется понятийно-терминологический аппарат, ключевые идеи и планируемые результаты экологической психологии и педагогики, с одной стороны, и экологического образования для устойчивого развития, с другой стороны. Поднимается проблема восприятия школьником соотношения субъективного и объективного в отношениях человека с природой. Сформулированы потребности современного экологического образования в развитии экологической психологией и педагогикой вопросов, касающихся возрастной периодизации освоения школьниками экологических и нравственных императивов, понимания ими ключевых противоречий экологического сознания современного человека, создания психологического инструментария диагностики результатов экологического образования для устойчивого развития.

Ключевые слова: экологическая психология и педагогика – экологическое образование, психологические отношения – экологические отношения, экологическое сознание – натуралистическое сознание.

Elena Nikolaevna Dzyatkovskaya,
Doctor of Biology, Professor,
Senior Researcher,
Institute of the Contents and Training Methods
The Russian Academy of Education
(Moscow, Russia), e-mail:dziatkov@mail.ru

Psychological Problems of School Ecological Education

The possibilities and limitations of theoretical and practical using of environmental psychology and pedagogy in school ecological education for sustainable development are analyzed. The changes which happened in methodology and didactics of the general ecological education and demanded updating of its psychological content were considered. The terms, key ideas and planned results of ecological psychology and pedagogics, on the one hand, and ecological education for a sustainable development, on the other hand, are compared. Problems of the subjective and objective relations with the nature are raised. Needs of modern ecological education for ecological psychology development are formulated. The questions concerns an age periodization of students' understanding of ecological and moral imperatives, key contradictions of ecological consciousness of the modern person and creation of psychological tools to diagnose the ecological education results for stable development are considered.

© Дзятковская Е. Н., 2014

Keywords: environmental psychology and pedagogy – ecological education, psychological relationships – ecological relationships, ecological consciousness – naturalistic consciousness.

В 90-х гг. на развитие российского экологического образования существенное влияние оказали исследования психологами механизмов становления человеческой субъектности в процессе взаимодействия личности с «экологическим миром». «Экологический мир» рассматривался как мир, сотворённый языковой личностью на основе бытия путём его ***именования*****,** как форма её ***субъективного инобытия.*** В основе активности человека по сотворению своего мира (как своего дома и родины), по мнению авторов, лежит метапотребность, которая обозначается как потребность «сделать мир своим» (обжить бытие).В процессе коммуникаций человека с миром решаются вопросы: каково его значение «в-себе-и-для-себя-бытии»?; что он значит для меня? каким ему нужно быть?; что мне нужно в нём изменить? удалось ли мне «сделать его своим»? Процесс субъектификации мира теснейшим образом связан с таким качеством языка, как его иносказательность, метафоричность. Согласно идеям русского философа и мыслителя М. М. Бахтина, понимание современного человека неразрывно связано с представлением о нем как о личности, развивающейся и осознающей себя в поле языка, мыслящей, познающей мир и вступающей в общение с другими людьми с помощью языка [3]. Иносказание используется не только как на средство, выполняющее поэтическую функцию, но и как некий процесс, наполняющий сознание человека в каждом акте его взаимодействия с миром, с другими людьми и с самим собой, и выводящий на проблемы самопонимания, отождествления-обособления с миром. От свойств языка, как средства *самоопределения* личности, зависит полнота осознания человеком самого себя и своего психического опыта.

В разработках субъективных отношений человека с миром психологами был использован экологический подход, примененный в 70-х гг. XX в. Дж. Гибсоном к психологии зрительного восприятия. Созданную теорию Дж. Гибсон назвал «экологической психологией», поскольку восприятие изучалось им не в искусственных «физических» условиях эксперимента, а в комплексной «экологической» среде повседневной действительности [2]. Согласно этой теории, зрительное восприятие – это активный процесс извлечения информации об окружающем мире, учитывающий предшествующий психологический опыт, значимый для удовлетворения потребностей организма. Эти разработки обосновывали теорию *возможностей* «экологического мира» и выводили на принципиально новые теории некогнитивных видов сознания – вымысла, фантазии и др. [5].

Исследованиями С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина было доказано, что субъектификация природных объектов влияет не только на количественное, но и на качественное преобразование образа мира личности, его гармонизацию: разрушается извечная противопоставленность, отчуждённость человека и остального мира [21]. Было сделано предположение о том, что ситуации идеального взаимодействия с любимым, субъектифицированным животным могут быть полезны в экологическом воспитании и при правильном отборе объектов субъектификации – стимулировать природоохранную деятельность человека. Были сформулированы цели и задачи экологической психологии – как психологии экологического сознания [4]; как области психологии, изучающей характер и особенности психологических воздействий на человека со стороны природного, социального и антропогенного окружения, связанных с этим переживаний, внутренних состояний человека и общества [19].

На основе идей экологической психологии были сформулированы положения «экологической педагогики», которая не претендует на самостоятельность, а скорее, может рассматриваться как прикладное педагогическое направление экологической психологии. Для школьных учителей были разработаны психолого-педагогические методики формирования у учащихся субъектных отношений к природным объектам, что обогатило методический аппарат природоохранительного образования. Большую ценность для практики образования имели методики психологической диагностики отношений человека к природе, которые и сегодня активно используются в школе («Натурафил», «Эзоп» и др.) [6]. Были разработаны принципы и методы проектирования и экспертизы образовательных сред [22].

Однако вопрос о соотнесении «экологической педагогики» с экологическим образованием в 90-е годы решен не был. Свою роль здесь сыграла неоднозначность понимания исследователями того времени сущности экологического образования, вариативность

его философских и научных концепций, эмпиризм образовательной практики. Авторы «экологической педагогики» полагали, что формирование системы *представленийо мире природы* как совокупности конкретных природных объектов (и их комплексов), субъективно значимого *отношенияк природным объектам*, обладающим уникальностью, неповторимостью и самоценностью, а также *стратегий* и *технологий* непрагматического взаимодействия с ними – суть решения задачи формирования у обучающихся «экологического сознания». Предполагалось, что тем самым «экологическая педагогика» может дополнить экологическое образование. Под экологическим образованием понималось образование в области охраны природы и биоэкологии, которое призвано сформировать систему представлений об окружающей *природной среде* как целостной, нерасчленённой системе, обеспечивающей жизнедеятельность человека как биологического вида; сознательное, ответственное отношение к ней; стратегий и технологий рационального *природопользования* [4]. Эти исходные положения отразили уровень понимания экологического образования в российской педагогике того времени.

С развитием философии и дидактики экологического образования, становилось всё более очевидным разное понимание экологического контента в «экологической педагогике», с одной стороны, и экологическом образовании, с другой. Поскольку в содержании профессиональной подготовки и переподготовки учителей эти различия раскрываются не достаточно, а сложившиеся противоречия существенно тормозят формирование экологической компетентности педагогов и выполнение ими требований ФГОС общего образования, остановимся на них подробнее.

Если в 90-х гг. «экологическая психология и педагогика» стимулировала развитие содержания и методики экологического образования, то сегодня наступило время обратных влияний. Идущий процесс реконцептуализации экологического образования (пересмотр его целей, задач, содержания, планируемых результатов и т. д.) стал испытывать острый дефицит адекватного психологического обеспечения и поставил вопрос о месте и направлениях развития «экологической психологии и педагогики» в новой образовательной системе.

Существенные изменения, произошедшие за последние десятилетия в отечественном экологическом образовании, явились следствием углубления мирового экологического кризиса, появления концепции устойчивого развития цивилизации, приобретения экологией нового статуса в культуре, а также модернизации всей системы российского образования.

Чётко оформился мировой вектор развития экологического образования в сторону естественнонаучно-гуманитарной проблематики. Его органическая связь с образованием для устойчивого развития со всей очевидностью продемонстрировали, что экологическое содержание уже нельзя свести к образованию в области охраны природы, био- или геоэкологии [28]. Наука экология сегодня не относится ни к общественным, ни к естественным, ни к техническим наукам, она имеет прямое отношение и к тем, и к другим, и к третьим, опирается на частные (фундаментальные и прикладные) науки, но выходит в область философских вопросов онтологии, гносеологии и аксиологии, теорию систем и кибернетику. Подобно философии, решающей ключевой вопрос первичности материального или идеального, экология ставит философскую проблему соотношения природного и социального, их связи и противоречий, возможностей и условий совместимости развития общества и природы, путей решения ключевого противоречия эпохи – между саморегуляцией природных структур и сознательным характером управления деятельностными структурами [20].

Выходя на мировоззренческий, методологический уровень, экология не только вскрывает закономерности взаимодействия общества и природы, но и даёт оценки, выполняет предписывающие функции по отношению к человеческой деятельности – рождает новые регулятивы жизнедеятельности, которые определяют стратегию дальнейшего развития человечества [15]. В условиях угрозы глобализации современного кризиса и остроты проблемы выживания человека на Земле, экология приобретает не только методологический, но и острейший смысложизненный характер. В поле экологического мировоззрения синтезируются идеи «новой рациональности», новой науки, техники и технологий, экологически ориентированной научной картины мира, происходит расширение правовой и этической сфер, появляются новые смыслы гуманизма, отношения личности к себе, миру, «экологическому миру».

Ключевыми, опорными идеями современного экологического образования стали представления Н. Н. Моисеева об обществе как о самоорганизующейся, непрерывно эволюционизирующей системе, в которой регуляр-

но происходит рассогласование духовного и материального миров и о роли экологической культуры в разрешении этого противоречия, а также о роли в этом процессе развития экологического образования от *природоохранного* – к *научному*, и далее – к *концептуальному*. Сегодня эти этапы превратились в самостоятельные, параллельно развивающиеся, но взаимосвязанные направления школьного экологического образования [14].

Природоохранное образование (с конца XIX в. вплоть до 1970-х гг.) изначально было связано с формированием экологически ответственного отношения человека к миру природы и последствиям своих действий в нём, *освоением способов практической деятельности* в области охраны природы, рационального природопользования. Сегодня это направление развивается как прикладное экологическое образование (отсюда и название курсов, учебников – «Экология и охрана природы»).

Научный (естественнонаучный) этап развития экологического образования (1970–1990-е гг.) направлен на познание закономерностей экологических отношений «живое – среда» средствами естественных наук. Его планируемый результат – формирование экологически ориентированных *научных* картин мира (химической, биологической, географической, физической). В сочетании с природоохранным образованием естественнонаучное экологическое образование создает фундамент для развития основ экологической грамотности учащихся.

Новые запросы экологического образования к «экологической педагогике» связаны с третьим, концептуальным направлением экологического образования, которое начинает оформляться со второй половины 90-х гг. Это – естественнонаучно-гуманитарное, интегрированное экологическое образование, или экологическое образование для устойчивого развития (ЭОУР). Обобщая результаты отечественных и зарубежных научно-педагогических исследований, можно утверждать, что это направление уже реально существует, хотя и находится ещё в стадии самоорганизации. В содержании отечественного общего образования оно представлено элементами социальной экологии, экологии человека, экологии искусственных природных систем («второй» природы), экологии техносферы («третьей» природы) – в содержании географии, ОБЖ, информатике, биологии и других предметов. В качестве структур-аттракторов процесса системобразования ЭОУР выступают объективные процессы усиления междисциплинарного характера современного научного экологического знания, развитие теоретической экологии и философии экологического образования. Внутренними детерминантами реконцептуализации экологического образования выступает экологическая политика государства, включение вопросов ЭОУР в требования ФГОС основного и среднего (полного) образования, а внешними – сформулированная международным сообществом (Рио-де-Жанейро, 1992; Йоханнесбург, 2002; Вильнюс, 2005) концепция образования для устойчивого развития.

Концепция устойчивого (допустимого, сбалансированного, гармоничного) развития открывает новые смыслы экологических отношений «живое-среда» (как традиционного предмета изучения экологии) с точки зрения *противоречия природное-социальное*. В XXI в. это противоречие предстает как противоречие между ростом объёмов и изменением структуры потребления, с одной стороны, и возможностями социоприродных систем их обеспечить без необратимой и безвозвратной потери среды обитания, пригодной для жизни, с другой стороны [7].

Поэтому согласно международным рекомендациям, основу экологического образования для устойчивого развития должно составить:

− безоговорочное признание личностью аксиоматичности экологических императивов в любых видах и любых сферах деятельности;

− понимание связи сохранения биосферного гомеостаза с социальной стабильностью и характером экономического развития общества;

− принятие безусловной ценности сохранения природного и культурного разнообразия на планете как нашего общего природного и культурного наследия;

− практические умения заботы о качестве жизни человека при контроле им своего «экологического следа» [10].

Однако включение этих задач в содержание экологического образования требует существенного обновления методологических оснований «экологической психологии и педагогики» и разработки адекватных методик диагностики результатов.

Новая экологическая проблематика не может не привести к усложнению субъективной картины мира личности. Ограничение экологического сознания отношениями к целостному «миру природы» в условиях, когда стремительно обостряются все оси противоречий, природное–социальное, вероятно,

уже недостаточно. Как минимум, требуется формирование отношений к *взаимодействию* природных и деятельностных структур, противоречие между которыми составляет суть современного экологического кризиса [20], различение личностью своих отношений к дикой и очеловеченной (второй, третьей) природе – с раскрытием их разных смыслов, содержания, решаемых противоречий. Требует уточнения и идея о ***единстве*** субъекта с природой, как не противостоящего природе, а являющегося «таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа» [16]. Поскольку нарушение экологического равновесия, неоднократно имевшее место на протяжении всей истории Земли ещё и до появления человека – следствие действия сил самой природы, то тогда установка на такое единство (исключающее субъектность человека в решении противоречий природное-социальное) означает психологическую подготовку человека к смирению перед очередным природным катаклизмом. Понимание же и принятие личностью нетождественности законов развития природы и социума может составить предмет рефлексии субъектом значений и смыслов его ***единства*** со своей «внешней и внутренней» природой и/или ***адаптации*** к ней. При этом методическая единица «субъект – мир природы» может оказаться недостаточной и потребует разработки новой: «субъект – мир устойчивого развития», в которой отношение личности к природе принципиально невозможно препарировать и рассматривать отдельно от его социальных, культурных, финансовых интересов, с одной стороны, и экономических, экологических, социокультурных возможностей среды, с другой стороны.

Такой компонент сознания, который традиционно рассматривался и оценивался в «экологической педагогике» как «натуралистическая эрудиция» и соответствовал природоохранному этапу развития экологического образования, вряд ли уже может быть достаточным в экологическом образовании для устойчивого развития. Пересмотра требует и определение экологической психологией экологического (фактически, натуралистического) сознания. Соответственно, актуальны исследования корреляции субъектных отношений человека с миром природы, с одной стороны, и его «экологического следа», с другой. Важно также ответить на вопрос: в какой степени при принятии экологических решений (о балансе экологических, экономических и социокультурных интересов человека) учащимися разных возрастных групп необходима именно субъектно-непрагматическая модальность отношений личности к миру природы. Целесообразно ли формировать психологический опыт применения и иных видов отношений ребенка с миром природы, в том числе и объектно-прагматических, и каковы их педагогические функции в ЭОУР на разных ступенях обучения? Ведь по мнению экспертов ЮНЕСКО и многих отечественных учёных, наиболее «узким» местом в принятии таких решений у россиян является их неумение прагматично «считать» (использованные ресурсы, затраты на их восстановление) и «предвидеть» (отдалённые пространственно-временные последствия своих действий). Специалисты полагают, что это приводит к высоким значениям «экологического следа», несмотря на архетипически укоренное в российском менталитете душевное отношение с природой.

До сих пор в психолого-педагогической литературе сохраняются очень противоречивые данные о корреляции между «субъект-субъектными отношениями» человека с миром природы и мотивами его поведения. Известны исследования, которые такие связи опровергают. Доказывается, что сами по себе ценностные отношения, как и знание экологических проблем, не оказывают существенного влияния на поведение учащихся [25; 27; 29]. В диссертационном исследовании Р. Юрина [26] выявлено, что экологические ценностные ориентации имеют в большей мере символический характер и не обязательно обусловливают поведение экологически сообразного типа. Парадоксальная дилемма: «экологическая осведомлённость и озабоченность экологическими проблемами – отсутствие экологически сообразного поведения» объясняется доминированием у людей экологического сознания, которое условно можно назвать «символическим инвайроментализмом». Доказывается также, что сами по себе ценностные отношения не располагают людей к экологически соответствующему поведению, но в то же время экологически активные люди, демонстрирующие экологически сообразное поведение, чаще всего имеют представления экоцентрического типа [24].

Между тем трудно переоценить важность формирования субъект-субъектных отношений ребенка к природным объектам в воспитании ребенка. Каждому учителю и школьному психологу важно уметь грамотно и с пользой использовать в воспитательном процессе субъект-субъектный модус отношений, когда предмет (вещь) «очеловечивает-

ся», персонализируется, с ним устанавливается диалогический тип общения. Сегодня в активном арсенале каждого педагога должны быть методики субъектификации животных, которые обладают рядом качеств, сходных с человеческими: эмоциональностью, способностью выражать свои переживания действиями, звуками, мимикой, реакцией на коммуникативные инициативы человека. Дружба с животными учит детей таким положительным качествам, как надёжность, верность, преданность. При общении с животными регулируется психоэмоциональное состояние детей, ведь животное принимает ребёнка таким, каким он есть, является источником безоговорочной любви, которой ребенку часто не хватает, само выступает объектом любви, даёт возможность ребенку осуществлять свою власть, стимулирует к общению даже замкнутых, необщительных или находящихся в кризисном состоянии детей. Общение с животными успокаивает и расслабляет, снижает чувство одиночества, помогает учащимся в процессе социализации. Технологии организации «диалога» ребёнка с животными разработаны и прекрасно описаны в трудах по экологической психологии и приносят большую пользу при их использовании в учебном процессе.

Возвращаясь к проблемам экологического образования, следует отметить, что вопрос о соотношении между субъектификацией личностью окружающего мира и психологией восприятия им экологических императивов в разные периоды онтогенеза ещё требует своего решения. В каком возрасте становится важным, чтобы взрослеющий ребенок стал понимать условность восприятия природы как субъекта, иносказательность такого именования, роль субъектификации для лучшего понимания прежде всего *себя* и формирования отношения к *себе* через отношение к другому, то есть, ограниченность таких отношений сферой своего *субъективного* мира? В каком возрасте ребенок способен понять, что в реальном мире субъект-субъектные отношения с природой в принципе невозможны: с природой нельзя договориться, упросить временно приостановить действовать по своим законам? А в субъект-субъектных отношениях «человек – мир природы» о реальном партнерстве речи быть не может, поскольку лишь человек обладает возможностью выбора, природа же такой возможности не имеет? «Ответы» природы в процессе воображаемого «диалога» с ней – это метафора, ибо суть такого воображаемого диалога – общение человека с самим собой, посредником которого выступают субъектифицированные объекты природы.

