

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3 (45) 2015 г.

Статьи в данном номере журнала публикуются в рамках реализации проекта Российского гуманитарного научного фонда (грант РГНФ №15-06-14076г) «Пятая международная научно-практическая конференция «Бехтерев и современная психология человечности» (к 130-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани)»

Казань, 2015

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал зарегистрирован в Министерстве культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс № 36625

Информация размещена в каталоге «Газеты. Журналы» ОАО Агентство «Роспечать».

УЧРЕДИТЕЛЬ

ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Научный рецензируемый (педагогический и психологический) журнал «Образование и саморазвитие» входит в перечень научных изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации для публикации материалов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по педагогике и психологии.



Журнал основан действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором В.И. Андреевым в 2006 г.



Э.Г. Галимова – выпускающий редактор журнала «Образование и саморазвитие»

Адрес редакции: г. Казань, ул. Межлаука, д.1. E-mail: samorazviti@mail.ru, тел.: 2213475

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ



В.Ф. Габдулхаков – доктор педагогических наук, действительный член Академии педагогических и социальных наук РФ, Международной педагогической академии, профессор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*главный редактор*) (Казань, Россия)



А.М. Калимуллин – доктор исторических наук, профессор, директор Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (*заместитель главного редактора*) (Казань, Россия)



С.К. Бондырева – доктор психологических наук, действительный член Российской академии образования, профессор, ректор Московского психолого-социального университета, заместитель председателя Координационного совета по психолого-педагогическим исследованиям РАО (Москва, Россия)



Р.А. Валеева – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета; президент Российского общества Януша Корчака (Казань, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

И.А. Алевин – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

З.Г. Нигматов – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

М.А. Чошанов – доктор педагогических наук (PhD), профессор кафедры высшей математики и кафедры подготовки учителей Техасского университета в Эль Пасо (США);

И. Прокон – доктор педагогики (PhD), профессор кафедры педагогики педагогического факультета Карлова университета, г. Прага (Чехия);

Т.В. Цырлина-Спейди – доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт Тихоокеанского университета в г. Сиэтл (США);

Вильгельмина Броуверс – доктор педагогики, профессор университета в Амстердаме (Голландия);

Вяра Гюрова – доктор педагогики, профессор Софийского университета им. Св. Климента Охридского (Болгария);

Юзеф Подгурецки – доктор философии, профессор Опольского университета (Республика Польша);

Булент Оздемир – доктор профессор, декан педагогического факультета университета Балыкесир (Турция);

М.П. Жигалова – доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь);

Л.М. Попов – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

А.О. Прохоров – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

В.П. Зелеева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия);

Е.В. Асафова – кандидат биологических наук, доцент кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия).

О.В. Яшина – заведующая отделом переводов

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.955

МЫСЛЬ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

В.Д.Шадриков

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В работе рассматриваются фундаментальные вопросы: «что такое мысль?» и «как мысль представлена в познавательных процессах и их результатах: образе, представлении, воображении, слове, сознании?» Анализируется единство, своеобразие и преемственность этих результатов со стороны содержания, отраженного в мыслях, у конкретного субъекта познания.

Ключевые слова: мысль, структура мысли, субстанция, познавательный процесс, образ, представление, воображение, слово, сознание, мышление.

Abstract

The work deals with fundamental questions: "What is thought?" And "How is the thought presented in the cognitive processes and their results: images, ideas, imagination, speech, consciousness?" The paper analyzes the unity, identity and continuity of these results from the content, reflected-conjugated in thought, in a specific subject knowledge.

Keywords: thought, structure of thought, substance, cognitive process, image, idea, imagination, word, consciousness, thinking.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-06-10538

Введенное понимание мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции, отражающей единство образа и его признака, позволяет рассмотреть основные категории, в которых отражается результат познания: образ, представление, воображение с позиции представленности в них мыслей. Это позволяет по новому взглянуть на познавательные процессы и их результаты.

Начнем рассмотрение с понятия образа. Прежде всего, отметим, что в психологии образ понимается как результат восприятия предмета, находящегося вне нас. Этот результат носит идеальный характер, имеющий в качестве материального носителя определенные процессы в нервной системе, реализующей функцию восприятия. И если в первой половине XX в. исследования были сосредоточены на изучении внешней стороны процесса, то во второй половине XX в. и до настоящего времени исследователи стараются раскрыть биологическую и биохимическую стороны процесса восприятия, провести картирование структур головного мозга, реализующих психические функции и их конкретные проявления при решении конкретных задач. Два отмеченных направления исследования восприятия

дополняют друг друга, выступают как комплементарные.

Анализ работ по восприятию, проведенных автором совместно с Н.П.Анисимовой, позволил выделить основные направления классических исследований: они относятся к изучению видов восприятия, ведущих свойств восприятия, показателя продуктивности восприятия. Основные виды восприятия представлены на рис. 1 (см. рис. 1).

В качестве ведущих свойств восприятия большинство авторов выделяют следующие:

- предметность, выражающуюся в отнесенности наглядного образа восприятия к определенным предметам внешнего мира;
- константность – способность перцептивной системы сохранять относительное постоянство формы, размеров и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях восприятия, компенсировать эти изменения;
- целостность – свойство, позволяющее получить целостный образ предмета во всем многообразии и соотношении его свойств;
- осмысленность – истолкование образов, возникающих в результате восприятия в соответст-

вии со знаниями субъекта, его прошлым опытом, придание им определенного смыслового значения;

- обобщенность – отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего определенный класс объектов, однородных с данным по какому-либо признаку;
- избирательность – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, раскрывающее активность человеческого восприятия.

В качестве показателей продуктивности восприятия рассматриваются: полнота, точность, бы-

строта и объем. Достаточно детально изучались процессы распознавания образа, восприятия глубины и удаленности предметов, восприятие формы предмета, влияние культуры на восприятие объектов, осознаваемого и неосознаваемого компонентов восприятия, нейрофизиологических механизмов восприятия. Значительное число исследований выполнено в контексте когнитивной психологии с позиций «компьютерной метафоры» и «информационной метафоры».

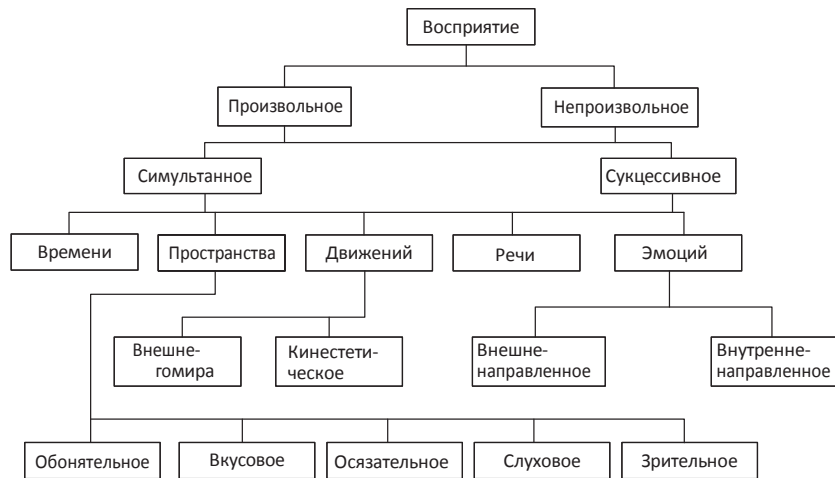


Рис. 1. Основные виды восприятия

При изучении восприятия, подчеркивал С.Л.Рубинштейн, важно исходить из осмысленности восприятия человеком. «Его осмысленность заключается в отнесенности его чувственного содержания к предметам объективной действительности. Восприятие осмысленно, поскольку оно объективно» [10, с. 180].

Отмечая эту осмысленность, следует одновременно указать на субъективность восприятия и субъективность образа.

Воспринимает объективный мир человек, обладающий определенной мотивацией и решающий свои задачи.

Отвлечься от мотивации и переживаний в исследовании можно, но это будет уже не субъективный образ, а экспериментальная модель, характеризующаяся существенной неполнотой.

В классических работах по изучению восприятия основным аспектом выступают внешние признаки результата восприятия. Но эти внешние признаки в функциональном плане выступают скорее как сигналы, несущие определенное функциональное содержание. Рассмотрим традиционные понятия с позиции представленности в них мыслей.

Мысль и образ

До настоящего времени мы в основном говорили о предметной мысли как отдельной данности. Перейдем теперь к характеристике образности, с которой связана предметная мысль. На уровне психологического анализа образ предмета выступает как совокупность мыслей о свойствах предмета, объединенных в единое целое и характеризующаяся определенным постоянством, обобщенностью и осмысленностью [20, с. 33]. И если мысль мы определили как потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию, то и образ будет выступать как субстанция мыслей – как образ-субстанция. В соответствии со свойствами субстанции [13] образ-субстанция будет пониматься как устойчивая совокупность мыслей, как пребывающая во времени сущность и ее проявление, как сущее, причина которого в нем самом. Благодаря этим качествам образ-субстанция и будет проявлять активность в процессах мышления, сохраняя качества отдельных мыслей, их предметность.

Представляя устойчивую совокупность мыслей, образ-субстанция будет находиться в постоянном развитии.

С одной стороны, являясь производным от вещи, которая в процессе жизнедеятельности может включаться во все новые связи и в силу этого выступать во все новых свойствах и качествах [11], образ вещи будет наполняться новыми мыслями, с другой стороны в этих же процессах будет осуществляться субъективизация образа, привнесение в него мыслей субъекта восприятия. В этих процессах будет находиться значение и смысл образа для субъекта.

Субстанциональная (сущностная) часть образа может дополняться случайными, несущественными мыслями-признаками, которые можно охарактеризовать как акцидентные. При этом эти мысли не препятствуют тому, что сущность вещи, отраженная в образе, не перестает быть тем, чем она есть.

Субъективный образ выступает как *интеграция* субстанциональных и акцидентных мыслей.

Образ, представление и воображение

Обычно, говоря о представлении, разделяют представления памяти и представления воображения. Остановимся вначале на первом понятии - представлении памяти, под которым понимается воспроизведение в *сознании* ранее пережитых восприятий. Представления памяти - это представление того, что было. Но воспроизведение того, что было, не тождественно тому, что воспринималось.

Как мы уже отмечали, воспринимаемый образ всегда субъективен, он выступает как единица личного сознания и сохраняет свое постоянство достаточно короткое время. Даже пребывая в настоящем времени, образ предмета, обеспечивая адекватность воспринимаемой вещи, постоянно находится в динамике, диктуемой ситуацией, решаемой задачей и личностными ценностями. Постоянна вещь, но образ этой вещи как субъективный образ изменчив. В данном случае мы подчеркиваем субъективную изменчивость образа при его предметной устойчивости для того, чтобы понять отношения образа-восприятия и образа-представления. Для понимания этого отношения отметим, что образ-представление, как и образ-восприятие, *функционален*. Мы всегда воспроизводим образ для решения какой-либо задачи, руководствуясь определенными потребностями либо переживаниями. Образ-восприятие остался в прошлом. Образ-представление воспроизводится в настоящем для решения задач, стоящих перед субъектом «здесь и сейчас». В силу этого *образ-представление* находится под контролем всей внутренней жизни человека, он *выступает как часть сознания субъекта*. Поэтому в образ-представление могут привноситься новые мысли, которых не было в процессе восприятия, но при этом образ-представление будет обеспечивать *предметность* представления, отнесенность к конкретной вещи внешнего мира.

Образ-представление есть образ-восприятие, преломленный через внутренний мир человека,

отнесенный к решаемой задаче и ситуации. Именно в этом заключается продуктивность представлений. Недаром в русских народных сказках говорится: «Утро вечера мудренее».

Образ вещи и представления о вещи имеют разное наполнение мыслями, но при этом они *сохраняют свою предметность*. Благодаря этому разная наполняемость мыслями представлений о вещи у разных субъектов не лишает их возможности общения и *может служить* основой для взаимного *обогащения* мыслями субъективных представлений.

Обращение к образу и представлению через их выражение в индивидуальных мыслях показывает их взаимосвязь и одновременно различие, обусловленные временем, ситуацией и задачами, решаемыми субъектом. В представлении мы выходим за рамки образа-восприятия, добавляя в него элементы (мысли) индивидуального сознания.

Рассматривая познавательные процессы: восприятие, память, воображение, мы должны постараться ответить на вопрос: что нового привносит тот или иной познавательный процесс? При этом необходимо помнить, что все познавательные процессы первоначально включены в жизнедеятельность человека. И если процессы ощущений и восприятия дают нам сведения об окружающем мире и о нас самих, на основе которых мы и строим свое поведение, то *представления* памяти *снабжают нас сведениями из нашего опыта*, на основе которых происходят построение поведения и субъективная организация деятельности. Недаром уже в глубокой древности люди придавали большое значение памяти. Замечательно в этом отношении изречение Эсхила, вложенное в уста Прометея: «Послушай, что смертным я сделал: число изобрел, слова слагать научил, память им дал». Матерью всех муз древние греки считали богиню памяти Мнемозину. Современные нейропсихологические исследования показывают, что под влиянием памяти (прошлого опыта) находятся все познавательные процессы и поведение в целом (Н.П.Бехтеревой др.).

Какова же в процессах жизнедеятельности функция представления-воображения? Воображение включено в деятельность, прежде всего в процессы *целлеполагания*.

На физиологическом уровне роль предвидения результата поведения рассмотрена П.К.Анохиным в механизмах «акцептора результата действия», который «предвосхищает» афферентные свойства того результата, который должен быть получен в соответствии с принятым решением и, следовательно, опережает ход событий в отношениях между организмом и внешним миром» [2, с. 52-53].

Ту же роль в построении движения играет у Н.А.Бернштейна «задающий элемент, вносящий

тем или другим путем в систему требуемое значение регулируемого параметра» [3, с. 357].

В работе Д.Миллера, Ю.Галантера, К.Прибрама эту роль предвидения выполняют намерения и планы поведения. Авторы понимают намерения как ожидаемый результат [8]. Намерение выражается в плане поведения, который реализуется по схеме Т-О-Т-Е.

Р.Акофф и Ф.Эмери также считают, что в поведении целеустремленных систем ведущая роль отводится целям, в которых отражается множество результатов [1].

Этот ряд исследований можно было бы продолжить, но главный вывод ясен - поведение человека определяется целью, в которой отражены параметры результата. Цель формируется до начала деятельности. В ее формировании существенную роль играют процессы представления прошлого опыта и *воображение*, когда деятельность связана с получением нового продукта, обладающего новыми свойствами и функциональными возможностями.

Новый продукт может задаваться системой технических требований или образом. Примером первого случая могут выступать технические требования к новому самолету: высота полета, грузоподъемность, скорость, экономичность. Пример второго типа – образ нового здания, непохожего на существующие, с определенными эксплуатационными характеристиками. Важно подчеркнуть, что в любом случае «новое» будет включать элементы опыта, имеющиеся в индивидуальном сознании. И даже технические задания будут содержать образную часть. Поэтому мы согласны с мыслью С.Л.Рубинштейна о том, что воображение – это преобразование данного в опыте и порождение на этой основе новых образов. «Воображение в собственном смысле имеет лишь тогда, когда течение образов перестает быть произвольным изменением, как бы искажением образов-представлений, становясь свободным оперированием образами, не связанным установкой на воспроизведение» [12, с. 296].

Итогом воображения является, как правило, функциональный образ, а раз образ, то мы будем иметь дело с субстанциональным образованием мыслей, и механизмом формирования образа-воображения будет выступать механизм работы с мыслями. Воображение работает с опытом субъекта, пока отмечает С.Л.Рубинштейн, оно может «совершить и такой отлет от действительности, который создает фантастическую картину, ярко отклоняющуюся от действительности. Но и в этом случае оно в какой-то мере отражает эту действительность. И воображение тем плодотворнее и ценнее, чем в большей мере оно, преобразуя действительность, отклоняется от нее, при этом все же учитывает ее существенные стороны и наиболее значимые черты» [12, с. 297].

Таким образом, мы определили место воображения в структуре продуктивной деятельности, показали связь воображения с восприятием. Через использование образов восприятия *воображение дает нам образ-субстанцию мыслей в оригинальном сочетании*.

При рассмотрении функций воображения, наряду с деятельностной, можно отметить аффективную функцию, выделенную Е.О.Смирновой в своей работе [14]. Суть этой функции заключается в создании воображаемых ситуаций, в которых субъект добивается успехов, утверждает себя сильным, смелым, ловким, всемогущим. Проживая такие воображаемые ситуации, человек испытывает чувство удовлетворенности, они повышают его субъективное мироощущение, выступают в роли защиты «Я», если такая необходимость появляется.

Проведенный анализ показывает путь мысли от образа к представлению и воображению. Этот путь мысль проходит в операциях мышления [19]. Главное, что нам хотелось бы подчеркнуть, это то, что в индивидуальном сознании переход от образа к представлению и, далее, к воображению осуществляется в мыслях, представленных в субстанции и акциденции, *без потери предметности*, но при определенной динамике мыслей. Именно благодаря этому и реализуется предметная связь между образом, представлением и воображением.

Мысль и сознание

Изучению феномена сознания в психологии, философии, социологии, экономике посвящено огромное число работ. В последнее время в России вышли две фундаментальные монографии В.П.Зинченко [5] и А.В.Карпова [6], в которых всесторонне рассмотрена история и настоящее состояние данной проблемы. Это освобождает нас от детального анализа проблемы сознания как таковой.

Мы согласны с А.В.Карповым, который пишет, что «проблему сознания неконструктивно решать так сказать «прямо и непосредственно» - предпринимать лобовую атаку на нее. Гораздо более конструктивно делать это, на наш взгляд, опосредованно - через предварительное раскрытие целого ряда иных структур, процессов, образований и др. психики, а также интерпретацию их собственных закономерностей и механизмов как парциальных закономерностей и механизмов самого сознания» [6, с. 11-12].

В нашем случае такой парциальной проблемой является взаимосвязь сознания и мысли. И ключом к решению проблемы является предметность психических процессов, соотношенная с мыслями, реализующими эту предметность.

Определенную ясность в понимание сознания вносят теоретические разработки Л.М.Веккера, который показал, что «механизм любого психического процесса, в *принципе*, описывается в той же системе физиологических понятий и на том же общефи-

зиологическом языке, что и механизм любого физического акта жизнедеятельности. Однако, в отличие от всякого другого, собственно физиологического акта, конечные, итоговые характеристики любого психического процесса в общем случае могут быть описаны только в терминах свойств и отношений внешних объектов, физическое существование которых с органом этого психического процесса совершенно не связано и которые составляют его содержание» [4]. Таким образом, процессуальная динамика механизма и интегральная характеристика результата в психическом акте отнесены к *разным предметам*: первая — к органу, вторая — к объекту.

«Это парадоксальное воплощение свойств внешнего объекта в состояниях другого объекта — органа психического акта, или наоборот, "перевоплощение" собственного "нутра" носителя психики в свойства другого, внешнего по отношению к нему физического тела составляет подлинную исконную специфичность психического процесса» [4, с. 11]. Уникальность и таинственность отмеченного свойства проекции определяется тем, что здесь в одном объекте-органе воспроизводится *место*, занимаемое другим объектом. Конечные характеристики психического акта всегда отнесены к характеристикам *внешнего* объекта, в этом заключается сущность *предметности* психического процесса.

Из данного свойства психического процесса вытекают и другие его характеристики. Во-первых, итоговые параметры психического процесса не могут быть сформулированы на физиологическом языке тех явлений и величин, которые открываются наблюдателю в органе-носителе. Во-вторых, психические процессы недоступны прямому чувственному наблюдению, своему носителю-субъекту психический процесс открывает свойства объекта, оставляя скрытыми изменения в субстрате, являющемся механизмом этого процесса. «Человек не воспринимает своих восприятий, но ему непосредственно открывается предметная картина их объектов. Внешнему же наблюдателю не открывается ни предметная картина восприятий и мыслей Другого человека, ни их собственно психическая "ткань" или "материал". Непосредственному наблюдателю со стороны доступны именно и только процессы в органе, составляющие механизм психического акта» [4, с. 15].

Именно в этой парадоксальности психического акта, где субъекту непосредственно открывается предметная картина их объектов, и заключается одним из аспектов природного механизма сознания. В процессах восприятия внешний мир раскрывается субъекту в своих свойствах и отношениях, фиксируемых в отдельных мыслях, которыми, будучи отнесенными к внешнему, предметному миру (или к самому субъекту) и выступают как содержание сознания. В отмеченной природе

психического акта и заключается механизм содержания сознания. Отнесенность к внешнему миру (или к самому себе) является *атрибутивной** характеристикой сознания. И в этом случае становится понятной характеристика сознания как способности субъекта.

Парадоксальным является положение, сложившееся в психологии, когда проблема сознания рассматривается в отрыве от предметности восприятия и представления, и как следствие, в отрыве от предметных мыслей.

Содержание психики больше по объему, чем содержание сознания. Содержание сознания представляет собой динамическую часть психики, т.е. ту часть, которая *актуализируется* в соответствии с задачами, которые решает субъект «здесь и сейчас».

Важнейшим фактором, позволяющим понять и объяснить личное сознание, является вовлеченность психики в поведение, обеспечивающее выживание человека, в повседневную деятельность. Деятельность всегда побуждается определенным мотивом. Мотив предполагает наличие определенного предмета, способного удовлетворить актуальную потребность. Деятельность всегда направляется определенной целью, а это, в свою очередь, предполагает осознание цели, осознанного принятия решения, осознанного регулирования действий и движений, осознание результата и его отношений с целью.

Таким образом, *деятельность предполагает ее осознание* во всех компонентах, начиная с осознания потребности, вначале в форме хотения, а затем – желания.

Деятельность позволяет осознать *значение* отдельных мыслей для деятельности и поведения, осознать информационную основу, обеспечивающую организацию деятельности в соответствии с осознанной и принятой целью. Через деятельность отдельные мысли и их совокупность (целостность) приобретают личностный смысл, осознаются как личностные ценности. Субъект осознает не только цель деятельности, но и для чего нужна та или иная деятельность [15, с. 38]. Через осознание деятельности и ее ценности у субъекта формируется представление о *ценности субъективной жизни*.

Так как осознание отдельных компонентов деятельности осуществляется через осознание мысли, а нами было показано, что существует индивидуальное различие в порождении мысли, то можно предположить, что осознание отдельных компонентов деятельности будет различаться как у одного и того же субъекта, так и у разных субъектов деятельности.

Развиваемый нами подход позволяет перейти от изучения внешних свойств восприятия, пред-

*Атрибут – сущностный признак, свойство чего-либо.

ставления, воображения к изучению их внутренних характеристик. Только на этом пути мы можем раскрыть *отношение образа и слова. Мысль — глубоко субъективное образование, слово отражает обобщенное понятие.*

Как мы отмечали, образ как субстанция мыслей несет наряду с основными мыслями-признаками, относящимися к предмету восприятия, еще и мысли, привносимые в образ субъектом восприятия в соответствии с его мотивацией и переживаниями. *Образ в первую очередь несет смыслы, слово — значение.* Образ несет в себе субстанциональные признаки и акциденции, своеобразные «обертоны» к основным мыслям.

Отметим, что первоначально слово тоже порождается конкретным субъектом и формирующееся значение слова, отражающее индивидуальный образ, огрубляет этот образ, но при этом он сохраняется как субстанция мыслей. Слово, отражающее образ, всегда беднее образа, породившего это слово-понятие. При этом первоначально слово несет в себе отпечаток индивидуальности. Слушающий дополняет мысли, содержащиеся в слове, своими обертонными. В этом *процессе «опредмечивания и распремечивания», превращения образа-субстанции в слово и понимания слова как перевода его в субъективный образ-субстанцию и заключается сущность отношения образа и слова.*

Рассматривая слово как сигнал, передающий определенную информацию, необходимо помнить, что у говорящего и у слушающего эта информация связана с субъективной мотивацией и переживаниями, а наполнение информации мотивацией и переживаниями будет субъективно различным у говорящего и у слушающего. И справедливо отмечал еще Аристотель, что мысль и слово объединены в одно целое, но при этом не тождественны ни друг другу, ни предмету мысли. Мысль возможна без оформления в слово. Необходимость в слове появляется у субъекта, когда он хочет что-то передать другим или когда слово необходимо самому субъекту для закрепления определенных мыслей для себя, слово может быть нужно человеку для рассуждения с самим собой.

В статье «Слово» Мартин Хайдеггер, анализируя загадку слова на основе стихотворения Штефана Георге с тем же названием («Слово»), приходит к выводу о том, что, для того чтобы представить сущее для себя другим, необходимо слово. Найти необходимое слово чрезвычайно трудно. В поэзии этот поиск нужного слова и составляет суть творчества. Поэт отражает власть слова над вещами в следующих строках:

...Так я скорбя познал запрет:

Не быть вещам, где слова нет.

«Слово, - пишет Хайдеггер, - даритель присутствия, т.е. бытия, в котором нечто является как существующее» [17, с. 306].

Говоря о том, что «не быть вещам, где слова нет», поэт подчеркивает, что без должного слова нельзя выразить мысль. Не быть вещам, если в распоряжении нет нужного слова. Анализируя эту фразу, Хайдеггер подчеркивает высшую власть слова, «которая впервые только и дает вещи быть в качестве вещи» [17, с. 309].

Закрепляя в слове отдельные мысли, относящиеся к предмету, человек интеллектуализирует образ предмета. Слово, связанное с образом, становится многофункциональным, многозначным. Таким образом, *многозначность образа оформляется в многозначности слова.*

Рассмотрим теперь отношение образа и слова в *культурно-историческом аспекте.* Начиная с отношений индивидуального значения образа и слова, последнее в процессе культурно-исторического развития наполняется различными содержаниями, мыслями.

Возьмем для примера слово «вода». В словаре С.И.Ожегова это слово обозначает прозрачную бесцветную жидкость, представляющую собой химическое соединение водорода и кислорода (H₂O). В Толковом словаре В.Даля «вода» толкуется как стихийная жидкость, ниспадающая в виде дождя, снега, образующая на земле родники, ручьи, реки и озера. Отмечается также, что вода состоит из двух газов: водорода и кислорода, отмечается, что вода всему голова. В понимании древних славян помимо житейских качеств вода наделяется вещей силой, на воде гадают, воду наделяют очищающей силой, с водой связывают множество примет [7].

Таким образом, мы видим, что в культурно-исторической ретроспективе слово «вода» по своему содержанию изменяется от современного научного понимания до осознания важности воды и ее разнообразных житейских свойств, соединенных с сакраментальными (имеющими как бы магический смысл) качествами. Освоение содержания слова и будет представлять собой процесс освоения культурных феноменов в их культурно-исторической динамике, а поэтому культуры.

Нам представляются интересными рассуждения П.Флоренского о наполнении слова различным содержанием на примере личных имен. «Каждый знает... — пишет он, — принудительность отложения целого круга мыслей и желаний около известного имени» [16, с. 7]. Вы вспоминаете имя своего знакомого (друга), и у вас актуализируются мысли, характеризующие этого знакомого. Эти мысли связаны с его характеристиками и вашими переживаниями, связанными с этим человеком. Причем в разное время и в различных ситуациях с данным именем могут быть связаны только отдельные его качества, но вы ясно представляете, с кем они связываются. По этим отрывистым мыслям может воскрешаться весь образ человека. Таким образом имя будет выступать источником мыслей о человеке,

причем в различных комбинациях. Имя-слово будет выступать как субстанция мыслей, связанных с образом конкретного человека.

Закончить рассмотрение процесса формирования культурно-исторического значения слова можно словами А.А.Потебни: «По мере достижения своей ближайшей цели, по мере увеличения в говорящем и слушающем массы мыслей, вызываемых образом, следовательно, так сказать, от своего собственного развития [слово] лишается своей конкретности и образности» [9, с. 182]. В *слове заключается ипсоз-познания*. Наука, познавая действительность, выражает познание в слове.

Анализируя науку как символическое описание, П. Флоренский писал: «Во всей науке нет решительно ничего такого, каким бы сложным и таинственным оно ни казалось, что не было бы сказуемо с равной степенью точности, хотя и не с равным удобством и краткостью, — и словесною речью. Физика описывает действительность дифференциальными уравнениями, формулами. Но нет такого дифференциального уравнения, как нет и какой угодно другой такой математической формулы, которые не могли бы быть рассказаны. Нет и быть не может» [16, с. 122-123]. «Всякий образ и всякий символ, как бы сложен и труден он ни был, мы называем, и, следовательно, уже по этому одному он есть слово, входит в описание как слово, да и не мог бы войти иначе» [16, с. 122].

Мы согласны с П.А.Флоренским. И это возвращает нас к вопросу об отношении слова и мысли. Образ и слово соотносятся через мысли, которые они несут. И образ, и слово представляют собой субстанции мыслей. В конечном счете любую математику и физику, физиологию и психологию можно свести к образу и слову. *Именно возможность сведения к образу и позволяет не оторваться от действительности, а переход к слову позволяет отойти от этой действительности в процессах рассуждения и описания*. Но главное при этом описании заключается в том, чтобы не потерять цепь мыслей, заключенных в слове, и не оторваться от действительности. Сложность отношения образа и слова как раз и заключается в длительности переходной цепочки мыслей, которая может быть потеряна. И тогда возникает проблема отношений образа и слова.

Стремясь объяснить явление, наука раскрывает его сущность. Объяснение есть точное знание. Но дать точное и полное объяснение невозможно. Поэтому в науке используются модели, которые являются гипотезами, и для каждого явления таких гипотез может быть много.

Рассматривая отношения образа и слова, мы должны отметить, что и образ, и слово являются субстанциональными образованиями мысли. И образ, и слово, будучи субстанциональными образованиями, служат одновременно для выражения и

закрепления мысли. Достаточно часто можно встретить утверждение, что язык есть орудие *образования мысли*. Это отношение сложно. Слово является *выражением* для субстанции мысли. Именно *мысли объединяют слово и образ в процессах мышления*. И *мышление работает с мыслями, заключающимися в образе и слове*. Результатом этой мыслительной деятельности может служить порождение новых мыслей, которые будут зафиксированы в новом слове (или словах), мысль же первоначально порождается из мотивации и переживаний. За счет переживаний и мотивации мысль, как мы уже отметили, становится живой. Именно с этой живой мыслью через мотивацию и переживания и работает мышление. И в этих отношениях реально проявляется глубокая интимная связь образа, мысли и слова.

Рассмотренная динамика отношений образа и представления, образа и воображения, образа и понятия (слова) позволяет рассмотреть реальное *движение мысли* при переходе от одного психического образования к другому.

Содержанием сознания является осознаваемая в данный момент часть содержания индивидуальной психики, актуальная в настоящий момент. Актуальная — значит важная в данный момент жизни конкретного человека, переходящая из потенциального содержания психики в активную форму. Изучая содержание сознания в психологии, мы всегда имеем дело с *личностным* сознанием.

Содержание психики формируется в процессах восприятия, представления, воображения и сознания. Здесь уместно поставить вопрос: *а какую роль играет мышление?* Какое место оно занимает в системе познавательных процессов. С одной стороны, мышление включено в обозначенные психические процессы, за счет мышления субъект управляет своими ментальными процессами, познавательными способностями [18]. С другой стороны, и это в настоящий момент важно подчеркнуть, мышление представляет собой *механизм работы с содержанием психики* при решении задач, стоящих перед субъектом жизнедеятельности.

Таким образом, все познавательные процессы можно разделить на два вида:

- обеспечивающие психическую деятельность содержанием;
- выступающие как механизм работы с этим содержанием.

К первой категории относится: восприятие, представление, воображение и сознание. Ко второй категории: внимание и мышление. Внимание обеспечивает энергетическую сторону познавательных процессов, мышление — переработку содержания психики в соответствии с задачами, которые решает субъект.

Данная классификация не является тривиальной, т.к. в ней впервые определяется место мышления в структуре познавательных процессов.

С учетом того, что мысль представляет собой субстанцию в единстве содержательных, мотивационных и эмоциональных компонентов, мышление, работая с мыслями, охватывает своими механизмами все три составляющие мысли.

Развиваемый в данной работе подход к мышлению позволяет высказать определенную точку зрения на то, что же представляет собой ум. В работах по философии ум часто определяется как способность мышления по решению различных задач. Мы согласны с данной точкой зрения и тогда ум можно рассматривать как способность мышления работать с содержанием сознания. В этом случае ум и мышление будут выступать как тождественные понятия. Механизм мышления, заключающийся в использовании интеллектуальных операций, будет, одновременно, и механизмом ума.

Литература

1. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. М.: Советское радио, 1974.
2. Анохин П.К. Очерки физиологии функциональных систем. М: Медицина, 1975.
3. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений. Избранные психологические труды / Под ред. В.П.Зинченко. М.; Воронеж: Ин-т практ. психологии: МОДЭК, 1997.
4. Веккер Л.М. Психические процессы. Л.: ЛГУ, 1974. Т. 1.
5. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
6. Карлов А.В. Психология сознания. Метасистемный подход. М.: Изд. дом РАО, 2011.
7. Коринфский А.А. Народная Русь. М.: Московский рабочий. 1995.
8. Миллер Д., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структуры поведения. М.: Прогресс, 1965.
9. Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989.
10. Рубинштейн С.Л. Основы психологии. М.: Учпедгиз, 1935.
11. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1995.
13. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
14. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009.
15. Степин В.С. Теоретическое значение. М.: Прогресс-традиция, 2000.
16. Флоренский П.А. Наука как символическое описание // Соч.: в 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 2.
17. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993.
18. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007.
19. Шадриков В.Д. Мысль как психологическая категория // Психологический журнал, 2014, № 1.С. 130-137.
20. Шадриков В.Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014.