В силу сказанного, одной из ключевых задач подготовки будущих учителей мы считаем формирование у них адекватных представлений об экологическом императиве – *центральном понятии ЭОУР*. Н. Н. Моисеев понимал под экологическим императивом «ту границу допустимой активности человека, которую он не имеет права переступать ни при каких обстоятельствах» [15]. Экологический императив – такая форма запретов и ограничений, которая распространяется на любую человеческую деятельность, не зависимо от того, осознаются они или нет. По очень точному замечанию австрийского философа Поппера, *«поскольку законы природы неизменны, они не могут быть нарушены или созданы».* Отсюда необходимость формирования у всех субъектов экологического образования *психологии неотвратимости действия* экологического императива, мотива его познания и опережающего применения. Но эта образовательная задача не только не проста, но и беспрототипна. Одним из камней преткновения выступает уровень методологической подготовки педагогов. Обычно у учителей не вызывает сомнений, что законы природы имеют объективный характер, и глупо их не учитывать; социальные законы – тоже имеют объективный характер, хотя и проявляются стохастически, опосредованно деятельностью многих людей. Но на вопрос: «какой характер – объективный или субъективный – имеют законы *взаимодействия* общества и природы», часть опрашиваемых учителей задумывается и ответа не даёт, а другая часть отвечает: «конечно, субъективный!» («человек – на вершине пирамиды, он – хозяин на планете»). На вопрос «что первично – экологический императив или нравственный?», большинство учителей (и даже авторов учебников) отвечает: «нравственный императив». Фактически, педагоги убеждены, что окружающие нас социоприродые системы можно, изловчившись, просто обмануть; исхитриться так, чтобы они «не заметили» действий, которые выгодны только нам, на худой конец, можно договориться с ними «пойти нам навстречу» (например, взамен «экологических акций» по уборке мусора).

К сожалению, и в литературе часто существует путаница с трактовкой экологического императива и даже его отождествление с нравственным, поэтому обратимся к первоисточнику [9]. Н. Н. Моисеев, впервые предложивший это понятие, писал, что экологический

императив – это закон, требование, ***безусловное*** *ограничение* деятельности человека, которое имеет ***объективный*** характер, *он* ***не зависит от воли отдельного человека,*** *но его* ***реализация всецело зависит от воли человека***! Экологический императив носит универсальный, общесистемный характер, однако размеры допустимых границ деятельности человека для разных обществ и исторических периодов *различны*. Это значит, что конкретные проявления экологического императива – не константны. Они изменяются с изменением взаимодействий *развивающегося общества и эволюционирующей природы.* Соответственно, в разные эпохи различны и ***лимитирующие социоприродные ресурсы***, которые ограничивают деятельность человека. Так, в условиях бурного развития земледелия, сопровождавшегося разрушением естественных экосистем, лимитирующим выступал ресурс территорий дикой природы, который стремительно сокращался из-за создания искусственных агросистем. С развитием промышленности лимитирующим стал выступать предел загрязнения среды, угрожающий устойчивости естественных экосистем, которые поддерживают постоянство жизненно важных параметров нашей среды обитания. Сегодня лимитирующими выступают ресурсы *времени и адаптации* всех живых систем (от организма до биосферы) к изменениям среды.

Соответственно, в истории цивилизаций каждая «экологическая революция» характеризовалась спецификой психологического восприятия экологического кризиса, отношений к нему и формулируемыми нравственными императивами. В XXI в. нравственный императив имеет безусловным приоритетом действия, направленные на сохранение территорий дикой природы, природного (генетического, видового, экосистемного, ландшафтного) и культурного разнообразия планеты – как её природного и культурного наследия, защиту окружающей среды от чрезмерного загрязнения, несовместимого с жизнью, то есть, в целом – на взаимную ***адаптацию*** человечества и природы для их совместного устойчивого развития в рамках *объективно и неотвратимо* действующего экологического императива.

Подчёркивая тесную связь экологического и нравственного императива, Н. М. Мамедов пишет: «Образование призвано выступать средством формирования границ дозволенного в общественном сознании» [13]. Однако дидактическое решение этой задачи ещё на стадии разработки. От экологической психологии крайне важны исследования ключевых вопросов экологического образования для устойчивого развития: об очередности, соотношении освоения школьниками экологических и нравственных императивов; возрасте осознания их связей и соподчиненности; методиках их освоения с выходом на принципы и опыт практических действий для устойчивого развития. От дидактики необходимы чёткие, педагогически адаптированные формулировки экологических императивов современности. Не решен и психолого-педагогический вопрос о механизмах мотивации человека к поведению на основе экологического императива и о том, в какой степени здесь могут помочь разработанные методики формирования субъектных отношений к природным объектам, каково соотношение этики и экологической этики. Мы полагаем, что невозможно (и опасно) механическое распространение категорий этики, регулирующих отношения между людьми (границы которых регулируются людьми), на отношения человека с природой (границы которых определяются экологическим императивом, действие которого не зависит от воли человека). Поэтому экологическая этика не встраивается, а *надстраивается* над этикой гуманизма, создавая новую систему – неогуманизм, или этику планетарного сознания, в которой «права человека ограничены правами природы» [1]. Это значит, что в условиях безусловности и неотвратимости действия экологических императивов некоторые гуманистические ценности могут превращаться даже в антиценности, если выходят за рамки действия экологического императива. Хочет человек или нет, понимает он это или нет, этические нормы, гуманные по отношению к человеку, но противоречащие экологическому императиву, приближают сообщество к экологическому кризису.

Требует психологического осмысления и эволюция представлений о результатах экологического образования. Предложение «экологической педагогикой» в качестве цели экологического образования считать формирование «экологичной» личности – личности, обладающей экоцентрическим типом экологического сознания, не получило поддержки научно-педагогической общественности потому, что категория «сознания» является психологической, а не педагогической, более того, персональное оценивание сознания ребенка не допустимо, так как нарушает право на свободу совести.

Ещё на первой международной конференции по экологическому образованию в

Неваде, в 1970 году, был представлен иной взгляд на результаты экологического образования: «экологическое образование представляет собой процесс осознания человеком ценности окружающей среды и уточнение основных положений, необходимых для получения знаний и умений, нужных для понимания и признания взаимной зависимости между человеком, его культурой и его биофизическим окружением. Экологическое образование также включает в себя привитие практических навыков в решении задач, относящихся к взаимодействию с окружающей средой, выработки поведения, способствующего улучшению качества окружающей среды». Однако в отечественном образовании (а в ряде образовательных учреждений – и по сей день) вплоть до 90-х гг. отмечался крен в сторону воспитательных задач экологического образования, в частности, формирования *ответственного отношения* к окружающей социально-природной среде и здоровью [8].

Однако согласно педагогическим исследованиям, приоритетное внимание к экологическому воспитанию в ущерб развитию экологических знаний, адекватных научным, ведёт к сохранению (формированию) у школьников ошибочных экологических представлений, деформирующих картину мира [11]. Это, в свою очередь, приводит к ошибочным и неадекватным оценкам и поступкам, а при определенных условиях – порождает «зелёный экстремизм». Доминирование ценностно-ориентированного подхода в экологическом образовании неизбежно приводит к убеждению в том, что вполне приемлемо выстраивать ценностные отношения к природе, исходя из личных интересов и предпочтений, что верна и имеет морально-этическое обоснование только одна истина. Опасность такой расстановки приоритетов в пользу экологического воспитания подчёркивается в ряде философских и психолого-педагогических исследований [12]. Уточнение психолого-педагогических возможностей и границ использования методов анимизации, антропоморфизации, персонификации и субъектификации в учебном процессе будет способствовать расстановке адекватных акцентов между экологическим обучением, развитием и воспитанием.

Согласно международным рекомендациям, заключениям научно-педагогической общественности и требованиям ФГОС, в качестве планируемого результата современного экологического образования сегодня рассматривается экологическая культура – как «вектор общей культуры человека, определяемый экологической направленностью личности, ее экологическим мышлением, способностью и готовностью к практической деятельности в рамках экологической необходимости и права, ведению экологически грамотного, здорового образа жизни, безопасного длячеловека и окружающей его среды» [10]. Экологическая культура как результат ЭОУР снимает противоречия между экологическим воспитанием и экологическим образованием, объединяет их как компоненты целостного единства. Однако включение экологической культуры в результаты экологического образования требует разработки психолого-педагогического инструментария её оценки, который бы позволял контролировать уровень достижения требований стандарта. Здесь помощь экологической психологии просто необходима. По оценкам экспертов ЮНЕСКО, эти проблемы волнуют и наших зарубежных коллег. Они отмечают, что при стихийном развитии экологического образования *для* устойчивого развития, из-за туманности его целей и результатов, оно часто сводится к образованию *об* устойчивом развитии, что дискредитирует саму идею ОУР.

Требует приведения в соответствие и понятийно-терминологический аппарат, используемый «экологической психологией и педагогикой» и современным экологическим образованием.

В «экологической психологии и педагогике» базовыми понятиями являются «природа», «природный объект», «природные ресурсы», «рациональное природопользование», «восстановление» и «охрана природы», что характерно для природоохранного образования. Термин «экология» употребляется лишь как эквивалент биоэкологии. Ключевые понятия биоэкологии, существующие в ней с момента её зарождения в конце XIX века, в «экологической педагогике» практически не используются («среда», «экосистема» – общий объект познания во всех направлениях экологической науки). Вместо них вводится понятие «экологический мир» как мир субъективного восприятия мира природы. Очевидно, необходимы исследования по определению психологических смыслов таких базовых категорий ЭОУР, как «устойчивое развитие», «экологический императив», «культура устойчивого развития», «качество окружающей среды», «качество жизни», «природный капитал».

Психологические проблемы понятийно-терминологического аппарата ЭОУР имеют и другой аспект. Речь идёт о решении возрастной психологией вопроса о времени освое-

ния ребенком экологических понятий, которые, в отличие от понятий биологии, физики и других предметов, носят соотносительный характер. В любой науке (кроме философии, математики, кибернетики и экологии) изучаются реальные объекты, процессы, явления и их свойства, прежде всего, с помощью экзистенциальных и атрибутивных суждений, а также безотносительных понятий. Экология же исследует объективно существующие *отношения* в экосистемах разного типа. В общем виде это *отношения* любой системы (природной, социоприродной или антропоэкосистемы) с окружающей ее социоприродной средой. Экология опирается на релятивные, обстоятельственные, координатные суждения, соотносительные понятия и носит аспектный характер. Отсюда можно сделать несколько выводов.

Во-первых, предметом изучения «экологической педагогики» могут быть не только отношения личности к объектам мира природы, но и *«отношения к отношениям» в разных экосистемах*. Во-вторых, возникает вопрос: все ли психологические отношения «человек – мир природы» являются экологическими? Где грань между экологическими психологическими отношениями и экологическим подходом к психологическим отношениям? Существует большое разнообразие отношений в окружающем мире: временные, пространственные, причинные, целевые, часть – целое, форма – содержание, внутреннее – внешнее, отношения иерархии, равенства – неравенства, зависимости – независимости, тождества, пропорции… Экология изучает не любые взаимоотношения живое – среда, иначе бы физиология, гигиена, география, природоведение, изучение объектов которых вне связи со средой просто невозможно, не могли бы претендовать на самостоятельность, а считались бы экологией. Подобная путаница связана с отождествлением *экологии* как науки, имеющей собственный объект и предмет познания, и *экологического подхода* как *общенаучного* метода познания, используемого разными науками. Экология имеет собственный предмет познания, она исследует мир всеобщих *системообразующих* отношений в открытых саморегулирующихся социоприродных системах, образующих с окружающей их средой саморегулирующиеся, самоорганизующиеся и саморазвивающиеся экологические системы отношений, которые имеют как объективную, так и субъективную природу и отражают ключевое противоречие современности.

Ожидания экологического образования по отношению к «экологической психологии и педагогике», конечно, являются высокими. Однако, они не надуманы, а вызваны объективно большой популярностью в педагогической практике её диагностического инструментария, который сегодня стал недостаточным для оценки достижения требований ФГОС к результатам экологического образования, но продолжает активно использоваться в школах. Со стороны педагогической практики сформирован запрос к «экологической психологии и педагогике» на разработку психолого-педагогических методик диагностики сформированности экологического мышления, экологической грамотности, экологически ориентированной личности, готовой к экологически направленному поведению, в целом – экологической культуры – как интегрального результата экологического образования для устойчивого развития. Кроме того без серьезного тандема с психологией современное экологическое образование не сможет решить и стоящие перед ним теоретические психолого-педагогические вопросы *обучения* и *учения* в области ЭОУР.

Большой интерес в этой связи представляют междисциплинарные исследования экологической психологии в области психолингвистики, социальной психологии, философии и психологии познания. Становятся высоко актуальны разработки в области психологии адаптации [18]. Поскольку дефицит психологических ресурсов адаптации к быстро изменяющейся социоприродной среде может существенно лимитировать возможности социализации человека, то оценка таких ресурсов и готовности личности их развивать становятся важным показателем результатов ЭОУР. В экологическую компетентность учителей должно войти владение методиками формирования адаптивного экологического мышления, умений адекватного выбора стратегий психологической адаптации, психологической готовности к гибкому использованию экологической грамотности в новых экологических ситуациях.

Список литературы

1. Борейко В. Е. Прорыв в экологическую этику. Изд. 4-е, доп. Киев, 2005. 207 с.

2. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 243 с.

3. Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов: дис. … д-ра психол. наук. М., 2002. 365 с.

4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.

5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 24–32.

6. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая психодиагностика. Даугавпилс, 1994. 240 с.

7. Дзятковская Е. Н. Противоречия экологизации предметного содержания общего образования // Стандарты и мониторинг к образованию. 2013. № 6. С. 17–28.

8. Зверев И. Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии: сб.научн.тр. Волгоград: Перемена, 1996. С. 72–84.

9. Казновская Ю. А. Пути и основания концептуализации экологического императива: дис. … канд. филос. наук. М., 2004. 145 с.

10. Концепция общего экологического образования для устойчивого развития. М., 2010. 32 с.

11. Лысова О. А. Развитие у младших школьников системы экологических представлений о природе и человеке: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 185 с.

12. Мамедов Н. М. Контекст экологического образования // Непрерывное образование. 2012. № 2. С.13–19.

13. Мамедов Н. М. Основания экологического образования // Философия экологического образования / под общ. ред. Н. Н. Моисеева. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 72–88.

14. Моисеев Н. Н. Судьба цивилизации. Путь разума. М.: Изд-во МНЭПУ, 1988. 288 с.

15. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М.: МНЭПУ, 1994. 47с.

16. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.

17. Сагатовский В. Н. Триада бытия (введение в неметафизическую коррелятивную онтологию). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 280 с.

18. Сараева Н. М., Суханов А. А. Теоретический анализ некоторых подходов к проблеме взаимодействия человека и среды в экологической психологии // Вестник Бур. гос. ун-та. 2004. Сер. 7. «Педагогика». Вып. 11. С. 119–123.

19. Скребец В. А. Психологическая диагностика: учеб. пособие. Киев: МАУП, 1999. 114 с.

20. Щедровицкий Г. П. Философия. Методология. Наука. М.: Школа культурной политики, 1997. 580 с.

21. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000.

22. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

23. Baer R. A. A critique of the use of values clarification in environmental education // The Journal of Environmental Education. 1980. Vol. 12. X 21. P. 13–16.

24. Borden R. J. Psychology and ecology: Beliefs in technology and the diffusion of ecological responsibility // The Journal of Environmental Education. 1985. V. 16. № 2. P. 14–19.

25. Gigliotti L. M. Environmental education: What went wrong? What can bedone? // The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 22. X 2l. P. 9–12.

26. Jurin R. R. College students' environmental belief and value structures, and relationship of these structures to reported environmental behavior. The Ohio State University (0168). Degree: PHD, 1995. Source: DAI-A 56/06. P. 21–74.

27. Newhouse N. Implications of attitude and behavior research for environmental conservation // The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 22. № l. P. 26–32.

28. Recommendations of the International conference on education for sustainable development. Khanty-Mansiysk Declaration, May 22–24, 2013. Khanty-Mansiysk, Russian Federation. Khanty-Mansiysk, 2013. 42 p.

29. Wicker A. W. Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects. In N. Warren & M. Jahoda (Eds.), Attitudes. London: Penguin. 1973. 240 p.

References

1. Boreiko V. E. Proryv v ekologicheskuyu etiku. Izd. 4-e, dop. Kiev, 2005. 207 s.

2. Gibson Dzh. Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu. M.: Progress, 1988. 243 c.

3. Deryabo S. D. Fenomen sub»ektifikatsii prirodnykh ob»ektov: dis. … d-ra psikhol. nauk. M., 2002. 365 s.

4. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya. Rostov n/D: Feniks, 1996. 480 c.

5. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Metodologicheskie problemy stanovleniya i razvitiya ekologicheskoi psikhologii // Psikhologicheskii zhurnal. 1996. T.17. № 6. S. 24–32.

6. Deryabo S. D., Yasvin V. A. Ekologicheskaya psikhodiagnostika. Daugavpils, 1994. 240 s.

7. Dzyatkovskaya E. N. Protivorechiya ekologizatsii predmetnogo soderzhaniya obshchego obrazovaniya // Standarty i monitoring k obrazovaniyu. 2013. №6. S. 17–28.

8. Zverev I. D. Ekologicheskoe obrazovanie i vospitanie: uzlovye voprosy // Ekologicheskoe obrazovanie: kontseptsii i tekhnologii: sb.nauchn.tr. Volgograd: Peremena, 1996. S. 72–84.

9. Kaznovskaya Yu. A. Puti i osnovaniya kontseptualizatsii ekologicheskogo imperativa: dis. … kand. filos. nauk. M., 2004. 145 s.

10. Kontseptsiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya dlya ustoichivogo razvitiya. M., 2010. 32 s.

11. Lysova O. A. Razvitie u mladshikh shkol'nikov sistemy ekologicheskikh predstavlenii o prirode i cheloveke: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005. 185 s.

12. Mamedov N. M. Kontekst ekologicheskogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie. 2012. № 2. S. 13–19.

13. Mamedov N. M. Osnovaniya ekologicheskogo obrazovaniya // Filosofiya ekologicheskogo obrazovaniya / pod obshchei red. N. N. Moiseeva. M.: Progress-Traditsiya, 2001. S. 72–88.

14. Moiseev N. N. Sud'ba tsivilizatsii. Put' razuma. M.: Izd-vo MNEPU, 1988. 288 s.

15. Moiseev N. N. Sovremennyi antropogenez i tsivilizatsionnye razlomy. Ekologo-politologicheskii analiz. M.: MNEPU, 1994. 47s.

16. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.

17. Sagatovskii V. N. Triada bytiya (vvedenie v nemetafizicheskuyu korrelyativnuyu ontologiyu). SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. 280 s.

18. Saraeva N. M., Sukhanov A. A. Teoreticheskii analiz nekotorykh podkhodov k probleme vzaimodeistviya cheloveka i sredy v ekologicheskoi psikhologii // Vestnik Bur. gos. un-ta. 2004. Ser. 7. "Pedagogika". Vyp. 11. S.119–123.

19. Skrebets V. A. Psikhologicheskaya diagnostika: ucheb. posobie. Kiev: MAUP, 1999. 114 s.

20. Shchedrovitskii G. P. Filosofiya. Metodologiya. Nauka. M.: Shkola kul'turnoi politiki, 1997. 580 s.

21. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000.

22. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smysl, 2001. 365 s.

23. Baer R. A. A critique of the use of values clarification in environmental education // The Journal of Environmental Education. 1980. Vol. 12. X21. P. 13–16.

24. Borden R. J. Psychology and ecology: Beliefs in technology and the diffusion of ecological responsibility // The Journal of Environmental Education. 1985. Vol. 16. № 2. P. 14–19.

25. Gigliotti L. M. Environmental education: What went wrong? What can bedone? // The Journal of Environmental Education. 1990. Vol. 22. X 2l. P. 9–12.

26. Jurin R. R. College students' environmental belief and value structures, and relationship of these structures to reported environmental behavior. The Ohio State University (0168). Degree: PHD, 1995. Source: DAI-A 56/06. P.21–74.

27. Newhouse N. Implications of attitude and behavior research for environmental conservation // The Journal of Environmental Education. 1990. V. 22. № I. P. 26–32.

28. Recommendations of the International conference on education for sustainable development. Khanty-Mansiysk Declaration, May 22–24, 2013. Khanty-Mansiysk, Russian Federation. Khanty-Mansiysk, 2013. 42 p.

29. Wicker A. W. Attitudes vs. actions: The relationship of verbal and overt responses to attitude objects. In N. Warren & M. Jahoda (Eds.), Attitudes. London: Penguin. 1973. 240 p.

Статья поступила в редакцию 10.01.2013

УДК 159.9
ББК Ю9

Владимир Александрович Кулганов,
доктор медицинских наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail:kulganof@mail.ru

Любовь Васильевна Митяева,
педагог-психолог,
средняя общеобразовательная школа № 297
(Санкт-Петербург, Россия),e-mail:Luba-55516@yandex.ru

Влияние интеллекта и психологических защит школьников на выбор профессии

В статье представлена взаимосвязь профессиональных интересов учащихся старшей школы с их интеллектуальным уровнем и личностными особенностями, а также динамика изменения профессионального выбора при переходе с одной ступени образования на другую (школа – вуз). Рассматриваются результаты психодиагностической работы с учащимися по оценке их уровня интеллектуального развития, механизмов психологических защит, показателей экстра-интроверсии, нейротизма, психотиза и ряда профориентационных данных. Приведены результаты корреляционного анализа между шкалами психологических методик. Сформулирован вывод о необходимости более глубокой профориентационной работы с учащимися старших классов. По результатам комплексной профориентационной диагностики подростки смогут владеть более расширенной информацией о своих механизмах защиты, уровне вербального и невербального интеллекта, некоторых особенностях личности, профориентационных интересах. Это даст им возможность более точно понять свои профессиональные склонности. Рассмотрена динамика изменения профессиональных выборов студентов первых курсов вузов, которые прошли профориентационную диагностику в школе. Проанализированы изменения своих взглядов учащимися на начальных этапах обучения в вузе по сравнению со школой.

Ключевые слова: профессиональный выбор, интеллект, психологические защиты, экстра-интроверсия, нейротизм, психотизм.

Vladimir Aleksandrovich Kulganov,
Doctor of Medicine , Professor,
Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen
(St. Petersburg, Russia),e-mail:kulganof@mail.ru

Lubov Basilyevna Mityaeva,
Education Psychologists,
Comprehensive Secondary School № 297
(St. Petersburg, Russia), e-mail:Luba-55516@yandex.ru

Influence of Students' Intelligence and Psychological Defenses on the Profession Choosing

The article discusses the professional interests of the high school students with their intellectual level and personal features, as well as the dynamics of their professional choice when moving from one level of education to another (from school to university). The article considers the results of psychognostic work with students aimed to assess their level of intellectual development, mechanisms of psychological defence, indicators of extra-introversion, neuroticism, psychotism and a number of professional orientation data stats. The paper includes results of correlation analysis between the scales, and speaks of the need for deeper vocational guidance work with senior class students. According to the results of comprehensive career guidance diagnostics, teenagers will be able to learn more extended information about their defence mechanisms, the level of verbal and non-verbal intelligence, some personality features, professional interests, opportunities, which will provide them a more accurate understanding of their professional inclinations. The article also considers the dynamics of change in professional choice of universities first-year students who were able to pass the professional diagnostics in school and analyze the changes in their views in school and in the early stages of learning at another stage of education.

© Кулганов В. А., Митяева Л. В. 2014

Keywords: professional choice, intelligence, psychological protection, extra-introversion, neuroticism, psychotism.

Возросшие требования современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров в ещё большей степени, чем раньше актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи [1; 2; 3]. Это обусловлено тем, что профессиональные намерения значительной части учащихся зачастую не соответствуют потребностям народного хозяйства в кадрах определённой профессии [4; 5; 6].

Для решения поставленных в исследовании задач использовали следующие методы: прогрессивные матрицы Дж. Равена, направленный ассоциативный эксперимент, индекс жизненного стиля Плутчика-Конте-Келлермана, опросник PEN Г. и С. Айзенка, «Карта интересов», анкета «Ориентация» и авторская – для учащихся школы и студентов первых курсов об их профессиональном выборе. В эксперименте принимали участие 23 учащихся. Из них 11 являются школьниками 10–11 классов ГБОУ № 297 Пушкинского района Санкт-Петербурга. Учащиеся проходили диагностику в 2012–2013 учебных годах (1 группа). Вторую выборку составили 12 учащихся, которые стали студентами первых курсов различных вузов. Профориентационную диагностику они проходили в школе. Анкета профессионального выбора ими заполнялась в октябре 2013 года, когда с начала учёбы в вузе прошёл один месяц. С её помощью оценивали расхождение или сходство представлений о профессиональном будущем в школе и после поступления в вуз.

Показатели представлены в баллах, где отражены средние значения и стандартное отклонение выборки.

Показатели невербального интеллекта в обеих группах находятся на среднем уровне и их разброс в баллах составляет 98,5±17,0 – первая и 97,6±15,6 – вторая группы. Учащиеся, имеющие высокие показатели по невербальному интеллекту, будут более легко ориентироваться в сферах, требующих пространственного мышления и, следовательно, в профессиях типа «человек-техника» и «человек-знак».

При подборе синонимических реакций показатели вербального интеллекта выше во второй группе (26,0±12,0), чем в первой (21,5±11,8). Подбор антонимических реакций выше в первой группе 31,1±10,8, чем во второй 27,3±10,8. Средние значения по обоим показателям в обеих подгруппах находятся на оптимальном уровне, что даёт возможность многим учащимся быть успешным в сфере «человек-человек».

В первой выборке на первом месте психологических защит находится проекция, на втором – регрессия и третьем – интеллектуализация (табл. 1). Во второй группе также на первом месте находится проекция, втором – компенсация и третьем – интеллектуализация. Проекция является ведущей психологической защитой для подросткового возраста. Регрессия, относясь к защитам первого уровня, не всегда даёт возможность эффективно разрешать различные конфликтные ситуации. Интеллектуализация, с другой стороны, являясь высшей психологической защитой, способствует рациональному разрешению ситуаций различного типа.

При оценке индивидуально-типологических особенностей наблюдали разброс показателей психотизма от низкого уровня к среднему (табл. 2). У школьников имеется склонность к экстраверсиии. Средние значения относятся к шкале «амбиверт», что даёт возможность учащимся быть успешным в профессиях, связанными с общением и коммуникативной деятельностью. В обеих группах средние показатели нейротизма находятся на уровне выше среднего, что может вызывать эмоциональную нестабильность у учащихся в различных сферах и неблагоприятно влиять на результат деятельности. Показатели шкалы искренности в первой группе находятся на высоком уровне и во второй – на среднем.

Таблица 1

Среднегрупповые показатели механизмов психологических защит у учащихся

Выборки	***Виды психологических защит (баллы)***								
	Отрицание	***Подавление***	***Регрессия***	***Компенсация***	***Проекция***	***Замещение***	***Интеллектуализация***	***Реактивное образование***	***Общая напряженность защит***
1 группа	39,2± 17,7	31,8± 15,7	45,4± 16,9	39,1± 17,0	70,3± 19,5	42,5± 26,0	43,9± 17,5	31,8± 20,9	40,2± 8,7
2 группа	35,4± 19,6	32,5± 18,2	40,1± 22,6	50,0± 27,1	56,9± 30,8	39,2± 24,4	50,0± 26,0	32,0± 22,5	43,2± 14,8

Таблица 2

Среднегрупповые показатели индивидуально-типологических характеристик учащихся

Выборки	*Шкалы (баллы)*			
	Психотизм	*Экстра-интроверсия*	*Нейротизм*	*Искренность*
1 группа	7,1±4,4	13,8±4,1	13,8±5,7	10,3±6,3
2 группа	6,0±3,8	13,4±4,7	16,9±7,3	7,2±4,1

Ниже представлены профоориентационные результаты в первой группе.

По результатам анкеты «Ориентация» выявлено, что у школьников по шкале «Я хочу» по средним значениям на первое место выходят профессии типа «человек-человек», «человек-художественный образ» и склонность к творческому типу работы (табл.3). По шкале «я могу» учащиеся отмечают, что способны работать в сферах «человек-человек» и «человек-техника». Также у них наблюдали незначительные расхождения в шкалах «человек-исполнительский тип» и «человек-творческий тип». Это свидетельствует об определенном расхождении представлений школьников данной группы в их желаниях и представлениях.

Таблица 3

Среднегрупповые значения самооценки профессиональных интересов и способностей учащихся

Шкала «Я хочу» (баллы)						
«Человек-человек»	*«Человек-техника»*	*«Человек-знак»*	*«Человек-художественный образ»*	*«Человек-природа»*	*«Человек–исполнительский тип»*	*«Человек–творческий тип»*
6,7±2,6	4,4±5,5	4,8±4,1	6,7±4,3	4,7±2,9	7,0±3,1	8,4±4,5
Шкала «Я могу» (баллы)						
10,0±3,7	6,7±5,3	5,9±4,0	5,6±4,5	5,4±3,2	8,0±2,6	8,3±3,4

В «Карте интересов» учащиеся на первые три места ставят широкий круг профессий. К ним относятся: педагогика, сценическое искусство, музыка, изобразительное искусство, иностранные языки, журналистика, физкультура и спорт, металлообработка, деревообработка, техника, математика, физика, электро и радиотехника, военные специальности, медицина, биология. Каждый тип профессии выбирают от 1 до 3 человек, что говорит о разбросанности интересов школьников.

При анализе анкеты «Ориентация» и «Карты интересов» по каждому учащемуся можно отметить, что одинаковые показатели по шкалам «Я хочу», «Я могу» и выборе профессий наблюдаются у 45,5% учащихся. Расхождение по этим двум показателям отмечаются также у 45,5% человек, склонность ко всему и желание заниматься всеми профессиями имеется у 9% школьников.

Ниже представлен профессиональный выбор учащихся старших классов.

В таблице 4 ответы школьников приводятся с учётом стилистики. Данное анкетирование проводили через полгода после комплексной профориентационной диагностики. Она не даёт учащимся представлений о дальнейшем месте обучения и в будущем месте работы. Большинство опрошенных приблизительно могут назвать специальности, по которым хотят обучаться. Отсутствует чёткая обоснованность выбора данного вуза и представления образа своей будущей профессии.

Таблица 4

Профессиональный выбор учащихся старших классов

Профессиональный выбор учащихся старших классов	
Вопросы	*Примеры ответов учащихся*
1. В какой вуз (колледж) и на какой факультет собираешься поступать?	− «Университет морского и речного флота имени адмирала С. О. Макарова» − «С поступлением я еще не определилась. Скорее всего в экономический или на факультет социологии» − «Под вопросом»
2.По каким причинам хочешь выбрать этот вуз (колледж)?	− «Без понятия, что я там буду делать, иду за галочкой» − «ЕГЭ. Сдаю те предметы, которые могу сдать» − «Мне интересно обучение тому, что люблю»

3.Хочешь ли ты в выбранном тобой вузе (колледже) учиться?	− «50/50» − «Да»
4. Что не привлекает в выбранном тобой вузе (колледже)?	− «Нет такого»
5. Кем хочешь работать после окончания вуза (колледжа)?	− «Хочу реализовать себя через хобби и работать в сфере своего хобби» − «Будет понятно позже, решение может измениться» − «Не знаю»
6. Кто оказал влияние на твой профессиональный выбор?	− «По родительскому желанию» − «Никто. Сама».
7. Знаешь ли ты хорошо, чем занимаются люди, выбранной тобой профессии?	− «Знаю» − «Да, но интересно узнать больше»

Далее приведены профориентационные результаты во второй группе.

По результатам анкеты «Ориентация» было выявлено, что у школьников по шкале «Я хочу» по средним значениям на первое место выходят профессии типа «человек-художественный образ», «человек-человек» и интересно работать в стиле «человек-творческий тип» (табл. 5). По шкале «я могу» учащиеся отмечают, что способны работать в сферах «человек-человек», «человек-техника» и «человек-творческий тип». Имеется определенное расхождение между шкалами «я хочу» – «я могу» и противоречивость во взглядах выпускников.

При анализе показателей первой и второй групп можно отметить одинаковые желания учащихся («человек-человек» и «человек-художественный образ») и по шкале «я могу» на вторые места после сферы «человек-человек» выходят профессии типа «человек-техника».

Таблица 5

Среднегрупповые значения самооценки профессиональных интересов и способностей учащимися

Шкала «Я хочу» (баллы)						
«Человек-человек»	***«Человек-техника»***	***«Человек-знак»***	***«Человек-художественный образ»***	***«Человек-природа»***	***«Человек–исполнительский тип»***	***«Человек–творческий тип»***
6,7±1,7	6,1±3,0	5,0±2,6	7,0±3,5	6,6±2,6	6,9±2,3	7,9±2,5
Шкала «Я могу» (баллы)						
9,1±3,5	7,7±3,0	5,6±3,9	6,9±3,8	6,0±2,7	7,4±2,9	8,0±2,7

В «Карте интересов» учащиеся на первые три места ставят широкий круг профессий. К ним относятся: педагогика, сценическое искусство, музыка, изобразительное искусство, история, медицина, биология, физкультура и спорт, сфера обслуживания, торговля, металлообработка, деревообработка, строительство, военные специальности, математика. Каждый тип профессии выбирают также от 1 до 3 человек, что говорит о разбросанности интересов школьников.

Ниже представлен профессиональный выбор студентов первых курсов.

В таблице 6 ответы студентов приводятся с учетом стилистики опрашиваемых. Данное анкетирование проводили после обучения учащихся от одного до полутора месяцев в вузе или колледже. У студентов наблюдали развёрнутые ответы анкеты и их обоснованность. После начала учёбы у них постепенно начинает формироваться образ профессии, носящий неустойчивый характер в силу адаптации к вузу. При анализе отдельных вопросов анкеты наблюдали то, что на выбор вуза оказывают влияние интересы, наличие бюджетных мест и результаты ЕГЭ. На данном этапе часть студентов не очень уверены в верности выбранного пути и думают о смене места обучения или о возможности в дальнейшем получить второе высшее образование. Анализ анкеты «Ориентация», «Карты интересов» и анкеты выбора профессии по каждому учащемуся показал, что у 25 % учащихся совпали результаты психодиагностической работы по двум тестам, и они поступили в те учреждения высшего образования, где могут реализовать свои профессиональные интересы. Совпадение по двум показателям теста («Карта интересов» и «Я хочу» или «Я могу») имеется у 33,3 % учащихся, но при этом они поступали в ВУЗы другой направленности. У 16,6 % имеется совпадение только в рамках анкеты «Ориентация», и они поступили также в другие учебные заведения. У 25,1 % выпускников были получены разные ответы по всем показателям, и, соответственно, выбор дальнейшего пути обучения отличался от результатов психодиагностической работы.

Таблица 6

Профессиональный выбор студентов первых курсов

Профессиональный выбор студентов 1курсов	
Вопросы	***Примеры ответов студентов***
1. В каком вузее (колледже) и на каком факультете учишься?	− «Педагогический колледж № 1 им Н. А. Некрасова, факультет начальной школы с дополнительной подготовкой русского языка и литературы для старшей школы (до 9 класса включительно)» − «Военно-медицинская академия им. С. М. Кирова» − «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, факультет культуры» − «Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, факультет прикладной психологии»
2.По каким причинам выбрал (а) этот вуз (колледж)?	− «Причин много, но основные, конечно же, бюджет и интерес» − «Профессиональный интерес, передача традиций» − «Прошел по баллам ЕГЭ» − «Это очень хороший институт»
3. Доволен выбором вуза / колледжа?	− «Колледж отличный, преподают замечательно, но я разочарована в своих силах и периодически хочется обучаться по другой професии» − «Своим вузом по большей части доволен, но у него есть и минусы. Положительно: почётность вуза, высококачественные специалисты, именитые профессора, хорошее благоустройство, наличие таких мест для студенческого развития, как спортивный комплекс, свой театральный зал с приглашаемыми артистами Санкт-Петербургских и Московских театров, наличие множества мероприятий. Отрицательно: атмосфера недоверия к студенту, высокая стоимость услуг секретариата» − «Все нравится, все предметы связаны с тем, что мне нравится (даже физкультура) все преподаватели замечательные, располагают к себе»
4. Кем собираешься работать после окончания вуза / колледжа?	− «Возможно, выберу вуз и переквалифицируюсь, вопрос стоит остро для меня самой и мне на него не ответить. Как жизнь повернет». − «Военным врачом в военном госпитале» − «После обучения в СПбГУП я хочу пойти работать в школу (с моим образованием можно получить должность социального педагога)» − «Не знаю точно, но пока что я уверена, что пойду на 2-е высшее»
5. Кто оказал влияние на твой профессиональный выбор?	− «Оказал выбор на профессию детский лагерь, в котором работала. Люблю детей, но мне с ними сложно» − «Я сам определился в своём выборе уже давно» − «На мой профессиональный выбор повлияло именно моё желание работать в школе» − «Никто»
6. Знаешь ли ты хорошо, чем занимаются люди выбранной тобой профессии?	− «Конечно, знаю» − «Да, я хорошо представляю круг профессий, связанных с моей специальностью (социальные педагоги, работники пенсионного фонда, комиссии по делам несовершеннолетних)» − «Знаю хорошо, но этим заниматься я не собираюсь»

Результаты корреляционного анализа показали, что в 1 группе положительная прямая связь имеется между невербальным и вербальным интеллектом, «человек-исполнительский тип» («я хочу»), «человек-творческий тип» («я хочу»), «человек-знак» («я-могу»), «человек-художественный образ» («я могу») и отрицательная – с уровнем психотизма. Вербальный интеллект дает положительную связь с проекцией (сильная связь), замещением, «человек-исполнительский тип», «человек-человек» и отрицательную с системой «человек-художественный образ». Отрицание как психологическая защита даёт отрицательные связи с уровнем нейротизма, шкалами «человек-знак», «человек-исполнительский тип», «человек-творческий тип», «человек-художественный образ». Регрессия связана с проекцией, нейротизмом (положительная связь) и отрицательно со шкалой «человек- человек» («я могу»). Сильная положительная связь наблюдается между замещением и психотизмом. Положительные связи имеются между интеллектуализацией и шкалами «человек-человек» и «человек-исполнительский тип» («я могу»). Сильные отрицательные связи имеются между психотизмом и шкалами «человек-человек» и «человек - исполнительский тип» («я могу»). Показатели экстраверсии дают сильную отрицательную связь со шкалой «человек-знак» и сильную положительную со шкалой «человек-человек». Нейротизм имеет сильную отрицательную связь со шкалой «человек-человек» («я могу»).

Во второй группе выявлено меньше значимых корреляционных связей и по ним трудно сделать обоснованный анализ.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что учащиеся школы не имеют чёткого представления об области применения профессии, которую они выбирают. Необходи-

ма целенаправленная и глубокая работа по профессиональной ориентации школьников, начиная с девятого класса. У студентов первых курсов начинает формироваться образ профессии, но в ряде случаев имеется расхождение между профориентационной диагностикой и выбором дальнейшего образовательного маршрута. Корреляционный анализ показал наличие взаимосвязи показателей заявленных методик исследования. Имеется зависимость между видом интеллекта и склонности к определённому типу профессии. Психологические защиты взаимосвязаны с личностными особенностями, что влияет на профессиональные интересы школьников. Показатели экстра-интроверсии определяют зависимость с профессиями, требующими высокого или низкого коммуникативного уровня. Комплексный психодиагностический подход даёт возможность учащимся более полно понять себя и быть более уверенными при выборе своего дальнейшего образования после школы.

Список литературы

1. Абдулина О. А. Личность студента в профессиональной подготовке // Высшее образование в России. 2003. № 3. С. 165–170.

2. Йовайша Л. А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. М.: Педагогика, 1983. 129 с.

3. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. 159 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.

5. Кон И. С. Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1989. 252 с.

6. Махаева О. А., Григорьева Е. Е. Я выбираю профессию. Комплексная программа активного профессионального самоопределения школьников. М.: Перспектива, 2002. 201 с.

References

1. Abdulina O. A. Lichnost’ studenta v professional’noi podgotovke // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 3. S. 165–170.

2. Iovaisha L. A. Problemy professional’noi orientatsii shkol’nikov. M.: Pedagogika, 1983. 129 s.

3. Klimov E. A. Kak vybirat’ professiyu. M.: Prosveshchenie, 1990. 159 s.

4. Klimov E. A. Psikhologiya professional’nogo samoopredeleniya. Rostov n/D: Feniks, 1996. 512 s.

5. Kon I. S. Psikhologiya rannei yunosti: kn. dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1989. 252 s.

6. Makhaeva O. A., Grigor’eva E. E. Ya vybirayu professiyu. Kompleksnaya programma aktivnogo professional’nogo samoopredeleniya shkol’nikov. M.: Perspektiva, 2002. 201 s.

Статья поступила в редакцию 29.01.2014

УДК 316.6+340+159.922.6
ББК 88.5+74.200.50+88.37

Тамара Степановна Панченко,
ассистент,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко (Чернигов, Украина),
e-mail: moonst@ukr.net

Возрастные особенности как фактор формирования правосознания личности

В статье рассматриваются возрастные особенности детского, подросткового и юношеского периода развития личности, которые являются основой для формирования правового сознания. Показано, что основу правосознания составляют те качества личности, которые отображают уровень её социального, морального, интеллектуального развития. Сделан вывод о том, что сенситивными периодами для формирования правового сознания являются подростковый и юношеский возраст. В подростковом возрасте происходит интенсивное формирование ценностно-нормативной системы личности. Одним из основных психологических новообразований указанного возрастного периода является освоение социальных норм и выработка сознательного отношения к ним. Расширение сфер жизнедеятельности, активности личности юношеского возраста, увеличение количества выполняемых ролей даёт возможность обогатить научно-теоретический уровень правовых знаний, активно интериоризировать правовые ценности, формировать правовые установки, исходя из практического правового опыта.

Ключевые слова: правосознание, правовая социализация, детство, подростковый возраст, юношеский возраст, психологическое новообразование.

Tamara Stepanovna Panchenko,
Assistant,
Chernigov National Pedagogical University
named after T. H. Shevchenko (Chernigov, Ukraine),
e-mail: moonst@ukr.net

Age Peculiarities as a Factor of Personality Development

The article deals with the age characteristics of child, adolescent and youth period of the personality development that are the basis for the legal consciousness forming. It is shown that the basis of legal consciousness is such personality traits which reflect the level of its social, moral and intellectual development. It concludes that the sensitive periods for the legal consciousness forming are adolescence and early adulthood. Value and normative system of personality is formed in the period of adolescence. One of the basic psychological new formations of the abovementioned age period is the social norms learning and the development of conscious attitude towards them. The expansion of life activity spheres, of adolescent personality activity, the increasing number of running roles give the opportunity on the basis of practical legal experience to enrich scientific and theoretical level of legal knowledge, actively interiorize legal values, form the legal sets.

Keywords: legal consciousness, legal socialization, childhood, adolescence, early adulthood, psychological new formation.

Уровень правовой культуры граждан – основа верховенства юридического закона в обществе. Основой же правовой культуры является правовое сознание личности, обусловливающее эффективность действия законодательных актов и правовой системы как регулятора жизни общества в целом. В связи с этим важной является проблема поиска факторов формирования правосознания личности. Данная проблема становится особенно актуальной в условиях трансформационного общества, одной из основных характеристик которого является смена ценностных ориентиров. Поскольку субъектом правосознания является личность как носитель ценностей, установок той культуры, в которой она развивается, то среди внутренних факторов формирования индивидуального правосознания выделяют социально-психологические (ценностные ориентации, социальные установки, доминирующие мотивы, направленность личности и т. д.). Анализ научной литературы

© Панченко Т. С., 2014

показывает, что, кроме культурной среды, которая обусловливает формирование содержательного компонента сознания личности, её ценностное наполнение, исследователи также ищут связи правосознания и с индивидуальными особенностями его носителя. Среди таких особенностей выделяют социодемографические (пол, возраст, статус и др.), психологические (как правило, в этом контексте встречаем различные личностные характеристики, в частности, тревожность, агрессивность, адаптивность, нормативность, аттитюды, социальные представления и др.).

Поскольку возрастные особенности учитываются всеми отраслями права, то целесообразным является анализ тех из них, которые влияют на формирование правосознания. В психологии возрастной аспект изучения правосознания чаще всего встречаем в исследованиях правовой социализации личности.

Целью данной статьи является анализ возрастных особенностей как фактора формирования правосознания личности.

Одно из наиболее часто встречаемых определений правосознания в современной юридической психологии дал А. Ратинов. Учёный определяет правосознание как сферу общественного и индивидуального сознания, которая отображает правовую действительность в форме юридических знаний и умений ими пользоваться, оценочных отношений к праву и практике его применения, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих человеческое поведение в юридически значимых ситуациях [8, с. 209–210].

В. Самойлова и Л. Ясюкова определяют правосознание как систему представлений, основанных на понимании роли закона, правовых норм в регулировании взаимоотношений между гражданами государства, личностью и государством, под влиянием которых формируются установки на подчинение этим нормам [9, с. 79].

Исходя из этих определений, видим, что человеку, как носителю правового сознания, необходимо иметь определённый уровень как интеллектуального, так и социально-психологического развития. Возникает проблема, связанная с вопросом, с какого же возраста стоит начинать формирование правосознания и какие возрастные особенности будут выступать факторами его формирования в разные возрастные периоды.

Д. Дуйсенбеков ведущими характеристиками системы правосознания называет следующие: а) рефлексивность – способность осознавать собственный и чужой правовой статус; б) волевой контроль – сознательная регуляция действий и замыслов; в) коммуникативная активность – правозначимое общение с самим собой, другими людьми, обществом и государством [2, с. 11]. Ориентируясь на указанные характеристики, проанализируем уровень их развития на разных возрастных этапах.

Итак, базисом правомерного поведения и эффективного взаимодействия с правовой системой являются качества личности, которые отображают высокий уровень её социального, морального и интеллектуального развития. Указанные характеристики лежат в основе высокоразвитого правового сознания. Исходя из этого, можем утверждать, что развитие правосознания предполагает и развитие личности, в частности, таких её характеристик, как рефлексия, критическое мышление, формирование структуры ценностных ориентаций, в которой отображены ценности того общества, в котором формируется личность, позитивных социальных установок и др.

Приобретение общественно необходимых качеств личности, формирование сознания, в том числе и правового, происходит в процессе социализации. Наиболее интенсивным периодом социализации считается детство и подростковый возраст, в дальнейшем ход социализации связан в основном с адаптацией к изменяющимся социальным ценностям, исполнению различных социальных ролей.

З. Каландаришвили социализацию в период детства определяет как первичную (включает, как правило, возрастной этап до 14 лет). Правовая социализация в этот период характеризуется умением оперировать и накапливать необходимый для взаимодействия с окружающим миром элементарный правовой опыт. В молодёжном возрасте происходит вторичная социализация (формируется целостность личности). Основная цель данного этапа правовой социализации, как отмечает учёный, коррекция внешнего правового поведения личности путём подготовки к той или иной социальной правовой роли в обществе [4, с. 119].

В период детства человек вырабатывает первые навыки, стандарты нормативного поведения, формируются первые юридические представления. Основными психологическими механизмами формирования правосознания у детей являются подражание и внушение. В этот период речь идёт скорее о формировании морально-правовых ценностных ориентациях, которые персонифицированы в

лице родителей и других значимых взрослых. Именно значимость взрослых и отношение ребёнка к ним (позитивное/негативное) определяет степень усвоения им морально-правовых норм и установок. Позитивное эмоциональное отношение к значимым взрослым способствует усвоению ребёнком тех норм и морально-правовых ценностей, которыми они руководствуются.

Дети усваивают правила, которые организовывают их повседневное поведение. Правила и свои законы содержит также ведущая деятельность дошкольников – игра, в частности сюжетно-ролевая. Сюжетно-ролевая игра не только подчиняет детей определённым правилам, но и даёт возможность воспроизводить стороны жизни взрослых, в том числе может быть задействована и сфера правовых отношений. При этом ребёнок действует по правилам, выполняет необходимые правовые действия в игровой деятельности (останавливает машину на красный свет, платит штраф за нарушение, даже могут спорить о своих «правах»), не осознавая их значение. К старшему дошкольному возрасту выполнение правил становится сознательным – ребёнок начинает понимать их значение, они приобретают для него внутренний смысл [10, с. 100]. Это тот фундамент, на котором в дальнейшем будет выстраиваться система внутренней готовности к соблюдению социальных, в том числе правовых норм.

Юридические представления в раннем детстве вырабатываются не только благодаря ролевым играм, но и сказкам. Дети пытаются анализировать поведение того или иного сказочного героя, объяснить, почему именно этот герой поступает плохо.

Следует отметить, что дети хотя и вырабатывают представления об окружающем мире, обществе, природе и т. д., но эти представления фрагментарны и не имеют научно-теоретического обоснования, поскольку уровень развития мышления ещё не позволяет ребёнку выстраивать глубокие причинно-следственные связи, которые формируют целостное представление о мире, обществе и правовой системе в частности.

Период детства с большим основанием можно обозначить как период формирования морального сознания. Известны когнитивные модели моральной социализации Ж. Пиаже и Л. Колберга, в которых моральная социализация берёт начало именно в детском периоде развития человека. Модель Л. Колберга получила продолжение в интеракционистской модели правового рассуждения Дж. Тапп и Ф. Левина. Эмпирические исследования, основанием которых была указанная модель, подтвердили, что уровень правового развития человека изменяется с возрастом: уменьшается некритичное принятие буквы закона и увеличивается степень осознанного его принятия как общепринятой нормы, регулирующей общественную жизнедеятельность [1]. В основе упомянутых выше моделей лежит уровень развития мыслительных процессов.

Начало учебной деятельности меняет уклад жизни ребёнка и диктует новые правила. В дошкольный период произвольность у детей недостаточно развита. Во время же учебной деятельности интенсифицируется формирование волевых качеств личности, что необходимо отметить в русле нашего исследования, поскольку волевой контроль является одной из основных характеристик правосознания, а именно его регуляторного компонента.

Кроме того, несколько иное качество приобретает и формирование когнитивного компонента правосознания: младшие школьники систематически начинают получать знания правового характера, соответствующие уровню развития их мышления.

У младшего школьника появляются первые права и обязанности социального характера. Одним из новообразований младшего школьного возраста психологи называют нормативную регуляцию морального поведения. Связано это образование, прежде всего, с включением ребёнка в систему социально регулируемых отношений со взрослыми и сверстниками [10, с. 165]. Нравственные чувства, как высшие чувства, формируются у ребёнка тогда, когда он становится субъектом моральной саморегуляции. Рассматриваемый возрастной период закладывает фундамент такого становления.

Психологи, которые исследуют правосознание, указывают на то, что в его основе лежат моральные установки, но при этом оно не должно сводиться к ним [9, с. 106]. Между тем уровень морального сознания, представление о праве, установки по отношению к праву, сформированные в период первичной социализации, являются основой для формирования более поздних правовых представлений и отношений к праву, правовым явлениям.

Систематическая правовая социализация начинается в подростковом возрасте. Исследователи утверждают, что именно в этот период закладываются основы правовой культуры [3, с. 37]. Эта точка зрения имеет под собой мощную основу, т. к. формирование правосознания, которое является основой правовой культуры, предполагает, как уже

было сказано выше, наличие определённых качественных образований личности (рефлексия, волевой контроль, коммуникативная активность, ответственность). Указанные характеристики выступают как новообразования в подростковом возрасте. У подростка появляется необходимость понять окружающий мир, определить своё место в нём, выработать отношение к существующим общественным нормам, ценностям. Познание мира у подростков носит осмысленный характер. До этого периода ребёнок усваивает правовые нормы через подражание и внушение, т. е. некритически.

Приступая к анализу подросткового периода как сензитивного для формирования правового сознания, следует отметить, что этот период развития характеризуется рядом особенностей, которые следует учитывать при рассмотрении особенностей формирования правосознания. Во-первых, подросток включается в новую систему отношений, в которой значимую роль играют не только взрослые, но и сверстники. Формирование эго-идентичности («Я-концепции») в данном возрастном периоде предполагает необходимость опоры на какие-либо нормы, понимания того, что подросток принадлежит определённой группе. Реакция группирования появляется в подростковом возрасте, у детей она отсутствовала – спецификой детского возраста является эгоцентричность. Благодаря тяготению к группированию подросток приобретает новые права и обязанности. На фоне становления самоопределения, которое сопровождается стремлением занять определённую позицию в мире не только сверстников, но и взрослых, ребёнок рассматриваемого возрастного периода становится сенситивным и к социальным ценностям, в том числе и правовым нормам общества.

Вместе с тем недостаточная социальная зрелость приводит к тому, что подросток, как правило, находит самовыражение именно в группах сверстников, где зачастую вырабатываются собственные нормы, которые, в силу распространения среди подростков реакции протеста против авторитета, негативизма, противоречат общепринятым, «взрослым», нормам. Наше недавнее исследование показало, что подростки с высоким уровнем адаптации в группе сверстников демонстрируют деформированные формы правового сознания по сравнению с теми, кто имеет низкий уровень адаптации [6].

При нормальном развитии в подростковом возрасте формируется моральный стержень личности, самооценка подростка включает как знания о себе, так и оценку собственного характера, моральных качеств и поступков. В данный период мы наблюдаем развитие оценочных суждений о мире, себе, других, что является основой формирования оценочного компонента правосознания. Развитие логического мышления, умений абстрагироваться от конкретного, наглядного материала, умений выстраивать причинно-следственные связи – всё это способствует формированию оценочных суждений. Вместе с этим для мышления подростков характерны категоричность суждений, повышенная критичность – те факторы, которые препятствуют адекватной оценке правовой реальности. Кроме этого, необходимо указать на ещё один фактор, который не позволяет говорить о развитом правосознании у подростков – границы практической деятельности. В подростковом возрасте деятельность в основном сводится к учебной и общению со сверстниками и взрослыми. Опыт взаимодействия, деятельности в правовой сфере у подростков отсутствует. Знания о ней они приобретают в ходе учебной деятельности.

Существенное развитие в подростковом возрасте получают волевые качества личности, но, как отмечает Ю. Швалб, их проявление нестабильно [10, с. 198–199].

Несмотря на недостаточную развитость правового сознания в подростковом возрасте, А. Ратинов, Г. Ефремова указывают, что у подростков образовывается более-менее стойкая внутренняя ценностно-нормативная модель («правовая концепция») личности [7, с. 47]. Подростковый возраст представляет собой переходный этап от детства к юности. В этот период происходит систематизация первичной правовой социализации, накапливаются теоретические правовые знания, вырабатываются правовые установки и приобретается первичный опыт, связанный с нормативной системой общества. При этом следует отметить, что установки, формируемые в данном возрасте, недостаточно устойчивы, как и вся личность подростка. Указанная особенность подросткового возраста является одной из причин того, почему именно этот возрастной период является наиболее опасным для формирования противоправного поведения.

Основополагающим этапом правовой социализации, с точки зрения Г. Калиновского, является юношеский возраст, поскольку именно в этом возрасте формируется самосознание, социальное сознание, ценностно-правовые установки личности, которые будут определять направление дальнейшего

развития индивида на протяжении последующей жизни [5, с. 24–25]. Юношеский возраст является решающим в становлении социальной ориентации личности, самоопределение становится центральным новообразованием ранней юности [10, с. 233]. Самоопределение, которое характерно для этого возрастного периода, включает, как один из компонентов, осознание себя членом общества, принятия своего места в нём. Формирование социальной ориентации предполагает и формирование того или иного типа правового сознания.

В юношеский период развития продолжается становление «Я-концепции» личности. Она включает в себя организованную систему взглядов (мировоззрение), установок и мотивов. В этот период формируются и стойкие правовые установки.

Юношеский возраст характеризуется социальной активностью, личность расширяет свои социальные границы, увеличивается количество выполняемых ролей и т. д. В данный период в когнитивном компоненте правосознания происходят качественные изменения – обогащается научно-теоретический уровень правовых знаний, активно интериоризируются правовые ценности, вырабатываются оценочные суждения по поводу права и правовых явлений, исходя из практического правового опыта. Последний способствует формированию стойких правовых установок, которые являются основным содержательным компонентном правосознания.

Именно в юношеском возрасте происходит становление правовой позиции человека, в то время как в подростковом возрасте речь шла о формировании «правовой концепции».

В период взрослости основным фактором формирования правосознания является активность субъекта в разных сферах общественной жизни, которые, так или иначе, регулируются правовыми нормами. В этом контексте большую роль играет профессиональная деятельность, благодаря чему правовое сознание приобретает «профессиональную окраску».

Таким образом, сензитивными периодами формирования правового сознания являются подростковый и юношеский возраст. В детстве формируются фрагментарные правовые представления. В подростковом возрасте происходит интенсивное формирование ценностно-нормативной системы личности, что обусловливает необходимость влияния на формирование правосознания в желаемом направлении всех институтов правовой социализации. Юношеский возраст характерен накоплением общественно значимых качеств и социальной активностью личности, что является основой для формирования развитого правосознания.