УДК 159.92

СУБЪЕКТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ

В.И.Панов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье описаны основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики: психика как форма бытия, отношение «человек – среда (внешняя, внутренняя)» и типы взаимодействия между компонентами этого отношения. Описаны четыре формы бытия психики; семь этапов становления субъектности в континууме «активность – деятельность».

Ключевые слова: субъектность, экопсихологический подход, развитие, психика, отношение «человек – окружающая среда (природная, социальная)», континуум «активность – деятельность», стадии, экопсихологическая модель.

Abstract

The article describes the positions of ecopsychological approach to the development of the psyche: psyche as a form of existence, the relationship "man - environment (external, internal)" and the types of interaction between the components of this relationship. We describe four forms of existence of the psyche; seven stages of the formation of subjectness in the continuum of "activity - actions".

Keywords: subjectness, ecopsychological approach, development, psyche, relationship "man - environment (external, internal)", continuum of "activity - actions", stages, ecopsychological model.

Работа выполняется при финансовой поддержке РФГФ (проект №14-06-00575а «Развитие субъектности курсанта военного вуза»).

Предпосылки и основные позиции экпсихологического подхода к развитию психики

В качестве методологических предпосылок, обусловивших появление экпсихологического подхода к развитию психики (коротко – экпсихологии развития), послужили результаты двух, на первый взгляд, не связанных друг с другом исследований:

1) анализ гносеологического, онтологического и трансцендентального смыслов принципа формопорождения (самопорождение-самосохранение-саморазрушение форм бытия) на материале порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов [9, 10, 13, 14], исходной посылкой которого послужило, в том числе, представление Аристотеля двух форм бытия психики: «бытие в возможности» и «бытие в действительности»;

2) обоснование отношения «человек – окружающая среда (природная, социальная) как общей предпосылки, объединяющей различные направления экологической психологии в особую область психологических исследований [14, 15].

В итоге первого из этих исследований было обоснована возможность представления о психике как форме бытия, в отличие от ее понимания как функции и/или свойства живых организмов, и использования принципа формопорождения в роли трансцендентального принципа для определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Исходя из этого, психика рассматривается нами как особая форма бытия, обретающая актуальные формы своего проявления (в виде психических процессов, состояний, сознания и других психических феноменов) в анизотропном взаимодействии между реципирующими элементами органов, и в более широком контексте – между компонентами системы «индивид — окружающая среда».

В итоге второго из указанных исследований было показано, что объектом экологической психологии как области психологических исследований выступают психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой в системе «человек — окружающая среда». Эти аспекты и, соответственно, различные предметы исследования в разных направлениях экологической психологии могут быть представлены, с одной стороны, явлениями человеческой психики, особенности которой определяются характером воздействия на нее тех или иных свойств, качеств, паттернов окружающей среды, а также психологическими особенностями воздействия человека на окружающую среду (например, экологическое сознание). С другой стороны — антропогенными психологическими и

квазипсихологическими качествами самой окружающей среды, действительно ей присущими или же приписываемыми ей человеком (его ожиданиями и системой жизненных ценностей, установками и субъективным отношением, и т. п.) [14, 15].

Различия в предмете исследования и разных теоретических подходах, представленных в экологической психологии, поставили нас перед необходимостью обоснования подхода, в рамках которого психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются не только как разные проявления, но и как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии человека с окружающей средой. В связи с этим возникла необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой. В ходе решения этой задачи и возникло новое направление экологической психологии — *экпсихологии развития*, в основе которого лежит *экпсихологический подход к развитию психики* как одной из форм природного бытия.

Кратко суть этого подхода представлена в следующих позициях [14, 15, 18]:

— психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, все ее феномены неизбежно проходят стадии (по)рождения, развития (самосохранения) и умирания (перехода в иную форму бытия). В этом смысле психика характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью (т. е. имеет в самой себе источник своего саморазвития). Благодаря этой субстанциональности психика при наличии определенных условий (взаимодействия ее субъекта-носителя с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т. д.), опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (в виде восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);

— обретение психикой актуальной формы существования (формы «бытия в действительности») в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания) происходит как процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бы-

тие в действительности» (по Аристотелю) как становление конкретных форм (феноменов) ее действительного существования в виде порождающего процесса посредством взаимодействия индивида с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой;

— соответственно, в качестве методологического основания экпсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — окружающая среда» или, более широко, «индивид — среда (внешняя, внутренняя)», а также типы взаимодействия между компонентами этого отношения. В зависимости от цели исследования это отношение конкретизируется в виде разных отношений: «индивид — природная среда», «индивид — пространственно-предметная среда», «индивид — образовательная среда», «человек — планета», «Я — Другой/ие», «Я — второе Я», и т.п.;

— взаимодействие между компонентами отношения «человек — окружающая среда» различаются по виду и типу. Вид такого взаимодействия задается видом «окружающей среды» как компонента указанного отношения. Что касается **типов** взаимодействия, то необходимо говорить о шести базовых типах взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий, а также от производных от этих типов: квазиобъект-квазисубъектных, квазиобъект-объектных и т.д.. Первоначально эти типы взаимодействия были обнаружены нами на материале экпсихологического анализа взаимодействий между компонентами системы «человек — природная среда», вследствие чего они получили название «экпсихологические взаимодействия». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (образно говоря, «топологический») характер, т.к. не зависят от вида среды. Вследствие чего могут применяться для анализа взаимодействия человека с разными видами окружающей среды [14, 16, 18].

Естественно, возникает вопрос: в чем заключается методологическое отличие экпсихологического подхода к развитию психики (кратко — экпсихологии развития) от других направлений экологической психологии и, в первую очередь, от экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона?

В других направлениях экологической психологии, в том числе в экологическом подходе Дж. Гибсона [5], отношение «человек — окружающая среда» («человек — среда обитания») постулируется как данность конкретного взаимодействия между его компонентами и используется в виде теоретической предпосылки для определения предмета эколого-психологического исследования. Объектом и предметом такого исследования

выступает психическая реальность, носителями (субъектами и квазисубъектами, если хотите) которой выступают компоненты отношения «человек — окружающая среда»: либо «человек», воздействующий на окружающую среду или принимающий воздействие от нее, либо «окружающая среда», принимающая воздействие от «человека» или воздействующая на него. Поэтому экспликация психической реальности в качестве предмета исследования строится на явном или скрытом постулировании логического отношения «субъект-объект» («субъект восприятия — объект восприятия», «субъект действия — объект действия» и т. п.) и соответствующего этой логике типа взаимодействия, а именно: один из компонентов отношения «человек — окружающая среда» (а в предельном варианте оба компонента) рассматривается как агент (субъект, фактор) воздействия на другой. Это означает, что рассуждения исследователя при таком подходе осуществляются в контексте гносеологической парадигмы изучения психики. Необходимо уточнить, что в соответствии с такой логикой данность взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда» представлена субъект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия, а также и объект-объектным и субъект-обособленным, как предельными вариантами субъект-объектной логики рассуждений. Но в контексте гносеологической парадигмы указанные типы взаимодействия не являются предметом исследования, так как явно или неявно они фиксируются исследователем в качестве предпосылки для экспликации предмета в рамках отношения «человек — окружающая среда».

В отличие от этого, в рамках экпсихологического подхода к развитию психики (экпсихологии развития) отношение «человек — окружающая среда» рассматривается в онтологическом контексте — как становящаяся форма бытия и потому как целостное, системное отношение «человек — окружающая среда»; другими словами — как сосуществование и взаимодействие «человека» и «окружающей среды», представляющих разные формы бытия и в то же время образующих новую, целостную форму бытия, что позволяет рассматривать отношение «человек — окружающая среда» как систему. В этом контексте порождение психической реальности (переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») происходит как процесс и результат разных типов взаимодействия компонентов системного отношения «человек — окружающая среда», вследствие чего предметом исследования могут выступать и сами типы взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда». Психические, психологические и квазипсихологические феномены, подлежащие исследованию, выступают при таком подходе в виде си-

стемного качества отношения «человек — окружающая среда», порождаемые в процессе и посредством взаимодействия между его компонентами.

Существенно отметить, что использование отношения «человек — окружающая среда» в качестве исходной предпосылки для экспликации объекта и предмета психологического исследования приводит к расширению понимания психики и ее субъекта как объектов исследования.

Так, психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в четырех формах своего существования (бытия):

— в *собственной форме* действительного существования, то есть в феноменологически представленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа)¹, находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек», то есть первый компонент системы «человек — окружающая среда», который может рассматриваться с позиций его существования как существа биологического (физиологического), социального, теперь добавляют еще и духовного, но вследствие методологически редукционной традиции (сводить психическое к био-, социо-) не принято говорить о психической сущности человека (как носителя психической реальности);

— в *превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и другие особенности людей, образующих социальную среду), и антропогенных квазипсихологических свойств (качества) самой окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека. Например, придаваемые ей человеком эстетические, релаксационные и прочие качества природной среды или же напряженность образовательной среды, агрессивность информационно-образовательной среды, символическое бытие архитектурной среды и т.п. В этом случае субъектом психической реальности, а в последнем случае — ее квазисубъектом, выступает «окружающая среда», то есть другой компонент системы «человек — окружающая среда»;

— в *становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»), когда порождение психической реальности, то есть обретение психики действительной формы ее существования в виде процессов, состояний, сознания (и, возможно, даже ноосферы (?)), происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда»

или, шире, — системы «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда» как процесс и результат актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности [24], а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практики и тому подобных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В подобных случаях психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности;

— в *виртуальной форме* — психика в форме «бытия в возможности». «Виртуальной» в том смысле, как вводит этот термин В.А.Петровский [22, с. 72-73], цитирую: «Термином “виртуальность” мы подчеркиваем возможность самопроявления человека как субъекта в некоторой наблюдаемой ситуации. Обратим внимание на то, что термин этот почти не используется в психологии². Известное нам исключение — книга А.Н.Леонтьева, где это слово вводится для обозначения несостоятельной попытки преформизма объяснить личностное в человеке как результат вызревания его генотипических черт. Между тем этот термин в ином контексте использования исключительно точно подходит для обозначения интересующего нас явления — самостановления индивидуума как личности. “Виртуальный” означает, согласно “Словарю иностранных слов” (М., 1979), “возможный; могущий проявиться; который должен проявиться”, — что отличает этот термин от синонимичного “потенциальный” (“возможный, существующий в потенции; скрытый, непроявляющийся”). Отличие, — продолжает далее В.А.Петровский, — в самой идее переходности возможного в действительное: *виртуальное* по сравнению с *потенциальным* как бы ближе к действительному самообнаружению возможности. Этот смысловой оттенок решает для нас проблему выбора нужного имени для обозначения метода исследования личности человека как трансцендирующего субъекта». Последнее предложение демонстрирует отличие нашей позиции от позиции В.А.Петровского. В его концепции «виртуальность» применяется к личности человека как трансцендирующего субъекта». В нашем подходе речь идет о «виртуальности психики» как формы бытия, проявляющей себя в процессе и посредством взаимодействия в системе «субъ-

¹Далее, чтобы не усложнять текст, мы будем говорить в основном «человек — окружающая среда», подразумевая, что это определенная конкретизация отношения (системы) «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда».

²В настоящее время это не совсем так. В частности, этот термин активно использовался Н.А.Носовым, см.: Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000.

ект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда».

Расширение понимания субъекта психики заключается в уточнении понимания субъекта порождения психической реальности, т.е. порождения актуальной формы существования психической активности в виде тех или иных психических феноменов от ощущения до сознания и деятельности.

Дело в том, что традиционное понимание субъекта психики строится на гносеологическом отношении «субъект познания – объект познания», реализуемого в психологии в виде отношений «субъект восприятия – объект восприятия», «субъект мышления – объект мышления», «субъект действия – объект действия» и выступающего исходной предпосылкой для гносеологической парадигмы в психологических исследованиях [20]. В рамках этой парадигмы в роли субъекта психики традиционно выступают живые существа (человек, животные, насекомые и др.). В отличие от этого, в рамках экпсихологии развития отношение «человек — окружающая среда» обретает онтологический смысл (становление формы бытия) и становится онтологическим субъектом порождения психической реальности в виде психических и/или квазипсихических свойств его компонентов. Порождаемая таким субъектом психическая реальность выступает его системным качеством, которое не сводится к качествам компонентов взаимодействия, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия. При этом самое порождение психической реальности должно проходить ряд этапов, соответствующих видам психической реальности как формы бытия:

а) собственно ее порождение «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» — становящаяся психическая реальность;

б) ее интериоризация (можно сказать, субъективация) в психических процессах, феноменах, состояниях и иных психических свойствах «человека» как субъекта ставшей психической реальности, что в итоге и создает «субъектность человека» — ставшая психическая реальность (данность психики в форме «бытия в действительности»);

в) экстериоризация ставшей психической реальности, то есть процесс и продукт процесса опредмечивания психических свойств и качеств «человека» в психологических и(или квазипсихологических) свойствах и качествах субъектов и пред-метов окружающей среды — опредмеченная психическая реальность, отчужденная от субъекта ее порождения (системы «человек — окружающая среда») и субъекта ее носителя («человека»).

Отсюда следует, что необходимым принципом для анализа этапов становления психической реальности должен выступать принцип единства

интериоризации-экстериоризации³.

Исходя из этого, возникает вопрос: возможно ли эти достаточно абстрактные рассуждения о психике, как форме бытия, наполнить конкретным психологическим содержанием? И в данном случае, что понимается под субъектом и субъектностью в контексте экпсихологии развития, если исходить из представления о психике как форме бытия, обретающей актуальность своего существования во взаимодействии субъекта психической активности с окружающей средой или представляющими ее субъектами.

Субъект и субъектность в контексте экпсихологического подхода к развитию психики

Как уже было сказано, в соответствии с принципом формопорождения психики, как и любая форма бытия, способна в соответствии к самопорождению, саморазвитию и саморазрушению, т.е. в философской терминологии она обладает субстанциональностью. В феноменологическом плане — на уровне действительного существования — эта субстанциональность психики предстает в виде психической активности, присущей всем представителям биосферы нашей планеты. Психическая активность человека обозначается, как известно, понятиями (категориями) «активность», «деятельность», «субъект», а также близким понятием «субъектность».

Несмотря на общепризнанное методологическое значение этих понятий (активности, деятельности, субъекта)⁴, их взаимное соотношение на методологическом уровне все еще остается недостаточно проработанными. При этом так сложилось, что понятие активности чаще ассоциируется с физиологическими и психофизиологическими исследованиями психики, в то время как понятия деятельности и субъекта более ассоциируются с исследованиями психики в общепсихологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом планах, а также в прикладных направлениях психологии.

³Заметим, что хорошо известные в психологии принципы интериоризации и экстериоризации реализуются в теориях психического, как правило, отдельно друг от друга. Исключение составляет, пожалуй, только психоаналитическая теория, согласно которой: **то, что** было интериоризовано психикой индивида в его детстве, **то** обязательно должно быть экстериоризовано его психикой в более позднем возрасте. В определенном смысле можно сказать, что в философской трактовке этот принцип соответствует распределению и опредмечиванию, но это требует отдельного анализа.

⁴ Количество публикаций по этому вопросу исчисляется десятками. Напомню только некоторые из них: Бернштейн, 1990; Давыдов, 1996; Лазурский, 2001; Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 2012 и многие другие.

Учитывая неоднозначность применения разными авторами понятий «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность», возникает вопрос: эти понятия обозначают разные виды психической реальности или же они обозначают разные проявления одной и той же психической реальности.

Чтобы ответить на этот вопрос, привожу краткий обзор понимания этих понятий разными авторами. Так, В.Д.Небылицин рассматривает активность как общее свойство психики, выражающееся во внутренней потребности, тенденции индивида «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в т.ч. речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» [11, с. 178]. При этом «Степени активности, – как утверждает В.Д.Небылицин ([11, с. 251], – распределяются от вялости, инертности и пассивного созерцательства на одном полюсе до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема».

Такое понимание активности позволяет представлять не только как оппозицию реактивности, но и как меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью [7], как характеристику степени проявления этого свойства психики в поведении индивида по шкале «пассивность – активность»: от инертности и пассивного созерцания до мощной стремительности действий и постоянного подъема [4].

В.П.Зинченко [6] подчеркивает, что «активность» шире понятия «деятельность» и реализуется:

- на разных уровнях исследования психики: физиологическом (например, сила нервной системы, темперамент), на психологическом (например, двигательная активность, познавательная активность и др.), на социальном (личностная активность);
- в разных сферах психики: двигательная (телесная), познавательная, эмоциональная, личностная;
- с разной степенью произвольности, осознанности и целенаправленности: от спонтанности движений, вызываемых физиологической потребностью в движениях («не сидится на месте»), до движений, которые представляют собой самостоятельные двигательные акты (действия) или же обеспечивают операциональную сторону тех или иных видов детской деятельности: изобразительной, игровой, трудовой, учебной.

Исходя из этого, активность предстает как фундаментальное свойство психики, которое проявляется во внутренней потребности индивида к эффективному освоению окружающей действительности и которая в высшей форме развития

выступает как деятельность человека по целенаправленному преобразованию окружающей действительности и самого себя по отношению к ней.

Понятие «субъект» в общем философском смысле определяется как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид, социальная группа), источник активности, направленный на объект. Субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием (то есть переживанием собственного «Я»), поскольку он в определенной мере овладевает созданным человечеством миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок и т.д. Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности» [8, с.154].

В психологическом смысле понятие субъект тесно связано с активной позицией человека. «Человек как субъект – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых свойств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности. Например, на определенном этапе жизненного пути всякий ребенок становится личностью, а каждая личность есть субъект» [3, с. 31].

К.А.Абульханова-Славская [1, 2] полагает, что особым качеством субъекта, выполняющим координирующую роль между элементами системы (деятельность, общение), является его активность, которая выступает мерой социальных и личных взаимодействий. Принципиальным для нашей работы является следующее положение этого автора. Преодолевая абстрактность философского понимания субъекта, К.А.Абульханова-Славская показывает, что субъект суть способ системной организации, который психологически развертывается в пространстве, образованном полюсом деструктивного (пессимального) способа организации и полюсом идеального (оптимального) способа организации.

Для обозначения способности быть субъектом активности в последнее десятилетие все чаще стали применять понятие субъектности [28]. Напомню ряд точек зрения на содержание этого понятия. Так, В.И.Степанский [27, с.100] выделяет три компонента субъектности: «как физиологического индивида, имеющего физиологическую общность с другими индивидами (соматическое Я), во-вторых, как общественного существа, подобного другим людям, как члена Социума (социального Я), в-третьих, как индивидуальности, характеризующейся

собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека («психического Я»).

А.К.Осницкий [12], давая определение субъектности, рассматривает ее в контексте субъектного отношения к выполняемой деятельности, которое реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности. Субъектное отношение к деятельности, согласно его пониманию, определяется сформированностью умений саморегуляции (регуляторные функции, целеполагания, программирования, оценивания результатов и т.д.) и компонентов субъектного опыта (ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активности, опыт сотрудничества).

В.А.Петровский[21, с. 88-89], дает определение субъектности в контексте надситуативной активности, подчеркивает, что субъектность «человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании как тенденция к самовоспроизводству». При этом она «необходимым образом выступает в актах целеполагания (воспроизводство предполагает наличие постоянно обновляющегося «образа-эталона», направляющего процесс воссоздания сущего)» (там же).

Наконец, Э.В.Сайко[25], анализируя состояние проблемы субъекта и субъектности применительно к социуму, показывает, что, во-первых, субъектность (как и другие высшие психические функции) существует первоначально в социальной форме и потому определяется «субъектностью» социума, во-вторых, она не существует сама по себе, а образуется и одновременно реализуется лишь конкретными индивидами, группами, конкретными субъектами в пространстве отношений и взаимодействий в развивающейся и усложняющейся деятельности целеполагающих, формирующихся в них и формирующих их (в постоянном воспроизводстве и воспроизводстве человеческих связей) индивидов как субъектов, в-третьих, чтобы стать индивидуальным качеством она должна быть интериоризована.

В итоге, опираясь на основные подходы к пониманию психической активности, деятельности и их субъектов, предлагается рассматривать соотношение между понятиями «активность» и «деятельность» в виде своеобразного континуума. На одном полюсе этого континуума, психическая активность предстает как спонтанная активность данного вида (двигательная, речевая, учебная и т.д.), которая еще не имеет целевой и произвольной формы выражения. А на другом его полюсе – психическая активность предстает как конкретное действие, для которого характерны целесообразность, осознанность и произвольная регуляция.

В итоге это означает, что «деятельность» при таком понимании «активности» может быть представлена как высшая форма конкретной реализации

психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъекта действия (деятельности), целенаправленно реализующего свою активность в форме тех или иных действий (операций). Соответственно, субъектность – это способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.).

Из этого следует, что становление субъектности, как превращение индивида из субъекта спонтанной активности в субъекта действия, должно проходить ряд этапов (стадий, уровней), когда каждый предшествующий из них выступает как условие, предпосылка и субъективное средство овладения последующей стадией. А именно:

- **субъект потребности**(мотивированный индивид), когда индивид испытывает потребность в овладении каким-то конкретным действием (деятельностью);

- **субъект восприятия** действия-образца, т.е. развитие способности увидеть, рассмотреть и запомнить действие-образец (сформировать образ, перцептивную модель), демонстрируемый другим человеком (например, педагогом: «смотри, как надо делать»), проще говоря, уметь рассмотреть то, что он должен делать и представить это «в уме» – позиция «наблюдателя»;

- **субъект репродуктивного выполнения** требуемого действия-образца посредством подражания, когда происходит экстериоризация «образа» действия-образца, но без умения самостоятельно контролировать правильность его выполнения – позиция «подмастерья»;

- **субъект самостоятельного выполнения** действия-образца, но контроль за правильностью выполнения действия-образца осуществляется с **внешней помощью** (например, педагога). На этой стадии экстериоризация «образа» действия-образца происходит одновременно с процессом интериоризации функции контроля, и тем самым развитие способности к произвольной регуляции выполнения действия-образца – позиция «ученика»;

- **субъект самостоятельного выполнения** действия-образца при наличии самостоятельного, **внутреннего контроля** за правильностью его выполнения, когда экстериоризация «образа» действия-образца происходит под контролем интериоризованной функции контроля за правильностью его выполнения, т.е. способностью к произвольной регуляции выполнения действия-образца – позиция «мастера»;

- **субъект внешнего контроля** за правильностью выполнения действия-образца **другими**, когда происходит экстериоризация функции контроля за правильностью выполнения действия-образца во вне – позиция «педагога», «тренера», «эксперта»;

• **субъект развития**, когда действие, освоенное на предшествующих этапах, превратилось из объекта усвоения (присвоения) в субъективное средство выполнения или освоения новых видов действий, а в предельном варианте – субъективным средством творческого самовыражения индивида – позиция «творца», «творческой личности».

Заключение

Итак, становление субъектности, рассматриваемое в контексте экпсихологии развития, во-первых, предполагает наличие взаимодействия обучающегося с обучающим (субъектом осваиваемого действия-образца), т.е. ситуацию развития, создаваемую анизотропным взаимодействием между субъектом спонтанной психической активности и субъектом конкретного действия (деятельности), представляющим необходимое для освоения действия. Имеется в виду, что в ситуации обучения обучаемый не умеет того, чему ему может научить обучающий, и потому обучаемый и обучающий образуют некую общность (единство), в рамках которой они, тем не менее, отличаются друг от друга. Эта общность, содержащая в себе различие, и есть анизотропность по А.И.Миракяну [9, 10], которая является источником порождения анизотропного отношения, т.е. новой формы психического бытия, порождаемого посредством (и «в зазоре») взаимодействия обучаемого и обучающего. В противном случае, если обучаемый уже умеет то, чему его может научить обучающий, это означает, что они находятся в гомогенном (однородном) отношении друг к другу и потому между ними нет источника, стимулирующего их взаимодействие. Выражаясь более абстрактно, их соотношение в этом случае не имеет субстанциональности и потому не может обеспечить порождение психического новообразования как переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности».

Во-вторых, становление субъектности представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия.

Обычно развитие инструментального и регуляторного действий рассматривается как бы параллельно по отношению друг к другу. В данном же случае – в контексте экпсихологии развития – это единый процесс, инструментальный и регуляторный компоненты которого находятся, «физикально» выражаясь, в ортогональном взаимодействии (по образу как в физике – взаимодействие электрического и магнитного полей), когда изменение одного из них является причиной и результатом изменения другого.

Вышеприведенная экпсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности (как психической формы бытия) представляет собой

«идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития субъектности, конечно же, накладываются друг на друга и формирование одних из них возможно опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что создание условий для развития субъекта психической активности до уровня полноценного субъекта деятельности требует понятийной фиксации каждого из указанных уровней, так как развитие субъектности на каждом последующем уровне обеспечивается качеством ее развития на предшествующих уровнях.

Эмпирическая реализация данной экпсихологической модели становления субъектности была проведена на материале развития двигательной активности детей старшего дошкольного возраста [17], при изучении субъектности курсантов и педагогов военного вуза [19, 26] и субъектности педагогов вуза [23]. Эти исследования подтвердили предположение, что указанные стадии становления субъектности имеют универсальный характер и могут быть служить как теоретической предпосылкой, так и предметом исследования при овладении (обучении) разными видами деятельности, независимо от их предметного содержания.

Литература

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука. 1973. 288 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.: МСПИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. С. 36-52.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. М.: Академия, 1994. 109 с.
4. Вяткин Б.А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика Перм. гос. пед. университет. Пермь, 2005. 390 с.
5. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
6. Зинченко В.П., Небылицин В.Д. Большой психологический словарь / Сост. и общ.ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб.: працм-ЕВРО-ЗНАК. 2004. С. 328.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.-Воронеж: МОДЭК, 1997. 448 с.
8. Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание. М.: Наука, 1980. 358 с.
9. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). М.: Издательство "Институт психологии РАН", 1999. 208 с.

10. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). М.: Издательство "Институт психологии РАН", 2004. 384 с.
11. *Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. С.178, 251.
12. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996 № 1. С. 5-19.
13. *Панов В.И.* Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов // Вопросы психологии. 1998, № 2. С. 82-107.
14. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И.Панов. М.: Наука, 2004. 197 с.
15. *Панов В.И.* Экологическая психология: системный анализ // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А.Барабанщикова. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 407-433.
16. *Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
17. *Панов В.И.* Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста / В.И.Панов, Г.П.Позднякова, Ш.Р.Хисамбеев, Э.В.Лидская // Системная организация и детерминация психики / Под ред. В.А.Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 396-419.
18. *Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья // Социальная психология и общество. 2013. № 3. С. 13-27.
19. *Панов В.И.* Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Российский научный журнал. 2014а. № 4 (42). С. 110-122.
20. *Панов В.И.* Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития, 2014. Выпуск № 3(11). С. 2014-2024.
21. *Петровский В.А.* Субъектность // Социальная психология. Словарь / Под ред. М.Ю.Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. / Ред. сост. Л.А.Карпенко. Под общ.ред. А.В.Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 88-89.
22. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
23. *Плакшина И.В.* Становление педагогической субъектности в условиях воспитательного пространства школа-вуз. Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2014. Том 3. Вып.4(12). Саратов, 2014. С. 73-74.
24. *Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии. М.: Издательство "Институт практической психологии". Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. 384 с.
25. *Сайко Э.В.* Субъект действия в реализации «сознательного существования бытия» и формирования исторического содержания социальной эволюции [Текст] / Сайко Э.В. // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.: МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». 2001. С. 8-30.
26. *Селезнева М.В.* Особенности развития субъектности курсантов военного вуза в ходе образовательного процесса // Российский научный журнал. 2008. № 4 (5). С. 138-144.
27. *Степанский В.И.* Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 98-103.
28. *Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты.* М.: МПСИ; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК». 2001. 288 с.

УДК 159.9:316.37

СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУБЪЕКТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В.А.Хашченко

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

Исследован эффект совместного влияния социально-демографических (возраста, пола, уровня и типа образования, брачного статуса, наличие или отсутствия детей, типа домохозяйства) характеристик, также как и их сравнительного вклада, в детерминацию субъективного экономического благополучия. На выборке 457 человек, представителей активного трудового возраста, установлено, что совокупное влияние объективных

характеристик индивида на субъективное экономическое благополучие не столь существенно. Их влияние носит нелинейный характер в силу его опосредованности общим уровнем и типом СЭБ, а также стадией жизненного цикла человека. Наиболее значимыми предикторами экономического благополучия выступают факторы гендера и наличия детей. Противоречивость эффектов гендера на оценку субъективного экономического благополучия также связано с опосредующим влиянием иных объективных причин, в частности семейного положения и фактора совместного проживания с родителями.

Ключевые слова: субъективное экономическое благополучие, социально-демографические факторы, социально-экономическая детерминация субъективного экономического благополучия, СЭБ.

Abstract

In the article we investigated the effect of joint influence of socio-demographic (age, gender, level and type of education, marital status, presence or absence of children, type of household) characteristics, as well as their relative contribution to the determination of subjective economic security. On a sample group of 457 people of active working age, it was established that the cumulative impact of objective characteristics of a person on subjective economic security is not essential. Their influence is non-linear because of the mediated general level and type of SES and stage of the life cycle. The most important predictors of economic security are the factors of gender and presence of children. The contradictory effects of gender on the evaluation of subjective economic security is also associated with mediating influence of other objective reasons, in particular marital status and cohabitation with parents.

Keywords: subjective economic security, socio-demographic factors, socio-economic determination of subjective economic security, SES.

ВВЕДЕНИЕ

Объяснение природы субъективного экономического благополучия (СЭБ) является частью более общей проблемы детерминации экономико-психологических явлений и поиском существенных факторов, их определяющих. В вопросе о механизмах детерминации субъективного экономического благополучия личности существует, по крайней мере, два основных направления анализа: от проблем внешнего (по отношению к личности) содержания социальных и материальных условий жизни (*социально-экономическая детерминация*) и внутренних (психологических) факторов жизнедеятельности человека, включая компоненты экономического сознания и самосознания как системы детерминант СЭБ (*социально-психологическая детерминация*).

Проблема определения объективных факторов формирования СЭБ, прежде всего, изучалась применительно к удовлетворенности индивида финансовым положением или доходом. К числу наиболее исследованных объективных факторов детерминации удовлетворенности личным доходом относятся такие переменные, как доход, возраст, гендер, образование и уровень трудовой занятости, размер семьи и др. [11 – 17, 23]. В настоящем исследовании мы ограничимся анализом эффектов влияния на СЭБ только социально-демографических и, частично, социально-экономических характеристик.

Возраст. Взаимосвязь возраста и СЭБ исследовались в рамках анализа жизненного цикла [15]. Причем степень влияния возраста на разные аспекты СЭБ может значительно варьировать. Так, возраст влияет на удовлетворенность жилищными условиями начиная приблизительно с 29 лет, а минимум финансовой удовлетворенности наблюдает-

ся значительно позже – к 45–54 годам. По мнению Истерлина (Easterlin, 2006), снижение удовлетворенности финансами в этот возрастной период объясняется эффектом возрастания роли экономических ожиданий. В то же время иные факторы, например уровень трудовой занятости, могут ослаблять или наоборот усиливать влияние возраста.

Возрастные влияния также объяснялись с точки зрения гипотезы социально-экономической адаптации, которая предсказывает более позитивную оценку СЭБ, вопреки отсутствию пропорционального объективного улучшения экономических условий жизни. Например, установлено, что пожилые люди, несмотря на низкие доходы, более довольны своим финансовым положением, чем молодые взрослые. Этот «парадокс удовлетворенности», как правило, связан с психологической адаптацией к плохим финансовым обстоятельствам. Исследования показывают, что пожилые люди легче приспосабливаются к собственному неудовлетворительному финансовому положению, чем молодые люди. Пожилые люди чаще сообщают о высокой финансовой удовлетворенности, даже в том случае когда их финансовая ситуация не соответствует их притязаниям [15]. Молодые взрослые люди, наоборот, сложнее адаптируются из-за их высоких притязаний, которые усиливаются в случае недавних достижений. В то же время исследователи обнаружили возрастание сходства среди пожилых людей в уровне финансовой удовлетворенности, по мере увеличения их возраста, по сравнению с не пожилыми [10, 19]. Этот парадокс имеет и экономическое объяснение – довольно часто с увеличением возраста увеличивается размер финансовых накоплений и снижается объем задолженности. Можно предположить существование опосредующего влияние ситуационного контекста, характерного для этапа жизненного цик-

ла человека. Ранее было уже обнаружено, что эта связь опосредована такой переменной как опыт экономической социализации личности [1].

Гендер. В целом строгих эмпирических доказательств в поддержку опосредующих оценку СЭБ эффектов пола в зарубежных исследованиях не обнаружено. Слабая связь между доходом и финансовым благополучием выявлена Флетчер и Лоренц (Fletcher, Lorenz, 1985) у пожилых американок [16]. Иные закономерности установлены на российской выборке: общий уровень субъективного экономического благополучия среди мужчин всех возрастных групп выше, чем у женщин [6].

Эти данные не согласуются с результатами других исследователей, которые настаивают на том, что женщины чаще демонстрируют более высокий уровень финансовой тревоги, чем мужчины [19]. Повышенный уровень тревожности, зафиксированный среди женщин, в свою очередь противоречит выводам исследований, выявивших более высокий уровень финансовой напряженности относительно будущих финансовых трудностей среди мужчин. Установленные различия объясняют значительным влиянием культурных факторов [17], а также эффектами опосредования, например, в исследовании взрослых американцев показано, что эффект пола при низком уровне удовлетворенности доходом оказался статистически незначимым [16]. Объяснение несущественной роли опосредующих эффектов, приписываемых полу, возможно связано с опосредующим влиянием иных причин, в частности, брачного статуса и фактора совместного проживания. Финансовые потребности, влияние финансовой неадекватности и зависимости более выражено для взрослых, ведущих общее домохозяйство [24]. Для последних эффекты пола имеют значение только для восприятия их собственных финансовых трудностей в будущем. Тем не менее, в ряде случаев гендер играет весомую роль в опосредовании влияния отдельных аспектов экономического благополучия, например, финансового дистресса, на общую удовлетворенность жизнью [21]. Полагают также, что гендер сам имеет большее значение как опосредующий фактор – он может снижать влияние таких переменных как брачный статус и размер домохозяйства. Брачный статус чаще имеет позитивный эффект на удовлетворенность доходом, который выше у женщин, чем мужчин [18].