Список литературы

1. Гулевич О. А. Правосознание и правовая социализация (аналитический обзор). М.: Междунар. общ-во им. Л. С. Выготского, 2003. С.36–57.

2. Дуйсенбеков Д. Д. Проблема субъектности правосознания в общепсихологическом контексте // Вестник Москов. гос. обл. ун-та. Сер. «Психологические науки». 2010. № 1. С.11–17.

3. Зубок Ю. А. Правовая культура молодёжи в ракурсе трансформационных стратегий // СОЦИС. 2006. № 6. С.37–46.

4. Каландаришвили З. Н. Правовая социализация как условие преодоления деформации правового сознания молодёжи // Ленинград. юрид. журнал. 2008. № 1. С. 106–120.

5. Калиновский Г. А. Структура правовой культуры и факторы её трансформации. Ростов Н/Д: Дон, 2001. 96 с.

6. Панченко Т. С. Особливості правосвідомості учнівської молоді з різним рівнем соціально-психологічної адаптації // Четверті Сіверянські соціально-психологічні читання: матеріали Всеукраїнської наукової конференції. Чернігів: ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2013. С.116–117.

7. Ратинов А. Р. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования. Красноярск: Изд-во Краснояр.ун-та, 1988. 256 с.

8. Ратинов А. Р. Структура правосознания и некоторые его исследования // Методология и методы социальной психологии / отв.ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1977. С. 201–214.

9. Самойлова В. А., Ясюкова Л. А. Состояние и тенденции развития правосознания в современном российском обществе // Социальные и ментальные тенден-

ции современного российского общества / под ред. В. Е. Семёнова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. С. 78–109.

10. Швалб Ю. М., Муханова И. Ф. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов и практических психологов. Донецк: Норд-Пресс, 2005. 303 с.

References

1. Gulevich O. A. Pravosoznanie i pravovaya sotsializatsiya (analiticheskii obzor). M.: Mezhdunar. obsh-vo im. L. S. Vygotskogo, 2003. S.36–57.

2. Duisenbekov D. D. Problema sub”ektnosti pravosoznaniya v obshchepsikhologicheskom kontekste // Vestnik Moskov. gos. obl. un-ta. Ser. «Psikhologicheskie nauki». 2010. № 1. S.11–17.

3. Zubok Yu. A. Pravovaya kul’tura molodezhi v rakurse transformatsionnykh strategii // SOTsIS. 2006. № 6. S.37–46.

4. Kalandarishvili Z. N. Pravovaya sotsializatsiya kak uslovie preodoleniya deformatsii pravovogo soznaniya molodezhi // Leningrad. yurid. zhurnal. 2008. № 1. S. 106–120.

5. Kalinovskii G. A. Struktura pravovoi kul’tury i faktory ee transformatsii. Rostov N/D: Don, 2001. 96 s.

6. Panchenko T. S. Osoblivosti pravosvidomosti uchnivs’koї molodi z riznim rivnem sotsial’no-psikhologichnoї adaptatsiї // Chetverti Siveryans’ki sotsial’no-psikhologichni chitannya: materiali Vseukraïns’koї naukovoї konferentsiї. Chernigiv: ChNPU imeni T. G. Shevchenka, 2013. S.116–117.

7. Ratinov A. R. Pravovaya psikhologiya i prestupnoe povedenie. Teoriya i metodologiya issledovaniya. Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyar. un-ta, 1988. 256 s.

8. Ratinov A. R. Struktura pravosoznaniya i nekotorye ego issledovaniya // Metodologiya i metody sotsial’noi psikhologii / otv.red. E. V. Shorokhova. M.: Nauka, 1977. S. 201–214.

9. Samoilova V. A., Yasyukova L. A. Sostoyanie i tendentsii razvitiya pravosoznaniya v sovremennom rossiiskom obshchestve // Sotsial’nye i mental’nye tendentsii sovremennogo rossiiskogo obshchestva / pod red. V. E. Semenova. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2005. S. 78–109.

10. Shvalb Yu. M., Mukhanova I. F. Vozrastnaya psikhologiya: ucheb.posobie dlya stud. vuzov i prakticheskikh psikhologov. Donetsk: Nord-Press, 2005. 303 s.

Статья поступила в редакцию 15.01.2014.

УДК 159.955.4
ББК Ю251.32

Богдан Иларионович Рапацкий,
аспирант,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко
(Чернигов,Украина), e-mail: bohdan07@i.ua

Рефлексия как один из механизмов развития личности подростков

В статье рассматривается феномен рефлексии в культурно-историческом аспекте. Обосновывается влияние рефлексии на развитие личности подростка, на становление у него нового уровня самосознания. Целью работы является анализ феномена рефлексии как одного из механизмов развития личности детей подросткового возраста. Представлена структура рефлексии. В теоретическом обзоре на достаточно большом материале дана трактовка понятия рефлексии в философской и психологической литературе. Выделены аспекты разработки проблемы рефлексии в советской психологии. Подробно проанализированы функции рефлексии как компонента самосознания человека. Обоснована её значимость в подростковом возрасте. Рефлексия позволяет подростку осознать себя, свой внутренний мир, понять внутренний мир других людей, делает подростка способным к полноценной саморегуляции. Определены этапы развития рефлексии подростка.

Ключевые слова: самосознание, рефлексия, функции рефлексии, личностное развитие, подростковый возраст.

Bogdan Ilarionovich Rapatsky,
Post graduate Student,
Chernigov National Pedagogical University
named after T. G. Shevchenko
(Chernigov, Ukraine), e-mail: bohdan07@i.ua

Reflection as a Mechanism of Teenager's Personality Development

The article discusses the phenomenon of reflection in the cultural and historical aspects. The reflection influence on the development of the teenager's personality, on the formation of his new level of self-consciousness is considered. The aim of the article is to analyze the phenomenon of reflection as one of the mechanisms of teenagers' personality development. The structure of reflection is presented. Based on the big material in the theoretical overview, the interpretation of the concept 'reflection' in the philosophical and psychological literature is given. The aspects of the problem development of reflection in the Soviet psychology are highlighted. The functions of reflection as a component of human consciousness are analyzed in detail. Its importance in adolescence period is proved. Reflection allows teenagers understand themselves, their inner world, and the other people's inner world, and qualifies teenagers for the full self-regulation. The stages of teenagers' reflection development are determined.

Keywords: self-consciousness, reflection,reflection functions,personal development, teenager.

Постановка проблемы. В современных условиях развития общества особенно остро стоит проблема воспитания подрастающего поколения. Становления новых общественных отношений, разные социальные изменения в стране требуют умения адаптироваться к новым условиям, проявлять самостоятельность, инициативность. Кризисные явления в экономике страны дестабилизируют воспитательную работу с молодёжью. Воспитание и самовоспитание имеет скорее спонтанное, нежели целенаправленное влияние на подрастающее поколение. Поэтому в педагогической и психологической науке усиливается внимание к аспектам личностного роста детей, особенно к становлению их самосознания и к процессу самопознания.

Процесс личностного развития Л. С. Выготский рассматривал как процесс построения сложных психологических систем – процесс синтеза высших психических функций человека, опосредованный совокупностью всех внешних и внутренних условий, названной им социальной ситуацией развития [1].

© Рапацкий Б. И., 2014

Согласно А. Н. Леонтьеву [8], одним из важнейших агентов этого синтеза выступает рефлексия как способность человека осознавать и переосмысливать свою жизнь для обеспечениядекватного поведения и эффективной деятельности [15].

Цель статьи – анализ феномена рефлексии как одного из механизмов развития личности детей подросткового возраста.

Теоретическое исследование проблемы. В ряде зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований отмечается, что рефлексия включает в свою структуру как когнитивные (умозаключения, обобщения, аналогии, сопоставления и оценки – убеждения в целом), так и эмоциональные компоненты (переживание проблем) [12].

В научной литературе нет однозначной трактовки этого понятия. Зачастую понятие «рефлексия» понимается достаточно широко: как осознание человеком своих мыслей, действий и чувств, а также переживаний другого человека (Л. С. Выготский, Е. И. Машбиц, Р. С. Немов и др.).

Развитие представлений о феномене рефлексии имеет богатую историю и восходит в философском плане к трудам Р. Бэкона, Р. Декарта, Дж. Локка, Г. Лейбница, И. Канта, Г. Гегеля, Э. Гуссерля, П. Тейяр де Шардена, а в психологическом – к работам Дж. Дьюи, А. Буземана, Ж. Пиаже. В советской психологии различные аспекты рефлексии анализировали Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.

В советской психологии рефлексия трактуется как организующее начало мыследеятельности (Н. А. Алексеев, И. С. Ладенко, В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин), компонент теоретического (В. В. Давыдов, Г. И. Катрич, А. З. Зак, С. В. Маланов, А. Н. Поддьяков, В. В. Рубцов) и регулирующее начало творческого мышления (В. К. Зарецкий, В. П. Зинченко, Я. А. Пономарёв, И. Н. Семёнов), существенный аспект способностей (А. В. Карпов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков) и личностного развития (И. И. Ильясов, В. А. Петровский, А. В. Россохин, С. Ю. Степанов), основополагающее свойство сознания и самосознания (И. С. Кон, И. Н. Семёнов, В. И. Слободчиков, Е. Б. Старовойтенко, Г. А. Цукерман) и др.

Как пишет О. С. Ноженкина, рефлексия является фундаментальной способностью человека к самоанализу, к осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром. Она является компонентом развитого интеллекта человека, пронизывает человеческую деятельность во всём многообразии её форм и видов [13].

Благодаря рефлексии человек способен выйти за пределы определённой ситуации, получает возможность обобщения собственного опыта, опыта других людей. У человека возникает внутренний мир, который становится полем его экспериментов и анализа [18].

Рефлексия представляет собой механизм, который придаёт связность и осмысленность человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностных и интеллектуальных ресурсов в трудных ситуациях. Она способствует возникновению действенно-преобразующего отношения личности к своему поведению. Наличие рефлексии создаёт особую рефлексивно-инновационную среду, которая способствует распространению культуры рефлексивного мышления во все формы деятельности [16].

Результатом рефлексии как процесса, разворачивающегося на уровне личности человека, является изменение тех или иных сторон личности и её самосознания, динамика установок, намерений, убеждений, личностных смыслов и др. [6].

Понятие «рефлексия» в современном смысле одним из первых было употреблено английским философом Дж. Локком в XVII в. Он рассматривал рефлексию как особенную деятельность ума, посредством которой человек получает знания и создаёт новые идеи без непосредственного эмпирического контакта с действительностью [10]. Особое развитие получило представление о рефлексии в немецкой классической философии при рассмотрении гносеологических проблем [5]. Рефлексию трактовали как особый вид теоретической ретроспекции. Это обращение науки к анализу собственных познавательных средств.

Гегель рассматривает рефлексию как базовую категорию в становлении человека, а сознание всего лишь как этап в развитии рефлексии [4; 15], и подчёркивает важную роль рефлексии в саморегуляции личности [8].

П. Тейяр де Шарден видит в рефлексии качественное отличие человека от животного. Под рефлексией он понимает «приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способность уже не просто по-

знавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [19].

На важность рефлексии в структуре человеческого поведения указывал А. Бандура. Он подчёркивал, что она необходима для достижения понимания между людьми, для оценки и изменения своего поведения и мышления.

Согласно М. К. Мамардашвили, рефлексия характеризует всю внутреннюю жизнь человека, делает его свободным, позволяет ему определить центр саморегуляции. Человек, обладающий рефлексией, является субъектом собственной жизни. В процессе познания человек получает удовлетворение от поиска, «акты познания, морального действия, оценки – это духовное усилие к своему освобождению и развитию» [11].

М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, Ю. М. Лотман также видели и подчёркивали многогранность, содержательность рефлексии, которой принадлежит особое место в структуре личности. Рефлексия, по М. М. Бахтину, – это «пересечение двух сознаний» [2].

Подростковый возраст – самый ответственный этап на всём пути развития личности. Бурное физическое развитие, рост возможностей интеллекта и воображения, развитие произвольности и самосознания являются предпосылками формирования личностной рефлексии [14]. На подростковом этапе в психологическом развитии человека совершается два важнейших события: открытие и оформление собственного «Я» и первичное формирование системы отношений к миру – мировоззрения. В этом возрастном периоде рефлексия выступает важным механизмом, благодаря которому подросток может осмыслить, анализировать и познать самого себя, механизмом соотнесения себя с другим человеком, с другими людьми.

Э. Шпрангер и А. Буземан, которые экспериментально изучали рефлексию подростков в первой половине XX в., выделяли её как одно из новообразований подростничества. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского рефлексия и основанное на ней самосознание – основной момент развития личности [1]. На важную роль рефлексии в становлении подрастающей личности указывали С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др., она выполняет функцию интеграции, консолидации самосознания, собирая личность в единое целое. С. Л. Рубинштейн способность к рефлексии связывал с развитием воли индивида. Б. Г. Ананьев, исследуя вопрос воспитания и самовоспитания умственных способностей, большое значение уделял развитию рефлексии в процессе самостоятельной работы учащихся.

По мнению Л. И. Божович, самосознание подростка выходит на новый уровень развития, появляется потребность познать самого себя (исследовать как свои психические процессы, так и свои личностные особенности) и возможность для этого, развивается стремление к самоутверждению самовоспитанию [3].

На первой стадии подросткового возраста, в 10–11 лет, подростки осознают и рефлексируют в основном отдельные поступки. На второй стадии, в 12–13 лет, они анализируют свой характер и отношения с людьми, в первую очередь, со сверстниками. На третьей стадии, в 14–15 лет, существенно возрастает, иногда выходя на первый план, критичность детей по отношению к себе [17].

Современные подходы к изучению специфики подросткового возраста также подтверждают, что рефлексия является одним из психологических новообразований данного этапа развития. При этом развитие рефлексии у подростка не ограничивается только внутренними изменениями самой личности, но в связи с перерождением самосознания подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей.

Выводы. Одним из важных новообразований подросткового возраста выступает рефлексия. Она позволяет подростку осознать себя, свой внутренний мир, понять внутренний мир других людей, делает подростка способным к полноценной саморегуляции. Развитие рефлексии становится необходимым условием для формирования социально активной личности. Рефлексия в подростковом возрасте является одной из важных основ формирования самосознания, самоотношения человека, его самовоспитания.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.

3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–34.

4. Гегель Г. Ф. Энциклопедия философских наук. Философия духа. М.: Мысль, 1977. Т.3. 218 с.

5. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 197 с.

6. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. М.: Ярославль: Аверс Пресс, 2002. 304 с.

7. Ладенко И. С., Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии // Препринт. Новосибирск: ИИФФ СО АН СССР, 1990. 117 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2004. 352 с.

9. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования: электронный науч. жур. 2011. № 2 (16). URL: http:// psystudy.ru (дата обращения: 12.04.2012)

10. Локк Дж. Сочинения: в 3 т. Опыт о человеческом разумении. (Философское наследие). М.: Мысль, 1985. . Т. 1. С. 78–572.

11. Мамардашвили М. К. К пространственно-временной феноменологии событий знания // Вопросы философии. 1994. № 1. С. 73–84.

12. Метаева В. А. Рефлексия: формирование нового типа мышления человека // Человек и образование. 2006. № 6. С. 32–34.

13. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога. Смоленск, 2012. 222 с.

14. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. М.: МГППУ, 2011. С.14–22.

15. Семёнов И. Н. Взаимодействие отечественной и зарубежной психологии рефлексии: история и современность // Психология. Жур. Высш. шк. психологии. 2008. Т. 5. № 1. С. 64–75.

16. Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / под ред. А. А. Бабалева. М.: АПН СССР, 1987. С. 76–82.

17. Фельдштейн Д. И. Особенности стадий развития личности на примере подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студ. М.: Ин-т практ. псих., 1996. С. 223–233.

18. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы // Рефлексивный подход: от методологии к практике / под ред. В. Е. Лепского. М.: Когнито-центр, 2009. С. 112–132.

19. Шарден П. Т. Ступень рефлексии // Феномен человека. М., 1987. С. 136–150.

References

1. Vygotskii L. S. Pedologiya podrostka // Sobr. soch.: v 6 t. M.: Pedagogika, 1984. T.4. 432 s.

2. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. 445 c.

3. Bozhovich L. I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Voprosy psikhologii. 1979. № 4. S. 23–34.

4. Gegel’ G. F. Entsiklopediya filosofskikh nauk. Filosofiya dukha. M.: Mysl’, 1977. T.3. 218 s.

5. Kant I. Kritika chistogo razuma. M.: Mysl’, 1994. 197 s.

6. Karpov A. V., Skityaeva I. M. Psikhologiya refleksii. M.: Yaroslavl’: Avers Press, 2002. 304 s.

7. Ladenko I. S., Semenov I. N., Stepanov S.Yu. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya i kul’tivirovanie refleksii // Preprint. Novosibirsk: IIFF SO AN SSSR, 1990. 117 c.

8. Leont’ev A. N. Deyatel’nost’. Soznanie. Lichnost’. M.: Smysl, Akademiya, 2004. 352 s.

9. Leont’ev D. A., Averina A.Zh. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii // Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauch. zhurn. 2011. № 2 (16). URL: http:// psystudy.ru (data obrashcheniya: 12.04.2012)

10. Lokk Dzh. Sochineniya: v 3 t. Opyt o chelovecheskom razumenii. (Filosofskoe nasledie). M.: Mysl', 1985. . T. 1. S. 78–572.

11. Mamardashvili M. K. K prostranstvenno-vremennoi fenomenologii sobytii znaniya // Voprosy filosofii. 1994. № 1. S. 73–84.

12. Metaeva V. A. Refleksiya: formirovanie novogo tipa myshleniya cheloveka // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 6. S. 32–34.

13. Nozhenkina O. S. Rol' refleksii v preodolenii professional'noi deformatsii lichnosti pedagoga. Smolensk, 2012. 222 s.

14. Prikhozhan A. M., Tolstykh N. N. Podrostok v uchebnike i v zhizni: krizis trinadtsati let // Na poroge vzrosleniya: cb. materialov III Vseros. nauch.-prakt. konf. po psikhologii razvitiya. M.: MGPPU, 2011. C.14–22.

15. Semenov I. N. Vzaimodeistvie otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii refleksii: istoriya i sovremennost' // Psikhologiya. Zhurn. Vyssh. shk. psikhol. 2008. T. 5. № 1. S. 64–75.

16. Stepanov S.Yu. Lichnostno-refleksivnyi dialog v razvitii tvorcheskikh vozmozhnostei uchashchikhsya // Obshchenie i dialog v praktike obucheniya, vospitaniya i psikhologicheskogo konsul'tirovaniya / pod red. A. A. Babaleva. M.: APN SSSR, 1987. S. 76–82.

17. Fel'dshtein D. I. Osobennosti stadii razvitiya lichnosti na primere podrostkovogo vozrasta // Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii: ucheb.posobie dlya stud. M.: In-t prakt. psikh., 1996. S. 223–233.