Размер семьи. Данные о влиянии размера семьи на удовлетворенность доходом достаточно противоречивы. Показано, что увеличение количества членов семьи (взрослых и детей) отрицательно сказывается на удовлетворенности финансами. Причем отдельное влияние наличия детей чаще или не столь ощутимо, или негативно. Этот фактор также оказывает опосредующее влияние на взаи-

мосвязь семейного бюджета и удовлетворенности финансами.

Взаимосвязь объективного экономического благополучия (общего семейного дохода за год) и размера семьи не носит стабильного характера [16]. Для молодых возрастных групп (18–33 и 34–53 года) более вероятна зависимость дохода от количества детей в семье, которая, как правило, снижается по мере роста размера семьи. В результате сила связи между объективным и субъективным экономическим благополучием в этих группах может быть неадекватно высокой. Однако этот эффект в значительной мере исчезает у пожилых людей (пенсионеров), имеющих строго фиксированный доход.

Образование. Существует не достаточно данных о влиянии фактора образования. Наиболее согласованным является мнение, что уровень образования может влиять на удовлетворенность финансами как позитивно, так и негативно, что определяется различиями в рынке и культуре труда, образе жизни и другими обстоятельствами [17]. Так, более образованный человек критичнее относится к жилищным условиям своего проживания. С другой стороны в исследовании Шперлинг установлена положительная связь между уровнем образования и общим индексом СЭБ. У более образованных респондентов выше оценка финансового благосостояния, общего уровня жизни и уровня субъективного экономического благополучия в целом [7].

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Концептуальным основанием исследования выступила концепция субъективного экономического благополучия, а более конкретно – развиваемое в ее рамках понимание структурно-уровневой природы СЭБ с позиции ее гетерогенности и гетерархичности [3, 5]. Принцип гетерархии означает, что содержание и специфика СЭБ как многомерного образования, определяются закономерностями организации его структурных составляющих: нередуцируемостью общего уровня СЭБ к аддитивной совокупности входящих в его состав компонентов. Она выражается в разнорядковости восприятия и переживания людьми экономических аспектов жизни, отсутствии их универсальной приоритетности, наличии синергетических эффектов их взаимодействия и их определяющей роли в содержании и динамических характеристиках СЭБ, а также существование различных его уровней и типов. Содержательная гетерогенность уровней СЭБ означает, что детерминация уровней и типов СЭБ является по своей природе исключительно специфичной. В зависимости от экономической позиции человека, его готовности к определенным формам и видам деловой активности, различается структурная композиция (или тип) СЭБ [2]. В этом смысле тип СЭБ устанавливает тесную связь между отношением к материальным условиям жизни и экономическим само-

определением личности. Этим, на наш взгляд, объясняется нелинейность и неустойчивость выявленных ранее эффектов влияния социально-демографических факторов на СЭБ человека. Тип СЭБ личности определяется взаимодействием внешних, социально-экономических характеристик жизнедеятельности и внутренних, экономико-психологических факторов.

Нестабильность связей означает также разную объективную *актуальность* социально-демографических факторов в качестве предикторов его уровня и типа, зависящую от этапа жизнедеятельности человека. Гетерогенность социально-демографической детерминации также выражается и в эффектах взаимного опосредования их влияние на СЭБ. Этим объясняется существование разных механизмов (эффекты взаимного усиления или нейтрализации влияния) и закономерностей социально-демографической детерминации СЭБ. Подтвердить высказанные предположения было *целью* проведенного исследования. Была сформулирована следующая *гипотеза* исследования: социально-демографическая детерминация СЭБ носит опосредующий его общий уровень характер, который выражается в изменении его психологической архитектоники. Тип и постоянство связи между СЭБ и социально-демографическими характеристиками также варьирует в зависимости от типа СЭБ.

МЕТОДИКА

Участники исследования. В исследовании приняли участие 455 человек (от 17 лет до 56 лет), жителей Московского региона. Гендерное соотношение по выборке было следующим: 211 мужчин и 246 женщин (46,17% и 53,87% соответственно). Средний возраст респондентов 34,3 года ($SD=9,20$). В выборку составили респонденты активного трудоспособного возраста представители разных социальных и экономических групп населения, чем обеспечивалась ее разнородность.

Методики и измеряемые показатели. Для измерения субъективного экономического благополучия использовался разработанный нами опросник [4]. Опросник включает интегральную шкалу уровня СЭБ и пять первичных субшкал.

1. Экономический оптимизм/пессимизм (ЭО) – оптимистический или пессимистический на внешние и внутренние условия роста материального благополучия, который основывается на оценках изменения собственной экономической ситуации, а также ожиданий изменения ситуации в стране.

2. Текущее благосостояние семьи (ТБС) – уровень благосостояния семьи и удовлетворенности материальной и финансовой ситуацией.

3. Субъективная адекватность дохода (САД) – степени соответствия дохода удовлетворению потребностей: независимости, материального благополучия, самореализации и безопасности.

4. Финансовая депривированность (ФД) – степень субъективного достатка или недостатка финансовых средств, осознание наличия финансовых ограничений.

5. Экономическая тревожность (финансовый стресс) (ЭТ) – выраженности негативных эмоциональных состояний в связи с финансовыми и материальными проблемами, беспокойства за материальное положение в будущем, потребности в увеличении дохода. Рассчитывались также две вторичные (суммарные) шкалы: субъективный уровень жизни (СУЖ) и экономическая фрустрированность (ЭФ). Субъективный уровень жизни составляют – экономический оптимизм, благосостояние семьи, субъективная адекватность дохода. Экономическая фрустрированность определяется выраженностью экономической тревоги и финансовой депривированности.

В соответствии с разработанной нами типологией СЭБ все респонденты были отнесены к типам: финансовая зависимость, экономическая депрессивность, финансовая терпимость, экономическая устойчивость [2, 5]. Основанием типологии выступило сочетание и выраженность его интегральных компонентов – когнитивного (субъективный уровень жизни) и аффективного (экономическая фрустрированность).

Социально-демографические предикторы. С помощью стандартизированного анкетного опроса в исследовании оценивались следующие показатели: пол, уровень образования (среднее, незаконченное высшее, высшее образование, наличие ученой степени), тип образования – техническое и гуманитарное, тип домохозяйства – совместное с родителями и отдельное от них домохозяйство, а также брачный статус и наличие детей.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 8.0. Для анализа различий использовались однофакторный и многофакторный дисперсионный ANOVA. Регрессионный анализ применялся для оценки степени влияния социально-демографических переменных на СЭБ. Однофакторный регрессионный анализ применялся для оценки вклада каждого предиктора в детерминацию уровня СЭБ и его составляющих, а множественный регрессионный анализ – для оценки влияния возможных сочетаний социально-демографических переменных на показатели СЭБ. Величина вклада предиктора определялась с помощью регрессионного коэффициента детерминации – R^2 . Взаимосвязь между переменными оценивалась посредством корреляционного анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты во многом согласуются с ранее полученными в других исследованиях данными, в которых указывалось на неоднозначную значимость внешних индивидуальных переменных в качестве предикторов субъективного экономиче-

ского благополучия. Остановимся на анализе влияния этих детерминант.

Образование

Установлено, что уровень образования в целом повышает субъективное экономическое благополучие ($F=4,23$; $p=0,040$). Респонденты с высшим (и не полным высшим) образованием имеют более благоприятное субъективное экономическое благополучие по сравнению с респондентами, имеющими

более низкий образовательный статус – среднее образование (см. таблицу 1). Таким образом, эти данные противоречат установленной ранее закономерности о том, что более образованный человек критичнее относится к материальным условиям своей жизни, выявленной в странах Восточной Европы [18], что, по-видимому, объясняется влиянием национальных и культурных факторов. Сходные данные получены на российской выборке [8].

Таблица 1.

Среднее значение и стандартное отклонение выраженности показателей СЭБ в зависимости от уровня образования (N = 455, стень)

Показатели СЭБ	Уровень образования				Значимые различия между группы
	Среднее (1)	Неполное высшее (2)	Высшее (3)	Наличие ученой степени (4)	
Экономический оптимизм	4,45±1,84	6,15±1,42	5,85±1,88	4,15±2,29	1-4*
Субъективная адекватность дохода	5,09±2,01	5,94±1,97	5,62±1,87	4,51±1,61	1-4*
Благополучие семьи	5,01±1,88	6,09± 1,83	5,47±2,04	4,97±1,77	-
Финансовая депривированность	5,93±1,83	5,31±1,83	5,69±2,25	5,22±1,53	-
Экономическая тревожность	5,59±1,74	5,24±1,59	5,29±2,04	4,75±1,95	1-2, 2-4*
Субъективный уровень жизни	4,72±1,94	6,16±1,70	5,71±1,83	4,37±1,37	-
Экономическая фрустрированность	5,75±2,03	5,23±1,71	5,49±2,14	4,90±1,79	-
Общий уровень	4,9±1,98	6,01±1,72	5,63±1,98	5,2±1,14	1-4*

*Примечание: различия значимы на уровне $p<=0,05$

Рост уровня образования может приводить, согласно нашим данным, к снижению воспринимаемого экономического благополучия. Так понижение уровня СЭБ, возрастание экономической тревожности и фрустрированности отличает респондентов, имеющих ученую степень ($F=5,70$; $p=0,018$) по сравнению с людьми, имеющими высшее образование. Предположительно, что данные различия в большей мере следствие влияния иных объективных и субъективных обстоятельств образа жизни и рынка труда: материального обеспечения студентов со стороны родителей, более высокого уровня личного оптимизма молодых людей, а также неудов-

летворительного уровня оплаты труда в научной сфере.

Тип образования не оказывает статистически значимого влияния на общий уровень СЭБ (см. таблицу 2). Вместе с тем респонденты-гуманитарии имеют более высокий уровень экономической тревожности, беспокойства и озабоченности материальными проблемами. Они также испытывают большую нужду в деньгах ($F=5,53$; $p=0,019$), у них выражен пессимистический характер экономических ожиданий ($F=4,83$; $p=0,028$) в отличие от представителей технического типа образования.

Таблица 2.

Среднее значение и стандартное отклонение выраженности показателей СЭБ в зависимости от типа образования (N = 455, стень)

Показатели СЭБ	Тип образования		Значимость различий (p)
	Техническое	Гуманитарное	
Экономический оптимизм	5,85±1,88	5,33±2,19	0,028*
Субъективная адекватность дохода	5,62±1,87	5,40±2,10	0,340
Текущее благополучие семьи	5,60±1,92	5,33±2,15	0,269
Финансовая депривированность	5,70±2,25	5,26±1,70	0,064
Экономическая тревожность	5,29±2,04	5,87±2,20	0,019*
Субъективный уровень жизни	5,71±1,84	5,32±2,21	0,093
Экономическая фрустрированность	5,49±2,13	5,58±2,00	0,714
Общий уровень СЭБ	5,63±1,98	5,35±2,14	0,259

Это означает, что тип образования в большей мере влияет на внутреннюю, психологическую «архитектуру» СЭБ, т.е. преобразует систему устойчивых связей между его отдельными компонентами. Таким образом, природа актуального СЭБ (феномена отражающего приоритетность и разнопорядковость восприятия и переживания людьми экономических аспектов жизни), имеет существенное различие у респондентов с разным типом образования. Как показал регрессионный анализ, наблюдается *реверсия вклада* аффективных и когнитивных компонентов в детерминацию общего уровня СЭБ в

зависимости от типа образования респондента (см. рис. 1).

СЭБ у респондентов с техническим типом образования уровень определяется главным образом оценкой аффективных компонентов (эмоционального благополучия или неблагополучия в экономической сфере жизнедеятельности) – уровнем экономической фрустрированности личности материальными проблемами ($R^2 = 82\%$). В то же время вклад когнитивных компонентов – субъективной адекватности дохода, экономического оптимизма, уровня благосостояния, имеет второстепенное, подчиненное значение ($R^2 = 18\%$).

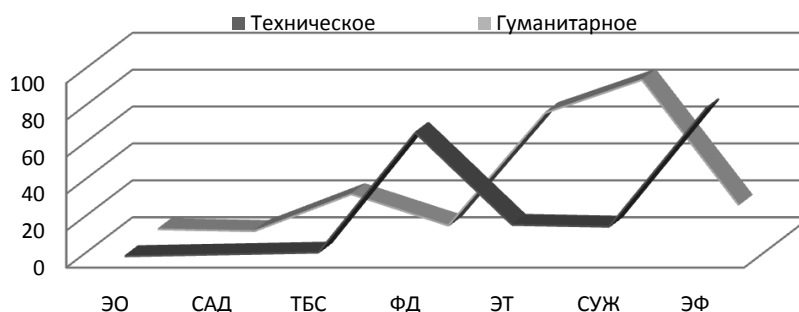


Рис 1. Вклад компонентов СЭБ в общий уровень в зависимости от типа образования Примечание: по шкале ординат указаны значения коэффициентов детерминации (R^2) в процентах.

Обозначения: ЭО – экономический оптимизм, САД – субъективная адекватность дохода, ТБС – текущее благосостояние семьи, ФД – финансовая депривированность, ЭТ - экономическая тревога, СУЖ – субъективный уровень жизни, ЭФ – экономическая фрустрированность

У опрошенных представителей с гуманитарным типом образования наоборот приоритет в детерминации уровня СЭБ имеют когнитивные составляющие, отражающие оценку имущественного статуса (коэффициент детерминации равен 84%).

Таким образом, можно заключить о существенной роли особенностей мировоззрения человека, формирующихся под влияние содержания и уровня образования, в детерминации субъективного «пространство» проявлений СЭБ, выражающихся в эффектах влияния когнитивного и аффективного компонентов на его уровень.

В психологической науке регуляторная функция мировоззрения в детерминации субъективного благополучия человека является в настоящее время наименее разработанной.

Представленный результат имеет также очевидные ограничения, прежде всего в контексте не изученности влияния иных уровней и типов образования – начального, женского, духовно-религиоз-

ного и иных, на благополучие человека в экономической сфере жизни.

Гендер и семейный статус

Для определения роли гендера в детерминации субъективного экономического благополучия, был проведен статистический анализ различий между мужчинами и женщинами в оценке показателей СЭБ с использованием однофакторного дисперсионного анализа. Согласно полученным данным различия обнаружены по показателям общего уровня СЭБ и экономического оптимизма. Мужчины в среднем чувствуют себя экономически более благополучными, оптимистичнее настроены относительно перспектив увеличения личного материального достатка, более позитивно оценивают благоприятность внешних условий жизни для его роста, и в целом, имеют более позитивную модальность экономических ожиданий, чем в среднем женщины (см. таблицу 3).

Таким образом, прямой эффект фактора гендера на оценку уровня экономического благополу-

чия не столь существенен, что согласуется с данными полученными в зарубежных и отечественных исследованиях. В тоже время приходится констатировать, что это влияние носит неустойчивый и даже противоречивый характер. В ряде отечественных исследований приводятся эмпирические доказательства за и против того, что женщины демонстрируют более высокий уровень финансовой тревоги, чем мужчины [6, 8]. Например, выявлено, что мужчины имеют более высокие значения по показателям экономической тревожности и фрустрированности, чем женщины. Этот эффект объясняется влиянием внешних социальных причин, а именно, давлением на мужчин гендерных стереотипов, согласно которым он должен обладать высоким соци-

ально-экономическим статусом, уровнем финансовых достижений и деловой активности. В нашем исследовании гендерные различия в эмоциональном самочувствии в материальной сфере (экономической тревожности) незначительны, их выраженность обнаружена только на уровне статистической тенденции ($p < 0,10$). Отметим, что сходный результат получен Шейфер [6]. Мужчины, в целом, обладают более высокой степенью экономического оптимизма, субъективной адекватности своих доходов собственным запросам и потребностям, чем женщины, при этом показатели бесплохотства и тревожности существенно не различаются. При этом возрастного опосредования эффекта влияния фактора гендера на СЭБ не выявлено.

Таблица 3.

Средние значение и стандартное отклонение выраженности показателей СЭБ в зависимости от пола респондентов (N = 452, стень)

Показатели СЭБ	Пол респондента		Значимость различий (p)
	мужчины	женщины	
Экономический оптимизм	5,99±1,95	5,19±1,98	0,005*
Субъективная адекватность дохода	5,69±2,05	5,41±1,98	0,388
Текущее благосостояние семьи	5,68±2,07	5,51±1,91	0,801
Финансовая депривированность	5,18±1,73	5,51±2,06	0,353
Экономическая тревожность	5,36±1,93	5,59±2,11	0,095
Субъективный уровень жизни	5,84±2,05	5,36±1,93	0,688
Экономическая фрустрированность	5,23±1,79	5,60±2,10	0,637
Общий уровень СЭБ	5,70±1,94	5,32±2,04	0,044*

Противоречивость эффектов фактора гендера в детерминации СЭБ трудно объяснить без учета природы субъективного экономического благополучия, содержание которого зависит от его уровня [3]. Статистический анализ подтвердил правомерность данного предположения. Мужчины в среднем более подвержены финансовому стрессу на высоком уровне материального благополучия, и более критичны в оценке благосостояния семьи в случае низкого уровня СЭБ, по сравнению с женщинами.

На высоком уровне СЭБ эффект гендера отражает также большую финансовую уязвимость мужчин по сравнению с женщинами. Это эмпирически подтверждается взаимосвязью компонентов финансовой фрустрации с оценкой уровня материального благосостояния у мужчин в отличие от

женщин, у которых такая связь отсутствует. Субъективная значимость денег является более фрустрирующим фактором СЭБ для мужчин при высоком его уровне, чем для женщин. На низком уровне СЭБ – гендерные различия характеризуют большую экономическую депрессивность мужчин под влиянием низкой материальной обеспеченности по сравнению с женщинами. Оценка мужчинами текущего благосостояния семьи тесно взаимосвязана (на уровне $p < 0,01$) с оценкой субъективной адекватности дохода. Это означает, что совместное проживание создает ситуационную уязвимость по отношению к экономическим лишениям при ведении общего домохозяйства, что и вызывает более высокий уровень финансового стресса, по сравнению с теми, кто не находится в браке или живет один [13].

Таблица 4.

Распределение респондентов по полу, семейному положению и фактору совместного проживания с родителями (N = 413)

Респонденты			Состояние в браке		Наличие детей		Проживание с родителями	
			Женат/замужем	Холост/не замужем	да	нет	да	нет
Мужчины	Абс. число	190	105	85	89	101	76	114
	Доля в %	46,1	25,4	20,6	21,5	24,6	18,4	27,7

Женщины	Абс. число	223	111	112	110	113	97	126
	Доля в %	53,9	26,9	27,1	26,6	27,3	23,5	30,4
Всего	Абс. число	413	216	197	199	214	173	240
	Доля в %	100	52,3	47,7	48,1	51,9	41,9	58,1

Фактор гендера влияет на психологическую структуру СЭБ, определяет разную *актуальность* компонентов в качестве предикторов его уровня. Регрессионный анализ показал, что в зависимости от гендера наблюдается реверсия вклада когнитивных и аффективных компонентов СЭБ в его общий уровень выраженности. Приоритетной составляющей уровня СЭБ у мужчин выступает когнитивный компонент – оценка уровня жизни ($R^2 = 84,1\%$, $p < 0,001$). У женщин уровень СЭБ определяется его аффективными составляющими – экономической тревогой и фрустрированностью финансовыми проблемами ($R^2 = 78,6\%$, $p < 0,001$). Тем самым обнаружены эмпирические доказательства гипотезы об опосредующем влиянии гендера на специфику психологического содержания СЭБ.

Психологическое содержание эффектов гендера на оценку СЭБ, по нашему мнению, также связано с влиянием иных объективных условий, в частности семейного положения, фактора совместного проживания с родителями и наличия детей. В целях подтверждения этой гипотезы был проведен многофакторный дисперсионный анализ данных с учетом влияния фактора брачного статуса, наличия детей, а также типа домохозяйства. Распределение респондентов по этим социально-демографическим характеристикам представлено в таблице 4.

Установлено, что брачный статус отрицательно влияет на субъективное экономическое благополучие, хотя характер такого влияния и не столь высок. Респонденты, находящиеся в браке независимо от их пола, статически значимо отличаются более негативной модальностью самочувствия в экономической сфере жизни – экономической фрустрированности ($F=6,86$; $p=0,009$), озабоченностью материальными проблемами ($F=5,05$; $p=0,025$) и пессимистическим настроем относительно перспектив роста материального благосостояния ($F=4,93$; $p=0,027$). Объяснение этому можно найти в том, что наличие семьи обуславливает дополнительные проблемы по обеспечению потребностей ее членов, чем выражается беспокойство и тревога за их материальное благополучие как у мужчин, так и у женщин. При этом замужние женщины более чувствительны к экономическим проблемам и имеют более высокий уровень экономической тревоги, чем женатые мужчины ($F=5,03$; $p=0,025$). Ответ, объясняющий эти различия, можно найти в полоролевой структуре современной российской семьи. Традиционно, несмотря на декларируемую готовность мужчин изменить ситуацию, роль хозяйки, включающей в себя покупку продуктов и приготовление

пищи, уход за одеждой, обеспечение уюта, порядка и чистоты в доме закреплена за женой (матерью).

В независимости от пола совместное проживание с родителями выступает фактором дополнительной «уязвимости или неуязвимости» личности по отношению к экономически проблемам при ведении общего домохозяйства. Он может вызывать более высокий уровень финансового стресса, повышать ощущение нехватки денежных средств, у тех, кто состоит в браке, и наоборот, смягчать их остроту у взрослых детей, живущих вместе с родителями и не состоящих в браке. Установлено, что проживание молодых людей с родителями независимо от пола снижает остроту переживания ими материальных проблем ($F=3,983$; $p=0,046$).

Совместное влияние факторов брачного статуса, наличие детей и проживания с родителями усиливает гендерные различия в СЭБ. Мужчины и женщины, находящиеся в браке чувствуют себя экономически более благополучными ($F=5,320$; $p=0,021$) и меньше испытывают нехватку денег ($F=5,43$; $p=0,020$), если живут без родителей, однако замужние женщины при проживании с родителями ощущают себя более отягощенными материальными вопросами ($F=6,44$; $p=0,011$). Тип домохозяйства с родителями или без них для холостых мужчин не имеет значения для их восприятия собственного экономического благополучия, в отличие от холостых женщин, которые выше оценивают материальные преимущества совместного проживания с родителями.

Наличие детей существенно понижает уровень субъективного экономического благополучия респондентов. Наличие в семье ребенка тесно связано с общим уровнем СЭБ ($-0,24$) и шкалой экономического оптимизма ($-0,32$). Очевидно, что рождение ребенка накладывает дополнительные материальные трудности и заботы на домохозяйство и снижает уровень СЭБ. При этом наличие детей повышает финансовую озабоченность и тревогу у женщин сильнее, чем у мужчин ($F=3,92$; $p=0,048$) в силу ее традиционной роли по воспитанию и уходу за ребенком. Парадоксально, но семьи, не имеющие детей, испытывают большую удовлетворенность внешними, материальными условиями жизни, выше оценивают уровень собственной жизни, испытывают меньше влияние финансового стресса, чем семьи имеющие детей. Возрастание нагрузки на семейный бюджет и повышение числа хозяйственных забот в случае рождения детей с одной стороны повышают общую удовлетворенность жизнью, с другой – способствуют снижению субъективного экономического благополучия их родителей. Неже-

натые женщины, проживающие с родителями и имеющие ребенка существенно сильнее фрустрированы материальными обстоятельствами жизни, чем мужчины находящиеся в аналогичных условиях ($F=5,794$; $p=0,016$). Однако и для мужчин факт проживание с родителями при наличии ребенка имеет крайне выраженный негативный эффект. Для них существенно предпочтительней в контексте СЭБ вариант проживание с ребенком отдельно от родителей. У женщин этого эффекта не наблюдается. И с родителями и без них наличие детей у женщин повышает остроту переживания ими материальных проблем. Таким образом, факт наличие детей оказывает наиболее сильное опосредующее воздействие на эффекты влияния гендера на СЭБ: понижая благополучие в экономической сфере жизни. Регрессионный анализ показал, что фактор наличие

детей объясняет более 6% дисперсии оценок общего уровня СЭБ. Установлен генерализованный негативный характер влияния на все его компоненты, который усиливается, когда брак сопровождается наличием детей. Сходный результат получен в исследовании Шперлинь [8].

Возраст

Для проверки гипотезы о динамике финансового благополучия в рамках жизненного цикла было осуществлено изучение эффектов возраста на изменения уровня СЭБ в течение периода активной трудовой жизни с 17 по 56 лет. Общая выборка была разбита на 8 возрастных когорт (17–21, 22–26, 27–31, 32–36, 37–41, 42–46, 47–51, 52–56). Динамика СЭБ в выделенные возрастные периоды представлена на рис. 2.



Рис. 2. Динамика уровня СЭБ в период жизни от 17 до 56 лет по возрастным когортам

Тенденции изменения удовлетворенности финансовым положением в течение жизни отражают силу *актуальных жизненных обстоятельств* в ее детерминации, хотя, безусловно, имеет место влияние процессов адаптации. Общая тенденция изменения уровня СЭБ с возрастом респондентов имеет сложную кривую, включающая условно три этапа жизненного цикла личности. Начиная с ранней молодости (17 лет) и до возрастного периода ранней возрастной зрелости (32–36 лет) динамика характеризуется снижением уровня субъективного экономического благополучия, затем его подъемом к периоду начала поздней зрелости (47–51 лет), а потом общим понижением к 52–56 годам. В целом установленная динамика уровня СЭБ совпадает с данными полученными Истерлином [15], за исключением последнего периода поздней зрелости (после 51 года), когда он снижается. Составляющие компоненты СЭБ имеют специфические паттерны изменений с возрастом. «Экономический оптимизм» с возрастом имеет тенденцию к падению и нарастанию пессимистического отношения к личной финансовой ситуации. Возрастные изменения оценки че-

ловеком адекватности доходов характеризуются сходным с общим трендом для СЭБ динамикой. Финансовая депривированность принимает максимальное значение в 32–36 лет, а минимальное значение – в период между 42 и 51 годами, а затем с увеличением возраста наблюдается устойчивый рост негативных переживаний от снижения материального достатка. Этот результат противоречит гипотезе адаптации, которая прогнозирует, что те, кто имеет строго фиксированный низкий доход, например, люди пожилые или депривированные, в большей мере склонны снижать оценку существенности для них экономических лишений и таким образом адаптироваться к объективно трудным экономическим обстоятельствам своей жизни. Объяснения этому факту – в опережающем, реальную объективную ситуацию, ожидании экстремального падения доходов при выходе на пенсию.

В целом влияние уровня притязаний в качестве объяснительного механизма динамики СЭБ, предложенный Истерлином, подтвердить не удалось. Статистически значимый эффект ($p<0,001$) выявлен только для периода с 42 до 51 года, когда

материальные притязания на доход (респондентов просили указать желаемый ими уровень дохода) оказывают влияние на оценку СЭБ. Данную динамику можно объяснить изменением значения денег как ценности в жизни человека. Для молодых людей 17–21 лет ценности денег имеет относительную значимость, что, возможно, объясняется финансовой помощью родителей. С возрастом по мере раз-

вития экономической самостоятельности человека происходит понимание того, что деньги являются средством решения многих социальных и житейских проблем. В период 32–36 лет, с одной стороны, усиливается груз финансовых проблем, с другой стороны – растет и экономическая ответственность за материальное обеспечение своей семьи.

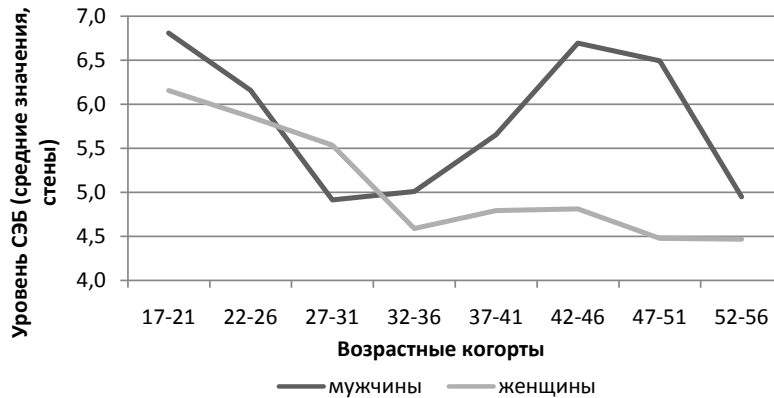


Рис. 3. Динамика уровня СЭБ у мужчин и женщин в период жизни от 17 до 56 лет по возрастным когортам

Возрастная динамика СЭБ в рамках жизненного цикла существенно опосредована фактором гендера (рис. 3). У мужчин паттерн изменений имеет характер «катания на горках»: резкое снижение от 17–21 лет к 27–36 годам, затем резкий подъем к 42–46 годам и, вновь, снижение после 51 года. У женщин наблюдается совершенно иная «картина» изменений – медленное снижение уровня СЭБ между 17 и 31 годам, затем нарастание экономического благополучия к периоду 32–36 лет и далее это состояние остается практически стабильным. Наиболее существенные значимые различия в уровне СЭБ между мужчинами и женщинами наблюдаются в период от 42 до 51 года. Заметим, что данный период характеризуется чаще всего ростом доходов, финансового благополучия человека, прежде всего, уровня заработной платы. Анализ показал, что в нашей выборке доход женщин в период от 42

до 51 года составляет 62,4% дохода мужчин. После 52 лет различия нивелируются. Таким образом, экономические аспекты кризиса «середины жизни» у мужчин проявляются раньше – к 30 годам, чем у женщин, и протекают менее болезненно.

Общим с ранее проведенными исследованиями является тот факт, что совокупное влияние объективных характеристик индивида на СЭБ не столь существенно. Объединенный вклад возраста, брачного статуса, наличия детей и образования респондента в дисперсию показателя равно 7,5%, т.е. они ответственны только за небольшую часть изменений общего уровня субъективного экономического благополучия (см. таблицу 5). Этот результат в полной мере согласуется с данными приведенными Канеман, Динер и Шварц (Kahneman, Diener, Schwarz, 2003) [20].

Таблица 5.

Вклад социально-демографических переменных в СЭБ (значение коэффициентов регрессии, N=455; R квадрат = 0,075, F(6,441)=5,962, p< 0,001)

Переменные	Beta	Стандартная ошибка Beta	B	Стандартная ошибка B	t(441)	Уровень значимости
константа			4,725	0,814	5,804	0,001
гендер	-0,092	0,046	-0,366	0,183	-1,990	0,047
возраст	-0,057	0,063	-0,059	0,065	-0,898	0,369
образование	0,046	0,046	0,126	0,127	0,988	0,323
брачный статус	-0,060	0,048	-0,192	0,152	-1,262	0,20
Тип домохо-	0,032	0,051	0,132	0,207	0,637	0,523

зайства						
Наличие детей	0,229	0,063	0,905	0,250	3,610	0,001

В регрессионной модели значимое прямое влияние имеют только факторы гендера и наличия детей. Среди составляющих СЭБ социально-демографические предикторы имеют наибольший вклад в детерминацию когнитивных его компонентов – субъективный уровень жизни ($R^2 = 12,5\%$) и экономический оптимизм ($R^2 = 17,1\%$), по сравнению с аффективными составляющими – экономической фрустрированности личности ($R^2 = 5,1\%$) и финансового стресса ($R^2 = 4,5\%$). В модели многофакторного влияния показатель субъективного уровня жизни снижается, прежде всего, в зависимости от наличия детей и нахождения человека в браке, а экономическая фрустрированность личности материальными проблемами зависит только от фактора наличие детей.

Влияние социально-демографических факторов на общий уровень СЭБ опосредовано его типом. Установлено, что у представителей типа СЭБ «финансовая зависимость» значимый позитивный вклад в его уровень имеют возраст и брачный статус (его отсутствие) респондента. Их суммарный вклад равен 12% ($F = 4,84$; $p = 0,01$). У представителей типа «экономическая депривированность» в качестве предикторов СЭБ выступают факторы наличия детей и брачный статус. Однако общий отрицательный вклад не велик и равен около 5% ($F = 3,38$; $p = 0,04$). У представителей типа «финансовая терпимость», предиктором СЭБ выступает тип и уровень образования; положительный эффект их влияния равен 10,5% ($F = 6,39$; $p = 0,001$). Тип СЭБ «экономическая устойчивость», имеющий самый высокий уровень, а также сбалансированный позитивный эмоциональный фон восприятия собственного материального положения, эффектов влияния социально-демографических факторов не выявлено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты предоставляют ряд отправных ответов на вопрос о природе связи между СЭБ и такими социально-демографическими характеристиками человека как возраст, гендер, образование, наличие детей, брачный статус и тип домохозяйства.

Первый из них, связан с предположением о существовании дифференцированного их влияния на СЭБ в зависимости от его уровня и типа. Общим с ранее проведенными исследованиями является тот факт, что прямое парциальное влияние исследованных объективных характеристик индивида на СЭБ не столь существенно, однако оно носит нелинейный характер и эти эффекты нужно рассматривать как отдельные конструкты. Наиболее весомыми предикторами уровня СЭБ выступают факторы ген-

дера и наличие детей. Согласно полученным данным гендерные различия обнаружены по показателям общего уровня СЭБ и экономического оптимизма. Мужчины в среднем чувствуют себя экономически более благополучными и в целом, имеют более позитивную модальность экономических ожиданий, чем в среднем женщины. Наличие детей существенно понижает уровень СЭБ.

Нелинейность эффектов социально-демографических факторов на СЭБ проявляется в зависимости от его уровня. Например, мужчины в среднем более подвержены финансовому стрессу на высоком уровне и более критичны в оценке благосостояния семьи в случае низкого уровня СЭБ, по сравнению с женщинами. На низком уровне СЭБ – гендерные различия характеризуют большую экономическую депрессивность мужчин, чем женщин.

Респонденты с высшим (и неполным высшим) образованием имеют более благоприятное субъективное экономическое благополучие по сравнению с респондентами, имеющими среднее образование. Однако, рост образования (получение научной степени) может приводить и к большей критичности в оценке собственного благополучия.

Второй – включает результаты изучения эффекта опосредующего влияния социально-демографических переменных на оценку СЭБ. Обнаружены эмпирические доказательства опосредующего влияния отдельных переменных на специфику психологического содержания СЭБ. Факторы гендера и типа образования влияют на психологическую структуру СЭБ, определяют разную актуальность его компонентов в качестве предикторов общего уровня СЭБ. В зависимости от гендера наблюдается реверсия вклада когнитивных и аффективных компонентов СЭБ в его общий уровень выраженности. Приоритетной составляющей уровня СЭБ у мужчин выступает когнитивный компонент – оценка уровня жизни, а у женщин уровень СЭБ в большей мере определяется его аффективными составляющими – экономической тревогой и фрустрированностью финансовыми проблемами. У респондентов с техническим типом образования уровень СЭБ определяется эмоциональным благополучием или неблагополучием в экономической сфере жизнедеятельности – уровнем экономической фрустрированности личности материальными проблемами. У представителей гуманитарного типа образования наоборот приоритет в детерминации уровня СЭБ имеют когнитивные составляющие, отражающие оценку имущественного статуса индивида. Можно предположить, что мировоззрение человека, формирующееся под влиянием особенностей содержания образования, имеет существенное значение в

детерминации субъективного «пространство» проявлений СЭБ.

Третий предполагает анализ совместного эффекта сочетания социально-демографических факторов на СЭБ. Установлено, что совместное влияние факторов брачного статуса, наличие детей и проживания с родителями усиливает гендерные различия в СЭБ. Мужчины и женщины, находящиеся в браке чувствуют себя экономически более благополучными и меньше испытывают нехватку денег, если живут без родителей, однако замужние женщины при проживании с родителями ощущают себя более экономически фрустрированными. Тип домохозяйства с родителями для холостых мужчин не имеет значения для их восприятия собственного экономического благополучия, в отличие от холостых женщин, которые выше оценивают материальные преимущества совместного проживания с родителями. Наибольший опосредующий эффект относительно влияния социально-демографических факторов на общий уровень СЭБ имеет фактор наличия детей: он усиливает гендерные различия, а также негативное влияние типа домохозяйства (проживание с родителями). Обнаружена также, что возрастная динамика СЭБ в рамках активного трудового периода жизненного цикла существенно опосредована фактором гендера: мужчины и женщины имеют разные паттерны изменения уровня СЭБ.

Четвертый, предполагает поиск ответа на вопрос – о постоянстве связи между СЭБ и социально-демографическими факторами в разные временные периоды жизни человека. Общая тенденция изменения уровня СЭБ с возрастом респондентов имеет сложную динамику, отражающая этапы жизненного цикла личности. Установлены специфические паттерны изменений компонентов СЭБ связанных с возрастом и фактором гендера. Выявлено, что детерминация СЭБ со стороны социально-демографических факторов опосредовано типом СЭБ. В зависимости от типа СЭБ приоритетность социально-демографических предикторов, величина и характер их вклада изменяется. Это свидетельствует о том, что нестабильность взаимосвязей между СЭБ и социально-демографическими факторами означает их разное психологическое значение в качестве предикторов общего уровня СЭБ, определяемое типом СЭБ и этапом жизненного цикла индивида.

Литература

1. Уланова Е.А. Влияние феномена субъективного экономического благополучия на оценку качества жизни: Дис... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 175 с.
2. Хащенко В.А. Типология субъективного экономического благополучия // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 58–70.
3. Хащенко В.А. Субъективное экономическое благополучие: структурно-уровневая организация // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 6. С. 26–38.
4. Хащенко В.А. Субъективное экономическое благополучие и его измерение: построение опросника и его валидизация // Экспериментальная психология. 2011. № 1. С. 106–127.
5. Хащенко В.А. Психология экономического благополучия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 426 с.
6. Шейфер Е.В. Субъективное экономическое благополучие мужчин и женщин разных возрастных групп // Психология в экономике и управлении, 2013. № 2. С. 53–59.
7. Шерльинь А.В. Роль фактора образования в детерминации субъективного экономического благополучия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С.184–186.
8. Шерльинь А.В. Значение гендерных различий и семейного статуса в детерминации субъективного экономического благополучия // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (142). С. 66–71.
9. Campbell, A., Converse, P.E., Rogers W.L. 1976. The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions. New York: Russell Sage Foundation: 600.
10. Carp, F.M., Carp, A. 1982. Test of a model of domain satisfactions and well-being: Equity considerations. Research on Aging, 4: 503–522.
11. Clark, A.E., Diener, E., Georgellis, Y., Lucas, R. 2008. Lags and leads in life satisfaction: A test of the baseline hypothesis. Economic Journal. Vol. 118. Is. 529: 222–243.
12. D'Ambrosio, C., Frick J.R. 2004. Subjective well-being and relative deprivation: an empirical link. IZA DP № 1351:22.
13. Dean, A., Kolody B., Wood P., Matt G.E. 1992. The influence of living alone on depression in elderly persons. Journal of Aging and Health, 4 (1): 3–18.
14. Diener, E., Ng W., Harter J., Arora R. 2010. Wealth and Happiness Across the World: Material Prosperity Predicts Life Evaluation, Whereas Psychosocial Prosperity Predicts Positive Feeling. Journal of Personality and Social Psychology, 99 (1): 52–61.
15. Easterlin, R.A. 2006. Life cycle happiness and its sources. Intersections of psychology, economics and demography // Journal of Economic Psychology, 27: 463–482.
16. Fletcher, C.N., Lorenz, F.O. 1985. Structural influences on the relationship between objective and subjective indicators of economic well-being. Social Indicators Research, 16: 333–345.
17. Hayes, J. 2006. Money attitudes, economic locus of control, and financial strain among college stu-

- dents. Doctoral dissertation. Lubbock, TX: Texas Tech University.
18. Helliwell, J.F. 2003. How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. *Economic Modelling*, 20 (2): 331-360.
 19. Hennon, C., Burton, J. 1986. Financial satisfaction as a developmental task among the elderly. *American Behavioral Scientist*, 29 (4): 439-452.
 20. Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (Eds.) 2003. *Well-being: The Foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage Foundation: 593.
 21. Mills, R.J., Grasmick, H.G., Morgan, C.S., Wenk, D. 1992. The effects of gender, family satisfaction, and economic strain on psychological well-being. *Family Relations*, 42: 440-445
 22. Schwarze, J. 2008. Subjective Measures of Economic Well-Being and the Influence of Income Uncertainty. *SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research*. Berlin: 23.
 23. Van Praag, B.M.S., Frijters, P., Ferrer-i-Carbonell, A. 2003. The anatomy of subjective well-being. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 51(1): 29-49.
 24. Waehrer, K., Crystal, S. 1995. The impact of coresidence on economic well-being of elderly widows. *Journal of Gerontology*, 50 (4): 250-258.

УДК 159.923

ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В.М.БЕХТЕРЕВА

Л.М.Попов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета А.О.Прохоровым. E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Аннотация

Человечность рассматривается как предмет исследования в психологии субъектности и нравственно-этической психологии. Создан тест на измерение уровня человечности. Через обращение человечности, показана противоречивая позиция Бехтерева, которая может быть сформулирована как субъектная составляющая объективной психологии. Предложено два критерия различения объективной (теоретической) и субъективной (прикладной) психологии: характер объекта и тип действий. Показана соотнесенность действий познания с объективной (теоретической) психологией, а действий познания – преобразования – с субъективной (прикладной) психологией.

Ключевые слова: человечность, субъектность, объективная психология, объект науки, предмет исследования, субъективная психология, психология познания, преобразование, стратегии психолога.

Abstract

Humanity is considered as an object of research in psychology of subjectivity and moral and ethical psychology. The test for measuring of humanity level was created. Through the humanity we show the contradictory Bekhterev's position which can be formulated as a subject component of objective psychology. We offer two criteria for distinguishing objective (theoretical) and subjective (applied) psychology, which are: nature of object and type of actions. We show the correlation of knowledge actions with objective (theoretical) psychology, and correlation of knowledge actions and transformation with subjective (applied) psychology.

Keywords: humanity, subjectivity, objective psychology, object of science, object of research, subjective psychology, knowledge psychology, transformation, strategies of the psychologist.

Предметом исследования является человечность как отрицаемая или неотделимая часть научно-психологической парадигмы В.М.Бехтерева, а также ее роль в единении объективной и субъективной психологии. Человечность как явление и категория в большей степени является предметом исследования в этике, нежели в психологии. В современной психологии понимание человечности может быть представлено двумя направлениями: психологией субъектности (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский, К.А.Абульханова и их последователи); нравственно-этической психологией (Б.С.Бра-

тусь, А.Л.Журавлев, М.И.Воловикова, В.Д.Шадриков, А.В.Юревич и др).

Психология субъектности на первый план ставит идею инициативных действий человека (А.В.Брушлинский). Инициативность в рамках парадигмы «Человек – мир» (С.Л.Рубинштейн) – это субъектное познание мира и его последующие преобразование. Уровень субъектности в этом случае может быть представлен мерой и глубиной активности человека. На наш взгляд, познание мира, как проявление субъектности, всегда вызывает положительное отношение в обществе и является прерогативой фундаментальных исследований.

Преобразование мира – более действенное выражение субъектности, – есть приложение фундаментальных исследований к практике. Оно вызывает как положительное так и отрицательное отношение людей. Последнее наблюдается при оценке неадекватных преобразований в социуме, природе, а особенно при вмешательстве в человеческое развитие. Любое преобразование сопряжено с ответственностью как проявлением человечности. Человек – преобразователь должен думать о возможных последствиях своей активности, руководствуясь нравственными, религиозными и правовыми представлениями, которые в трактовке В.М.Бехтерева составляют интимное ядро личности [1].

Субъектная активность человека, доведенная до созидания его высших творений простирается в вечность. Считаю возможным в слове «человечность» выделить два элемента: «чело» и «вечность», где мозг человека (чело, лоб) производит то, что уходит в вечность. Человечность, в этом случае и есть то в человеке, что позволяет ему с продуктами своего творения уйти в вечность, в бессмертие. По В.М.Бехтереву, то, что уходит от каждого из нас в вечность, – это духовная сторона личности: «Духовная личность человека... никогда не исчезает бесследно, и таким образом каждая человеческая личность, имеющая в себе опыт предков и свой личный жизненный опыт, не прекращает своего существования вместе с прекращением индивидуальной жизни, а продолжает его в полной мере во всех тех существах, которые с ней хотя бы косвенно, соприкасались во время ее жизни и таким образом живет в них и в потомстве как бы разлитой, но зато живет вечно, пока существует вообще жизнь на земле [3, с.194-195]. Следует сказать, что в данном высказывании Бехтерева, проявилось философское понимание бессмертия человеческой личности, близкое к воззрениям Платона о бессмертии человеческой души, Аристотеля о бессмертии интеллектуальных достижений, уходящих в мировой разум, В.И.Вернадского о бессмертии продуктов творческой деятельности человека, составляющих ноосферу.

Второе направление психологии человечности представлено нравственно-этической психологией, где духовность является центральным понятием. Оно также как и человечность широко употребляемо, но лишь В.П.Зинченко в большом психологическом словаре дал ее определение как понятие: Духовность – духовно-практическая деятельность по самосозиданию, самоопределению, духовному росту человека, это поиск, практическая деятельность, опыт, посредством которых субъект осуществляет в самом себе преобразования, необходимые для достижения истины, для самоопределения [5].

Необходимость соединения психологии и этики рассматривалась в работах С.Л.Рубинштейна [11], Б.С.Братуся [4] и других. Если распространен-

ном среди этиков является положение о том, что этика – это практическая философия, то уместно считать, что нравственно-этическая психология – это практическая этика. В нравственно-этической психологии практически осуществляется переход от традиционного понимания этики – науки о том, как надо вести себя в обществе, к психологическому экспериментально-оценочному (диагностическому) заключению – как действительно люди живут, общаясь друг с другом, насколько они человечны. Человечность, говоря языком психологии, одно из немногих понятий в психологии личности, которое истари включает в себя два полюса ее проявления: позитива (добро, добродетель) и негатива (зло, порочность). Для практической оценки уровня человечности личности был создан тест «ДЗ» [9], где количественно определяется индекс человечности, а по разработанной шкале определяется и степень ее выраженности. В ряде диссертационных работ, выполненных под нашим руководством, с помощью данного теста выявлен уровень человечности различных групп испытуемых (студенты, милиционеры, бухгалтера, школьники). В отдельных случаях (Голубева О.Ю, Исмагилова Р.Р.) применялась процедура оказания косвенного воздействия на комплекс нравственно-этических установок испытуемого и был получен положительный результат данной преобразующей деятельности.

Если предметом этики является то, какими в нравственном отношении должны быть люди и каким должно быть их поведение в обществе, то предметом нравственно-этической психологии, на наш взгляд, является оцениваемое поведение субъекта в условиях преобразующей деятельности [10], включая оценку последствий, рисков этой деятельности не только по отношению к человеку, но и по отношению ко всей живой природе. И здесь нравственно-этическая психология имеет точки соприкосновения с формирующейся в России экологической психологией [7].

Развивая тезис В.М.Бехтерева о структуре сознания [1], а именно об интимном ядре личности (5-й уровень сознания), представленном нравственными, религиозными, правовыми компонентами сознания, также его идею комплексного познания человека, следует полагать перспективным соединением всех указанных компонентов на базе психологии. Совершенно отчетливо просматривается необходимость соотнесения предметов исследования психологии личности, нравственно-этической психологии, религиозной и правовой (юридической) психологии. Обобщающим для указанного комплекса наук предметом изучения должны стать внутренний мир человека и его внешнеплановое воплощение (действия, поведение, общение), основанное на принятых в обществе канонах (положения, принципы, законы).

Человечность Бехтерева – это своего рода субъектная составляющая в его объективной психологии, это тот феномен, который отражает противоречие Бехтерева-теоретика и Бехтерева-практика. Это тот феномен научно-психологической парадигмы и мировоззрения Бехтерева, который он принимал в жизни, но исключал ради чистоты эксперимента из исследовательской деятельности. Это тот этап в развитии поведенческой психологии, когда ее становление в России было сопряжено с опорой прежде всего на материальные носители психики и поведения, т.е. на физиологические механизмы рефлексивно-мозговой деятельности (И.М.Сеченов, В.М.Бехтерев, И.П.Павлов).

Бехтерев, как ученый фундаментально-прикладного типа считал, что человек, его поведение должны предстать для ученого как объект исследования. Очевидно, что любой объект материального мира во всей полноте может быть познан лишь многими науками. Отсюда и возник комплексный подход Бехтерева в изучении поведения, как рефлекторной деятельности мозга. Бехтерев как врач, практик, однако понимал, что познание важно не само по себе, а применительно к последующему врачебному воздействию, т.е. лечению душевной болезни. И здесь необходимо принимать во внимание и прошлый опыт человека и его бессознательные действия (мимика, жесты, интонации) и его личностные особенности [6, с.43].

Стремясь придать психологии естественно-научную строгость, Бехтерев становится в научном плане основателем и идеологом объективной психологии в исследовании материального субстрата внутреннего мира человека, мозга, и внешнего выражения рефлекторно-мозговой деятельности в виде поведения. Он – основатель той психологии, которая в последующем получила название бихевиоризма, т.е. поведенческой психологии, поскольку основные заявления Бехтерева по поводу создания объективной, поведенческой психологии были им сделаны ранее Дж. Уотсона, т.е. еще в 1904 г. [2].

Научное непризнание Бехтеревым-теоретиком субъектной составляющей поведения человека контрастирует с позицией Бехтерева-практика при обозначении главного направления создаваемого им Психоневрологического Института по комплексному изучению человека: «Познать человека и полюбить его... познать человека в его высших проявлениях ума, чувства и воли, в его идеалах истины, добра и красоты, для того чтобы отделить вечное от бренного, доброго от дурного, изящное от грубого; познать дитя в его первых проявлениях привязанности к матери, к семье, чтобы дать ему все, чего жаждет его младенческая душа; познать юношу в его стремлениях к свету и правде, чтобы помочь ему в создании нравственных идеалов; познать сердце человека в его порывах, любви, чтобы направить любовь на все человечество; познать

обездоленного бедняка, толкаемого судьбою на путь преступления, чтобы предотвратить последнее путем проповеди, улучшения его быта и перевоспитания; познать и научить душевнобольного, чтобы облегчить его страдания и где можно, излечить» (Цит. По Н.А.Логиновой [6, с. 56]). Необходимо не просто познать человека, но и полюбить в нем все человеческое и уважать в нем права человеческой личности (там же, с.63), необходимо поддерживать самостоятельность личности, устраняя развитие... пассивности (там же, с. 59).

Кроме фиксации внимания на противоречивости Бехтерева в целях функционирования Психоневрологического института просматривается выделение ряда прикладных отраслей психологии: познать человека как дитя, юношу (возрастная психология), познать человека в его высших проявлениях ума, чувства и воли (акмеология); познать человека в его идеалах истины, добра и красоты (нравственно-этическая психология), познать бедняка (социальная психология), познать душевнобольного и помочь ему (медицинская психология).

В основу познания человека по Бехтереву должна быть положена объективная психология. При всей критике Бехтерева в стремлении к объективному, беспристрастному постижению человека следует признать, что современная «Общая психология» также стремится получить результаты по психическим процессам, свойствам и состояниям человека с максимальным отчуждением результатов по отношению к реальным носителями этих проявлений психики. Правда, при стремлении общих психологов абстрагировать результаты исследования от реальных носителей мы часто получаем результаты «для всех и ни для кого» (по Ф. Ницше). Видимо, достоверность сведений в общей психологии, особенно при использовании опросников личностного плана, будет высокой только на очень больших выборках, что сближает общую психологию с социологией и придает им объективность.

Внутринаучное противоречие у Бехтерева возникло как несоответствие термина «психика» и объективности результатов. Психика по Бехтереву отображает субъективное переживание человека и должна стать предметом другой, субъективной психологии. Поэтому в последующем он отказывается от использования термина психика и преобразует объективную психологию в рефлексологию, т.е. в науку о поведении человека, построенную на фиксации и анализе его действий в виде рефлексов без учета переживаний (психики). Противоречие Бехтерева лучше всего разрешается, если предметом исследования и развития в деятельности психолога становится «человечность». Она, конечно, может быть предметом исследования и объективной психологии, но ее субъективное значение более других показывает в действии, что невозможно только познать человека, надо еще и полюбить его.

Исчезли ли вопросы, вставшие перед В.М.Бехтеревым-психологом сегодня, когда психология прошла новый период своего развития и превратилась в разветвленную сеть отдельных отраслей психологической науки? На наш взгляд, вся современная психология по-прежнему развивается с учетом 2-х тенденций: или к объективности познания (понимания) человека, или к субъективности в оценке его как личности и его деяний (поведения). Диалектически эти тенденции в разных пропорциях (мере) присутствуют в любом исследовании психолога, с преобладанием одной из них: первая преобладает в работах по общей, а вторая – в работах прикладных отраслей психологии. Наше предположение о мере объективности-субъективности в каждом случае будет определяться следующими положениями:

1. Психология объективна, т.е. является наукой, в той мере, в какой она абстрагируется от реального человека как субъекта, делая нечто выделенное в его внутреннем мире и действиях во вне предметом исследования. При этом предполагается, что другой человек как объект познания совершенно статичен, бесстрастен и бесстрастен психолог, изучающий его. Можно считать, что при этом совершается объективно-объектное познание абстрактно выделенных характеристик человека;

2. Психология субъективна, т.е. является скорее искусством оценки толкования, прогнозирования действий человека (реальных людей), степень адекватности которых интуитивно оценивается психологом на основе комплексной оценки его внутреннего мира, а также тех факторов, которые предлагал В.М.Бехтерев: возраст, пол, социальные связи, отношения, прошлый опыт, личностные особенности. Познание и преобразование человека совершается комплексно с учетом многочисленных факторов, детерминант действующих извне. В реальности – это та часть психотерапевтической практики где психолог объясняет клиенту вероятностную причину его состояния. Но в отличие от объективно-познавательной психологии как науки, в субъективной психологии при наступлении фазы преобразования исходной ситуации возникает необходимость не только учитывать внешнюю детерминацию, но и включать самодетерминацию, т.е. субъектное начало, что и выльется в совокупное субъектное действие деятельностного, коммуникативного, поведенческого плана [8].

Современное прочтение вопроса о субъективной и объективной психологии заключается, по-прежнему, в выборе психолога – быть исследователем-созерцателем, где человек лишь объект постижения, или исследователем-преобразователем, где изучаемый им человек – прежде всего субъект взаимодействия психолога и испытуемого (клиента). На наш взгляд, есть две наиболее выраженных

альтернативных стратегии в деятельности психолога [9]:

1) Абстрактно-аналитическая, теоретическая, исследовательская, сопряженная с поиском функциональных закономерностей в психологической организации человека;

2) Стратегия целостного подхода, практическая, где главное назначение психолога – от познания перейти к преобразованию, т.е. помощи человеку (по В.М.Бехтереву).

Краткая характеристика теоретической стратегии заключается в том, что здесь психолог действует также как любой исследователь в естественных науках. Объектом исследования становится не реальный человек с его способностями, собственной мотивацией, страстями, отношением к экспериментатору, а лишь одна из абстрактно выделенных характеристик человека. В рамках данной стратегии нет необходимости выделения объекта. Отсюда и наше обозначение типа данной стратегии – абстрактно-аналитическая. Цель работы психолога в данном направлении – показать психологический механизм формирования данной характеристики, способности, процесса, состояния; установить их место в системно-структурной модели психологической организации человека, а также установить характер корреляционной связанности с другими элементами данной организации. Психолог в этом случае изучает и обобщает те сведения, которые он получил в ходе многомерной психодиагностики и невключенного наблюдения.

В нашем исследовании такая стратегия была применена для создания представления о психологическом механизме интеллектуально-деятельностного развития субъекта [9], когда целью исследователя было определение всего диапазона этого развития. И тогда нет ограничения к составу испытуемых. Это могут быть люди различного возраста, разного пола, различного уровня образования.

Краткая характеристика практической стратегии, которая заключена в словах Бехтерева «помочь человеку», на наш взгляд, может быть названа стратегией целостного подхода. Здесь объектом исследования и последующего преобразования (коррекции, психотерапевтического воздействия) становится реальный человек, группа людей. Их выборка должна быть однородной (пол, возраст, профессиональный статус и другое).

В рамках практической стратегии на основе многомерной психодиагностики и привлечения разнообразных сведений о конкретном человеке (включенность в разнообразные межличностные и производственные отношения, прошлый опыт, мотивация, личностные особенности) дается психодиагностическое заключение о нем, и производится его преобразование, развитие, саморазвитие. Основным методом работы психолога становится формирующий эксперимент. Он проходит в виде

дискуссий, тренинга, консультации, самовоздействия. Чаще всего, психолог осуществляет косвенное воздействие на другого, не исключая и манипулятивное воздействие. Результатом данного воздействия становится преодоление недостатка испытуемого, более выраженное развитие у него какой-либо стороны психологической организации, его «личностный рост».

Следует еще раз зафиксировать внимание на том, что теоретическая стратегия является общенаучной и выполняет функцию основательного познания интересующей экспериментатора характеристики, способности, процесса, состояния. Практическая стратегия предназначена для более ограниченного познания, но более выраженного преобразования предмета исследования.

Своеобразный парадокс в современном понимании психологии как науки возникает в организационном плане перед экспертами диссертационных работ, когда необходимо оценить теоретическую ценность и практическую значимость работы. Оценка теоретической ценности работы – это, как правило, оценка вклада в психологическую науку, в какую-либо концепцию, в разработку деталей психологического механизма. Тогда уместно выделение объекта как абстрактно выделенной стороны внутреннего мира человека, его деятельности, познания, поведения, общения. Основная цель теоретика – познание указанных феноменов. И нет необходимости детализировать рубрику «практическая значимость» работы.

Оценка практической значимости связана с возможностью или реализацией внедрения полученного результата по преобразованию (развитию, коррекции) внутреннего мира, деятельности, поведения, общения человека как реально существующего объекта. Совершенно очевидно, что нет усредненного человека, а есть люди, отличающиеся параметрами внутреннего мира, полом, возрастом, степенью включенности в семейные, общественные, трудовые отношения, характером ценностно-смысловых ориентаций. Это те факторы, которые должны быть учтены в акте преобразования человека, но которые не являются компетенцией только психолога. Отсюда, если психолог и берется за такое преобразование, то часто это делает не на профессиональной основе, а интуитивно, учитывая значимость указанных факторов. Обоснованность заполнения рубрики «практическая ценность работы» здесь более очевидна и менее обоснована рубрика «теоретическая ценность». Есть основания считать, что современное состояние психологии как науки и как практики также далеко от однозначного решения проблемы их полной самостоятельности или взаимопроникновения.

Выводы

1. Значимость В.М.Бехтерева как крупного теоретика и эффективного практика на примере

такой субъектной характеристики как «человечность» состоит в постановке проблемы: разделять ли психологию на субъективную и объективную и каково основание (критерий) этого разделения. Косвенным подтверждением такого разделения является выделение объекта исследования и работы с ним: объектом исследования в объективной психологии (невропсихологии, рефлексологии) является рефлекторная деятельность человека, которая объективно проявляется в его действиях, поведении; объектом субъективной психологии является внутренний мир человека, который постигается через интроспекцию и может быть самодетельно преобразован, т.к. человек является деятелем, творцом. Акцент в объективной психологии ставится на познании, а в субъективной – на последующем преобразовании. На примере человечности как субъектной составляющей объективной психологии мы наблюдаем парадокс Бехтерева в фактическом признании человечности как значимой личностной характеристики человека и научном отрицании ее исследования в объективной психологии, т.к. человечность – это сфера субъективной психологии.

2. Дискуссия о субъективной и объективной психологии может быть разрешена, если ввести понятие о двух видах исследовательско-прикладной деятельности психолога: познавательной (академической, фундаментальной) и познавательно-преобразующей (прикладной). Познавательная деятельность соответствует канонам объективной психологии, где объект и предмет могут быть слиты. Они есть абстрактно выделенные характеристики внутреннего мира или поведения (деятельности) человека. Главное здесь вскрыть структуру, корреляционные связи, психологический механизм и место феномена в структуре психологической организации человека. В познавательно-преобразующей деятельности психолога как некотором аналоге субъективной психологии объектом исследования является реальный человек (люди). Например, это студенты – юристы выпускного курса. Предметом является какая-либо характеристика - их внутреннего мира, поведения. Преобразующая часть работы психолога строится в виде экспериментальных воздействий косвенного плана через «подсказки», диалог, вовлечение в тренинговую ситуацию и т.д. Преобразование строится с учетом индивидуально-психологических особенностей и направлено на активизацию субъектного начала испытуемого, и оценивается по произведенному эффекту.

Литература

1. *Бехтерев В.М.* Сознание и его границы. Казань, 1888. 32с.
2. *Бехтерев В.М.* Объективная психология и ее предмет // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. 1904. Вып.9.

3. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии М.: Наука, 1994. 400 с.
4. Братусь Б.С. Психология и этика: опыт построения дискуссии. Самара, 1999. 75 с.
5. Зинченко В.П. Духовность. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОзнак, 2006. 672 с.
6. Логинова Н.А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М.Бехтерева и Б.Г.Ананьева. СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2005. 285 с.
7. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 184с.
8. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н. Проблема объекта в диссертациях по психологии. Учен. Записки Казан. ун-та. Серия Гуманитарные науки. 2011. Т 153, кн. 5. С.34-41.
9. Попов Л.М., Голубева О.Ю. Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 240 с.
10. Попов Л.М., Устина Ю.Н. Проблемы этической психологии: предмет и методы. Психология человека в современном мире. Т.6. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 92-99.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
12. Шадриков В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е. М.: Логос, 2004. 296 с.

УДК 159.9.01+159.92

ДУШЕВНЫЙ И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ

Л.В.Куликов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

В статье рассматривается природа человечности с опорой на методологические принципы школы В.М.Бехтерева. Душа трактуется как переживающее «Я» личности, как чувство Другого. Душевный потенциал характеризуется глубиной переживаний, вниманием к переживаниям других людей, открытостью, отзывчивостью. Духовный потенциал, духовная сила раскрываются в постижении вневременных принципов мироустройства, в духовных переживаниях, бескорыстном служении, жертвенности. Иерархические отношения духовного, душевного и телесного потенциала создают базис человечности личности.

Ключевые слова: человечность; человеческий потенциал; душевный потенциал; духовный потенциал; закономерности развития личности.

Abstract

The soul is seen as experiencing "Self" person, as the feelings of others. The soulful potential is characterized by the depth of experience, attention to the experiences of others, openness and responsiveness. The spiritual potential, spiritual power is disclosed in the comprehension of timeless principles of world order, in the spiritual experiences, selfless service, sacrifice. The hierarchical relationship of spiritual, soulful and physical potential to create the basis of the individual humanity.

Keywords: humanity; human potential; soulful potential; spiritual potential; regularities of personality development.

Исследование выполнено при поддержке РФНФ в рамках научного проекта № 14-06-00654

Представления об организации человека в научной школе В.М.Бехтерева. В.М.Бехтерев стремился к всестороннему изучению человека, успешно продвигался в познании человека во всех проявлениях нормы и патологии. Как физиолог и невропатолог, психиатр и психолог, как мыслитель с широчайшим горизонтом видения мироустройства, он выстроил архитекtonику человеческой организации от активности нейронных структур до движения человеческого духа в его устремленности к бессмертию личности и индивидуальности. Бехтерев

настойчиво проводил свою центральную идею – идею монизма, состоящую в том, что, несмотря на множество особенностей, выделяющих человека из остального мира, в нем как целостности и в каждом процессе его жизнедеятельности остаются действующими основные законы природы. В своих трудах он настойчиво проводил мысль о том, что функционирование, развитие и адаптацию человека, сохранение его здоровья и возникновение болезней невозможно понять без рассмотрения его связей с природной и социальной средой [2, 3, 4].

Видным преемником идей В.М.Бехтерева, сторонником комплексного подхода к изучению человека стал А.Ф.Лазурский. В созданной в 1885 году Бехтеревым при клинике душевных и нервных болезней психофизиологической лаборатории Лазурский проводил не только нейроанатомические и нейрофизиологические исследования, но и продолжал вслед за учителем изучение человека как единства нескольких начал. Согласно Лазурскому врожденные психические механизмы не определяют полностью психику человека, его поведение, социальную активность. Личность активно входит в окружающую среду, устанавливая человеческие взаимоотношения, осваивая мир природы и вещей, воспринимая идеи и воззрения, усваивая эстетические, моральные и религиозные ценности, приобщаясь к духовным благам. Это включенность в мир и деятельное участие в происходящем формируют содержательный потенциал человека [8, 9].

К рассмотрению роли содержательного потенциала А.Ф.Лазурский обратился, разрабатывая свою классификацию личностей. Идеальная классификация, по его мнению, должна быть не только психологической, но и психосоциальной в широком смысле этого слова. Она должна разделять людей не только по «субъективным особенностям», но и по социальным, духовным характеристикам. Именно такое рассмотрение может отразить двойственное начало человека, представить способы роста и духовного развития каждой отдельной человеческой личности. Возрастание психической организации («психический рост» или «психическое развитие») человека Лазурский связывает в первую очередь с «возрастающей координацией психических элементов», с содержательным наполнением личности. Заметим также, что в многоуровневой организации человека нашли свое место составляющие верхнего уровня – его духовные качества [9].

Большой вклад в развитие понятия «отношение» как психологической категории сделан В.Н.Мясищевым [11]. Рассматривая психическое, и в первую очередь личность, как систему отношений он поместил понятие «отношение» в основание понятийного аппарата психологии [10]. Мясищев значительно расширил сферу применения этого понятия и открыл пути его конструктивного использования для углубления представлений о личности. Отношение реализуется или проявляется во внешнем факте, но вместе с тем выражает внутренний, «субъективный мир» личности. Психологические отношения занимают видное место в трудах А.Ф.Лазурского, В.Н.Мясищева и их последователей. Разрабатывая свою концепцию, Мясищев стремится к интеграции различных воплощений идеи отношения. Стержневой для него является идея субъектно-объектной связи. Мясищев (развивая идеи предшественников – А.Ф.Лазурского, М.Я.Басова) развернуто описал составляющие отношений, ввел поня-

тие интегрального психического образования; оно — и субъективно, и потенциально, и целостно. Использование идей концепции отношений дает прочный фундамент для изучения содержательной стороны психической активности и содержательного наполнения внутреннего мира личности.