18. Sharov A. S. Ontologiya refleksii: priroda, funktsii i mekhanizmy // Refleksivnyi podkhod: ot metodologii k praktike / pod red. V. E. Lepskogo. M.: Kognito-tsentr, 2009. S. 112–132.

19. Sharden P. T. Stupen' refleksii // Fenomen cheloveka. M., 1987. S.136–150.

Статья поступила в редакцию 14.01.2014

СПЕЦИАЛЬНАЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

SPECIAL AND CLINICAL PSYCHOLOGY

УДК 316.6
ББК Ю9 88

Павел Васильевич Коротков,
аспирант,
Черниговский национальный педагогический
университет им. Т. Г. Шевченко
(Чернигов, Украина), e-mail:p_korotkov@bigmir.net

Теоретические аспекты изучения личностных расстройств

В статье проанализировано понятие «личностных расстройств». Рассмотрена их этиология и классификации. Проведён теоретический анализ состояния этой проблемы.

Определено, что недостаток информации психологической, социально-психологической направленности о личностных расстройствах влияет на особенности диагностики и психологической коррекции расстройств в повседневной деятельности психологов.

Установлено, что исследование личностных расстройств (психопатий) имеет длительный и многогранный исторический аспект. Сегодня отсутствуют единые взгляды учёных на проблему трактовки, классификации и коррекции личностных расстройств.

Выяснено, что в социально-психологическом контексте личностные расстройства – это глубоко заложенные устойчивые, устоявшиеся модели поведения, которые отмечаются негибкостью реагирования на широкий спектр разнообразных социальных ситуаций.

Предложено авторское понятие «социально-психологические расстройства». Изложена сущность данного понятия. Социально-психологические расстройства трактуются нами как отклонения в развитии личности, которые возникают в процессе коммуникации в социуме и приводят к нарушению поведенческих, коммуникативных, адаптивных условий жизнедеятельности.

Ключевые слова: психопатии, личностные расстройства, социально-психологические расстройства.

Pavel Vasilyevich Korotkov,
Post graduate Student,
Chernigov National Pedagogical University named after T. G. Shevchenko
(Chernigov, Ukraine), e-mail:p_korotkov@bigmir.net

The Theoretical Aspects of Personal Disorders Study

The meaning of «personal disorders» has been analyzed in the article. Their aetiology and classification were examined. The theoretical analysis of the state of this problem was made.

It is defined that lack of information psychological and social-psychological direction about personal disorders has been influencing on the peculiarities of diagnostic psychological correction disorders in the everyday activity of psychologists.

It is determined that investigation of personal disorders (psychopathies) has long and many-sided historical aspect. Common views of scientists on the problem of interpretation, of classification and correction of personal disorders are absent nowadays.

It is determined that in social-psychological context personal disorders mean deep laid steady settled of behavior models, which are distinguished inflexibility of reaction on the wide spectrum of various social situations.

© Коротков П. В., 2014

The author's determination of «social-psychological disorders» was offered. The essence of given meaning was exposed. Social-psychological disorders are interpreted by us, as deviation in the development personality, which appears in the process of communication in the social midst and lead to disturbance of conductive, communicative, adaptive conditions of life activity.

Keywords: psychopathies, personal disorders, social-psychological disorders.

В процессе реформирования общества становятся актуальными проблемы жизненных ценностей человека. В социальном измерении созревает угроза потери уже сформировавшихся общепринятых ценностей, и перед человеком возникает необходимость отстаивать одни ценности и рушить другие. В свою очередь, проблема выбора жизненных ценностей может привести к длительному и глубокому кризису. В таких случаях повышается вероятность социально-психологических отклонений, сбоев, изъянов личностного развития, а также расстройств личности, особенно в молодом возрасте.

Проблема личностных расстройств является актуальной, потому что они препятствуют поэтапному, благоприятному развитию личности и адаптации человека к социуму. Изначально категория «расстройства личности» была значительно содержательнее изучена с позиций медицинской науки, в частности психиатрии, чем с позиций психологической науки. Тем не менее, необходимо отметить, что серьёзный вклад в исследование данной проблематики внесли такие отрасли психологической науки, как клиническая и медицинская психология.

Недостаток информации психологической, социально-психологической направленности о личностных расстройствах сказывается на особенностях диагностики и психологической коррекции расстройств в повседневной деятельности психологов. Изучение личностных расстройств (психопатий) имеет длительную и многогранную историю. Но несмотря на это, сегодня отсутствуют единые взгляды учёных на проблему трактовки, классификации и коррекции личностных расстройств.

Одним из первых исследователей, который основательно изучил расстройства личности (психопатии) с точки зрения медицинской науки, является П. Б. Ганнушкин – русский психиатр, создатель оригинальной психиатрической школы. В книге «Клиника психопатий: их статика, динамика и систематика» П. Б. Ганнушкиным [2] были изложены чёткие клинические критерии отграничения конституциональных психопатий, обоснованы сохранившие свое значение до настоящего времени три признака, их определяющие. Также автор подробно исследовал типы, законы, формулы развития психопатий, предложил авторскую классификацию психопатий. Элементы его типологии в дальнейшем были использованы в работах А. Е. Личко.

Американский психолог, исследователь личностных характеристик и личностных расстройств T. Millon [12] разработал Многоосевойклинический опросник (Millon clinical multiaxial inventory) для диагностики и оценки расстройств. T. Millon является основателем журнала о личностных расстройствах «Journal of Personality Disorders», он был первым президентом Международного Общества по изучению расстройств личности.

Трудности восприятия концепции личностных и диссоциативных расстройств во многом обусловлены сохранившимся влиянием прежних представлений о «психопатах». Этот термин в России был заменён Международной Классификацией Болезней (МКБ-10) на термин «личностные расстройства» только в 1999 году [4]. Несмотря на это, термин «психопатия» используется в современной научной литературе.

Психологические аспекты изъянов личностного развития, проблему расстройств личности (психопатий) изучали Л. С. Выготский, А. Е. Личко, А. Г. Асмолов, Б. В. Зейгарник, Ц. П. Короленко, В. Н. Мясищев, В. Д. Менделевич, Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютина, С. Д. Максименко, К. Леонгард, Э. Фромм, Т. Миллон, О. Ф. Кернберг, А. Бек, А. Фримен и др.

Психопатии – аномалии развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. В патопсихологии отмечается 3 критерия, характеризующих психопатию: тотальность патологических черт характера, относительная стабильность их проявлений в течение жизни и социальная дезадаптация [7].

И. Ф. Мягков и С. Н. Боков [10] рассматривают психопатии как патологические характеры, сформировавшиеся под влиянием различных неблагоприятных (врождённых или приобретённых) факторов на основе аномалий высшей нервной деятельности.

В медицинской психологии расстройства личности – это длительные и устойчивые на-

рушения разнообразных сфер психической деятельности, которые проявляются через дезадаптивные модели поведения и не связаны с соматическими, неврологическими или психическими заболеваниями [3].

В. Д. Менделевич отмечает, что под расстройствами личности в клинической психологии обозначают ряд клинически значимых состояний отклоняющихся поведенческих типов и проявляющихся в дезадаптации, тотальности и стабильности патологических черт. Личностные расстройства правильнее называть характерологическими, вследствие преобладания именно патологии характера. Однако по традиции и с целью отграничения от нарушений психического развития в мировой литературе они обозначаются как расстройства зрелой личности [9].

Преобладающие нарушения при расстройствах личности отмечаются в эмоционально-волевой и мыслительной сферах. Остальные познавательные процессы остаются в значительной мере интактными. Вследствие этого можно говорить об отсутствии в структуре расстройств личности существенных нарушений ощущений, восприятия, внимания, памяти и сознания [9].

В социально-психологическом контексте личностные расстройства – это глубоко заложенные устойчивые, устоявшиеся модели поведения, которые отмечаются негибкостью реагирования на широкий спектр разнообразных социальных ситуаций [3].

В. В. Лебединский [5] отмечает, что разнообразие классификаций психопатий связано с рядом факторов. Основными из них является многообразие психопатических вариантов личности, их промежуточное положение и нечеткость границ между нормальными вариантами характера и психическими заболеваниями. Большое значение имеют социальные факторы, определяющие личностную структуру и не укладывающиеся в клиническую терминологию [5].

В классификации П. Б. Ганнушкина (1933), использующей ряд критериев, выделены циклоиды, эпилептоиды, шизоиды, истерические характеры, неустойчивые, антисоциальные личности, конституционально глупые, параноики, астеники. О. В. Кербиков (1971) делит психопатии по этиологическому признаку на конституциональные, органические и краевые [5].

Подавляющая часть классификаций психопатий у детей и подростков сходна с вышеуказанными. Систематики Шульца и А. Гомбургера (1926) сходны с классификациями Е. Крепелина и К. Шнайдера. Н. И. Озерецкий (1943), М. С. Певзнер (1941), Г. Е. Сухарева (1959) разграничивают основные варианты психопатий по их этиологии (конституциональные и органические). Г. Е. Сухарева выделяет также группу психопатий, имеющую смешанное происхождение, но объединенную общностью патогенеза — явлениями недоразвития эмоционально-волевой сферы («дисгармонический инфантилизм»: неустойчивые, истерические личности, псевдологи). Классификации А. Е. Личко (1977), В. В. Ковалева (1979) построены на обобщении классификаций П. Б. Ганнушкина, Г. Е. Сухаревой, О. В. Кербикова [5].

В качестве обобщения основных видов психопатий и их переходных форм может быть использована классификация Б. В. Шостаковича, включающая в себя возбудимую, истероидную, параноальную, шизоидную, астеническую психопатии, также к данной классификации относятся истеро-возбудимые, эпилептоидные, экспансивные, психастенические, сенситивные личности [7].

В классификации психических и поведенческих расстройств МКБ-10 [8], которую разработали и предложили учёные, клиницисты почти из сорока стран мира, значится категория F60 – F69 – «специфические расстройства личности».

Современная международная классификация психопатий (по вышеупомянутой МКБ-10) включает в себя параноидное расстройство личности, шизоидное расстройство личности, диссоциальное расстройство личности, эмоционально неустойчивое расстройство личности (импульсивный и пограничный тип), истерическое расстройство личности, ананкастическое расстройство личности, тревожное расстройство личности, зависимое расстройство личности, а также другие специфические и неуточненные расстройства личности [10].

Возбудимые (эпилептоидные) психопатические личности (в МКБ-10 –эмоционально неустойчивое расстройство личности) характеризуются, прежде всего, явным дефицитом активного торможения, что внешне проявляется в виде несоответствия силы раздражителя и реакции на него. Каждый пустяк, незначительное замечание, сказанные в их адрес, способны вызвать бурную аффективную реакцию [10].

Для психопатических личностей астенического типа (в МКБ-10 – зависимое расстройство личности) свойственны выраженная слабость и истощаемость процессов возбуждения и торможения. Это робкие и весьма застенчивые люди, малодушные и

трусливые. Они настолько тяжело переносят жизненные невзгоды, что их «беда просто сваливает с ног». Даже обыкновенные требования жизни являются для них нередко непосильными [Там же].

Паранойяльная психопатия (параноидное расстройство личности в МКБ-10) имеет в основе патологическую инертность основных нервных процессов с образованием застойных очагов возбуждения. Для этих людей характерна крайняя недоверчивость, подозрительность и соответствующая этим качествам замкнутость [Там же].

Патофизиологическую основу психастенических характеров составляет весьма значительный функциональный перевес второй сигнальной системы над первой при общей слабости нервной системы и тенденции основных нервных процессов к застойности. Одним из вариантов данной формы является тревожно-мнительный характер (тревожное (уклоняющееся) расстройство личности в МКБ-10). Эти лица не воспринимают окружающий мир во всей его полноте и значительно больше переживают не реальные факты, а, например, события, описанные в художественном произведении [Там же].

В МКБ-10 психастенической психопатии соответствует ананкастное (обсессивно-компульсивное) расстройство личности. Жизнь этого человека представляет собой непрерывную цепь сомнений и колебаний [Там же].

Для группы истерических характеров (истерическое расстройство личности по МКБ-10) патофизиологической основой служит утрированное, явное преобладание первой сигнальной системы над второй. Подобные психопатические личности воспринимают действительность непосредственно – рельефно и выпукло. Они – эгоисты и в ещё большей степени эгоцентристы с неизменно высоким мнением о своей личности [Там же].

Психопатический склад личности представляет постоянное, врождённое свойство индивидуума, хотя психопатические особенности могут претерпевать известное видоизменение в течение жизни – усиливаться или развиваться в определённом направлении (А. Б. Смулевич, 1983). У личностей психопатического склада обнаруживают лабильность эмоций, импульсивность и недостаточность нравственных чувств (В. М. Бехтерев, 1886). В клиническом плане границы психопатического развития личности не обязательно должны совпадать с определённым кругом личностных девиаций, включающих как крайние варианты нормы, так и различные, в том числе процессуально обусловленные, виды патологий личности [11].

А. Е. Личко [6] подчёркивает, что нарушения поведения, его отклонения от общепринятых норм являются основным проявлением как психопатий, так и в подростковом возрасте – акцентуаций характера.

В подростковом возрасте основными ориентирами в диагностике психопатий служат следующие критерии: тотальность и относительная стабильность патологических черт характера и их выраженность до степени, нарушающей социальную адаптацию. Говоря об относительной стабильности, следует учитывать три обстоятельства: 1) подростковый возраст представляет собой критический период для психопатии, черты большинства типов здесь заостряются; 2) каждый тип психопатии имеет свой возраст формирования; 3) существуют некоторые закономерные трансформации типов характера в подростковом возрасте [6].

Б. В. Шостакович в учебном пособии Ю. А. Александровского [1] представил раздел «Клинические варианты расстройств личности (психопатические расстройства)», в котором изложил вопрос о происхождении расстройств личности. Автором выделяются три основные направления в учении об этиологии расстройств личности.

Первое направление сводится к представлениям о расстройствах личности как о наследуемом или врожденном состоянии, возникающем в результате действия различных вредностей во внутриутробном периоде («повреждение зачатка»). Представители данного направления видят подтверждение этой позиции в появлении характерологической патологии с детства, их малой изменчивости в течение жизни, сходстве характерологических особенностей детей и родителей, проявлениях инфантильности мышления в качестве признаков недоразвития психики [1].

Второе направление объясняет происхождение патологии характера неблагоприятными условиями внешней (преимущественно микросоциальной) среды. К таким повреждающим факторам относят неблагоприятные условия воспитания в детстве в результате потери родителей или воспитания в неполной семье, с родителями, не уделяющими внимания детям, больными алкоголизмом, асоциальными личностями, имеющими неверные педагогически-дидактические установки. Расстройства личности рассматриваются как нажитая, приобретенная в течение жизни патология характера [1].

Третье направление, восходящее к исследованиям О. В. Кербикова и его учеников, принимает компромиссную точку зрения, при которой признается возможным оба типа возникновения расстройств личности [1].

Мы предлагаем ввести в обиход понятие «социально-психологические расстройства». Социально-психологические расстройства являются поведенческой формой отклонений от социальных норм, препятствуют гармоническому личностному развитию и происходят в социуме, социальных проекциях.

Ознакомившись со значительным объёмом научной литературы в сфере медицинской, клинической, социальной психологии, патопсихологии, а также с МКБ-10, можно утверждать, что категория «социально-психологические расстройства» и её описание отсутствуют.

Мы трактуем и понимаем социально-психологические расстройства как отклонения в развитии личности, которые возникают в процессе коммуникации в социуме и приводят к нарушению поведенческих, коммуникативных, адаптивных условий жизнедеятельности. В этой связи можно также трактовать социально-психологические расстройства как отклонения от норм социальной адаптации. Модель нарушенного поведения отмечается негибкостью реагирования на социальные ситуации, неспособностью формирования гармонических взаимоотношений с окружающими людьми, неспособностью формирования согласованной целостности, иногда невозможностью преодоления жизненных трудностей в социально-поведенческой системе. Негибкость реагирования на социальные ситуации означает, что у личности отсутствуют базовые понятия, механизмы, смыслообразующие мотивы в социально-поведенческой системе. Социально-психологические расстройства проявляются в форме таких устойчиво повторяющихся поведенческих проявлений и реакций, как агрессивность, враждебность, конфликтность, негативизм.

Концептуальной основой данного теоретического исследования выступают характерные проявления отклонений поведения, признаки и границы которого определяются и сводятся к таким структурным элементам, как социальное взаимодействие, личность, социум, коммуникация, адаптивные формы поведения, дезадаптивные формы поведения, социальный уровень, социально-нормативное поведение, поведение с социально-психологическими расстройствами (рис.).

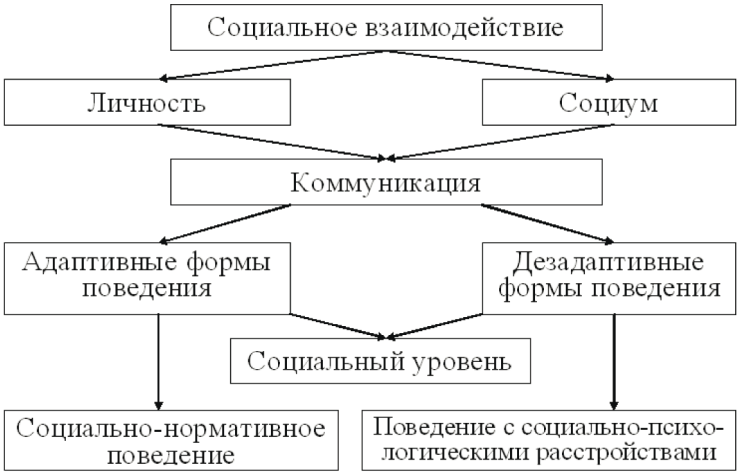


Рисунок. Социально-психологические расстройства в социально-поведенческой системе

Личность и социум являются субъектами социального взаимодействия. Личность и социум – это целостная система. На стыке личности и социума находится коммуникация, которая является механизмом социального взаимодействия. В процессе коммуникации личность, адаптируясь к проблемам, вынуждена вести себя в соответствии с собственными потребностями, ценностными ориентациями, в соответствии с целью. При этом может происходить борьба мотивов и ценностей: престижности, самоценности, самоуважения, достижения уважения, значимого места в обществе. Тогда коммуникативные процессы могут приводить к возникновению адаптивных или дезадаптивных форм поведения, которые мы рассматриваем на социальном уровне. Адаптивные формы поведения формируют социально-нормативное поведение, дезадаптивные, в свою очередь, – поведение с социально-психологическими расстройствами.

В процессе социальной адаптации к существующим проблемам в социально-поведенческой системе появляются такие обусловленные, спровоцированные формы поведения, как агрессивность, враждебность, конфликтность, негативизм, которые в строго определённом контексте трактуются нами как социально-психологические расстройства.

Таким образом, нами был проведён теоретический анализ проблемы личностных расстройств (психопатий), рассмотрены их классификации в современной научной литературе. Кроме этого было предложено авторское понятие «социально-психологические расстройства», изложена сущность данного понятия.

В медицинской психологии расстройства личности – это длительные и устойчивые нарушения разнообразных сфер психической деятельности, которые проявляются через дезадаптивные модели поведения и не связаны с соматическими, неврологическими или психическими заболеваниями.