Методологические основы бехтеревского подхода в изучении человека представляют собой надежный базис для продвижения в познании его природы и наши дни. Л.М.Попов к важнейшим чертам этого подхода относит принцип целостности. Человек должен рассматриваться как сложное многоуровневое образование, всестороннее изучение которого должно осуществляться рядом наук «на основе единой теоретической концепции взаимодействия человека с миром» [14, с. 56]. Следует учитывать двойственность человека, двуполюсность любой характеристики – на одном полюсе сосредоточивается противоположное тому, что есть на другом. «Например, сознательному противостоит бессознательное, созиданию – потребление, экстраверсии – интроверсия, силе – слабость, интуиции – логика и т.д.» [14, с. 53]. Начало этой линии усматривается в многократно подчеркиваемом тезисе В.М.Бехтерева о единстве природного и социального в человеке, в развиваемом А.Ф.Лазурским положении о двух взаимосвязанных частях психики: эндopsихике (внутренней) и экзopsихике (внешней). К важнейшим чертам бехтеревской методологии относится также принцип многоуровневой организации человека, соподчиненность уровней, их соотнесенность с определенными этапами его развития.

Если понимать человечность как полноту проявления качеств, выделяющих человеческое существо из всего животного мира, как восхождение к высотам духовности, то разработанная А.Ф.Лазурским концепция повышения психического уровня индивидуума в ходе его «психического роста», «психического развития», должна быть оценена как выдающееся достижение бехтеревской школы в разработке основополагающих принципов организации человека, в понимании многоаспектной человеческой уникальности. Методологический принцип школы В.М.Бехтерева – положение о единстве противоположных сил в человеке, его функционировании и развитии – представляет собой надежный базис для выстраивания целостной картины повышения человеческого потенциала и раскрытия подлинно человеческих качеств, говоря о которых, необходимо в первую очередь вспомнить о душевных и духовных качествах.

Душевный потенциал человека. Невозможно не признать душу весьма значимым феноменом субъективной реальности человека. Лишь по одной этой причине феномен души достоин пристального внимания. Будет большой ошибкой недооценивать его роль в сфере чувств и эмоций, в анализе динамики состояний и настроений, в оценке возможно-

стей их регуляции, в ощущениях субъективного благополучия, переживания счастья или горя и многих-многих других явлениях субъективного мира человека. Душу человек ощущает как воплощение сущности жизни, как главный признак для различения живого от неживого, для выделения двух главных способностей души – способности чувствовать и способности реагировать, откликаться.

В описаниях характера человека часто встречаются выражения, в которых фигурируют те или иные душевные качества. Большинство людей особо выделяют такое человеческое качество как душевность, понимая его как отклик на явления мира, живость, преобладание непосредственности и открытости над рациональностью, расчетливостью, самоконтролем в своих социальных действиях. *Душа в этих часто употребляемых выражениях предстает как чувствующее, переживающее «Я» личности, как чувство Другого.* Если человек тронут (огорчен, удивлен, возмущен чем-либо) очень сильно, то он говорит, что прочувствовал нечто до глубины души. В выражениях такого рода нетрудно заметить, что свою душу человек ощущает как нечто, имеющее размеры, многослойное строение.

Главная характеристика души – ее открытость. Душевность и открытость очень часто воспринимаются как синонимы. В разных ситуациях душевность, как обобщающая характеристика, может быть конкретизирована в терминах: «чувствительность», «чуткость», «теплота», «широта» (души). «Отзывчивость», «доброжелательность», «человеколюбие», «человечность», «душевность», «сердечность», «внимательность», «приветливость» – это понятия, находящиеся в одном семантическом поле. Душевность проявляется глубиной переживаний, вниманием (открытостью) к переживаниям других людей. В частотном словаре русского языка из всех слов с корнем «душ» наиболее частотное слово «равнодушие». В другом человеке большинство людей волнует отсутствие или наличие равнодушия. Неравнодушный человек – тот, на чей отклик можно надеяться, тот, кто участлив, открыт. Стремление человека сохранять свою душу, чувствовать ее движения, обогащать ее сопереживанием, соучастием, сотрудничеством, сотворчеством ограничивая власть эгоистических потребностей, преодолевая эгоцентрическое мировосприятие. Это стремление развивает человечность как главную черту, отделяющую человека от остального живого мира. Такого рода направленность увеличивает душевный потенциал.

Духовный потенциал человека. Все более укрепляется точка зрения, что духовные ценности имеют универсальный характер и не связаны только лишь с религиозностью [5, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18]. Духовные качества признаются важнейшим фактором не только в аспектах саморазвития и са-

морегуляции личности, но и в плане влияния на других. Так, например, духовность рассматривается как весомый фактор эффективности в ряде стилей лидерства [19, 20, 21, 22].

Духовную жизнь составляют духовное познание (стремление постичь вечные ценности), духовные переживания (восхищение перед духовными творениями, духовными подвигами, возвышенная любовь), духовные деяния (бескорыстное служение). Чем больше событий в каждой из этих составляющих, тем полнее духовная жизнь человека. В духовном мире человека центральное место занимает убежденность в том, что существуют высшие ценности, что в мире есть то, что необходимо считать святым. Почтительное, трепетное отношение к святому, признание его самоценности, абсолютной ценности непосредственно связано с высшими переживаниями, с переживаниями, образующими сердцевину жизненных смыслов. Духовную жизнь следует рассматривать как высший уровень содержательной вертикали личности, оказывающий влияние на все нижележащие уровни. Обращенность к высшим ценностям, приобщение к ним, признание приоритета духовных ценностей над остальными, стремление сделать вклад в сохранение высших ценностей определяют полноту духовной жизни личности. Чем сильнее стремление к духовному познанию, постижению вневременных принципов мироустройства, чем глубже духовные переживания, чем больше сил склонен человек вкладывать в духовные деяния (бескорыстное служение, щедрость, жертвенность). Одухотворение как процесс личностного роста, возвышения человеческого потенциала, представляет собой ведущую по значению линию раскрытия, развертывания человеческого в человеке. Личность, своими поступками и трудами, сохраняющими и обогащающими духовную культуру человечества, обретает духовное бытие и выходит за границы пространства-времени своего биологического и психологического бытия. Духовные деяния широкого масштаба дают бессмертие. Если же поведение человека направляется эгоистическими мотивами, а инстинкт самосохранения не сбалансирован силами более высокого уровня, то его духовный потенциал редуцируется.

Л.М.Попов и А.О.Максимова [15] отмечают, что аналогом ориентационного вектора «духовность – бездуховность» выступает «Добро – Зло». Действительно, духовные поступки добродетельны, а духовные творения, так или иначе, связаны с большой или малой жертвенностью. Пожалуй, единственным ресурсом, которым можно поделиться без его уменьшения, выступает информация, знания. Многие ресурсы возобновляемы, но их восстановление, в большинстве случаев, забирает главный человеческий ресурс – время жизни дарителя. Это и позволяет «добродетельное» участие, творение Добра расценивать как жертвенность.

Согласно положениям, развиваемым Л.М.Поповым в русле нравственно-этической психологии, человечность, как индивидуальная характеристика, может иметь разные уровни, которые могут быть зафиксированы в количественных показателях [14, 16]. Л.М.Попов и А.П.Кашин вводят понятие «общий уровень человечности». Если обобщающую характеристику человечности интерпретировать как мерную характеристику, отражающую полноту или, напротив, ограниченность (собственно) человеческих качеств, то следует полагать, что и отдельные ее компоненты должны обладать количественными различиями. С нашей точки зрения, это относится, и к душевности и духовности, которые необходимо интерпретировать как мерные (степенные) характеристики, как характеристики выраженности душевных и духовных качеств, как показатели полноты душевной и духовной жизни. Они выступают составляющими потенциала человека как целостности – как душевный и духовный потенциалы (части общего потенциала).

Антитезой человечности выступает бесчеловечность. Ее корни столь же древние, как и у человечности.

Стержневая биологическая детерминанта этого качества заключена во внутривидовой борьбе-состоянии – борьбе за ресурсы, за средовую нишу. Состязательность в поведении и деятельности унаследована человеком и нашла свое место не только в его биологическом поведении, но и многих других его видах: социальном, экономическом, политическом, спортивных состязаниях... Иррациональная сторона состязательности человека состоит в стремлении создавать запасы, превосходящие потребности.

Оборотной стороной интеллектуальной силы прогнозирования и построения образа вероятного будущего оказалась постоянная повышенная тревога и осознание неспособности полного контроля жизненной ситуации в протяженном временном диапазоне. Платой за расширение временного горизонта бытия отдельного человека и Человечества выступил страх утраты ресурсов, недостаточно контролируемое желание постоянного увеличения потребления.

В большинстве случаев поведение животного достаточно рационально в отношении занимаемой ниши и охраняемого пространства в том плане, что у него нет стремления к неограниченному никакими рамками владению территорией. Вероятно, одна из реализаций инстинкта самосохранения дает возможность учитывать неизбежную цену дополнительных ресурсов и устанавливать баланс между стремлением к освоению пространства и возможностями по его удержанию. У человека такой баланс должно поддерживать чувство меры в соединении с рациональным («холодным») расчетом, но действие этого баланса, как это видно из разнообразных

проявлений социального поведения человека, нередко отсутствует. Возможно, что это оборотная сторона развитого человеческого воображения и его социальности, как несбалансированного желания «быть на уровне», «держат свою марку», «высоко держать знамя»... В концепции А.Адлера гиперкомпенсация предстает защитным механизмом, позволяющим избавиться от чувства неполноценности. По-нашему мнению, акцентированная активность обусловлена не только ощущением неполноценности – состязательность, жажда успеха, амбициозность нередко связаны со страстностью как чертой характера. Они становятся еще сильнее при несоразмерной (акцентированной) и болезненной страсти [7].

Страх, тревога, зависть, злоба, азарт, другие родственные им чувства и эмоции и в настоящее время (на современном этапе развития человечества) оказываются нередко сильнее рациональных механизмов регулирования.

Многое из происходящего в настоящее время на планете Земля не удается оценивать как проявления Разума, но только – как безумие. Будущее покажет – в какой мере биологический вид *Homo Sapiens* перерождается в *Homo Affectus* и возможен ли баланс этих двух начал в природе Человека.

Таким образом, человечность может быть понята как гармоничное соединение биологического, психического и духовного бытия человека, как полнота его развития и функционирования в этих трех главных измерениях жизни. **Иерархические отношения духовного, душевного и телесного потенциалов, преобладание силы влияния верхних уровней организации человека над нижними уровнями создают базис человечности.**

Иерархия уровней соответствует очередности их появления у человека в его онтогенетическом развитии и у Человека, как биологического вида, – в филогенетическом развитии: биологический, психический, духовный уровень.

Главная линия развития человека, поднявшая его выше других биологических видов, представляла собой постепенное, поэтапное обогащение содержательного потенциала – обогащение ослабившее власть инстинктивной регуляции. Это развитие привело к возникновению душевной и духовной жизни, как наиболее ярких выражений человечности, к развитию душевных и духовных качеств, образованию душевного и духовного потенциалов, как необходимых составляющих человека. Любое явление двойственно, взаимодействие в диалектической паре сил тогда способствует повышению уровня организации, гармонии, когда силы сбалансированы. Уточним, сбалансированность мы понимаем не как их равенство, а как сознательный выбор субъекта быть открытым, а не закрытым, давать, а не забирать, строить, а не разрушать.

Литература

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: «Академический проект», 1997.
2. Бехтерев В.М. Коллективная рефлексология. М.-Пг. Изд-во «Колос», 1921.
3. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии М.: Наука, 1994.
4. Бехтерев В.М. Психика и жизнь // Избранные труды по психологии личности: в 2-х т. Т. 1. СПб., 1999.
5. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994.
6. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М. 2010.
7. Кулчков Л.В. Страстность и страсть как психические феномены // Вестник СПбГУ. Серия 6, 2007. Вып. 1. С. 12-25.
8. Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. М.: Наука, 1995.
9. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997.
10. Левченко Е.В. История и теория психологии отношений. СПб.: Алетейя, 2003.
11. Мясницев В.Н. Личность и неврозы. М.: Медицина, 1960.
12. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл. 2004.
13. Пономаренко В.А. Психология духовности. М.: Магистр, 1998.
14. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
15. Попов Л. М. , Максимова А.О. Типология людей в этической психологии личности // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 95-115.
16. Попов Л.М. Нравственно-этическая психология: предмет и методы исследования // Проблемы нравственной и этической психологии в современной России / отв. ред. М.И.Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 40-55.
17. Слободчиков В.И. Реальность субъективного духа // Человек, 1994, № 5. С. 21-38.
18. Шадриков В.Д. Духовные способности. СПб.: Изд-во Магистр, 1996.
19. Paloutzian, R.F., Emmons, R.A., & Keortge, S.G. (2003). Spiritual well-being, spiritual intelligence, and healthy workplace policy. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), Handbook of workplace spirituality and organizational performance (pp. 123–137). New York: M.E. Sharpe.
20. Fry, L.W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. The Leadership Quarterly, 14(6), 693–727.
21. Dent, E. B.T., Higgins M. E., Wharff D. M. (2005). Spirituality and leadership: An empirical review of definitions, distinctions, and embedded assumptions The Leadership Quarterly 16. 625–653.
22. Gibbons, P. (2000). Spirituality at work: Definitions, measures, assumptions, and validity claims. Proceedings of the Academy of Management, USA.

УДК 159.95

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ

А.О.Прохоров, М.Г.Юсупов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность исследуемой темы обусловлена необходимостью разработки психологических технологий, повышающих эффективность усвоения теоретических и практических знаний. Цель статьи заключалась в исследовании феноменологии познавательных состояний студентов с первого по четвертый года обучения. В исследовании использовались специально разработанные анкеты, позволяющие выявлять и описывать познавательные состояния студентов. Было установлено, что ведущими познавательными состояниями студентов по всем курсам обучения являются заинтересованность и размышление. Максимальные значения частоты встречаемости этих состояний приходятся на второй и третий года обучения, на четвертом курсе происходит существенное снижение показателей. Полученные результаты могут представлять интерес для педагогов и психологов, занимающихся проблемами учебной деятельности.

Ключевые слова: субъект, учебная деятельность, познание, психические состояния.

Abstract

Relevance of the studied subject is caused by need of development of the psychological technologies increasing efficiency of assimilation of theoretical and practical knowledge. The purpose of the article consisted in research of phenomenology of students' cognitive states of various years of study. Dedicated questionnaires allowing to reveal and describe cognitive states of students were used in the research. It was established that the leading students' cognitive states on all courses are interest and reflection. The maximum values of frequency of occurrence of these states fall on second and third year of study, on the fourth year there is an essential decrease in the indicators. The obtained results can be of interest to the teachers and psychologists dealing with problems of educational activity.

Keywords: subject, educational activity, cognition, mental states.

Исследование выполнено при поддержке РФГФ и Правительства Республики Татарстан, проект № 15-16-16002 а (р)

1. Введение

Познавательные состояния наиболее часто встречаются в учебной деятельности студентов, являясь неотъемлемым компонентом процесса усвоения теоретических и практических знаний. Наиболее общая их функция – адаптация субъекта учебно-познавательной деятельности к информационно насыщенным и напряженным ситуациям обучения [2, 7]. Ключевую роль в этом процессе играют когнитивные составляющие состояний, активизация которых определяет успешность овладения знаниями и умениями, сохранение интереса к обучению и успеваемость студентов в целом. В ходе деятельности познавательных состояний затормаживается функционирование аффективных подсистем, активность которых зачастую препятствует реализации учебно-познавательной деятельности, тем самым познавательные состояния выполняют функцию регуляции процесса познания [8]. Ключевыми детерминантами познавательных состояний являются ситуации обучения, а также «образ жизни» конкретного субъекта [6].

Познавательные состояния не только влияют на умственную деятельность, но и являются её проявлением в когнитивно-аффективном и поведенческом плане [4, 10]. Деятельность познавательных состояний связана с актуализацией и трансформацией знаний, необходимых для решения задач в различных областях науки и практики [9]. Усвоенные в процессе деятельности знания становятся составной частью индивидуального опыта субъекта. Уровень их структурной организации, «глубина переработки» во многом определяет успешность учебной и последующей профессиональной деятельности. [3, 5]. Кроме того, многие познавательные состояния выполняют ориентировочно-мотивационную функцию (заинтересованность, любопытство, удивление и др.), способствуя поддержанию потребности студентов в усвоении содержания учебных дисциплин [1, 11].

Исследования феноменологии познавательных состояний в учебной деятельности позволяют расширить представления об активности субъекта познания, наметить пути к организации и регуляции обучения студентов с позиции психических состоя-

ния личности. В настоящее время в отечественной психологии изучение познавательных состояний ведется опосредовано – закономерности, полученные в исследованиях психических состояний, ретранслируются на класс познавательных состояний без учета специфики последних. Следствием этого могут являться искаженные представления о сущности познавательных состояний, их структуре и функциях, а также механизмах актуализации в ходе учебно-познавательной деятельности. Тем самым существует объективная потребность в исследованиях познавательных состояний в качестве самостоятельной классификационной группы психических состояний.

2. Организация исследования

В исследовании принимали участие студенты с первого по четвертый курсы, обучающиеся по программе бакалавриата, общее количество – 312 человек (269 девушек и 45 юношей), возраст от 18 до 24 лет (средний возраст 19 лет). Количество студентов на первом курсе составило 152 человека, втором – 77, третьем – 35 и четвертом – 48 человек. Все испытуемые являлись студентами естественных и гуманитарных специальностей КФУ.

Испытуемым предлагалось выбрать из списка познавательных состояний 5-6 состояний, которые они наиболее часто переживают в учебной деятельности (см. Приложение 1). Далее респондентам предлагалось заполнить специально разработанную анкету, назначение которой – описать только одно, наиболее характерное для конкретного субъекта познавательное состояние (см. Приложение 2).

3. Результаты

3.1. Феноменология познавательных психических состояний на уровне общего.

В ходе обработки статистических данных познавательные состояния были условно разделены на две группы: «типичные познавательные состояния первого порядка» (преодолевшие 10%-й частотный порог) и «типичные познавательные состояния второго порядка» (преодолевшие 6%-й порог). В таблице 1 представлены данные частотного анализа познавательных состояний студентов 1-4 курсов обучения.

Табл. 1..

Относительная частота встречаемости познавательных состояний студентов на уровне общего

Познавательные состояния	Относительная частота, %
Вдохновение	2,38
Вдумчивость	6,32
Задумчивость	7,39
Заинтересованность	11,38
Когнитивный диссонанс	2,74
Любознательность (любопытство)	7,33
Мечтательность	4,95
Невосприимчивость	1,97
Недоумение	1,73
Одурелость	0,42
Озадаченность	5,42
Озарение (инсайт)	1,85
Предвосхищение (интуиция)	2,21
Предчувствие	1,07
Размышление (раздумье)	13,23
Рассеянность	3,58
Рефлексия	5,13
Скука	7,09
Сомнение	2,98
Сосредоточенность	6,62
Тупость	1,31
Удивление	2,03

Познавательными состояниями первого порядка являются – заинтересованность (11,38%) и размышление (13,23%). Типичные состояния второго порядка, прошедшие 6% рубеж – задумчивость (7,39%), любознательность (7,33%), скука (7,09%), сосредоточенность (6,62%) и вдумчивость (6,32%).

3.2. Познавательные состояния по каждому курсу обучения.

Типичные состояния по курсам обучения представлены в таблице 2. На первом курсе типичные познавательные состояния первого порядка – раз-

мышление (12,80%) и заинтересованность (10,98%), второго порядка – скука (7,80%), любознательность (6,83%), вдумчивость (6,71%), задумчивость (6,46%), озадаченность (6,10%).

Для студентов 2 курса типичными познавательными состояниями первого порядка являются – размышление (14,85%) и заинтересованность (11,88%), второго порядка – задумчивость (8,91%), сосредоточенность (8,66%), любознательность (8,17%), вдумчивость (6,68%) и рефлексия (6,44%).

Табл. 2.

Относительная частота встречаемости познавательных состояний студентов 1-4-го курсов обучения

Познавательные состояния	Относительная частота, %			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Вдохновение	2,93	2,23	1,08	1,87
Вдумчивость	6,71	6,68	4,84	5,60
Задумчивость	6,46	8,91	9,14	6,72
Заинтересованность	10,98	11,88	12,90	10,82
Когнитивный диссонанс	2,56	1,73	1,08	5,97
Любознательность (любопытство)	6,83	8,17	8,06	7,09
Мечтательность	5,73	4,21	5,38	3,36
Невосприимчивость	1,71	1,49	1,61	3,73
Недоумение	2,07	1,98	0,54	1,12
Одурелость	0,73	0,00	0,54	0,00
Озадаченность	6,10	3,47	5,91	5,97
Озарение (инсайт)	1,83	1,24	0,54	3,73
Предвосхищение (интуиция)	1,95	1,98	5,38	1,12
Предчувствие	1,10	0,74	2,15	0,75
Размышление (раздумье)	12,80	14,85	13,98	11,57

Рассеянность	3,66	3,22	2,15	4,85
Рефлексия	4,15	6,44	3,76	7,09
Скука	7,80	5,20	6,99	7,84
Сомнение	4,02	3,22	0,54	1,12
Сосредоточенность	4,76	8,66	11,83	5,60
Тупость	1,71	0,99	0,00	1,49
Удивление	2,07	1,73	1,61	2,61

У студентов 3 курса обучения были выявлены следующие типичные познавательные состояния: первого порядка – размышление (13,98%), заинтересованность (12,90%) и сосредоточенность (11,83%), второго порядка – задумчивость (9,14%), любознательность (8,06%), скука (6,99%).

Для студентов 4 курса обучения состояния первого порядка – размышление (11,57%) и заинтересованность (10,82%). Типичные познавательные состояния второго порядка – скука (7,84%), рефлексия (7,095), любознательность (7,09%), задумчивость (6,72%), когнитивный диссонанс (5,97%), озадаченность (5,97%).

Таким образом, ведущим познавательным состоянием студентов является состояние *размышления* (раздумье), более чем 220 человек на каждом курсе обучения выбрали это состояние как наиболее часто переживаемое на учебных занятиях в аудиториях. Другое подобное состояние – *заинтересованность*, около 200 человек выбрали это состояние в качестве наиболее переживаемого в процессе обучения.

Далее рассмотрим динамику частоты встречаемости ведущих состояний от первого к четвертому курсу обучения.

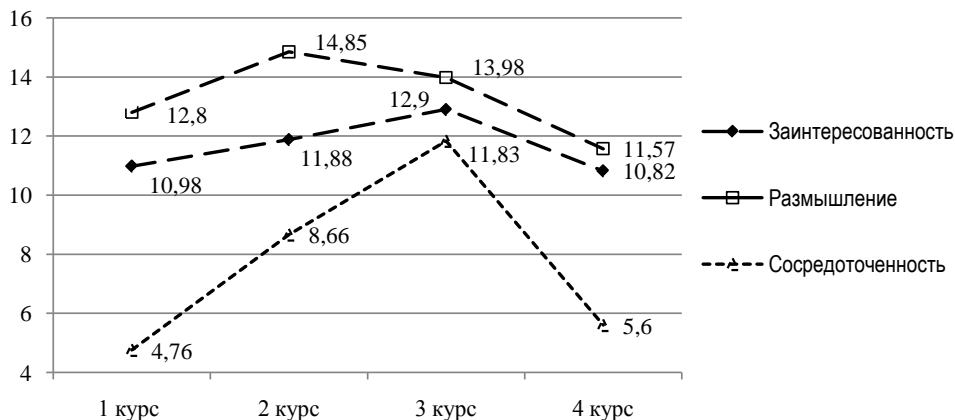


Рис. 1. Динамика частоты встречаемости ведущих познавательных состояний студентов (заинтересованность, размышление, сосредоточенность)

На рис. 1 показана динамика ведущих познавательных состояний студентов различных годов обучения, которая принимает форму перевернутой параболической кривой. Максимальные значения частоты встречаемости познавательных состояний приходится преимущественно на третий год обучения, после чего происходит существенное снижение показателей.

3.3. Описания типичных познавательных состояний студентов.

Описательные характеристики типичных состояний приводятся по всем курсам обучения.

Размышление – более 50 человек выбрали состояние размышление как наиболее типичное на занятиях в университете. Основные ситуации, вызывающие это состояние – решение трудных задач,

контрольные и самостоятельные работы, выступление с докладами, во время которых задаются вопросы по теме выступления, а также при ответе на вопросы преподавателя в условиях лекционных и семинарских занятий.

Длительность состояния размышления в основном зависит от ситуации и варьирует от 10-20 минут до 1,5 часов. В случае большой контрольной работы длительность состояния размышления может достигать 1,5 и более часов. В целом, длительность состояния размышления определяется поставленной преподавателем задачей. Интенсивность состояния размышления варьирует от 6 до 9 баллов (по 10-балльной шкале).

Переживания и физиологические проявления состояния размышления в основном зависят от

учебной ситуации и личной ответственности студента за результаты учебной деятельности. К примеру, при написании контрольной работы отмечается влажность ладоней, учащенный пульс, проявляется мышечная активность, усиленное дыхание, немного повышается температура тела. В ситуации лекции, напротив, – студент расслаблен, легко погружается в раздумье, спокоен, пульс медленный, дыхание спокойное, глубокое.

В состоянии размышления студенты отмечают активность воображения, легкость воспроизведения прошлого опыта с целью решения поставленной задачи. Если учебное задание достаточно сложное, наблюдается тенденция к самопогружению, вплоть до полного отрешения от происходящего в аудитории (переход в трансное состояние).

Состояние размышления описывается исключительно с положительной стороны, на вопрос как повлияло это состояние на успешность решения поставленных преподавателем задач, на продуктивность мышления и учебы в целом, все испытуемые ответили, что данное состояние способствовало успешному решению задач и повышению продуктивности обучения.

Заинтересованность – данное познавательное состояние было описано более 50 испытуемыми. Чаще всего это состояние встречается на лекциях, семинарах, тренингах и мастер-классах. Особенностью ситуаций, вызывающих интерес, является новая, занимательная или необычная информация (с точки зрения освоения будущей профессии), приводимая преподавателем или докладчиком.

Длительность данного состояния составляет примерно 30 минут, реже на протяжении всего учебного занятия (1,5 часа). Некоторые испытуемые отмечали, что под воздействием новой интересной информации заинтересованность может переживаться более 6 часов или на протяжении всего дня. В этом случае испытуемые активно размышляли над полученными фактами. Интенсивность состояния заинтересованности варьирует от 7 до 9 баллов (из 10).

При описании состояния заинтересованности испытуемые указывали: повышенную активность и ускорение мыслительных процессов, большую осознанность и структурированность речи, активность воображения, помогающего лучше понимать и запоминать интересную информацию. Все тело как бы «тянется» навстречу голосу преподавателя или докладчика, поведение более активное, постоянно появляются новые вопросы по теме, размышления о практическом применении полученных знаний. Дыхание и пульс учащаются, мышцы пребывают в незначительном напряжении.

Заинтересованность также описывалась испытуемыми с положительной стороны, при этом все испытуемые замечали, что данное состояние является наиболее продуктивным в учебной деятельно-

сти, способствует быстрому усвоению и длительному хранению полученных знаний, вырабатывает мотивацию к дальнейшей самостоятельной познавательной деятельности по определенной дисциплине.

Вдумчивость – более 30 человек выбрали состояние вдумчивости как типичное на занятиях в университете. Наиболее часто данное состояние встречается в ситуациях лекции и написания контрольных работ. На лекционных занятиях оно возникает при попытках студентов структурировать получаемую информацию, а на контрольных работах многие обучающиеся стремятся войти в это состояние с целью вспоминания структуры полученного на лекциях материала. Кроме того, вдумчивость встречается на семинарских занятиях при анализе проблемных вопросов в форме обсуждения или дискуссий. При выступлении с докладами вдумчивость позволяет более точно и уверенно выражать свои мысли.

Длительность переживания данного состояния составляет от 30 до 50-60 минут, интенсивность – от 7 до 8 баллов.

Студенты отмечают в состоянии вдумчивости следующие проявления: усиление сосредоточенности внимания, спокойные, ритмичные телодвижения, корпус тела неподвижен, дыхание ровное, спокойное, взгляд отрешенный, мышцы расслаблены, ладони сухие. Наблюдаются изменения в речи и мышлении, протекание этих психических процессов становится «плавным», внимание сконцентрировано на объекте познания. Состояние вдумчивости является положительным, способствует вовлеченности в учебный процесс, помогает сосредоточиться на учебном материале.

Задумчивость – выбрали как наиболее частотное состояние в учебной деятельности (на лекциях, семинарах с докладами, при решении трудных задач) 20 испытуемых. Длительность состояния около 20 минут, в некоторых случаях около 2-3 минут. Интенсивность состояния варьирует в пределах 5-8 баллов. Состояние проявляется в виде медлительности, спокойствия, скованности в теле, зачастую руки скрещены на груди, лицо выражает сомнение, пульс медленный, дыхание ровное спокойное, ладони рук сухие.

На вопрос о влиянии данного состояния на продуктивность в учебной деятельности мнение испытуемых разделилось, некоторые считают, что задумчивость активизирует память и воображение, помогая прочно запоминать и структурировать получаемую информацию. Другая половина отмечает отрицательное влияние задумчивости на учебную деятельность, поскольку погружение в это состояние «уводит мысли в сторону», отвлекает от процесса получения знаний.

Любознательность (любопытство) – более 20 человек выбрали состояние любопытства как ти-

пичное для обучения. Это состояние возникает в ситуациях лекций и семинаров в случае, если новая информация интересна и противоречит сложившимся стереотипам, а предшествующее состояние отличалось положительным настроением. Длительность состояния около 20 минут, интенсивность состояния колеблется от 7 до 8 баллов.

Переживание данного состояния снимает чувство усталости, спина выпрямляется, тело вытягивается вперед, мышцы немного напряжены, температура тела повышается, дыхание глубокое, пульс ускоряется. Состояние любознательности также как и заинтересованность влияет на продуктивность учебной деятельности исключительно положительно.

Сосредоточенность – более 30 человек указали на это состояние как наиболее часто переживаемое в учебном процессе. Сосредоточенность типична при решении трудных задач, выполнении контрольных работ, в ситуациях экзамена и зачета. Длительность данного состояния варьируется от 20 минут до 70 минут и зависит от решаемых задач, интенсивность состояния от 8 до 9 баллов.

Сосредоточенность характеризуется высокой степенью направленности мышления, фиксации на предмете познания, снижением речевой активности, наблюдается влажность рук, небольшой тремор пальцев, пульс учащается, небольшая скованность мышц тела, движения сводятся к минимуму, дыхание глубокое.

Сосредоточенность характеризуется как положительное состояние, при этом большинство студентов подчеркивают существенное влияние данного состояния на качество усвоения знаний.

Скука – состояние, часто переживаемое в учебной деятельности, на что обратили внимание более 20 испытуемых. Это состояние типично для ситуаций лекций и семинаров с докладами, где испытуемый находится в роли пассивного слушателя. Длительности состояния от 40 минут до более 1,5 часов, интенсивность составляет 5-7 баллов.

Состояние характеризуется отсутствием положительных эмоций, желанием уйти с занятий, мечтательностью, сонливостью, невнимательностью, рассеянностью, движения и пульс замедляются, дыхание спокойное, мышцы расслаблены. Основная особенность скуки – отсутствие интереса к занятиям, «уход в себя», тенденция к погружению в транс. Состояние описывается как исключительно отрицательное, продуктивность обучения снижается.

Озадаченность – описана более 10 испытуемыми как типичное состояние в обучении. Данное состояние актуализируется в ситуациях незапланированных проверок знаний, контрольных и самостоятельных работ, при неожиданных вопросах со стороны преподавателя.

Длительность состояния колеблется от нескольких минут до 2-3 часов, интенсивность – от 6 до 9 баллов.

Озадаченность характеризуется бессвязной и «немного глупой» (бессмысленной) речью, трудностями в концентрации внимания, заторможенностью умственной деятельности, пульс и температура тела увеличиваются, наблюдается напряжение мышц, усиленное сердцебиение, дыхание затруднено, ладони влажные.

Состояние описывается как отрицательное, доминирует подавленность переживаний, утрачивается способность критично мыслить и отвечать на поставленные вопросы, возникает умственный ступор.

Рефлексия – более 10 человек обозначили состояние рефлексии как типичное на занятиях в университете. Данное состояние встречается в ситуациях выступления с докладом, лекциях, семинарах, тренингах, контрольных работах, а также в ситуации ожидания результатов экзамена, зачета или контрольной работы. Рефлексия часто возникает после напряженной умственной деятельности, сопровождаясь самоанализом своих действий и поведения в целом, «работой над ошибками».

Длительность состояния варьируется от 5-30 минут до 2 часов, интенсивность составляет 6-7 баллов.

В состоянии рефлексии ускоряются мыслительные процессы, речь замедляется, глаза полужакрыты, пульс учащается, ладони сухие, дыхание спокойное, мышцы расслаблены. Наблюдается погружение в себя, высокая активность мышления и воображения, ретроспективный анализ своих мыслей и действий. Состояние положительно влияет на продуктивность учебной деятельности.

Таким образом, большинство познавательных состояний студенты классифицируют как положительные, благотворно влияющие на продуктивность обучения (за исключением скуки и озадаченности). Судя по описаниям, познавательные состояния способствуют активизации когнитивных процессов, позволяют лучше структурировать и запоминать учебный материал, мотивируют студентов к самостоятельной познавательной деятельности, повышают качество усвоения знаний. Тем самым познавательные состояния студентов в учебном процессе выступают как психологический ресурс повышения эффективности обучения.

Заключение

По результатам исследования были выявлены типичные познавательные состояния студентов различных курсов обучения. В ходе работы возникали трудности, связанные с недостаточными навыками студентов по дифференцировке и описанию различных состояний, которые в большинстве случаев преодолевались посредством обсуждения

анкетных данных с каждым конкретным испытуемым.