С позиций социальной психологии личностные расстройства – это глубоко заложенные устойчивые, устоявшиеся модели поведения, которые отмечаются негибкостью реагирования на широкий спектр разнообразных социальных ситуаций.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 2000. 301 с.

2. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий: их статика, динамика, систематика. Н. Новгород: Медицинская книга, 1998. 128 с.

3. Гнида Т. Б. Социально-педагогическая коррекция изъянов личностного развития // Актуальные проблемы государственного управления, педагогики и психологии: сб. науч. трудов / гл. ред. В. Г. Бутенко. Вып. 1(4). Херсон: Изд-во ХНТУ, 2011. С.261–266.

4. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Личностные расстройства. СПб.: Питер, 2010. 400 с.

5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: Академия, 2003. 144 с.

6. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатии у подростков / Сер. «Психология – XX век». М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС, ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.

7. Максимова Н. Ю., Милютина Е. Л., Пискун В. М. Основы детской патопсихологии: учеб.пособие. Киев: НПЦ Перспектива, 1999. 432 с.

8. Международная классификация болезней (МКБ-10). Клинические описания и указания по диагностике: пер. на рус. яз. / под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. Киев: Сфера, 2005. 307 с.

9. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: учеб.пособие. 5-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2005. 432 с.

10. Мягков И. Ф., Боков С. Н. Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологий: учебник для вузов. М.: Логос, 1999. 232 с.

11. Худик В. А. Детская патопсихология. Киев: Здоровье, 1997. 96 с.

12. Theodore Millon, Carrie M. Millon, Sarah Meagher, Seth Grossman, Rowena Ramnath. Personality Disorders in Modern Life. New York: John Wiley & Sons; 2 edition (August 6, 2004). 624 p.

References

1. Aleksandrovskii Yu. A. Pogranichnye psikhicheskie rasstroistva. M.: Meditsina, 2000. 301 s.

2. Gannushkin P. B. Klinika psikhopatii: ikh statika, dinamika, sistematika. N. Novgorod: Meditsinskaya kniga, 1998. 128 s.

3. Gnida T. B. Sotsial'no-pedagogicheskaya korrektsiya iz»yanov lichnostnogo razvitiya // Aktual'nye problemy gosudarstvennogo upravleniya, pedagogiki i psikhologii: sb. nauch. trudov / gl. red. V. G. Butenko. Vyp. 1(4). Kherson: Izd-vo KhNTU, 2011. S.261–266.

4. Korolenko Ts. P., Dmitrieva N. V. Lichnostnye rasstroistva. SPb.: Piter, 2010. 400 s.

5. Lebedinskii V. V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vuzov. M.: Akademiya, 2003. 144 s.

6. Lichko A. E. Tipy aktsentuatsii kharaktera i psikhopatii u podrostkov / Ser. «Psikhologiya – KhKh vek». M.: APREL'' PRESS, EKSMO-Press, 1999. 416 s.

7. Maksimova N.Yu., Milyutina E. L., Piskun V. M. Osnovy detskoi patopsikhologii: ucheb.posobie. Kiev: NPTs Perspektiva, 1999. 432 s.

8. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznei (MKB-10). Klinicheskie opisaniya i ukazaniya po diagnostike: per.na rus.yaz. / pod red. Yu. L. Nullera, S.Yu. Tsirkina. Kiev: Sfera, 2005. 307 s.

9. Mendelevich V. D. Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: ucheb.posobie. 5-e izd. M.: MEDpress-inform, 2005. 432 s.

10. Myagkov I. F., Bokov S. N. Meditsinskaya psikhologiya: osnovy patopsikhologii i psikhopatologii: uchebnik dlya vuzov. M.: Logos, 1999. 232 s.

11. Khudik V. A. Detskaya patopsikhologiya. Kiev: Zdorov'e, 1997. 96 s.

12. Theodore Millon, Carrie M. Millon, Sarah Meagher, Seth Grossman, Rowena Ramnath. Personality Disorders in Modern Life. New York: John Wiley & Sons; 2 edition (August 6, 2004)/ 624 p.

Статья поступила в редакцию 29.10.2013

УДК 616–072.8
ББК Р61

Яна Викторовна Шевцова,
аспирант,
Херсонский государственный университет
(Херсон, Украина),e-mail:yanashevcova@mail.ru

Результаты корреляционного анализа соотношения показателей психомоторных качеств и перцептивно-когнитивного развития у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития

В статье представлен анализ результатов самостоятельного экспериментального исследования, в котором обсуждаются назначение и возможности использования корреляционного анализа в психологии. Обобщены возможности применения коэффициентов корреляции в зависимости от уровня корреляционных взаимосвязей между показателями, которые характеризуют состояние психомоторного и перцептивно-когнитивного развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью и их здоровых ровесников с нормой интеллекта. Обе группы детей (контрольная и экспериментальная) проходили тестирование на оценку уровня их интеллектуального и психомоторного развития.

В организации психофизиологического исследования были использованы следующие методологические подходы: метрическая шкала для исследования двигательной активности у детей и подростков разработанная М. И. Озерецким, схема адаптированного нейропсихологического исследования дошкольников и младших школьников, комплекс психофизиологического тестирования детей.

Полученные количественные и качественные показатели с помощью методов вариационной статистики были проанализированы и сравнены. Это позволило установить уровень корреляционных связей между исследованными показателями. В результате проведённого исследования был выявлен значительный и высокий уровень корреляционных взаимосвязей между показателями оценки психомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: корреляционный анализ, психофизиологическое исследование, перцептивно-когнитивные функции, психомоторные развитие, интеллектуальная недостаточность, дети младшего школьного, интеллект.

Yana Viktorovna Shevtsova,
Post graduate Student,
Kherson State University
(Kherson, Ukraine), e-mail:yanashevcova@mail.ru

The Results of the Correlation Analysis of the Interrelation of Measures between Psychomotor Qualities and Perceptive and Cognitive Development of Elementary School Children of Various Intelligence Levels

The article gives the author's analysis of the results of the independent experimental research, in which the purpose and capacity of using the correlation analysis in psychology are discussed. The author gives the summary for possibilities of applying the coefficients of correlation depending on the level of correlative interrelations between the figures, which characterize the condition of psychomotor and perceptive and cognitive development of mentally retarded elementary school children and their healthy counterparts with standard level of intelligence. Both groups of children (References and experimental groups) undergo the test of their intelligence level and psychomotor qualities.

During the psycho-physiological research the following methodological approaches were used: Metric scale of measuring children's and juveniles' motor performance, developed by M. I. Ozeretsky; the scheme of adapted neuropsychological research of preschoolers and elementary schoolers; the complex of psycho-physiological testing of children.

The received data were compared and the level of correlation connections between the researched figures was determined. The correlation analysis of the results of neuropsychological and psycho-physiological research of children of various intelligence levels involving classical, generally accepted test tasks gave the possibility to determine significant

© Шевцова Я. В., 2014

and high levels of correlative interrelations between the value of psychomotor qualities and perceptive and cognitive functions among elementary school children.

Key words: correlation analysis, psycho-physiological research, perceptive and cognitive functions, psychomotor development, intellectual incompetence, elementary school children, intelligence.

Развитие понятия «психомоторика» связано с именем великого русского физиолога И. М. Сеченова. Он впервые вскрыл важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира. Выявилась психодиагностическая значимость показателей психомоторики, которые могут быть определены в различных проявлениях двигательной активности человека как субъекта деятельности. Это закономерно, поскольку на первых этапах онтогенеза характерным признаком развития есть его синкретичность, когда психика и моторика находятся в неразрывном единстве (П. Ф. Ведези, Л. С. Выготский). Оценка развития ребенка раннего и младшего школьного возраста в связи с этим осуществляется именно по показателям психомоторного развития, а не отдельных процессов и функций, как это происходит уже в более старшем возрасте, когда они постепенно получают относительную самостоятельность. Двигательный анализатор имеет связи со всеми структурами центральной нервной системы, принимает участие во всех сферах психической деятельности и имеет большое значение в развитии разнообразных психических функций. Своеобразие двигательной сферы в наибольшей мере проявляется на уровне психомоторики, и потому само определение психомоторных качеств у детей является весьма важным параметром оценки психофизического развития ребенка [4].

У детей с интеллектуальной недостаточностью нарушения в указанной сфере, как правило, есть один из важнейших компонентов структуры первичного дефекта; как следствие прослеживается нарушение нейродинамики. Данное нарушение обусловлено изменением основных свойств центральной нервной системы – силы, подвижности, уравновешенности; отмечается инертность, тугоподвижность нервных процессов. Это может быть обусловлено как задержкой, так и недоразвитием отдельных психофункциональных систем мозга и/или поражением определенных отделов двигательного анализатора.

На основе представлений о сложной организации психомоторики человека, сопряженном морфофункциональном взаимодействии всех нейрофизиологических уровней регуляции двигательной активности человека в настоящее время подчеркивается перспективность использования для анализа наиболее «простых» двигательных актов, нейронные уровни организации которых достаточно известны. К тому же простые двигательные акты, сенсорные пороги и скорости хорошо подлежат измерению, являются генетически детерминированными и онтогенетически стабильными; они константны по параметрам и имеют высокий уровень корреляционной связи с показателями общепринятых психодиагностических методик, в частности, тестов Векслера и Равена [2].

Актуальность исследования состоит в необходимости выявления взаимосвязей психомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития с целью определения и прогнозирования индивидуальных траекторий психофизического развития детей с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования – анализ корреляционных взаимосвязей показателей психомоторных качеств и перцептивно-когнитивного развития младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития по данным нейропсихологического и психофизиологического обследования.

Были использованы следующие методики исследования:

1. Метрическая шкала для исследования двигательной активности у детей и подростков по М. И. Озерецкому [8].

2. Схема адаптированного нейропсихологического исследования дошкольников и младших школьников [5].

3. Комплекс психофизиологического тестирования детей, в состав которого входят тест «Сенсомоторные реакции», «Зашумленные фигуры», «Реакция на движущийся объект», «Теппинг-тест», «Кубики Коса» [1; 3; 6; 7].

В исследовании принимали участие 50 учащихся младших классов общеобразовательной школы № 1 г. Цюрупинск с нормой интеллектуального развития (контрольная группа) и 50 умственно отсталых учащихся 1–3 классов специальных общеобразовательных школ № 1 и № 2 г. Херсона в возрасте от 7 до 11 лет, среди которых 5 умственно

отсталых учащихся младших классов коммунального учреждения «Цюрупинський детский дом Херсонского областного совета», а также контрольная группа – 50 учащихся 1–3 классов общеобразовательной школы № 1 г. Цюрупинск Херсонской области.

Компьютерная программа изучения корреляционных связей включала определение коэффициентов корреляций (r) и установление значимых и высоких уровней корреляций. Числовые значения коэффициентов корреляции (r) квалифицировались следующим образом: до 0,30 – низкий, 0,31–0,50 – выраженный, 0,51–0,70 – значимый, 0,71–1,0 – высокий уровни корреляции. В нашем исследовании учитывались значимые и высокие уровни коэффициентов корреляции. Мы провели:

1. Анализ уровня корреляционных взаимосвязей между показателями, которые характеризуют психомоторные качества ребенка по классическим методикам; между данными исследования психомоторной активности у детей и подростков по М. И. Озерецкому и параметрами, которые характеризуют состояние кинестетического, пространственного и динамического праксиса.

2. Анализ уровня корреляционных взаимосвязей между показателями, которые характеризуют состояниепсихомоторики и перцептивно-когнитивных функций у детей младшего школьного возраста (11 блоков схемы нейропсихологического обследования, в котором выделены две отдельные группы задач, направленных на определение психомоторных и интеллектуальных качеств у детей). Параметры психомоторного развития: кинестетический праксис (выполнение по зрительному образцу, выполнение по тактильным ощущениям, перенесение поз); пространственный праксис; динамический праксис (изменение трех положений кисти, выполнение графической пробы, реципрокная координация). Показатели состояния перцептивно-когнитивных функций: слухомоторная координация; стереогнозис; зрительный гнозис; рисунок; зрительная память; письмо; счет и активность мышления.

3. Определение уровня корреляционных взаимосвязей между показателями перцептивно-когнитивного развития детей по результатам нейропсихологического обследования и объективными параметрами психофизиологического статуса младших школьников.

4. Выявление наиболее существенных корреляционных взаимосвязей между показателями психомоторики и параметрами перцептивно-когнитивных функций у детей с разным уровнем интеллектуального развития на основании корреляционного анализа результатов комплексной нейропсихологической и психофизиологической диагностики.

В результате исследования сделаны заключения о характере и уровнях взаимосвязей между показателями психомоторного и перцептивно- когнитивного развития детей младшего школьного возраста.

Представим структурно-логическую схему комплексного анализа взаимосвязей между показателями нейропсихологического и психофизиологического обследования детей (рис.).

Установлено, что у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития существуют статистически достоверные ($p < 0,05$) корреляционные связи между показателямиоценки психомоторных качеств по классической методике (Метрическая шкала для исследования психомоторной активности у детей и подростков М. И. Озерецкого) и данными нейропсихологического обследования. Установлен высокий уровень корреляции всех показателей, которые характеризуют состояние психомоторного развития у обследованных детей (рис.). Результаты, корреляционного анализа выявили высокий уровень корреляционных взаимосвязей между параметрами, которые оценивают состояние общей моторики, мелкой моторики, координации движений в пространстве и мимической моторики, и показателями тестовых задач по блокам нейропсихологического обследования. Так, уровень корреляционной взаимосвязи показателя общей моторики с показателями кинестетического, пространственного и динамического праксиса – $r=0,56$, $r=0,98$, $r=0,95$. Показатели мелкой моторики взаимосвязаны на значительном уровне с такими параметрами, как кинестетический праксис ($r=0,61$), пространственный праксис ($r=0,54$) и динамический праксис ($r=0,66$). Оценки координации движений в пространстве имеют высокую корреляционную связь с показателями кинестетического, пространственного, динамического праксиса (соответственно $r=0,52$, $r=0,82$, $r=0,57$). Показатели мимической моторики на существенном уровне взаимосвязаны с кинестетическим ($r=0,70$) и пространственным праксисом ($r=0,70$), на высоком уровне – с показателем динамического праксиса ($r=0,81$).

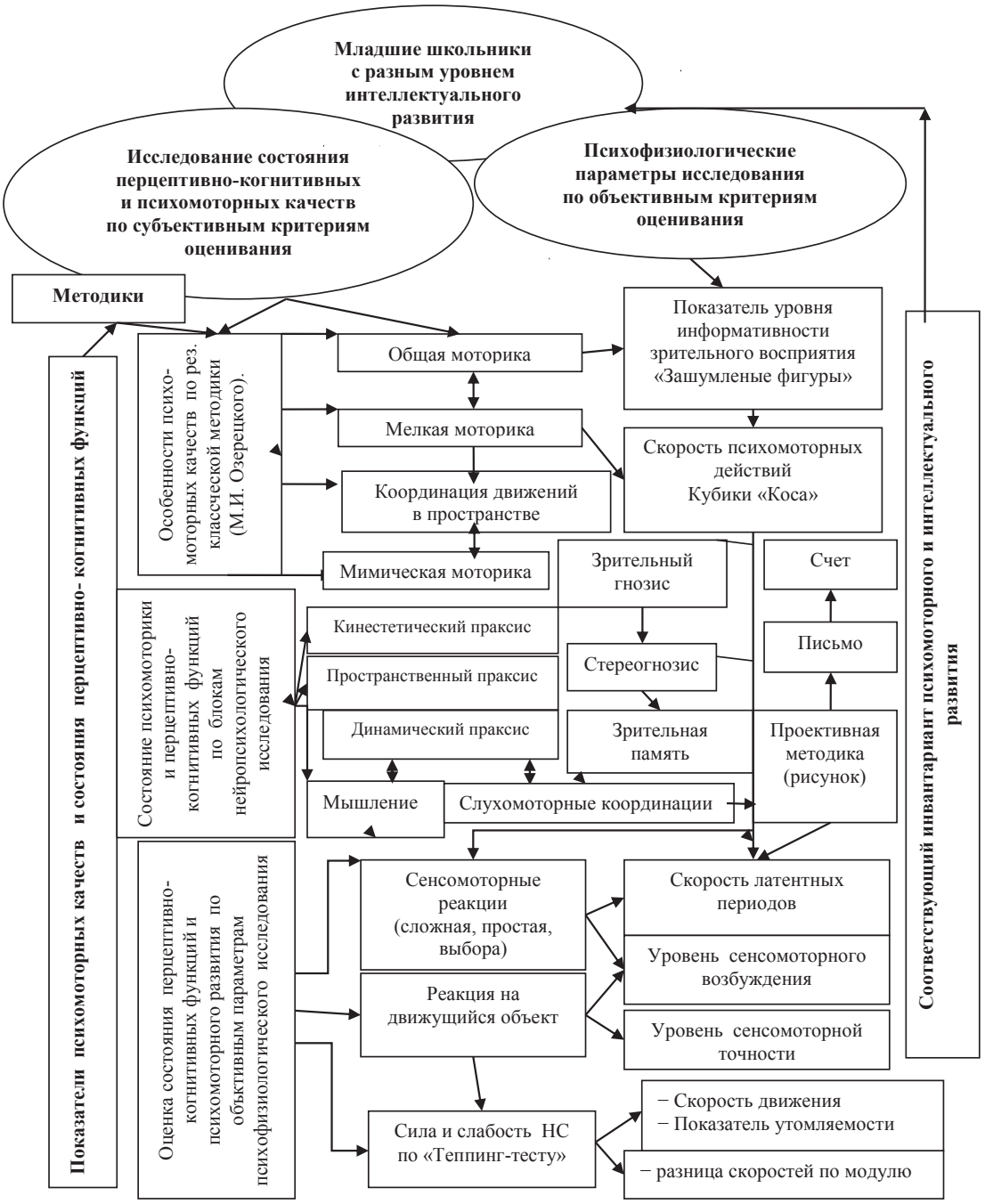


Рисунок. Структурно-логическая схема анализа корреляционных взаимосвязей между показателями психомоторики и перцептивно-когнитивных функций у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития

Корреляционный анализ позволил выявить значительный и высокий уровень корреляционных взаимосвязей междупоказателямипсихомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций у детей младшего школьного возраста. Так, уровень корреляционной взаимосвязи показателя кинестетического праксиса с параметрами слуховой координации, стереогнозиса, зрительного гнозиса, проективной методики (рисунок), зрительной памяти, письма, счета, мышления и скорости действия представлен следующими коэффициентами соответственно:r=0,72; r=0,70; r=0,60; r=0,70; r=0,67; r=0,71; r=0,75; r=0,72; r=0,67.

Показатели кинестетического праксиса у детей контрольной и экспериментальной группы наиболее тесно связаны с такими параметрами перцептивно-когнитивного развития ребенка, как состояние слуховых координаций, успешность выполнения письменной задачи и тестовых проб на исследование счетных операций.