Было установлено, что на всех курсах обучения ведущими (состояниями «первого порядка») познавательными состояниями студентов являются *заинтересованность* и *размышление*. Состояние *сосредоточенности* является ведущим только для третьего курса обучения. Эти состояния возникают в большинстве учебных ситуаций – на лекциях, семинарах, контрольных и самостоятельных работах, во время сдачи экзаменов и зачетов. Динамика частоты переживаний этих состояний от первого к четвертому курсу описывается перевернутой параболической кривой. Максимальные значения частоты встречаемости познавательных состояний приходятся преимущественно на второй и третий года обучения, на четвертом курсе происходит существенное снижение показателей. Типичными состояниями «второго порядка» по всем годам обучения являются состояния *вдумчивости*, *задумчивости*, *любопытности*, *сосредоточенности* и *скуки*.

В ходе анализа анкетных данных испытуемых было установлено, что интенсивность и длительность познавательных состояний зависят от формы учебной деятельности и поставленной преподавателем задачи. Интенсивность познавательных состояний варьирует в пределах от 5 до 9 баллов (по 10 бальной шкале), длительность охватывает диапазон от 3 минут до 6 часов и более.

Психофизиологические проявления познавательных состояний зависят от учебной ситуации, в которой находится испытуемый. Так, в ситуации контрольной работы состояние размышления сопровождается волевым напряжением, высокой сосредоточенностью внимания, мобилизацией процессов памяти, учащенностью дыхания, повышением температуры тела и пр. В ситуации потоковой лекции это же состояние менее интенсивно и проявляется в умеренной активности мышления, памяти и воображения, спокойном и ровном дыхании, замедленности пульса.

Примечание

Авторы выражают благодарность студенту 4 курса Института психологии и образования КФУ Уразлину Рамазану Равильевичу за помощь в проведении эмпирических исследований.

Литература

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: Ленингр. ун-т, 1984. 235 с.
2. Ганзен В.А., Юрьев А.И. Системное описание психических состояний, возникающих в процессе восприятия информации // Вестник Ленингр. ун-та. 1987. Сер. 6. Вып. 1. С.50-59.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964. 344 с.
5. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: МГУ, 1984. 198 с.
6. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: КГУ, 1991. 167 с.
7. Прохоров А.О. Функциональные структуры психических состояний // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 3. С. 9-18.
8. Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Структурно-функциональная организация интеллектуальных состояний // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2011. Т. 153, кн. 5. С. 51-61.
9. Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Познавательные состояния в учебной деятельности студентов // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2014. № 4 (13). С.98-109.
10. Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
11. Silvia, P.J. (2008). Interest – the curious emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 57-60. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00548.x>

Приложение 1

ПЕРЕЧЕНЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

Инструкция. Выберите из предлагаемого ниже списка те состояния, которые Вы наиболее часто переживаете на учебных занятиях в университете (не более 5-6 состояний).

1. Вдохновение
2. Вдумчивость
3. Задумчивость
4. Заинтересованность
5. Когнитивный диссонанс (состояние ума, связанное с конфликтом несовместимых знаний, идей, суждений, сопровождающееся отрицательными переживаниями)
6. Любознательность (любопытство)
7. Мечтательность
8. Невосприимчивость
9. Недоумение
10. Одураченность
12. Озадаченность
13. Озарение (инсайт)
14. Предвосхищение (интуиция)
15. Предчувствие
16. Размышление (раздумье)
17. Рассеянность
18. Рефлексия (состояние, связанное с осознанием своих мыслей, эмоций, поведения и др.)
19. Скука
20. Сомнение
21. Сосредоточенность
22. Тупость

23. Удивление
24. Другое _____

Приложение 2

АНКЕТА

Имя и фамилия _____

Курс _____ Специальность _____

Пол _____ Возраст _____

1. Выберите *одно состояние*, которое Вы **чаще других** состояний переживаете на занятиях в университете.

2. В каких *конкретно ситуациях* и в связи с какими *проблемами* (решение трудных задач, контрольная работа, самостоятельная работа, выступление с докладом, тесты, и др.) Вы переживаете это состояние?

3. Укажите примерную *длительность* (мин., часы) этого состояния и *интенсивность* его переживания (по 10 балльной шкале).

4. Опишите, что Вы чувствуете, когда испытываете это состояние. Что с Вами происходит:

- какие изменения в своём мышлении, речи, памяти, внимании, воображении и др. психических процессах Вы можете отметить;
- опишите внешние проявления в движениях, действиях, поведении в целом;
- опишите ваши телесные проявления (глубина / поверхностность и частота дыхания; ускорение / замедление пульса, напряжение / расслабление мышц, влажные / сухие ладони, ощущение повышения / понижения температуры тела и др.).

5. Как повлияло указанное Вами состояние на успешность решения поставленных преподавателем задач, на продуктивность Вашего мышления и учебу в целом?

СПАСИБО ЗА ОТВЕТЫ!

УДК 159.9

В.М.БЕХТЕРЕВ И ОБЪЕКТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТА

В.А.Мазилов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

Статья посвящена важной в методологическом отношении проблеме. Особенная актуальность данной работы состоит в том, что многими авторами она вообще не осознается как методологическая проблема. В популярном психологическом словаре факт вообще определяется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. Это противоречит широко известным ситуациям, когда факт оценивается и интерпретируется по-разному. Такой подход не позволяет конструктивно решить проблему. Анализируется подход к проблеме факта, который сложился в философии науки. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневое строения и структурного анализа. В статье обсуждаются исследования В.М.Бехтерева, направленные на объективное изучение личности человека. Анализируются дискуссии между В.Бехтеревым и И.Павловым по поводу приоритета в исследовании условных рефлексов. Утверждается, что разрешить эти споры может помочь уровневое строение психологического факта. Приводятся положения концепции факта. Утверждается, что с позиций концепции факта приоритет Бехтерева относительно объективного исследования личности несомненен.

Ключевые слова: психология, наука, Бехтерев; рефлекс; условный рефлекс; сочетательный рефлекс; факт; объективное исследование

Abstract

The article is dedicated to the important methodological problem of modern psychology. The special topicality of the work is in the fact that this problem is not realized as methodological problem by many psychologists. There are no researches on the problem of the fact in psychology. The fact is traditionally interpreted as the result of observation and experiment, not allowing polysemantic interpretation. It contradicts to widely known situations when the fact is estimated and interpreted in different ways. Such approach doesn't allow solving the problem constructively. In the article it is claimed that it is possible to solve the problem of the fact only considering it in the ratio with other methodological categories. A new approach to the analysis of the fact is being formed: consideration of the fact should be included into the integrative methodological conception. It is cognitive methodology of psychology. It is stated that psychology needs a level approach to the interpretation of the fact. According to this approach some levels can be emphasized in the structure of the fact: ideological, subject and procedural. Ideological level is connected with the interpretation of the subject of psychology, subject and procedural levels, accordingly, with the base category and modeling ideas. So the level approach can be realized if the problem of the fact is considered in the context of methodological theory of the scientific research. The perspective of further researches, directed to the search of synthe-

sis of level structure and structural analysis, is planned. The paper discusses research of V.M. Bekhterev aimed at the objective study of human personality; analyzes discussions between V. Bekhterev and I. Pavlov about the priority in the study of conditioned reflexes. It is argued that level structure of the psychological fact can help to resolve these disputes. The concept of fact is given. It is alleged that from the standpoint of the concept of fact with respect to the priority of V.M. Bekhterev in objective study of personality is beyond doubt.

Keywords: psychology, science, Bekhterev, reflex, conditioned reflex, associative reflex, fact, objective study

Работа выполнена при поддержке РФФИ грант 15-06-10716

Нам уже приходилось писать о том, что в современной психологической науке существует явная недооценка роли методологии психологии. Это заключение может показаться ошибочным: налицо интерес к методологии психологии, методологические идеи интенсивно обсуждаются на научных конференциях, издается довольно значительное число книг и статей по методологическим вопросам и проблемам. По нашему мнению, в современной психологической литературе имеет место устойчивая недооценка роли методологических аспектов психологического знания в целом. Попробуем показать это на примере проблемы психологического факта.

Термин "факт" активно используется в современной психологии, что является абсолютно естественным, поскольку психология позиционирует себя как эмпирическая дисциплина. Не подлежит сомнению, что отношение к фактам на разных этапах развития психологии существенно различалось.

Если воспользоваться известной периодизацией М.С.Роговина, то окажется, что факты становятся значимы только на этапе научной психологии: в донаучной психологии говорить о фактах можно лишь условно, в философской психологии фактам не уделялось сколь-нибудь существенного внимания [18].

Научная психология заявила о себе как эмпирическая дисциплина, наука "о фактах". Сыграл свою роль и позитивизм, в котором "факт" был одним из ключевых понятий. На авансцену научной психологии "факт" вышел в тех версиях психологии, которые использовали субъективный метод. Очень скоро обнаружилось, что для получения "настоящего" (то есть соответствующего ожиданиям исследователя) "факта" стихийного самонаблюдения недостаточно, необходимо выполнение особых процедур, позволяющих зафиксировать именно то, что необходимо. В школе В.Вундта, в Вюрцбургской школе, в Корнелле у Титченера использовались специальные процедуры, позволявшие вычленять те аспекты опыта, которые полагались значимыми в данной школе.

Отметим принципиальное отличие: в направлениях, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводили существенно меньшее внимание.

Это обстоятельство важно для понимания того, почему в некоторых психологических направле-

ниях проблема факта не привлекала пристального внимания исследователей. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, так как опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным.

Если в психологии проблеме факта "не повезло", то на основных ролях она оказалась в философских направлениях, в первую очередь тех, которые продолжали традиции позитивизма. Через логический позитивизм проблема факта в качестве предмета исследования попала в философию науки, где успешно и продуктивно разрабатывалась многими исследователями. В отечественной философии проблема факта оказалась в значительной степени "вытесненной" из исследовательского пространства категориями "явления" и "сущности", соотношением эмпирического и теоретического уровней познания.

Итак, обратимся к психологии и попробуем выяснить в чем именно состоит проблема факта. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт "в обыденном смысле синоним понятия «истина», т. е. знание, достоверность которого несомненна, в более узком смысле — результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований" [2, с. 587].

Вот здесь и появляются многочисленные вопросы. Является ли на действительно факт в психологии столь однозначным, что он не допускает "нескольких истолкований"?

Как быть в тех случаях, когда один факт оценивается различными психологами весьма по-разному? Когда кто-то считает нечто очевидным фактом, но другой имеет по этому поводу совсем иное мнение?

Есть основания для того, чтобы начать обсуждение проблемы факта как методологической проблемы современной психологии.

Психология традиционно характеризуется многообразием подходов к изучению того или иного явления, обилием различающихся теорий, концепций, трактовок. Десятками исчисляются определения одного и того же понятия. Короче говоря, психологию трудно удивить проблемами. В известном смысле можно утверждать, что психология — одна из самых "проблемных" наук: нерешенных вопросов в ней гораздо больше, чем найденных ответов.

Б.Ф.Ломов в книге "Методологические и теоретические проблемы психологии" отмечал: "Многообразие проблем, огромный фактический материал, накопленный в психологической науке, задачи, которые ставятся перед ней общественной практикой, настоятельно требуют дальнейшей разработки ее методологических основ" [5, с. 3].

Чтобы как-то справиться с этим многообразием проблем психологии, попробуем их упорядочить. Для этого попытаемся выделить классы психологических проблем. Разумеется, такое выделение неизбежно имеет условный характер. Представляется, что выделение классов проблем целесообразно осуществлять в соответствии с видами психологического знания. М.С.Роговин и Г.В. Залевский выделяют три вида психологического знания. Первый вид – знание о психических процессах и индивидуальных особенностях, которое есть "предметное знание". Второй вид – знание о самом процессе психологического исследования, о том, как получается, фиксируется и совершенствуется предметное знание о психике – "знание методологическое". Третий вид знания – "знание историческое", в котором отражается закономерная последовательность развития первых двух видов знания и которое помогает нам понять общее состояние психологии на каждый конкретный период времени, при каждом хронологическом срезе [17, с. 8]. Такое расчленение представляется удобным. В предметном знании условно можно выделить два уровня: уровень феноменологии и уровень теории. Тогда психологические проблемы могут быть отнесены к одному из следующих классов: 1) феноменологические, 2) теоретические, 3) методологические, 4) историко-психологические.

Любая наука имеет дело с некоторой феноменологией, эмпирическими явлениями. В психологии это психические явления. Так, в психологии могут быть выделены явления памяти, мышления, восприятия и т.д. Хотя на первый взгляд может показаться, что этот феноменологический уровень относительно самостоятелен, это не так. Психика изначально целостна, поэтому выделение в ней или иных явлений определяется теоретическими и методологическими представлениями. Номенклатура психических явлений определяется исходя из теории, в действительности же это серьезная методологическая проблема. В психологии известны случаи, когда те или иные авторы утверждали, что внимания или воображения, к примеру, не существует. Это, конечно, не заставляло этих авторов доказывать, будто не существует сосредоточения на некоторых объектах или создания новых образов. Данные феномены существуют, наблюдаются и описываются, но объясняются совершенно по-иному. Психологи – авторы "революционных" концепций утверждали, что феномены имеют другую природу: сосредоточение это не внимание, а особенности восприятия (Э.Рубин), создание новых

образов – функция не воображения, а мышления (А.В.Брушлинский). Эти примеры свидетельствуют о том, что феноменологический и теоретический уровни неразрывно связаны.

Не случайно многие авторы предпочитают не дифференцировать эти два уровня и говорят о предметном знании. Осознавая всю условность и произвольность такого разделения, будем говорить о феноменологическом и теоретическом уровнях и, соответственно, о наличии феноменологических и теоретических проблем. Феноменологический уровень важен тем, что в нем реально определяются потенциальные *пространства психической реальности*. Поясним это. В экспериментах С.Грофа (с использованием ЛСД, а позднее и других техник) наблюдались феномены измененных состояний сознания, трансперсональные феномены, феномены систем конденсированного опыта (СКО) и т. п. Эти феномены представляют бесспорную психическую реальность. Согласно взглядам некоторых психологов, эти феномены достойны изучения, могут быть разработаны теории, объясняющие эти феномены. Согласно мнению других, этих феноменов как бы не существует вовсе: они представляют собой артефакт или откровенное жульничество, поэтому об их специальном изучении вопрос даже не ставится. Таким образом, мы можем констатировать, что в представлении разных исследователей диапазоны пространств психической реальности не совпадают. Кто-то включает парапсихологические феномены в проблемное поле психологии, кто-то нет. Естественно, что то или иное решение определяется теоретическим осмыслением. Итак, феноменологические проблемы проявляются в определении пространств психической реальности, ее расчленении на отдельные явления.

Теоретический уровень связан с объяснением психических феноменов. На теоретическом уровне психическое становится психологическим. В психологии эти проблемы очевидны. Существуют различные теории, объясняющие один феномен. Например, избирательный характер мышления в ходе решения задачи может объясняться влиянием ассоциаций, апперцепции, детерминирующих тенденций, антиципаций и т.д. Известны десятки теорий восприятия, личности, эмоций и т.п. Не станем здесь на этом останавливаться, т.к. многообразие психологических теорий хорошо известно (причем не понаслышке) каждому психологу-первокурснику. Теоретические проблемы в психологии наиболее многочисленны. Неразрывно связанные феноменологический и теоретический уровни составляют предметное психологическое знание. Два первых уровня связаны с двумя классами проблем: феноменологическими и теоретическими.

Но эти два уровня (также неразрывно) связаны и с другим – методологическим. Связь эта такова, что методологический уровень является в значи-

тельной степени определяющим по отношению и к феноменологическому, и к теоретическому. Именно методология раскрывает, как будет пониматься и трактоваться предмет психологии (а, следовательно, *реально* определяет диапазон пространств психической реальности), методология определяет возможности изучения того или иного явления, а также метод, каким будет исследоваться психическое, наконец, утверждает приемлемые в науке в настоящий момент способы объяснения. Известно, что в психологии существуют разные трактовки предмета науки, разные взгляды на методы. Оказывается, что методологические проблемы – это наиболее существенные, наиболее глубокие.

Наконец, четвертый класс проблем – проблемы историко-психологические, возникающие в историческом знании. Как уже отмечалось, историко-психологическое знание отражает закономерную последовательность развития знания и предметного, и методологического. М.С.Роговин и Г.В.Залевский отмечали, что в "знании историческом проявляется куда более широкий принцип научного познания реальности: подход к ней как развивающейся во времени; при историческом подходе в последовательности его типов косвенно отражается углубление предметного и методологического знания..." [17, с. 10]. Эти проблемы также многочисленны. Обратим внимание на то, что многие из них носят неявный характер.

Между выделенными классами проблем в психологии существуют особые отношения. Методология является "сердцевинной" психологического знания вообще, поскольку, в конечном счете, именно она определяет существенные характеристики "предметного" знания (и феноменологию, и теорию) и "истории" (как она будет интерпретироваться).

До сих пор мы обходились без упоминания термина "факт". Где его место на рассмотренной выше схеме? Как можно видеть, психологический факт появляется тогда, когда происходит взаимодействие феноменологии и теории: *феномен, осмысленный как психическое явление, становится психологическим фактом.*

Обратимся к примеру. Давно было известно каждому специалисту, занимавшемуся дрессировкой животных, что они – животные – становятся со временем способными реагировать на такие раздражители, которые лишь ассоциативно связаны с определенной реакцией организма. По сути, это условный рефлекс. Как нам известно из истории психологии, феномен условного рефлекса открывался неоднократно. Потребовался гений И.П.Павлова (обратившего внимание на то, что слюна начинает выделяться до кормления при виде служащего, который обычно приносит еду), Е.Б.Твитмайера (обратившего внимание на то, что подопытные при исследовании коленного рефлекса начинают реагировать на раздражители, отличающиеся от исходного, – удара молоточком), В.М.Бех-

терева ("Бехтерев обнаружил, что рефлексорные движения – например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, – могут возникать не только под воздействием безусловных раздражителей (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, – так, звук зуммера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец" [20, с. 268]), чтобы феномен воплотился в научный факт – условный рефлекс (Павлов), особый рефлекс (Твитмайер), сочетательный рефлекс (Бехтерев)...

Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты – воздух ученого (И.П.Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее "нескольких истолкований", является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Главное препятствие состоит в том, что факт при таком подходе не выступает (и не может) на уровне *эмпирическом* затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку стандарта для описания факта в психологии. На уровне *теоретическом* недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне *методологическом* отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Выше мы останавливались на анализе того, почему проблеме факта "не повезло" в психологии, особенно в отечественной. Впрочем, это никак не означает, что проблема не исследовалась совершенно.

Во избежание недоразумений подчеркнем, что не должно создаться впечатление, что психологический факт не исследовался в психологии. Многими авторами, особенно рассматривавшими процесс познания и научного исследования затрагивались вопросы факта, но он не был предметом специального изучения в психологии. Среди исследователей назовем Г.И.Челпанова, Н.Н.Ланге, М.Я.Басова, Л.С.Выготского, В.Н.Ивановского, С.Л.Рубинштейна, К.Н.Корнилова, А.Н.Леонтьева, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, О.К.Тихомирова, Д.Н.Узнадзе, А.А.Леонтьева, Б.М.Теплова, Е.В.Шороховой, К.К.Платонова, М.С.Роговина и др.

Важные аспекты проблемы факта в психологии раскрываются в работах А.В.Юревича, интересные методологические исследования В.М.Аллахвердова, Т.В.Корниловой и С.Д.Смирнова, методологические работы Ф.Е.Васильюка, И.Н.Карицкого и др. В работах К.А.Абульхановой, А.Ю.Агафонова, В.Г.Асеева, А.Г.Асмолова, В.А.Барabanщикова, Ф.Е.Васильюка, И.П.Волкова, И.Е.Гарбера, А.Н.Гусева, М.С.Гусельцевой, А.Л.Журавлева, Ю.М.Забродина, Г.В.Залевского, В.П.Зинченко, Ю.П.Зинченко, В.В.Знакова, И.И.Ивановой, В.И.Кабрина, И.Н.Карицкого, А.В.Карпова, В.Е.Клочко, В.А.Кольцовой, Т.В.Корниловой, Д.А.Леонтьева, Л.Я.Дорфмана, С.В.Маланова, Б.Г.Мещерякова, И.А.Мироненко, П.Я.Мясоеда, В.И.Панова, В.Ф.Петренко, В.А.Петровского, Е.Е.Соколовой, С.Д.Смирнова, Е.Б.Старовойтенко, В.А.Татенко, Д.В.Ушакова, Н.И.Чуприковой, В.Д.Шадрикова, А.В.Юревича и др. нашли решение многие важные методологические проблемы психологии, в частности, связанные с проблемой факта в психологической науке. Важные вопросы методологии психологии, имеющие отношение к проблеме факта, обсуждаются в работах И.В.Вачкова, А.О.Прохорова, Е.В.Левченко, А.А.Пископеля, В.А.Янчука, А.Г.Лидерса и др.

Подчеркнем, что в современной психологии отсутствуют *специальные* исследования, посвященные факту в психологии. Этот момент достоин акцентирования, поскольку оказывается, что структура психологического факта, отражающая специфику психологического исследования, до настоящих пор, по сути, не раскрыта и не изучена. И все-таки не бывает правил без исключений. Нам выше уже приходилось писать о том, что психологам не свойственно задумываться и заниматься разработкой проблем методологии факта. Приходится констатировать, что *специальные* исследования практически отсутствуют. В целом это справедливо, хотя всегда найдутся и исключения и причины, которые эти исключения объясняют.

Концепцией, где подробно анализируется проблема факта в психологии, причем именно в методологическом контексте, является известная работа А.В.Юревича [16]. Как справедливо отмечает А.В.Юревич, "Одной из особенностей современного состояния психологической науки в России служит сочетание, с одной стороны, высокой востребованности психологического знания и самих его носителей - психологов, с другой - ослабление попыток внести порядок в это знание и явное пренебрежение к методологическим вопросам" [16, с.15]. В исследовании Юревича решается фундаментальная задача выявления строения психологического знания, в котором определенное место занимают и собственно факты.

К числу структурных элементов психологического знания А.В.Юревич относит:

1. Базовые «идеологии» и сопряженные с ними системы методологических принципов;
2. Категории;
3. Теории;
4. Законы;
5. Обобщения;
6. Объяснения и интерпретации;
7. Прогнозы и предсказания;
8. Факты и феномены;
9. Знание контекста (установления фактов и проявления феноменов);
10. Эмпирически выявленные корреляции между феноменами;
11. Описания;
12. Методики;
13. Технологии;
14. Знания, ассимилированные психологией из смежных наук. [21, с.16-17].

А.В.Юревич характеризует роль фактов в структуре психологического знания: «Психологические факты и феномены обычно рассматриваются как одна из главных «единиц» эмпирического знания психологии. От других видов эмпирического опыта они отличаются относительно устойчивым характером: к фактам и феноменам обычно относят явления, которые обладают достаточной воспроизводимостью и проявляются более или менее постоянно – по крайней мере, при определенных обстоятельствах. Кроме того, к ним принято причислять не любые относительно стабильные психологические явления, а явления, достаточно существенные для психологической науки, выражающие какие-либо психологические закономерности» [21, с. 26-27]. «Важное свойство психологических фактов и феноменов состоит в том, что они, хотя и имеют аналоги в обыденном опыте, как правило бывают зафиксированы в специально организованных условиях психологического исследования» [21, с. 27]. Справедливо замечание, согласно которому "Психологические факты и феномены как вид психологического знания органически дополняются такой его раз-

новидностью, как знание контекста установления этих фактов и феноменов, а также условий их проявления" [21, с. 28]. А.В.Юревич отмечает, что в постмодернистской методологии научного познания прочно утвердились представления о том, что факты всегда «теоретически нагружены», и обретают смысл только в рамках определенной интерпретативной структуры, которая задается теориями, парадигмами, исследовательскими программами, исследовательскими традициями и т.п.. Согласно Юревичу, «ощущение эфемерности фактов наиболее характерно для социогуманитарных наук, таких как психология, где оно оказалось обостренным постмодернистской методологией» [21, с. 88].

Чрезвычайно ценно, что А.В.Юревич выделяет типологию психологов в зависимости от отношения к фактам: «По критерию отношения к фактам представителей психологического сообщества можно разделить на три категории. Для одних, и таких подавляющее большинство, гносеологический статус фактов попросту безразличен. Они делают то, что привыкли делать, невзирая на бурные события в философской методологии науки, в частности на распространение постмодернистской методологии. Другие охотно подхватили постмодернистские представления, не без удовольствия, явившегося естественной реакцией на долгие годы господства позитивизма и упрощенных представлений о науке, акцентируя релятивность фактов, их зависимость от теорий и т.п. Третьи, напротив, агрессивно отреагировали на распространение подобных настроений и проявили озабоченность, сопоставимую с той, которая была вызвана формулой «материя исчезает», стремятся восстановить неизбежность фактов и в качестве таковых, и как конечного критерия истины» [21, с.88]. «Первая позиция, очевидно, в комментариях не нуждается. Что же касается двух других, то при всех их полярных различиях их объединяет недифференцированное отношение к фактам как однотипному и гомогенному виду опыта. Как пишет А.Л.Никифоров, «большинство современных эпистемологов неявно исходит из «одномерного» понимания фактов, т.е. истолковывает факт как нечто простое, как реальное положение дел, чувственный образ, предложение. При такой трактовке факт всегда принадлежит некоторой одной плоскости – языковой, перцептивной или физической»... Однако факты неоднородны, в том многообразии эмпирического опыта, который ученые вообще и психологи, в частности, привыкли именовать фактами, можно выделить существенно различающиеся между собой составляющие [21, с. 88]. Важно, что в работе А.В.Юревича предложен способ упорядочения фактов: "разнообразие можно упорядочить, выстроив факты, устанавливаемые психологической наукой в рамках системы как минимум пяти шкал, выражающих степень: 1) «жесткости» фактов; 2) их воспроизводимости; 3) контекстуальной зависимости; 4)

теоретической нагруженности; 5) социализации» [21, с. 89]. Представляется, что это очень перспективная идея.

Это касается и зарубежных психологических исследований. Проблема факта, естественно, затрагивается в работах, посвященных методологии психологического исследования (Ж.Пиаже, Ф. Мак Гиган, Р.Кирк, Р.Готтсданкер, Р.Плутчек, Д.Шассан, А.Каздин, Д.Гудвин и др.), посвященных проблемам объяснения (Fodor, 1968; Swart, 1985; Cammins, 1983; Brown, 1963 и мн. др.) и философии психологии (M.Bunge, R.Argila, 1987, J.Bermudez, 2008 и др.). Подчеркнем, что в доступной нам литературе обнаружить специальных исследований, посвященных анализу строения психологического факта нам не удалось.

Психологическая специфика естественно не раскрывается и в философских исследованиях проблемы факта. Специальные философские работы, посвященные анализу факта, существуют и представляют для психологии значительный интерес (в первую очередь, в плане установления общей архитектуры факта). Речь идет о работах таких исследователей как В.А.Штофф, Л.С.Мерзон, В.С.Швырев, В.М.Капустян, С.Ф.Мартынович, В.С.Степин, Г.Ф.Хрустов, Э.М.Чудинов, А.И.Ракитов, А.Л.Никифоров, С.В.Илларионов и др.

Конечно, нельзя не назвать работы зарубежных представителей философии науки Л.Витгенштейна, Б.Рассела, Р.Карнапа, Л.Флека, Т.Куна, П.Фейерабенда, Н.Р.Хэнсона, Б.Латура, Э.Пикеринга и др.

Возникает вопрос, что препятствует новому пониманию факта? Основное препятствие, на наш взгляд, состоит в том, что психологический факт рассматривается сам по себе, тогда как он должен рассматриваться, трактоваться и интерпретироваться в контексте методологии психологии, то есть в рамках методологической концепции психологического исследования. Будучи включенным в методологическо-психологический контекст, факт проявит реальную сложность своего строения и позволит обратиться к выявлению его детерминации.

В наших работах конца 90-х годов прошлого века было показано, что методология имеет конкретно-исторический характер и в идеале должна отвечать на вопросы и реагировать на проблемы, которые возникают внутри предметного поля науки. Иногда методологические изыскания опережают потребности науки, иногда запаздывают. В настоящее время на первый план выступает разработка общей методологии психологии. Подчеркнем, что это не попытка создать общую теорию. Мы разделяем мнение Юнга, согласно которому время общих теорий в психологии еще не пришло.

Дело в том, что резерв, который состоял в разработке отдельных изолированных методологических проблем (хотя и, несомненно, важнейших

для психологии), к настоящему моменту практически исчерпан. В настоящий момент актуальна разработка проблем в комплексе, что ставит задачу разработки общей методологии психологии, в которой отдельные методологические категории оказались бы соотношенными в едином смысловом пространстве. Именно в их концептуальном соотношении видится новый резерв методологических исследований и разработок.

Представляется, что когнитивная методология, отвечающая задачам сегодняшнего дня, должна иметь уровневое строение. Это уровневое строение должно отражать не только разнородность самого психологического содержания, но и принципиально различающиеся способы и методы работы на разных уровнях.

Сформулируем суть нашего подхода к разработке когнитивной методологии. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит общая схема психологического исследования. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования [6], [7], [8]. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотношения различных психологических концепций выступает общая когнитивная методология.

Мы разделяем следующую позицию:

1) разработка общей методологии возможна, т.к. может быть разработана универсальная модель, позволяющая свести, интегрировать в «общем исследовательском пространстве» важнейшие методологические категории;

2) использование подобного рода интегративной модели позволяет учесть наработки ведущих отечественных и зарубежных методологов, что позволяет сделать разработанную нами ранее соотносительная модель (коммуникативная методология) [9], [10], [11].

Общая методология психологии – непрото-

речивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории, факта и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки.

Обратимся к проблеме психологического факта в контексте концепции общей (интегративной) методологии психологии.

Казалось бы, здесь все просто: в исследовании добываются эмпирические данные, которые подлежат интерпретации. Обратимся к философии науки, которая в отличие от методологии психологии уделяет этим вопросам достойное внимание. Как предупреждал еще Кант, «разум видит только то, что сам создает по собственному плану» [4, с.85]. Поэтому полученные эмпирические данные рассматриваются исследователем обычно «сквозь призму» предтеории (см. ниже). Фактически они уже «прединтерпретированы», хотя это обычно и не осознается самим ученым. Этот момент необходимо специально подчеркнуть.

Не имея возможности дать общую характеристику концепции (по причине ограниченности объема настоящей публикации), остановимся чуть подробнее на разработке методологической концепции факта (в первую очередь по той причине, что в современной психологии этой методологической проблеме практически не уделяется внимания). Если психологическая наука пренебрегает данной проблемой (можно предположить, что происходит это в силу кажущейся простоты данного вопроса), то философия науки обоснованно считает данную проблему одной из важнейших.

«Факт – от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – 1) синоним понятий истина, событие, результат; нечто реальное в противоположность вымышленному; конкретное, единичное в отличие от абстрактного и общего; 2) в философии науки – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факт противопоставляется теории или гипотезе» [14, с.157].

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм – рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [14, с.157-158]. А.Л.Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что

неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие – особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [10, с.158]. В другой работе А.Л.Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [15, с. 75-76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [15, с. 76]. А.Л.Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. «Всякий факт, прежде всего, связан с некоторым предположением... Будем называть это предположение лингвистическим компонентом факта. Лингвистический компонент, очевидно, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте» [15, с.73]. «Вторым компонентом научного факта является перцептивный компонент. Под этим я подразумеваю определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Перцептивный компонент также необходим. Это обусловлено тем обстоятельством, что всякий естественнонаучный факт устанавливается путем обращения к реальным вещам и практическим действиям с этими вещами. Контакт же с внешним миром осуществляется только через посредство органов чувств. Поэтому установление всякого научного факта неизбежно связано с чувственным восприятием и перцептивная сторона в той или иной мере необходимо присутствует в каждом факте [15, с. 73]. «Не столь очевидно наличие в факте третьего, не менее важного компонента – материально-практического. Под «материально-практическим

компонентом» факта мы имеем в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта» [15, с. 74].

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А.Л.Никифорова. Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, "опредмеченная" проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [12], [13].

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями.

Сегодня не подлежит никакому сомнению, что исследования Владимира Михайловича Бехтерева (1857-1927), положили начало объективному исследованию личности. Несомненно также, что из всех объективных направлений в психологии именно рефлексология подошла ближе всего, чтобы исследовать человеческое в человеке. В этом смысле приоритет Бехтерева неоспорим. Отметим, конференция, проводимая в 2015 году в Казани, чрезвычайно актуальна по своей тематике и, бесспорно, позволит выявить и всесторонне обсудить, в частности, отдаленные последствия исследований бехтеревской школы и их значение для современной психологии. Это тем более важно, что некоторые существующие в историко-психологических трудах клише [12], которые однозначно сводят широкий спектр исследований в рамках бехтеревского подхода к стереотипу, дающему неадекватное представление о деятельности научной школы, по

прежнему представлены в историко-психологической литературе.

Обратимся к работе В.М.Бехтерева [1], чтобы обозначить проблему, которая будет нас интересовать в данной статье. Как справедливо указывает Бехтерев в самом начале своей книги, "объективное изучение человеческой личности, названное мною рефлексологией, как учение совершенно новое, вполне естественно встречает оппозицию с разных сторон, а именно со стороны отдельных физиологов, в особенности же со стороны психологов старой школы и со стороны некоторых из тех авторов, которые будущи психологами, примыкают к марксизму" [1, с. 5]. С тех пор прошло ровно 90 лет. Из актуальных споров упомянутые дискуссии перешли в пространство истории психологии. Но, как ни удивительно, ясности не наступило. В настоящем тексте мы остановимся подробнее на вопросе о приоритете в открытии феномена условного рефлекса (он же сочетательный, он же особый, он же дрессировка), и покажем, что однозначное решение вряд ли возможно без разработки теории психологического факта. По нашему мнению, это одна из насущных методологических задач психологии [13].