Показатели пространственного праксиса имели высокий уровень корреляционной взаимосвязи с такими параметрами нейропсихологического статуса детей, как слуховая координация (r=0,73) и активность мышления (r=0,72); значительные уровни корреляционной взаимосвязи с такими показателями, как стереогнозис (r=0,60), зрительный гнозис (r=0,60), рисунок (r=0,66), зрительная память (r=0,65), письмо (r=0,64), счёт (r=0,70): скорость действия (r= 0,65).Уровень корреляционных взаимосвязей показателей динамического праксиса с параметрами перцептивно-когнитивного развития обследованных детей также был достаточно высоким: со слуховой координацией (r=0,82), активностью мышления (r=0,73), тестовыми пробами на счет (r=0,76), зрительным гнозисом (r=0,53), выполнением тестовых задач на исследование сформированости привычек рисования (r =0,60), зрительной памяти (r=0,63), успешностью выполнения письменной задачи (r=0,69) и скоростью действия (r=0,63).

Определён уровень корреляционных взаимосвязей между показателями, которые характеризуют состояние психомоторики, и перцептивно-когнитивных функций детей младшего школьного возраста.

Установлено, что показатели слухомоторных координаций у обследованных детей имеют значительный уровень корреляционной взаимосвязи с показателями состояния психомоторного развития, а именно: с общей моторикой (r=0,60), мелкой моторикой (r=0,62); высокий уровень корреляционной взаимосвязи с мимической моторикой (r=0,74), кинестетическим праксисом (r=0,72), пространственным праксисом (r=0,73) и динамическим праксисом (r= 0,82). Определено, что показатели успешности выполнения тестовых задач для оценки стереогнозиса имели значительный уровень корреляционной взаимосвязи скинестетическим праксисом (r=0,70) и пространственным праксисом (r=0,60). Доказано, что показатели зрительного гнозиса имеют значительную корреляционную связь с мелкой и мимической моторикой (r=0,53 и r=0,53). Уровень корреляционной взаимосвязи информативности зрительного гнозиса с показателями кинестетического, пространственного и динамического праксиса –r=0,60, r=0,60, r=0,53, соответственно,определён высокий уровень корреляционных взаимосвязей успешности выполнения тестовых задач проективной методики (рисунок) с такими параметрами статуса детей, как общая моторика (r=0,71); мелкая моторика (r=0,90); кинестетический праксис; выявлены значительные корреляционные взаимосвязи с показателями мимической моторики (r= 0,68), пространственным праксисом (r=0,66) и динамическим праксисом (r= 0,60).

Уровень корреляционной взаимосвязи показателей зрительной памяти с параметрами общей, мелкой, мимической моторики, кинестетического праксиса, пространственного праксиса и динамического праксиса представлен следующим образом: r=0,53, r=0,60, r=0,73, r=0, r=0,67, r=0,65, r=0,63. Показатели успешности выполнения тестовых задач на сформированность навыков письма у обследованных младших школьников имели высокий уровень корреляционной взаимосвязи с параметрами кинестетического праксиса (r=0,71), и значительные корреляционные взаимосвязи с показателямиоценки психомоторных качеств по классической методике М. И. Озерецкого, а именно общей моторики r=0,53, мелкой моторики r=0,65, координации движений в пространстве r=0,68, мимической моторики r=0,70; кинестетическим праксисом r=0,71; пространственным праксисом r=0,64 и показателями динамического праксиса r=0,69. Показатели тестовых задач на счет имели высокий уровень корреляционной связи с параметрами оценки общей моторики (r=0,61), мелкой моторики (r=0,70), мимической моторики (r=0,80), а также с показателями кинестетического, пространственного и динамического праксиса (r=0,75, r=0,70, r=0,76).

Определены значимые и высокие уровни корреляционных взаимосвязей показателей активности мышления у младших школьников с параметрами их психомоторики и нейропсихологического статуса, а именно: общая моторика r=0,68, мелкая моторика r=0,70, мимическая моторика r=0,85, кинестетический праксис r=0,72, пространственный праксис r=0,72 и динамический праксис r= 0,73.

Установлены значительные и высокие уровни корреляционных взаимосвязей между показателями сенсорно-моторных реакций и параметрами психомоторного и нейропсихологического статуса детей.

Так, показатели простой сенсомоторной реакции (Senco_1) имели существенные кор-

реляционные связи с параметрами общей моторики (r=0,57), мелкой моторики (r=0,57), координации движений в пространстве (r=0, 51); мимической моторикой (r=0,72); кинестетическим праксисом (r=0,62); пространственным праксисом (r=0,61) и динамическим праксисом (r=0,62). Уровни корреляционной взаимосвязи показателей сложной сенсомоторной реакции (Senso_2) с параметрами общей моторики, мелкой моторики, координациями движений в пространстве, мимической моторикой, кинестетическим праксисом, пространственным праксисом и динамическим праксисом представлялены коэффициентами: r=0,61, r=0,61, r=0,53, r=0, r=0,81, r=0,67, r=0,73, r=0,68.

Показатели уровня сенсомоторного возбуждение по тесту «Реакция надвигающийся объект». Зарегистрирована высокая корреляционная взаимосвязь уровня сенсомоторного возбужденияс параметрами общей моторики (r=0,71) и значимый уровень корреляционной взаимосвязи с параметрами координации движений в пространстве (r=0,56), кинестетическим праксисом (r=0,51)и динамическим праксисом (r=0,63).

Выявлены корреляционные взаимосвязи между уровнем сенсомоторной точности и исследуемыми параметрами психомоторного и нейропсихологического статуса детей. Так, значительные и высокие уровни корреляционной связи показателя сенсомоторной точности обнаружены с параметрами динамического праксиса (r=0,71), мелкой моторики (r=0,52), мимической моторики (r=0,57), а также с параметрами нейропсихологического обследования: кинестетический праксис (r=0,54) и пространственный праксис (r=0,54). Уровень сенсомоторной точности связан с параметрами общей моторики, координацией движений в пространстве, кинестетическим праксисом и динамическим праксисом (r=0,59, r=0,51, r=0,59 и r=0,62). Сенсомоторная точностьимеласущественный уровень корреляционной взаимосвязи с общей моторикой (r=0,72), мелкой моторикой (r=0,60) и пространственнымпраксисом (r=0,51).

Определялся уровень корреляционных взаимосвязей между показателями оценки перцептивно-когнитивного развития детей по результатам нейропсихологического обследования и объективными параметрами их психофизиологического статуса. Состояниеперцептивно-когнитивных функций в младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития исследовался следующими методиками (скорость действия «Кубики Коса»; информативность зрительного восприятия по тесту «Зашумленые фигуры»; психофизиологическая методика «Тепинг-тест»).

Показатель скорости действия в обследованных младших школьников имел высокий уровень корреляционной связи с параметрами слухомоторных координаций (r=0,77), стереогнозисом (r=0,62), зрительным гнозисом (r=0,65), выполнениемзадач на сформированность привычек рисунка (r=0,77), зрительной памятью (r=0,95), письмом (r=0,84), счётом, (r=0,86) и активностью мышления (r=0,91).

Показатели информативности зрительного гнозиса имели значительный уровень корреляционной связи с такими параметрами нейропсихологического статуса детей, как слухомоторные координации (r=0,71), проективная методика (r=0,62), зрительная память (r=0,71), письмо (r=0,59), счёт (r=0,74) и активность мышления (r=0,81).

Установлено, что скорость движения левой рукой в Тепинг-тесте у младших школьников имеет значительный уровень корреляционной связи с такими параметрами, которые характеризуют состояние их перцептивно-когнитивного развития: слухомоторнимикоординациями (r=0,60), стереогнозисом (r=0,55), проективной методикой (r=0,62), зрительной памятью (r=0,61), письмом (r=0,58), навыками счета (r=0,63) и активностью мышление (r=0,70). Показатель скорости движения правой рукой имел значительный уровень корреляционной связи со следующими параметрами: слухомоторные координации (r=0,68), стереогнозис (r=0,63), зрительный гнозис (r=0,55), проективная методика (r=0,74), зрительная память (r=0,74), навычки письма (r=0,66); счёт (r=0,72) и активность мышления (r=0,78). Значительные уровни корреляционной взаимосвязи показателя идентичности скоростей по модулю (deltaR-L) установлены для таких параметров, как стереогнозис и активность мышления (r=0,53 и r=0,66). Показатель утомляемости для левой руки у обследованных младших школьников имел значительный уровень корреляционной взаимосвязи с показателями зрительного гнозиса (r=0,63) и активностью мышления (r=0,58). Также значительный уровень корреляционной взаимосвязи установлен между показателем утомляемости правой руки младших школьников и такими нейропсихологическими параметрами, как зрительная память и активность мышления (r=0,51 и r=0,52 соответственно).

Определён уровень корреляционных взаимосвязей между показателями, которые ха-

рактеризуют психомоторные качества младших школьников и их перцептивно-когнитивные функции, по объективным параметрам психофизиологического обследования. Так, выявлен значительный уровень корреляционной взаимосвязи показателей латентных периодов простой сенсомоторной реакции с такими объективными параметрами психофизиологического статуса детей, как скорость действия (r=0,65) и информативность зрительного гнозиса (r=0,72). Высокийуровень корреляционной взаимосвязи установлен между показателями сложнойсенсомоторной реакции с параметрами скорости действия и информативности зрительного гнозиса (r=0,66 и r=0,72 соответственно).

Показатели сенсомоторного возбуждениюу младших школьников имели значительный уровень корреляционной связи с такими параметрами по методике «Тепинг тест», как скорость движения левой рукой, скорость движения правой рукой и показателями утомляемости для левой и правой рук (r=0,66, r=0,62, r=0,52, r=0,51). Показатели сенсомоторной точности на существенном уровне связаны со скоростью действия (r=0,52), уровнем информативности зрительного гнозиса (r=0,61) и показателями скорости движения левой и правой рук (r=0,72 и r=0,66). Уровень сенсомоторной точности связан с показателями скорости действия (r=0,56), скорости движения левой рукой (r=0,62), скорости движения правой рукой (r=0,63), показателем утомляемости левой руки (r=0,58) и показателем утомляемости правой руки (r=0,52). Установлен существенный уровень корреляционной взаимосвязи со скоростью действия (r=0,68), уровнем информативности зрительного гнозиса (r=0,51) и показателями скорости движения левой и правой рукой (r=0,52 и r=0,61). Уровень сенсомоторного возбуждения имеет значительныйуровень корреляционных взаимосвязей с показателями скорости действия (r=0,52), информативности зрительного гнозиса (r=0,72), показателем утомляемости левой руки (r=0,52), показателем утомляемости правой руки (r=0,51). Уровень сенсомоторной точности у младших школьников имел значительный уровень корреляционной связи с показателями скорости действия (r=0,52) и информативности зрительного гнозиса (r=0,61).

Установлен высокий уровень корреляционной взаимосвязи с такими параметрами психофизиологического статуса детей, как скорость действия (r=0,72), уровень информативности зрительного гнозиса (r=0,78), показатель утомляемости левой руки (r=0,66), показатель утомляемости правой руки (r=0,62). Сенсомоторная точность у младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития имеет значительный уровень корреляционной связи с показателями скорость действия (r=0,59), уровнем информативности зрительного гнозиса (r=0,56) и показателями утомляемости левой и правой руки (r=0,57, r=0,52).

Корреляционный анализ показателей психомоторных качеств и перцептивно-когнитивного развития младших школьников с разным уровнем интеллектуального развития, показал, что наиболее значимыми являются взаимосвязи между показателем скорости действия и всеми показателями комплекса нейропсихологического исследования. Наиболее существенные из них: слухомоторные координации, проективная методика (рисунок), зрительная память, письмо, счет, мышление и параметр уровня сенсомоторной точности(r=0,77, r=0,77, r=0,95, r= 0,84, r=0,86, r=0,91 и r=0,72).

Выявлено, что показатель уровня информативности зрительного гнозиса в тесте «Зашумленые фигуры» имеет значительное количество существенных взаимосвязей с показателяминейропсихологического статуса детей, такими как: мимическая моторика r=0,78, пространственный праксис r=0,71, слухомоторные координации r=0,71, зрительная память r=0,71, счёт r=0,74, активность мышления r=0,81. Был выявлен значительный уровень корреляционной взаимосвязи с показателями простой и сложной сенсомоторных реакций (r=0,72) и показателями уровня сенсомоторного возбуждения (r=0,78 и r=0,72). Латентный период простой сенсомоторной реакции связан с мимической моторикой (r=0,72), зрительной памятью (r=0,75), мышлением (r=0,75), показателем уровня информативности зрительного гнозиса (r=0,72), сложной сенсомоторной реакцией (r=0,72). Продолжительность латентного периода сложной сенсомоторной реакции имеет значительные корреляционные взаимосвязи с показателями мимической моторики, пространственным праксисом, слухомоторными координациями, проективной методикой (рисунок), зрительной памятью, мышлением, уровнем информативности зрительного гнозиса, продолжительностью латентного периода простой сенсомоторной реакции и скоростью движения левой руки в «Тепинг-тесте»; r=0,81, r=0,73, r=0,74, r=0,75, r=0,80, r=0,83, r=0,72, r=0,72, r=0,73. Высокий уровень корреляционных связей отмечен между продолжительностью латентного периода содружественной сенсомоторной реакции и показате-

лями координации движений в пространстве r=0,71 и пространственным праксисом r=0,72. Были выявлены существенные взаимосвязи между параметрами скорости движений правой руки и показателями скорости движений левой руки (r=0,77), а также с уровнем сенсомоторной точности (r=0,72). Показатели скорости движений левой руки имели значительные взаимосвязи с проективной методикой (r=0,74), зрительной памятью (r=0,74), счетом (r=0,72), мышлением (r=0,78), латентным периодом сложной сенсомоторной реакции (r=0,73), показателем скорости движений правой руки (r=0,77).

Выявлены высокие уровни корреляционные взаимосвязи:

а) между показателем уровня сенсомоторного возбуждения и общей моторикой (r=0,71); б) между показателем уровня сенсомоторного возбуждения, динамическим праксисом (r=0,72) и уровнем информативности зрительного гнозиса (r=0,72); в) между показателем уровня сенсомоторного возбуждения с координацией движений в пространстве, динамическим праксисом, скоростью действия и информативностью зрительного гнозиса (r=0,71, r=0,73, r=0,72 и r=0,78); г) между уровнем сенсомоторной точности по тесту «Реакция на движущийся объект» и динамическим праксисом (r=0,71); между скоростью действия правой рукой (r=0,72), общей моторикой (r=0,72) и показателем мелкой моторики (r=0,78).

Выводы:

1. Диагностика состояния перцептивно-когнитивных функций у обследованного контингента детей позволила определить степень нарушений перцептивно-когнитивного развития умственно отсталых младших школьников

2. Установлено наличие достоверно значимых и высоких корреляционных связей между параметрами психомоторного и интеллектуального развития детей.

3. Корреляционный анализ результатов нейропсихологического обследования детей с разным уровнем интеллектуального развития с использованием классических общепринятых тестовых задач выявил значительный и высокий уровень корреляционных взаимосвязей между показателями психомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций у детей младшего школьного возраста.

4. Наиболее значимые по уровню корреляционные взаимосвязи перцептивно-когнитивного развития умственно отсталых младших школьников и их здоровых ровесников по результатам нейропсихологического обследования и объективным параметрам психофизиологического статуса были выявлены между такими показателями психомоторного развития, как уровень сенсомоторноговозбуждения и общая моторика; уровень сенсомоторного возбуждения, динамический праксис и уровень информативности зрительного гнозиса; уровень сенсомоторного возбуждения и координация движений впространстве, динамический праксис, скорость действия и информативность зрительного гнозиса; уровень сенсомоторной точности, динамический праксис, скорость двигательных действий правой рукой и общая моторика, показатель мелкой моторики. Корреляционный анализ результатов нейропсихологического и психофизиологического обследования детей с разным уровнем интеллектуального развития с использованием классических общепринятых тестовых задач позволил выявить значительный спектр и высокий уровень корреляционных взаимосвязей между показателями психомоторных качеств и перцептивно-когнитивных функций у детей младшего школьного возраста.

Список литературы

1. Атлас для экспериментального исследования отклонений в психической деятельности человека / под ред. И. А Полищук, А. Е. Видренко. Киев, 1980. 124 с.

2. Дегтяренко Т. В., Ковылина В. Г. Психофизиология раннего онтогенеза: учебникдля вузов. Киев: Рада, 2011. 128 с.

3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 401 с.

4. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека. СПб.:Питер, 2003. 384 с.

5. Кисова В. В., Конева И. А. Практикум по специальной психологии. СПб.: Речь, 2006. 352 с.

6. Методы нейропсихологической диагностики. Практическое руководство: монография / Л. И. Вассерман, С. А. Дорофеева, Я. А. Меерсон. СПб.: Стройлеспечать, 1997. 304 с.

7. Никадров В. В. Психомоторика: учеб.пособие. СПб.: Речь, 2004. 104 с.

8. Роговик Л.С. Психомоторика: практикум. Киев: Главник, 2006. С. 24–31.

References

1. Atlas dlya eksperimental'nogo issledovaniya otklonenii v psikhicheskoi deyatel'nosti cheloveka / pod red. I. A Polishchuk, A. E. Vidrenko. Kiev, 1980. 124 s.
2. Degtyarenko T. V., Kovylina V. G. Psikhofiziologiya rannego ontogeneza: uchebnik dlya vuzov. Kiev: Rada, 2011. 128 s.
3. Il'in E. P. Psikhologiya individual'nykh razlichii. SPb.: Piter, 2004. 401 s.
4. Il'in E. P. Psikhomotornaya organizatsiya cheloveka. SPb.:Piter, 2003. 384 s.
5. Kisova V. V., Koneva I. A. Praktikum po spetsial'noi psikhologii. SPb.: Rech', 2006. 352 s.
6. Metody neiropsikhologicheskoi diagnostiki. Prakticheskoe rukovodstvo: monografiya / L. I. Vasserman, S. A. Dorofeeva, Ya. A. Meerson. SPb.: Stroilespechat', 1997. 304 s.
7. Nikadrov V. V. Psikhomotorika: ucheb.posobie. SPb.: Rech', 2004. 104 s.
8. Rogovik L. S. Psikhomotorika: praktikum. Kiev: Glavnik, 2006. S. 24–31.

Статья поступила в редакцию 28.11.2013

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 (не менее 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 ГОСТ 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 сокращённо (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.

Чёрно-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 «Редакции научных журналов ЗабГУ».

Корректор О. Ю. Гапченко
Редактор перевода А. С. Атрощенко
Дизайн обложки: А. А. Михалев
Вёрстка: Г. А. Зенкова

Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Сдано в печать 15.03.14.
Усл. печ. 10,2.
Усл. изд. л. 22,0.
Тираж 1000 экз.
Заказ № 05313.

Забайкальский государственный
университет
672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30

Managing editor J. Yu. Gapchenko
Editor of the English Translation
A. S. Atroshchenko
Cover design: A. A. Mikhalev
Make-up: G. A. Zenkova

Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Times». Signed to print 15.03.14.
Con. quires 10,2
Con. pub. quires 22,0.
Circulation 1000 copies.
Order # 05313.

Transbaikal State
University,
672039, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya St.