Обратимся к истории. В 1925 году В.М.Бехтерев писал: "Рефлексология человека, есть научная дисциплина, ставящая своей задачей изучение ответных реакций в связи с внешними и внутренними раздражителями и вообще всех соотношений с окружающим миром человеческой личности, как био-социального существа, напр. его действий и поступков, поведения вообще, устной и письменной речи, мимико-соматических состояний, наследственно-органических рефлексов или инстинктов и простых рефлексов). Таким образом в ее задачи входит выяснение роли внешних (со стороны окружающей среды) и внутренних (со стороны соматической сферы) стимулов-раздражителей, обуславливающих разнообразные проявления личности в окружающем мире" [1, с.5]. Интересно высказывание Г.И.Челпанова, сопоставляющего подходы В.М.Бехтерева и И.П.Павлова: "Если рефлексология Бехтерева имеет по преимуществу психофизиологический характер, то учение об условных рефлексах Павлова больше приближается к чистой физиологии. Если Бехтерев хочет сделать психологию объективной, то Павлов хочет изучение высшей нервной деятельности сделать объективным" [19, с. 33]. Вот как формулирует предмет научного спора В.М.Бехтерев: "С проф. И.Павловым мне пришлось однако разойтись по вопросу о первоначальном подходе к строго объективному исследованию высшей нервной деятельности. Дело в том, что И.Павлов в предисловии к своей книге "Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных" заявил о том, что честь первого по времени выступления на новый путь (т.е. путь объективного исследования высшей

нервной деятельности животных) должна быть предоставлена Edvard'y Thorndike, который на 2-3 года предупредил наши (т.е.Павлова) опыты и книга которого должна быть признана классической как по смелому взгляду на всю предстоящую грандиозную задачу, так и по точности полученных результатов" [1, с. 6]. Бехтерев продолжает: "Затем Павлов несколькими строками ниже замечает: "В Европе к нашим работам спустя несколько лет после их начала примкнули Бехтерев с его учениками у нас и Калишер в Германии". "Бехтерев новые рефлексы, надстраивающиеся над прирощенными вместо нашего прилагательного "условные" обозначил словом "сочетательные", а Калишер весь метод назвал методом дрессировки". При этом он сопроводил эти слова подстрочным примечанием к первой фразе: "Претензия первого и второго на какой-то приоритет в этом роде исследования для всех сколько-нибудь знакомых с предметом, конечно, совершенно эфемерна" [1, с.6-7]. "По поводу этих слов я уже в вып. 1 "Объективной психологии" 1925 г. высказал, насколько они не соответствуют действительности по отношению ко мне. Не придавая особого значения вопросам приоритета в науке, все же по поводу излишней претенциозности И.Павлова в этом отношении нахожу себя вынужденным заявить в виду вышеуказанного замечания, что с моей стороны никаких претензий на приоритет по отношению к роду исследований И.Павлова нигде не заявлялось (я понимаю здесь его исследования по искусственно вызываемым условным рефлексам у животных на слюноотделение). Но его претензия на приоритет в отношении объективного исследования высших нервных процессов вообще и человека в частности не может быть оправдана не только при сопоставлении его заявления с данными американской литературы (Thorndike и др.), но и русской. Необходимость объективного изучения человеческой личности мною заявлялась еще на 5 Пироговском Съезде, имевшем место в Ленинграде в конце 1893 г. (см. в трудах этого съезда прения по докладу о травматических невросах и психозах, ранее изучавшихся исключительно по субъективному методу) с определенным указанием мною объективных признаков этих состояний" [1, с. 7].

Бехтерев поясняет: "Для строго объективного или рефлексологического изучения человеческой личности мне пришлось в сотрудничестве с своими учениками разработать и новый для того времени и вовсе не применявшийся в лаборатории И. Павлова метод исследования двигательных сочетательных рефлексов с электрическим основным раздражителем, разработка которого представлялась необходимой потому, что что применявшийся в лаборатории И.Павлова метод исследования слюнных условных рефлексов, требующий операции выведения слюнных протоков наружу, не мог быть применяем на человеке" [1, с.9]. Бехтерев резюмирует: "В

заклучение скажу, что область исследования И.Павлова "объективное изучение высшей нервной деятельности животных", есть строго физиологическая область, моя же область есть область рефлексологии или "объективно-биологического исследования личности человека как биосоциального существа". Мы разграничены таким образом с И.Павловым различными объектами исследования, ибо не одно и то же объективно исследовать высшие нервные отправления животных (для более низших из них такие исследования велись даже и много ранее Edvard'a Thorndik'a) и объективно исследовать личность человека, где субъективный метод всегда признавался и до сих пор большинством авторов признается неизбежным, а субъективное толкование - неотъемлемым правом исследователя. К тому же человек как био-социальное существо, в своих высших проявлениях должен быть изучаем не физиологически только, но и биосоциологически, что и входит в прямую задачу рефлексологии человека" (Бехтерев, 1925, с. 9-10).

Давно было известно каждому специалисту, занимавшемуся дрессировкой животных, что они - животные - становятся со временем способными реагировать и на такие раздражители, которые лишь ассоциативно связаны с определенной реакцией организма. По сути, это условный рефлекс. Как нам известно из истории психологии, феномен условного рефлекса открывался неоднократно. Потребовался гений И.П.Павлова (обратившего внимание на то, что слюна начинает выделяться до кормления при виде служащего, который обычно приносит еду), Е.Б.Твитмайера (обратившего внимание на то, что подопытные при исследовании коленного рефлекса начинают реагировать на раздражители, отличающиеся от исходного, - удара молоточком), В.М.Бехтерева ("Бехтерев обнаружил, что рефлекторные движения - например, отдергивание пальца от предметов, грозящих ударом электрического тока, - могут возникать не только под воздействием безусловных раздражителей (например, удара электрического тока), но и под воздействием стимулов, которые сочетаются с исходным, - так, звук зуммера, звучащего во время удара электрического тока, вскоре заставляет испытуемого отдергивать палец" (Шульц, Шульц, 2002, с.268), чтобы феномен воплотился в научный факт - условный рефлекс (И.П.Павлов), особый рефлекс (Е.Твитмайер), сочетательный рефлекс (В.М.Бехтерев), дрессировку (О.Калишер).

Представляется, что реально соотнести эти подходы можно лишь используя концепция научного факта в психологии (Мазилев, 2015). В психологии этой проблеме уделяется явно недостаточное внимание.

Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших

вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание, важное для истории психологии.

Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий. Итак, предварительный анализ проблемы факта свидетельствует, что психологический конструкт "факт" нуждается в специальной методологической проработке.

Использование положений уровневой концепции факта позволяет прийти к следующим заключениям. Вернемся к вопросу о приоритете в области исследования рефлексов, который обсуждался в настоящей статье. С нашей точки зрения, для решения этого вопроса перспективно учитывать уровневую природу психологического факта. С этой позиции очевидно, что в работах О.Калишера в основном представлен операциональный уровень, техники дрессировки рассматриваются как овладение новыми формами поведения. В работе Е.Твитмайера об особом рефлексах расширяется пространство возможных раздражителей, вызывающих модификации поведения.

Лишь в работах И.П.Павлова и В.М.Бехтерева прослеживается осознанная работа с идеологическим уровнем. Причем в данном случае Бехтерев однозначно прав - выход на психологию личности представлен именно в его работах, Павловская концепция распространяется на человека (без специального обсуждения и анализа) «по умолчанию».

Таким образом, ответ однозначен: приоритет в разработке метода изучения сочетательных рефлексов как пути исследования личности человека принадлежит В.М.Бехтереву.

Литература

1. *Бехтерев В.М.* Психология, рефлексология и марксизм. Л.: Издательство государственного рефлексологического института по изучению мозга, 1925. 80 с.
2. *Еникеев Б.Н.* Факт // Большой психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко и Б.Г.Мещерякова. СПб, 2008. С. 587-588.
3. *Иванова И.И., Асеев В.Г.* Методология и методы психологического исследования // Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1969. С. 218-245
4. *Кант И.* Сочинения в шести томах. [Текст] / *И.Кант.* Сочинения в шести томах. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
5. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. [Текст] М.: Наука, 1984. 444 с.
6. *Мазилев В.А.* Научная психология: проблема метода [Текст]. / В.А.Мазилев // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2: Метод психологии / Под ред. В.В.Новикова (гл. ред.), И.Н.Карицкого, В.В.Козлова, В.А.Мазилова. Ярославль: МАПН, 2005. С. 248-279.
7. *Мазилев В.А.* Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998.
8. *Мазилев В.А.* Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. Научный журнал, № 3, том 2 (психолого-педагогические науки), 2013а. С. 186-194.
9. *Мазилев В.А.* Принцип соизмеримости теорий в психологии // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 4. Том 19, 2013. С. 28-32
10. *Мазилев В.А.* Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. С. 61-85.
11. *Мазилев В.А.* Психологический факт // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. Серия "Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. № 1. Том 21, 2015. С. 33-38
12. *Мазилев В.А.* Методологические проблемы исследований в истории психологии // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. Yaroslavl pedagogical bulletin: научный журнал. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. No 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С.91-97
13. *Мазилев В.А.* Психология: слова, слова, слова... Статья первая: психологический факт // Человеческий фактор: Социальный психолог. Выпуск 2(28), 2014. С. 42-56.
14. *Никифоров А.Л.* Факт [Текст] // Новая философская энциклопедия. Т. 4. М., 2010. С. 157-158.
15. *Никифоров, А.Л.* Философия и история науки. [Текст] / А.Л.Никифоров. М.: Идея-Пресс, 2008. 264 с.
16. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психо-семантическая парадигма. [Текст] / В.Ф.Петренко. М.: Новый хронограф, 2010. 440 с.
17. *Роговин М.С.* Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования. [Текст] / М.С.Роговин, Г.В.Залевский. Томск, 1988. 236 с.
18. *Роговин М.С.* Введение в психологию. М.: Высшая школа, 1969. 356 с.
19. *Челпанов Г.И.* Объективная психология в России и Америке. М.: Тов. «А.В.Думнов и К^о», 1925. 78 с.
20. *Шульц Д.* История современной психологии [Текст] / Д.Шульц, С.Шульц. СПб: Евразия, 2002. 532 с.
21. *Юревич А.В.* Методология и социология психологии. М.: ИПРАН, 2010.

УДК 159.9.01

В.М.БЕХТЕРЕВ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ В ЛЕНИНГРАДСКОЙ (САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ) НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

В.Д.Балин

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье описываются основные признаки Ленинградской (С-Петербургской) психофизиологической школы: эволюционизм, психологизм, методологическая нагруженность, комплексность. Показывается, что указанные признаки следуют из программы комплексных психологических исследований, созданной Б.Г.

Ананьевым, который, в свою очередь, трансформировал для этих целей идеи, разрабатываемые в свое время В.М.Бехтеревым.

Ключевые слова: психофизиология; научная школа; эволюционизм; методология; комплексные исследования.

Abstract

The article describes the main features of Leningrad (St. Petersburg) psychophysiological school: evolutionism, psychologism, methodological workload, complexity. It is shown that these features follow from the comprehensive program of psychological research, created by B. G. Ananyev, who for these purposes transformed the ideas developed by V. M. Bekhterev.

Keywords: psychophysiology; school of Sciences; evolutionism; methodology; integrated studies.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского Гуманитарного Научного Фонда по теме «Разработка проблемы целостного человека в отечественной и мировой психологии (1960-2010 гг)», код 14-06-00668

Научная школа – коллектив ученых, разрабатывающих под руководством лидера некоторую исследовательскую программу. Различают признаки, функции, типы и динамику научных школ. Такие школы фильтруют информацию и производят научную продукцию в соответствии с положениями, характерными для каждой из них. Опишем основные признаки ленинградской научной психофизиологической школы. Эти признаки «восстановлены» из теоретических установок, заданных в свое время Б.Г.Ананьевым и его сотрудниками [1; 2].

В целом, в отечественной психологии можно выделить два направления.

Первое – академическое, разрабатываемое последователями С.Л.Рубинштейна.

Второе – экспериментальное, представленное последователями В.М.Бехтерева. Направляется сравнение с физиологией, где выделяют академическую школу И.П.Павлова и университетскую А.А.Ухтомского.

Ленинградская школа тяготеет к Бехтеревскому направлению.

Рассмотрим основные признаки ленинградской (Санкт-Петербургской) психофизиологической школы, как это видится на сегодняшний день, дополнив изложение иллюстрациями, где это требуется.

1. **Эволюционизм.** Психика – инструмент адаптации к среде. Ее свойства соответствуют свойствам среды. Психогенез – процесс становления психического. Подчиняется законам статики и динамики.

За исходную принимается категория «адаптация» как инструмент взаимодействия человека и среды. Адаптация состоит из отражения и регуляции. Отражение осуществляется путем выделения в среде объективных признаков (назначение экзопсихики) и соотнесения их с генетической памятью (эндопсихика). Эти два потока информации соотносятся друг с другом мезопсихикой, что позволяет формировать поведение, способст-

вующее адаптации индивида к условиям конкретной среды.

Механизм отражения дает адекватное представление об окружающей среде и соответствует ее свойствам (подходит как ключ к замку). Главными свойствами среды в контексте ее отражения субъектом являются неопределенность и неравномерность. Неопределенность иллюстрируется известными теориями: а) относительности (А.Эйнштейн); б) неполноты (К.Гедель); в) неопределенности (В.Гейзенберг). Согласно им среда настолько неопределенна, что мы не только не можем найти единственно правильную систему отсчета, но не можем одновременно представить ее взаимоисключающие свойства, а если мы все же сможем это сделать, то не сможем дать ее полного описания.

Среда характеризуется также и неравномерностью. Этим понятием объединяются такие свойства среды, как:

- а) способность к самоорганизации;
- б) периодичность событий;
- в) доминантность – иерархическая организация в среде взаимодействующих объектов;
- г) непрерывность-дискретность;
- д) фрактальность (картины среды соотносятся между собой как куклы разного размера в матрешке).

Аппараты отражения формировались в эволюции, способствуя адаптации организмов к среде. Различают такие ее этапы: атомную (образование химических элементов после «Большого взрыва»), химическую (объединение элементов в молекулы вплоть до образования органических соединений), биологическую, социально-культурную. Биологическая эволюция сопровождается конкурентной борьбой за ресурсы в мире ограниченных ресурсов, представляя собой бесконечную последовательность процессов самоорганизации.

Инструмент эволюции – процессы дифференциации и интеграции. Последние – проявление на биологическом уровне неопределенности-неравномерности. Эти процессы регулируют мор-

фогенез, психогенез, социогенез, трудогенез, этногенез, культурогенез. Процессы дифференциации и интеграции, периодически сменяя друг друга, способствуют созданию в биосфере (и ноосфере) неравновесных ситуаций. Морфогенез позволяет создавать такой набор элементов в рамках организма, который, в конечном счете, приводит к формированию новых функций, одну из которых мы называем психикой.

Психика многосубстратна. Психическое может строиться на любой материальной базе, главное, чтобы выполнялись фундаментальные условия и принципы психогенеза. В психике есть несколько генетических линий, каждое психическое явление пришло из своей исторической эпохи. Психогенез, процесс организации психического, подчиняется законам статики и динамики.[3].

Законы психогенеза получены на основе изучения с системных позиций теорий, описанных разными авторами. Любое психическое явление подчиняется законам становления и существования *целого*, действующими и в неживой природе (Балин В.Д., 2001, 2012). Выделяют законы статики и динамики. Законы статики описывают элементы, структуру и функцию психического. Сложное психическое явление (целое) многослойно, каждый слой подобен сфере, вложенной в сферу с большим радиусом.

Есть три основных компонента психического.

Эндопсихика — ядро психики. Хранит врожденные поведенческие программы и приобретенные навыки, привычки и т.п. (фон). *Экзопсихика* — внешний слой психики. Управляет взаимодействием со средой. Синтезирует образ предметов среды («фигуру»). *Мезопсихика* — средний слой психики. Совмещает возможности организма с требованиями среды. Здесь происходит наложение «фигуры», сформированной экзопсихикой, с эмоциональным фоном, создаваемым эндопсихикой. Законы динамики описывают эволюцию психического целого. Сформировавшись, такое целое приобретает устойчивый характер, «защищает» себя от распада (самосохранение). Описаны законы становления, сохранения и распада целого. Есть три основных способа самосохранения. 1. *Трансформация* — взаимодействие (взаимозамена) элементов в границах одного слоя. 2. *Компенсация* — замена «выпавшего» элемента нижнего слоя элементом верхнего. 3. *Регрессия* — замена элемента верхнего слоя элементом нижнего.

2. **Психологизм.** Цель применения физиологического метода — поиск физиологических механизмов психических явлений, изучение закономерностей психогенеза. Любое физиологическое явление в конечном счете имеет свою психологическую сущность. Переход от круга физиологических явлений к психологическим обеспечен соответствующей идеологией. Этот переход рас-

сматривается в свете так называемых ключевых проблем психологии: 1. Психофизическая проблема; 2. Психофизиологическая проблема; 3. Психоностическая проблема — познаваемость вещей и явлений с помощью психики; 4. Психосоциальная — соотношение между индивидуальными и социальными психическими явлениями. Связь с психофизиологией заключается в том, что процесс происхождения индивидуальных и групповых психических явлений подчиняется одним и тем же законам.

Признается существование границ, разделяющих круг физиологических и психологических явлений. Таких границ несколько:

1. Физиологические раздражения – психическое ощущение;
2. Физиологические реакции – психическое состояние;
3. Движения – действие;
4. Свойства нервной системы – темперамент;
5. Задатки – способности.

В использовании физиологических данных при решении проблемы психогенеза выделяют два подхода. Первый связывает проявление тех или иных психических явлений с деятельностью отдельных, локальных участков мозга: локализационизм (атомизм). Пример – система Ф.Галля. Второй связывает возникновение психических явлений с деятельностью нервной системы как целого: структурализм (целостностный, динамический подход). Примером может служить теория эквипотенциальности нервной ткани К.Лешли. Большинство встречающихся эмпирических теорий тяготеет к одному из этих двух подходов.

При объяснении процесса происхождения психики следует иметь в виду два его аспекта, которые условно можно назвать *логическим* и *историческим* (эволюционным). В отношении первого можно сказать, что речь идет о логике процесса происхождения психики как природного явления. Здесь возникают такие вопросы: какие законы участвуют в становлении психики, можно ли объяснить происхождение психики, оставаясь на естественнонаучных позициях. Второй (исторический, эволюционный) аспект требует ответить на вопрос о том, как происходило становление психики в эволюции в реальности, каково соотношение субстрата и психики, какие существуют формы психического.

Для решения проблемы психогенеза следует привлечь также два общенаучных подхода: системный подход и синергетику.

1. *Системный подход.* Рассматривает любой объект как систему. Выделяют элементы (они не равноценны, имеются доминантные элементы), структуру (совокупность связей между элементами), функцию (целое больше суммы своих час-

тей), эволюцию (закономерности изменения системы во времени), соотношение системы и окружающей среды.

2. *Синергетика*. Изучает самоорганизующиеся системы. Такая система имеет конечную точку своего развития — аттрактор. Аттрактором психического явления (рассматриваемого как система), является инвариант.

Нервная система организована так, что в ней постоянно происходит интеграция поступающей информации путем объединения ее потоков, идущих по разным сенсорным каналам, с целью выявления наиболее существенных, устойчивых (инвариантных) частей в этих потоках (концепция модульной организации нервной системы). Такая работа по сопоставлению указанных потоков идет до тех пор, пока добавление очередной порции информации не перестает вызывать существенных изменений в формируемой «картине мира». Эта очередная порция информации может что-то и уточнит, но общей картины не изменит. Указанное «зависание» является сигналом к остановке работы по сопоставлению поступающих потоков информации. Инвариант найден. Он же является и аттрактором, потому что выступает здесь конечной, финальной, точкой саморазвития системы. Описанная схема может быть применена при описании генеза любого психического явления.

В ленинградской – санкт-петербургской психофизиологической школе разрабатываются практические методы психологической интерпретации физиологических данных. Один из методов основан на определении психофизиологического типа индивида путем соотнесения уровней активации трех отделов нервной системы: вегетатив-

ной, двигательной и так называемого «психического мозга» (конвекситальных отделов новой коры). Все физиологические параметры предварительно прошкалированы по 20-балльной шкале (это нужно для того, чтобы уравнивать эти физиологические параметры между собой, поскольку все они измеряются в разных единицах, что делает невозможным их сравнение и суммирование). Весь имеющийся в результате физиологических измерений набор параметров (ЭЭГ, ЭКГ, дыхание, артериальное давление, КЧМ и др.) разбивается на три группы, соответствующие трем упомянутым отделам нервной системы. Любой параметр в каждой группе шкалируется, а затем шкальные оценки усредняются внутри своей группы так, что в результате мы имеем три числа (размерностью от 1 до 20), каждое из которых характеризует уровень активации своего отдела нервной системы как целого. Психологические черты определяются в данной модели соотношением активации этих трех отделов. Нагляднее всего представить такое соотношение в трехмерном пространстве, где ось ОХ соответствует активации вегетативной нервной системы, ось ОУ — «психического мозга», а ось ОZ — это активация двигательного мозга. Если мы «загребем» шкальные оценки активации трех блоков мозга так, что значение больше или равное 10 баллов обозначим знаком плюс, а меньшее 10 баллов — знаком минус, то получим 8 возможных сочетаний уровней активации отделов нервной системы, как это показано в таблице №1. Все пространство в нашем случае разбивается на 8 частей, или октантов, каждый из которых имеет свое психологическое «наполнение».

Таблица 1.

Кодировка октантов

Координата	Отдел Нервной системы	Код октанта							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
X	Вегетативная В	+	-	-	+	+	-	-	+
Y	Центральная Ц	+	+	-	-	+	+	-	-
Z	Соматическая С	+	+	+	+	-	-	-	-

Кодировку восьми типов, приведенную в таблице 1, можно дополнить такими обозначениями: I группа (В+Ц+С+) — синтонный тип (синтоник). II группа (В-Ц+С+) — церебротонический соматотоник или соматотонический церебротоник, в зависимости от того, активация какого из отделов (ЦНС или СНС) преобладает у данного человека (о ВНС речи не идет, так как ее активация ниже 10 баллов). III группа (В-Ц-С+) — соматотоник. IV группа (В+Ц-С+) — вегетотонический соматотоник или соматотонический вегетотоник. V группа (В+Ц+С-) — вегетотонический церебротоник или церебротонический вегетотоник. VI группа

(В-Ц+С-) — церебротоник. VII группа (В-Ц-С-) — дезотоник. VIII группа (В+Ц-С-) — вегетотоник.

Итак, проблему соизмеримости разнородных параметров можно решить путем применения шкальных оценок. Соединение шкальных оценок и трехкомпонентной системы привело нас к системе психологических типов, состоящей из восьми наименований (столько же типов активации). Указанная система хорошо согласуется с известными системами У.Шелдона, Э.Кречмера и т.п. Она хорошо также согласуется с типами базовых генетических программ, связана с основными свойствами и параметрами окружающей среды. Описанная система

легко поддается формализации с последующей компьютеризацией диагностической процедуры.

Другая схема перехода от физиологических параметров к психологическим названа нами реверсивными шкалами.

Реверсивные шкалы позволяют по измеренным физиологическим параметрам предсказывать значения психологических. Алгоритм построения реверсивной шкалы т. е. приписывания определенному шкальному значению физиологического параметра психологических коррелятов таков. Нужно, чтобы психологические параметры предварительно также были сведены к 20-бальной шкале. После этого составляется таблица, в столбцах которой расположены признаки, а в строках — испытуемые, т.е. обыкновенная таблица эмпирических данных преобразуется в матрицу шкалированных оценок. Далее выбираем интересующий нас физиологический признак (например ЧСС) и работаем последовательно со шкальными значениями в 1, 2, 3...20

баллов. Сначала берем шкальную оценку пульса, равную 1 баллу. Просматриваем матрицу и определяем, какие испытуемые имеют некоторые психологические параметры со значением, равным 1 баллу. Выписываем их (см. табл. 2).

Подсчитываем вероятность, с которой психологический параметр 2 может характеризоваться 1 баллом ЧСС при числе испытуемых, равном 5:

$$P_2 = \frac{3}{5} = 0.6.$$

Параметр 4:

$$P_4 = \frac{2}{5} = 0.4,$$

и далее

$$P_5 = \frac{3}{5} = 0.6,$$

$$P_8 = \frac{1}{5} = 0.2.$$

Таблица 2.

Пример построения реверсивной шкалы

Испытуемый (n=5)	Корреляты 1 балла ЧСС			
	Номера психологических параметров, имеющих значение 1 балл при значениях ЧСС 1 балл			
1.Иванов	2	4	5	-
2.Петров	2	-	5	-
3.Сидоров	2	-	5	-
4.Кузнецов	-	4	-	-
5.Попов	-	-	-	8
Число индивидов, у которых встречается данный психологический параметр (1 балл) при значении ЧСС в 1 балл	3	2	3	1

Далее указанная процедура выполняется для баллов ЧСС, равных 2, 3...20, и для баллов каждого психологического параметра, равных 2, 3...20.

В результате таких расчетов мы получаем для каждого балла ЧСС информацию о том, какие психологические корреляты и с какой вероятностью могут соответствовать определенному шкальному значению пульса. После этого можно переходить к следующему физиологическому параметру, например, частоте дыхания (ЧД) и т.д.

Такое представление соотношения между физиологическими и психологическими параметрами позволяет легко перейти к машинной диагностике психологических качеств. За аргумент можно взять любой параметр. Все дело в том, чтобы набрать соответствующий статистический материал. Вопрос о том, почему связаны между собой выбранные нами физиологические и психологические параметры здесь не ставится, это чисто статистический подход. В идеале такой подход по совокупности случайных параметров-аргументов позволяет нарисовать обобщенный портрет человека, точность

которого будет тем выше, чем большим набором физиологических параметров располагает исследователь. Указанный подход может представлять определенный интерес и для практики, например для криминалистов.

Другим примером перехода от круга физиологических параметров к психологическим может служить процедура регрессионного анализа. Так, в одном из исследований изучалась успеваемость по разным психологическим дисциплинам и ее связь с рядом физиологических параметров.

Успешность по дисциплине «Организация психологической службы» связана с физиологией таким образом: $Y=3,421 - 0,168 \text{ Дисп } O_{1-250} + 0,0088 \text{ альфа индекс} - 0,105 \text{ Дисп } F_2\text{-ср}$, где Y – успешность по названной дисциплине, Дисп. O_{1-250} – дисперсия амплитуд вызванного потенциала в левой затылочной области в момент времени от 100 до 250 мс, а Дисп. F_2 – средн. – дисперсия амплитуд вызванного потенциала в правой лобной области в момент времени от 0 до 500 мс.

Такие же уравнения получены и для других психологических дисциплин.

К проблеме соотношения круга физиологических и психических явлений, можно подойти и с другой стороны. Имеется в виду проблема валидности тестов. Валидность психологического теста – одна из основных его характеристик. Существует несколько видов валидности: внешняя, внутренняя, операциональная, конструктивная, валидность по критерию, диагностическая, прогностическая, экологическая валидность. Соотношение между разными видами валидности часто зависит от теоретических представлений исследователя.

Мы исходим из предположения, что каждому индивидуальному психическому явлению соответствует некая функциональная система (ФС), которая «обеспечивает» ее развитие и функционирование. Названную функциональную систему можно выявить, применив регистрацию некоторых физиологических и психофизиологических показателей параллельно разворачиванию интересующего нас психического явления. Так как любая функциональная система, в зависимости от сложности ситуации и существующего набора средств достижения результата может включать различное количество ресурсов, набор физиологических и психофизиологических методик следует взять с «запасом»; кроме этого, всегда существует избыточность в определении явления, для измерения которого мы сконструировали новый тест. Когда мы измерили физиологические показатели, отражающие работу различных систем организма при реализации изучаемого психического явления, необходимо подвергнуть набор физиологических показателей математической и статистической обработке. В качестве современных математических методов обработки физиологических сигналов можно выделить нелинейные методы анализа: Вычисление фрактальной размерности, корреляционной размерности восстановленного аттрактора, анализа степени стационарности процессов, вейвлет-анализ. Для моделирования системы взаимодействий между различными сигналами и глубинных мозговых явлений можно использовать метод независимых компонентов (ICA), дипольное моделирование, математические модели нейронных сетей. Для статистической обработки и выявления системы связей между зафиксированными элементами функциональной системы: корреляционный, факторный и кластерный анализы, которые позволяют провести агрегацию данных. Выявленные блоки (факторы, кластеры) физиологических показателей, должны сводиться в предполагаемую функциональную систему, по которой можно определить, какую работу совершает организм, нервная система, при протекании интересующего нас психического явления. Также для проверки статистических моде-

лей, в которые включены исследованные звенья функциональных систем и психологические параметры можно использовать моделирование структурными уравнениями, математические модели нейронных сетей. Другими словами, мы сможем создать физиологическую схему психологического явления. Изучив ее, можно сказать, действительно ли выявленные закономерности, протекающая «физиологическая работа», соответствуют нашим представлениям о функциональной системе, стоящей за изучаемым психическим явлением. Предлагаемый алгоритм определения валидности чем-то напоминает алгоритмический анализ трудовой деятельности, описанный в свое время Г.М.Зараковским. Видимо, это оценка содержательной валидности, которая предполагает, что тест обнаруживает в себе полный набор заданий для измерения определенной черты.

После выполнения описанной процедуры, следует произвести оценку прогностической и диагностической валидности.

3. Методологическая загруженность.

Важны теоретические аспекты психофизиологического исследования. Полученные физиологические данные «выводятся» на общепсихологические категории и соотносятся с известными в психологии принципами и законами.

Выделяют 4 уровня методологических принципов экспериментального исследования: философские, общенаучные, общепсихологические, частные.

Различают следующие этапы экспериментального исследования:

1. Постановка проблемы, выбор объекта исследования.
2. Выбор концепции, предмета исследования, построение модели объекта.
3. Планирование.
4. Эксперимент.
5. Обработка результатов.
6. Интерпретация результатов, выводы.
7. Включение результатов в систему знаний (в научную картину мира).

Существует «симметрия» этапов 1 и 7, 2 и 6, 3 и 5. Ось симметрии проходит через 4-й этап. Этапы находятся между собой в отношении дополнительности. Этапы 3, 4 и 5 являются «ядром» экспериментального исследования [4].

4. **Комплексность.** Проводимые исследования исходят из понимания психического как целостного образования, что требует применения батареи экспериментальных методов, многие из которых заимствованы из смежных наук. Популярна физико-математическая парадигма.

Категориальный строй психологии (6 уровней) выводится из основных общенаучных категорий. 1. Общенаучные (Пространство-время, Материя-энергия, Информация). 2. Протопсихологиче-

ские (порождающие) категории, выполняющих роль переходного модуля (Действие, Мотив, Образ). 3. Метапсихологические. 4. Макропсихологические. 5. Базисные. 6. Частные общепсихологические категории. Категории выходят на законы. На наш взгляд, исходными атрибутами являются категории, представляющие сжато всю психологию. Из категорий выводятся законы. Критерием допустимости включения закона в арсенал науки являются методологические принципы. Если та или иная закономерность подчиняется некоторому принципу, то ее можно возвести в ранг закона и включить в арсенал законов [4].

Описанные основные особенности школы есть, в сущности, обобщение теоретических предпосылок, сформулированных для обоснования комплексных исследований Б.Г.Ананьевым. Б.Г.Ананьев, в свою очередь, повторил, развил и применил к практике 60-х годов прошлого века идеи, предложенные в более ранний период В.М.Бехтеревым и его сподвижниками [5;6;7;8]. В организации комплексного психологического исследования студентов была применена схема выделения в нервной системе трех ее отделов, о которых речь шла выше, и именно по это же схеме и были сформированы исследовательские бригады [4]. А упомянутая выше классификация

трех сфер психики является продолжением работ А.Ф.Лазурского, ученика В.М.Бехтерева.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. 389 с.
2. *Ананьев Б.Г.* О методах современной психологии. // Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов) / Под ред. А.А.Бодалева (отв. ред), М.Д.Дворяшиной и И.М.Палея. Л., ЛГУ, 1976. 248 с.
3. *Балин В.Д.* Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. СПб, СПбГУ, 2001. 374 с.
4. *Балин В.Д.* Введение в теоретическую психологию. СПб, СПбГУ, 2012. 232 с.
5. *Бехтерев В.М.* Избранные работы по социальной психологии. М., 1994. 400 с.
6. *Лазурский А.Ф.* Классификация личностей. // Психология индивидуальных различий. Тесты. М., 1982. 320 с.
7. *Левченко Е.В.* Идея отношения в отечественной психологии конца XIX – первой трети XX веков. Пермь, 1999. 157 с.
8. *Левченко Е.В.* История и теория психологии отношений. СПб, 2003. 312 с.

УДК 316.723-053

ВОЗРАСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Е.А.Сергиенко, Г.Н.Эйдельман

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность настоящего исследования обусловлена изучением внутренних психологических факторов самоопределения современной молодежи в период завершения профессионального обучения. Цель статьи состоит в исследовании роли возрастной идентичности как базовой составляющей личности. Ведущим в работе стал системно-субъектный подход, реализуемый при изучении субъективного, желаемого, идеального возрастов, отражающих возрастную идентичность молодых людей и ее взаимосвязи с психологическим благополучием и субъективной картиной себя и мира. Использовались авторские проективные методы исследования отношения к возрасту, молодому поколению, восприятие себя и мира, построенные на основе семантического дифференциала, а также тесты оценки психологического благополучия (ШПБ) К.Риф в модификации Т.Д.Шевеленковой, П.П.Фесенко, методика личностного дифференциала Е.Ф.Бажина, А.М.Эткинда. В исследовании принимали участие 235 молодых людей в возрасте 20-30 лет, в ситуации профессионального самоопределения. Обнаружено преобладание тенденции к субъективному снижению собственно молодого возраста, связь молодого возраста с прошлым, что указывает, наряду с другими данными на «бегство» от взрослости и ответственных решений. Желаемый возраст также был ниже календарного возраста молодых людей. Идеальный возраст для молодых людей и девушек существенно отличался, отражая у мужчин стремление к достижениям, независимости и состоятельности (был значительно выше), и желание женщин оставаться юными и привлекательными. Показаны существенные различия в субъективном восприятии себя и мира при завышении и занижении своего возраста. Индивидуальные варианты субъективного возраста (снижение и повышение) указывают на различные варианты возможностей самоопределения. Соотношение субъективного возраста и психологического благополучия указывает на неустойчивость возрастной иденти-

фикации, у молодых людей с частичным психологическим благополучием. Материалы статьи необходимо учитывать при формировании молодежной политики, организации психологической, социальной и педагогической работы с молодежью в период ее профессионального самоопределения.

Ключевые слова: субъективный биологический возраст, желаемый возраст, субъективное восприятие себя; субъективная картина мира; самоопределение; психологическое благополучие/

Abstract

The relevance of this study is due to the study of the internal psychological factors of modern youth self-determination during the completion of vocational training. The purpose of the paper was to study the role of subjective age as a basic component of the identity of an individual.

The leading approach was system-subject approach implement in the study of the subjective, desired, ideal age reflecting age-dependent identity of young people and its relationship to psychological security and subjective picture of themselves and the world.

Projective research techniques dealing with age, young generation, the perception of ourselves and the world, created on the basis of semantic differential, as well as psychological security assessment tests by C.Ryff modified by T.D.Shevelenkova, P.P.Fesenko, the technique of personal differential by E.F.Bazhin, A.M.Etkind, were used in the research. The study involved 235 young people aged 20-30 years, in the situation of professional self-determination.

We found the domination of the tendency to reducing their own young age, the connection of the young age with the past, which indicates, along with other data to a "flight" from adulthood and responsible decisions. The preferred age was also lower than the calendar age of the young people.

The ideal age for young men and women differed significantly, reflecting the male desire to achieve, to be independent and well off (was much higher), and women's desire to remain young and attractive. The significant differences in the subjective perception of themselves and the world at overstatement and understatement of the age were shown. Individual options of subjective age (overstatement and understatement) indicate the various options for possible self-determination.

The results must be considered in the development of youth policy, the organization of psychological, social and educational work with young people during her professional self-determination.

Keywords: subjective biological age, desired age, the subjective perception of themselves, subjective picture of the world, self-determination, psychological security.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 14-06-00206

Введение

Понятие человечности относится к психологии человеческого бытия. Основополагающими характеристиками человеческого существования выступают, по словам С.Л.Рубинштейна, сознание и деятельность. Третьим основанием данной интегративной и этической категории, может выступать по предположению В.И.Слободчикова общность людей, общность их бытия и необходимость их со-бытия [1]. С.Л.Рубинштейн сформулировал представление о «действующем лице», творящем деятельность, вкладывая в это понятие значение личности как субъекта собственной активности. В его работе «Человек и мир» [2] субъект рассматривается не только как носитель активности, но и источник причинности бытия. На основе анализа с позиций системно-субъектного подхода разные точки зрения на субъекта и возможности его проявлений объединяются в более широкие ракурсы субъектности, которые могут быть описаны как субъект развития - субъект деятельности - субъект жизни [3].

Разрабатывая этическую психологию, Л.М.Попов указывает на необходимость введения оценки поведения согласно критерию человечности, кото-

рая определяется им как степень отношения между добродетельным поведением и порочным, осуждаемым [4]. Автор разрабатывает также категорию поведения, в котором выделяет внешние и внутренние факторы. Внешние факторы- социальные групповые, культурные нормы и ценности. Внутренние – ценностно-смысловые ориентации, установки, психологические характеристики личности, жизни человека. Степень человечности поведения в разные этапы развития изменяется. Выбор пути развития, профессиональной деятельности, линии жизни, отношения к себе и другим являются поликаузальными- переплетением внутренних и внешних причин.

Самоопределение в жизни человека процесс постоянный, но имеющий особое значение в критические периоды, требующие выбора. Д.А.Леонтьев дает следующее определение этому процессу: «Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации». [5, с. 14].

В таком выборе человек проявляется как субъект собственной жизни, развития и профессиональной деятельности. Наиболее важное значение такие выборы при самоопределении играют в молодом возрасте, поскольку именно от выбора молодого человека зависит во многом его судьба и возможности самореализации.

Неотъемлемой частью личностной идентичности человека является его возрастная идентификация. Представление о собственном возрасте, отношении к нему, субъективные оценки своих сверстников, молодого поколения, позволяет проанализировать одни из базовых субъективных координат процесса самоопределения, т.к. именно представление о своем месте в социальном пространстве. В наших работах [6, 7] было показано, что возрастная идентичность (субъективный возраст человека) является гибкой характеристикой и играет важную роль в регуляции поведения.

Несмотря на то, что рассогласование между хронологическим и субъективным возрастом нарастает в период 40-50 лет, но и оценки возраста молодыми людьми часто отличаются от их календарных значений.

В нашей работе было показано, что молодые люди, снижающие свой возраст, отличаются большей ориентацией на получение удовольствий в настоящем, игнорируют прошлое, склонны к вредным привычкам (курению) и хуже оценивают свое здоровье [7].

В наших предыдущих работах изучения самодетерминации было проанализировано субъективное отношение к себе и миру, их взаимосвязь с психологическим благополучием, показана роль соотношения представлений о себе с идеальными и желаемыми образами [8 - 11].

Настоящая часть работы посвящена возрастной идентичности молодых людей, которые совершают выбор дальнейшего профессионального пути, собственного развития после завершения профессионального образования.

В исследовании приняли участие жители Москвы и Московской области, находящиеся в процессе самоопределения в профессиональной жизни. Возраст участников исследования составлял 20-30 лет. Средний возраст респондентов – $23,5 \pm 3$ года. Общий объем выборки 235 человек. Из них 114 мужчин и 121 женщина.

Среди участников исследования были работающие (постоянно или временно) и неработающие, имеющие свою семью или неженатые (большинство – свободные), проживающие с родителями и отдельно. Уровень образования различен (от общего среднего до высшего).

Отбор участников исследования проводился по двум основным критериям: возраст от 20 до 30 лет и наличие ситуации профессионального самоопределения в жизни.

Материал и методы

- Авторская анкета, направленная на изучение социально-экономического статуса респондентов.

- Шкала психологического благополучия (ШПБ) К.Риф в модификации Т.Д.Шевеленковой, П.П.Фесенко для выявления уровня и структуры психологического благополучия, а также оценки удовлетворенности жизнью идеального человека [12]. Оценка психологического благополучия велась как по общему индексу психологического благополучия, так и по отдельным субшкалам: «Позитивные отношения с другими» - отражает степень удовлетворенности отношениями в социуме; «Автономия» - выявляет степень независимости человека от социального давления; «Управление окружающей средой» - отражает степень собственной силы/бессилия в удовлетворении потребностей, достижении желаемого; «Личностный рост» - отражает степень реализации своего потенциала и уровень удовлетворенности в области самореализации; «Цель в жизни» - отражает наличие целей в жизни и степень осмысленности; «Самопринятие» - показывает отношение к себе, своим качествам и к своему опыту.

- Авторская проективная методика «Отношение к миру» направлена на изучение внутренней картины мира субъекта [11]. Построенная по методу семантического дифференциала она представляет собой набор из 20 субшкал. Субшкалы условно сгруппированы в 3 основные шкалы: «Оценка мира» (7 пар) показывает особенности эмоционального восприятия внешнего мира; «Включенность в мир» (7 пар) отражает включенность субъекта в существующую реальность и готовность контактировать с миром; «Стабильность мира» (6 пар) оценивает внешний мир с позиции стабильности / изменчивости, которые стимулируют субъекта к действию. Анализ результатов велся как по каждой из 20 субшкал в отдельности, так и по сгруппированным шкалам в целом. По каждой субшкале определяется степень выраженности предпочтения (от -3 до 3 баллов). При обработке и анализе результатов учитывалась, как содержательная сторона ответов, так и частота тех или иных выборов.

- Личностный дифференциал, разработанный на основе Семантического Дифференциала в Институте им. В.М.Бехтерева [13], для оценки себя и идеального образа.

- Авторская проективная методика «Молодой возраст», разработанная на основе метода незаконченных предложений, предложенного Д.Саксом и С.Леви [14].

Методика содержит 29 незаконченных предложений, условно сгруппированных в 7 тем: восприятие своего возраста (5 предложений), отношение к поколению и соотнесение себя с возрастом (4 предложения), проблемы возраста (4 предложения),

радости возраста (4 предложения), достижения возраста (4 предложения), отношение к будущему (4 предложения), нереализованные возможности (4 предложения). Оценка полученных данных интерпретируется как по каждому предложению, так и по сгруппированному блокам. Обработка данных проводилась с использованием контент-анализа и специально построенной кодировки: 1 – оценка своего возраста или молодости как констатация прожитых лет, 2 – эмоциональная оценка возраста, 3 – оценка возраста или молодости как перспективы на будущее; 1 – оценка возраста с позиции прошедшего времени, 2 – оценка возраста с позиции настоящего времени.

Анализ существующих взаимосвязей осуществлялся с помощью ранговой корреляции Спирмена.

В рамках статистического анализа были использованы непараметрические критерии Уилкоксона для связанных выборок и критерий Манна-Уитни для независимых выборок.

Результаты и обсуждения

На этапе изучения отношения к своему возрасту молодым людям предлагалось дать ассоциацию на тему «Мой возраст» и «Молодость». Опираясь на контент-анализ были выделены 3 группы ассоциаций: 1 – оценка своего возраста или молодости как констатация прожитых лет (цифра, прожитые годы, число и т.д.), 2 – эмоциональная оценка возраста («клево», «прекрасно», «чудесное время» и т.д.), 3 – оценка возраста или молодости как перспективы на будущее (возможность получить все возможно и т.д.).

Таблица 1.

Сравнительный анализ оценок-ассоциаций своего возраста у молодых людей 20-30 лет

Кол-во респондентов	Мой возраст			Молодость		
	1*	2**	3***	1*	2**	3***
Все (235чел)	40,5%	39,5%	20%	17,3%	63,4%	18,8%
Мужчины(114чел)	44,4%	37%	18,5%	20,7%	61%	18,3%
Женщины(121чел)	37,6%	41,3%	21,1%	14,7%	65,1%	19,3%

* - констатация прожитых лет;
 ** - эмоциональная оценка возраста;
 *** - перспектива на будущее или возможности.

Полученные данные выявили, что только 20% людей в возрасте 20-30 лет воспринимают свой возраст как возможности. У большей части респондентов (40,5%) свой возраст ассоциируется с прожитыми годами или вызывает эмоциональную реакцию (39,5%). Содержательно категории «Молодость» и «Мой возраст» у молодых людей в возрастном диапазоне 20-30 лет имеют значимые различия ($p=0,003$). Т.е. одними и теми же людьми по-

разному воспринимается молодость и свой возраст, несмотря на идентичность хронологического возраста респондентов.

В рамках исследования с целью изучения соотношения себя с молодостью молодым людям предлагалось продолжить предложение «В молодом возрасте я...». Ответ оценивался с позиции прошедшего или настоящего времени. Результаты ответов представлены в табл.2.

Таблица 2.

Распределение оценок возраста с позиции временной перспективы молодых людей 20-30 лет

Позиция оценки своего возраста	Все респонденты	мужчины	женщины
Прошедшее время	55,9%	65%	49,1%
Настоящее время	44,1%	35%	50,9%

Полученные данные говорят о том, что большинство молодых людей в возрасте 20-30 лет отделяют себя от молодого возраста. Для их ответов характерна следующая формулировка: «В молодом возрасте я был (была) веселее (глупая, бесшабашный, дурак и т.д.)». Для них молодость в прошлом, несмотря на средний возраст респондентов 23±3. Причем фиксируются половые различия в позиции оценки своего возраста: мужчины значимо чаще чем женщины ($p=0,008$) отделяют себя от молодого возраста, оставляя его в прошлом. Сопоставляя эти ответы с ощущениями своего возраста и желаемым возрастом, можно утверждать, что молодые люди мужского пола стремятся как можно раньше покинуть зону молодости, тогда как представительницы

женского пола стараются задержаться в этом периоде.

Сравнительный анализ оценки своего возраста с позиции прошедшего времени при разных уровнях психологического благополучия существенных различий не выявил. Корреляционных взаимосвязей между позицией оценки своего возраста и уровнями психологического благополучия не обнаружено. Но выявлена взаимосвязь между отчуждением от своего возраста и степенью своего включения в мир ($r=0,166^*$), оценкой себя ($r=0,168^*$) и своей активности ($r=0,147^*$). Чем ниже оценивает себя и свою активность молодой человек, чем меньше ощущает свою включенность во внешний мир, тем меньше соотносит себя с молодостью, тем

чаще использует прошедшее время в продолжении фразы «В молодом возрасте я...».

При исследовании разницы между биологическим субъективным возрастом (на сколько лет себя ощущает человек) и хронологическим (реальным) была выявлена склонность к занижению субъективного биологического возраста: ощущают себя младше – 54% (123/230 чел.) респондентов; ощущают себя старше – 23,2% (54/230 чел.); ощущают себя на свой возраст – 22,8% (53/230 чел.). Следует отметить, что около 2,2% (5/235 чел.) от общего количества респондентов затрудняются продолжить предложение «Я ощущаю себя на...лет», что говорит о неуверенной возрастной идентификации. В

последующем анализе результаты этих 5 человек не учитывались.

Полученные данные соответствуют исследованиям Н.Л.Галамбос с коллегами [15], согласно которым 23 года — это возраст, когда происходит переход от завышения к занижению своего субъективного возраста. Средний возраст нашей выборки – $23,5 \pm 3$ года. И вне отчетливо выделяются три подгруппы: занижающих, адекватно оценивающих и завышающих свой возраст.

Распределение разницы между биологическим субъективным возрастом и хронологическим у молодых людей 20-30 лет представлена на рисунке 1.

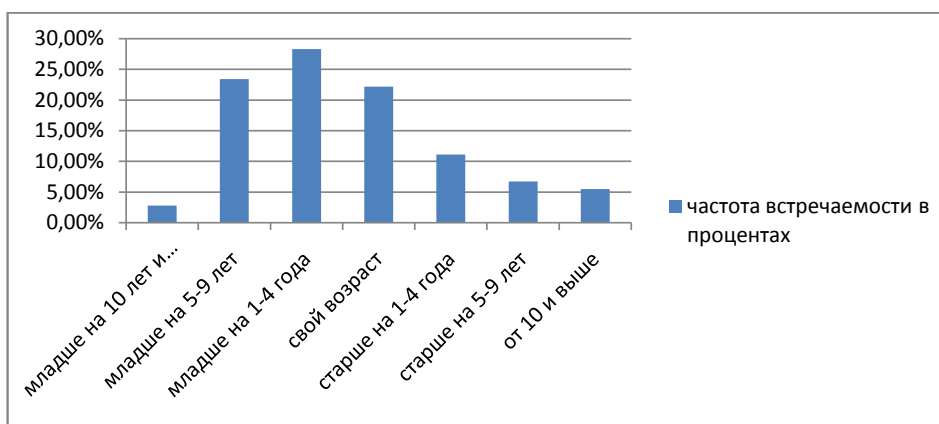


Рис.1. Распределение разницы между субъективным биологическим и хронологическим возрастом у молодых людей 20-30 лет (на этапе самоопределения).

Как видно на рис.1 занижение своего возраста у молодежи в основном располагается в диапазоне от 1 до 4 лет. Однако настораживает, что только на

10% меньше молодых людей ощущают себя младше более чем на 5 лет, т.е. воспринимают себя подростками.

Таблица 3.

Различия в оценке субъективного биологического возраста у мужчин и женщин 20-30 лет

Статистические параметры	Все респонденты	мужчины	женщины
Среднее значение	-0,29	0,57	-1,05
Медиана	-1	0	-2
Ст.отклонение	8,1	9,4	6,7
min	-18	-11	-18
max	52	52	29
Младше своих лет	54%(123/230)	42,7%(47/110)	62,6%(76/120)
Свой возраст	22,8%(53/230)	29,3%(32/110)	17,8%(21/120)
Старше своих лет	23,2%(54/230)	28%(31/110)	19,6%(23/120)

Молодые люди склонны ощущать себя моложе своих лет. Причем существенных различий между мужчинами и женщинами в субъективном восприятии своего возраста относительно реального возраста не выявлено. Т.е. в молодом возрасте мужчины и женщины приблизительно одинаково оценивают свой субъективный биологический возраст.

Однако причины отклонения в своем ощущении возраста у мужчин и женщин могут быть различны. Если женщины ощущают себя младше, ориентируясь на свой внешний вид и привлекательность, то мужчины, возможно, в качестве критерия своей оценки берут свои достижения и возможности. Это частично подтверждается оценкой идеального воз-

раста, который также анализировался в данном исследовании. Если ответы молодых женщин относительно идеального возраста группируются вокруг 19-20 лет, то у мужчин значение идеального возраста смещается к 22-24 годам. При этом женщины как верхнюю границу идеального возраста указывают 30 лет (3/230 человек), тогда как мужчины поднимают ее до 62 лет (15/230 человек). Т.е. женщины стремятся задержаться в возрасте физической привлекательности, а мужчины в зоне «солидности».

При изучении особенностей субъективного восприятия возраста у современных молодых лю-

дей проводился сравнительный анализ оценки биологического субъективного возраста при различных уровнях психологического благополучия. Для этого вся выборка была поделена на 3 подгруппы: 1 подгруппа – 53/230 молодых людей с низким уровнем психологического благополучия (м – 30, ж – 23); 2 подгруппа – 90/230 человек с частичным благополучием (есть снижение показателей по одной или двум сферам удовлетворенности жизнью) (м – 43, ж – 47); 3 подгруппа – 87/230 человек с нормальным уровнем психологического благополучия (м – 39, ж – 48). Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4.

Сравнительный анализ различий в оценке субъективного биологического возраста при разных уровнях психологического благополучия у молодых людей 20-30 лет

Параметры оценки разницы между биологическим и реальным возрастом	Психологическое неблагополучие	Частичное психологическое неблагополучие	Психологическое благополучие
Среднее значение	0,17	0,53	-1,8
Медиана	0	-2	-1
Ст.отклонение	6,64	11,01	3,42
min	-11	-18	-12
max	20	52	7
Восприятие себя Младше своих лет	38,5%	62,2%	57,1%
Восприятие себя на Свой возраст	30,8%	12,2%	28,6%
Восприятие себя Старше своих лет	30,7%	25,6%	14,3%

При изменении уровня психологического благополучия заметно изменение соотношения между восприятием себя на свой возраст, восприятием себя младше и старше своего возраста. Однако постепенного нарастания / убывания той или иной оценки своего биологического возраста не фиксируется. Так, например, количество респондентов, оценивающих себя младше своих реальных лет, от полного неблагополучия к частичному неблагополучию резко растет, а к полному психологическому благополучию плавно опускается. Количество респондентов, ощущающих себя на свой возраст, на уровне частичного неблагополучия резко снижается, а к полному благополучию снова вырастает. И только количество воспринимающих себя старше своих лет плавно снижается от полного психологического неблагополучия к полному субъективному благополучию. Таким образом, с точки зрения оценки субъективного биологического возраста группы респондентов с различными уровнями психологического благополучия имеют свою характерную специфику, а именно: при психологическом неблагополучии восприятие себя на свой возраст, старше или младше реального возраста присутствует на одном уровне; при частичном неблагополучии отмечается резкое повышение числа респондентов, воспринимающих себя младше своего возраста за счет резкого снижения восприятия себя на свой возраст; при полном психологическом благополучии соотношение восприятия себя на свой возраст, старше или младше реального возраста выстраивается в

нарастающую последовательность от восприятия себя «старше» к восприятию себя «младше». Такая картина отражает отсутствие устойчивой внутренней позиции при частичном неблагополучии. Это подтверждает и широкий разброс в оценке своего возраста, и самое высокое среди подгрупп стандартное отклонение. Т.е. при частичном неблагополучии молодые люди в наименьшей степени идентифицируют себя со своим возрастом.

Статистический анализ данных показал, что существенные различия на уровне $p=0,05$ в оценке субъективного биологического возраста по подгруппам с разным уровнем психологического благополучия присутствуют между группами с полным неблагополучием и полным благополучием.

В рамках данного исследования были разделены понятия «желаемый» и «идеальный» возраст. Результаты сравнения данных оценок представлены в таблице 5.

Из таблицы 5 видно, что, как и в случае оценки субъективного биологического возраста, преобладает тенденция к преумножению возраста как у мужчин, так и у женщин. Однако разброс ответов у мужчин выше (см. стандартное отклонение, min и max), что говорит о высокой вариативности ответов и неоднозначном взгляде на идеальный и желаемый возраст. Ответы женщин более согласованы и предсказуемы. Т.е. женщины в возрасте 20-30 лет более чем мужчины определены в своем отношении к возрасту.

Таблица 5.

Сравнительный анализ желаемого и идеального возраста у мужчин и женщин 20-30 лет

Статистические параметры	Оценка желаемого возраста			Оценка идеального возраста		
	все	мужчины	женщины	все	мужчины	женщины
Среднее значение	-0,99	-0,025	-1,64	-2,6	-1,64	-3,08
Медиана	0	0	-1	-2	0	-2
Ст.отклонение	8,04	10,38	5,16	8,16	9,94	6,52
min	-19	-19	-15	-22	-22	-19
max	67	67	10	41	41	13
Младше своих лет	46,9%	43%	50%	52%	47,9%	55%
Свой возраст	24,6%	27,8%	22%	26%	28,8%	24%
Старше своих лет	28,5%	29,2%	28%	22%	23,3%	21%

Несмотря на тесную взаимосвязь между этими понятиями ($r=0,549$), присутствует существенное различие по всей выборке в целом, подтвержденное критерием Уилкоксона (значимость различий на уровне $p=0,024$). Однако различие в понятии желаемого и идеального возраста характерно только для женщин (значимость различий в этих понятиях $p=0,005$). У мужчин расхождения в данных понятиях минимально. Т.е. мужчины считают идеальным тот возраст, в котором желают находиться. Несмотря на большую, чем у мужчин согласованность в ответах, у женщин присутствует существенное противоречие между возрастом, в котором она хотела бы находиться и идеальным возрастом. Разница между желаемым возрастом и реальным значительно чаще выше, чем разница между идеальным и реальным возрастом. Т.е. желанный возраст женщины

далек от идеальных представлений о возрасте. И желаемое более недостижимо, чем идеал. Рассматривая стандартное отклонение как степень согласованности в ответах, можно предположить, что данное противоречие является женской особенностью в молодом возрасте.

Рассматривая разницу между желаемым и реальным (хронологическим) возрастом как субъективную оценку удовлетворенности своим возрастом, мы предположили, что изучаемая субъективная оценка возраста должна быть связана с уровнем психологического благополучия человека. Для доказательства данного предположения в рамках нашего исследования был проведен сравнительный анализ разницы между желаемым и реальным возрастом относительно уровней психологического благополучия.

Таблица 6.

Различия в оценке желаемого возраста при разных уровнях психологического благополучия

Параметры оценки разницы между желаемым и реальным возрастом	Психологическое неблагополучие	Психологическое частичное неблагополучие	Психологическое благополучие
Среднее значение	-1,26	-0,81	-0,78
Медиана	-1	-1	0
Ст.отклонение	7,32	10,5	4,15
min	-17	-19	-15
max	29	67	7
Младше своих лет	50%	52,2%	38,3%
Свой возраст	24%	20,3%	30 %
Старше своих лет	26%	27,5%	31,7%

Из таблицы 6 видно, что число респондентов, желающих быть младше своих лет, при переходе от неудовлетворенности своей жизнью к удовлетворенности постепенно снижается, а число желающих быть старше нарастает. Одновременно с этим нарастает желание остаться в своем возрасте. Рассматривая желание быть младше своего реального возраста как элемент регрессии, стремление уйти от трудностей возраста в детство (распространенные ответы: 6, 10, 15 лет), можно полагать, что с повышением уровня психологического благополучия снижается потребность в таком виде защиты. Рассматривая желание быть старше своего реаль-

ного возраста как устремление в будущее, опираясь на полученные данные можно сделать вывод, что с увеличением психологического благополучия растет тенденция «взросления». Желание остаться в своем возрасте в настоящий момент времени, которое растет от психологического неблагополучия к психологическому благополучию, подтверждает тенденцию «взросления» при повышении уровня психологического благополучия. Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни подтвердил различия в оценке желаемого возраста на уровне $p=0,05$ между группами с психологиче-

ским благополучием и психологическим неблагополучием.

Однако обнаруженные некоторые особенности в восприятии своего возраста недостаточны для понимания механизма формирования субъективной картины мира молодого человека. Являясь частью представлений субъекта о себе и мире, восприятие своего возраста связано как с объективными характеристиками жизни индивида, так и с личностными особенностями человека, с его установками и ценностями.

Для выявления корреляционных связей между субъективным ощущением своего возраста и другими параметрами нашего исследования респонденты были разбиты на 2 подгруппы: 1 – восприятие себя моложе своего реального возраста (123/230 чел.); 2 – восприятие себя старше своего хронологического возраста (54/230 чел.). Респонденты с совпадением субъективной оценки своего возраста с реальным возрастом для чистоты исследования не попали ни в одну группу.

Таблица 7.

Результаты анализа взаимосвязи субъективного биологического возраста с социо-экономическими параметрами исследования в возрасте 20-30 лет

Социо-экономические параметры	восприятие себя младше своих лет	восприятие себя старше своих лет
Возраст	-0,486**	-
Пол	-	-
Образование	-	-
Наличие работы	-0,305**	-
Стаж работы	-0,394**	-
Соответствие специальности	-0,246*	-
Финансовая независимость	-0,242*	-
Доход	-	-
Наличие собственной семьи	-	-
Наличие детей	-	-
Наличие друзей	-	-
Наличие любимого	-	-

* - корреляция на уровне 0,05

** - корреляция на уровне 0,01

Таблица 7 демонстрирует кардинальные различия между респондентами, ощущающими себя старше своего возраста и младше своего возраста. При восприятии себя старше своего возраста не было выявлено никаких связей с социо-экономическими параметрами, т.е. у данной группы респондентов различия в личном и профессиональном статусе не связаны с субъективным переживанием своей «взрослости».

Ощущение собственного возраста не связано с половым различием в молодом возрасте, семейным статусом, наличием детей и не зависит от уровня образования. Однако с увеличением реального возраста растет тенденция к снижению субъективного возраста.

В группе респондентов воспринимающих себя младше своих лет (54% респондентов) проведенный анализ позволил выявить тесную взаимосвязь между разницей реального и субъективного возраста и таких социо-экономических показателей, как наличие работы, стаж работы, финансовая независимость и соответствие специальности. Т.е. восприятие себя младше своих лет связано с внешней реальностью. Разница между субъективным возрастом и реальным увеличивается при увеличении стажа работы и переходе от безработицы к постоянной работе и несоответствия полученной специ-

альности к соответствию. Т.е. профессиональная самореализация и рост финансовой независимости соответствует снижению субъективно ощущаемого возраста. Это может быть объяснено тем, что в возрасте 20-30 лет молодые люди утверждаясь в социуме через профессиональную самореализацию, раскрывая собственный потенциал, оценивают свой возраст не только с позиции ощущения внутренних сил, но и с позиции оценки достигнутого и будущих перспектив. В период, когда молодые люди еще не работают, они считают себя более состоятельными, чем при включении в профессиональную жизнь. Отсюда, возможно, при большей включенности во взрослую жизнь тенденция к ощущению своей молодости/детскости. Отсутствие связи между восприятием субъективного возраста и уровнем дохода позволяет предположить, что в мегаполисах уровень дохода не зависит от ощущения своей «взрослости/детскости».

При оценке взаимосвязи восприятия своего субъективного биологического возраста с субъективными оценками мира и себя картина меняется: теснота связи падает и меняет направление. При ощущении себя младше своих лет фиксируется взаимосвязь между ощущением своего возраста и взаимоотношениями в социуме ($r=-0,261^*$). Чем моложе ощущают себя люди в возрасте 20-30 лет,

тем труднее они проявляют теплоту, открытость и заботу о других людях, тяжелее идут на компромиссы для поддержания важных связей с окружающими. Чем младше воспринимают себя респонденты, тем выше чувство бессилия в управлении окружающим миром фиксируется у них ($r=-0,197^*$). Данные факты отражают инфантильные тенденции среди современной молодежи – ощущение себя младше, чем есть, в сочетании с подростковой неуступчивостью в отношениях и отсутствием теплоты и заботы к другим людям, а также ощущением собственной зависимости от управления других.

Также, чем младше ощущает себя молодой человек, тем более пессимистично воспринимается им мир ($r=-0,227^*$) при отсутствии связи с оценкой себя, своей силы и активности. Вероятно, тенденция к снижению оценки своих лет сочетается с внешним локус-контролем. Однако данный факт требует дополнительного изучения.

При восприятии себя старше своего возраста с увеличением разрыва между ощущаемым и реальным возрастом также, как и в случае восприятия себя младше, снижается удовлетворенность жизнью в области взаимоотношений с окружающими ($r=-0,316^{**}$). Т.е. чем старше ощущает себя человек относительно своего реального возраста, тем сложнее его отношения с окружающими, сильнее переживание собственной изолированности и фрустрированности. И наоборот, чем ближе ощущаемый возраст к реальному, тем выше желание проявлять заботу о других людях, способность к эмпатии, любви и близости, умение находить компромиссы во взаимоотношениях. Однако в случае восприятии себя старше своего возраста проблемы во взаимоотношениях с окружающими могут быть связаны с нарушением взаимопонимания внутри одного поколения.

Рассматривая не восприятие, а желание быть младше своего реального возраста как защитный механизм, с целью последующего выявления причин такого восприятия, мы в рамках данного исследования оценили степень взаимосвязи желаемого возраста и социо-экономических параметров, а также особенностей восприятия себя и мира.

Картина взаимосвязей, наблюдаемая нами при оценке своего желаемого возраста, резко меняется. Желаемый возраст слабо связан с социо-экономическими параметрами. При желании быть младше своих лет фиксируется взаимосвязь только с наличием/отсутствием собственной семьи ($r=0,243^*$). При наличии семьи фиксируется тенденция приближения желаемого возраста к реальному. Т.е. в молодом возрасте наличие собственной семьи снижает стремление «убежать в детство». Это может быть обусловлено как вступлением в брак на положительной эмоциональной ноте, осознанностью своего выбора, так и малым стажем семейной жизни, отсутствием серьезных проблем в семейной жизни.

Желание быть старше своих лет в возрасте 20-30 лет связано с половыми различиями ($r=0,279^*$). Мужчины чаще, чем женщины желают быть старше своих лет. Вероятно, у мужчин желаемый возраст связан с достатком, достижениями, солидностью, статусом и уважением, к которым стремятся молодые мужчины. Женщины напротив стремятся сохранить свою молодость и красоту, желая задержаться подольше в юном возрасте.

Желаемый возраст молодых людей более тесно связан с особенностями восприятия себя и мира, что наглядно продемонстрировано в таблице 8.

Таблица 8.

Взаимосвязь восприятия желаемого возраста с субъективными оценками мира и себя

Субъективные оценки мира и себя	Желание быть младше своих лет	Желание быть старше своих лет
Индекс психологического благополучия	-	-
Позитивные отношения с окружающими	-	-0,431**
Автономия	-	-
Управление средой	-	-
Личностный рост	-	-0,308*
Цели в жизни	-	-0,321*
Самопринятие	0,218*	-
Оценка мира	-	-
Включенность в мир	-0,259*	-
Стабильность мира	-	-
Оценка себя	-	-
Оценка собственной силы	-	-
Оценка собственной активности	-	0,502**

* - корреляция на уровне 0,05

** - корреляция на уровне 0,01

При желании быть младше своих лет фиксируется прямая взаимосвязь разницы между желаемым и реальным возрастом и самопринятием. Чем младше желает быть молодой человек, тем больше недовольство самим собой, разочарование в собственном прошлом, желание быть другим. При этом стремление быть младше своих лет сопровождается повышением ощущения своей включенности в мир, которая отражает субъективное соотношение человека с внешним миром. Т.е. чем больше молодой человек ощущает себя включенным в социум, чем больше ощущает на себе его влияние, тем больше его желание быть маленьким. Таким образом молодые люди хотят «скрыться в детстве» от недовольства собой и чрезмерно давящего внешнего мира.

Желание быть старше своих лет связано с такими сферами психологического благополучия, как отношения с окружающими, личностный рост, цели в жизни. Чем старше относительно своих лет желают быть молодые люди, тем меньше их удовлетворенность взаимоотношениями, осмысленность жизни, тем сильнее переживание личностной стагнации. При этом стремление быть старше своих лет сопровождается ростом оценки собственной активности. Т.е. желание быть старше своих лет связано с неудовлетворенностью не столько внешними атрибутами (образование, работа, финансовая независимость), сколько с наличием цели и возможностью самореализации в настоящий момент своей жизни. Кроме этого, желание быть старше усугубляется нарушениями в области взаимоотношений, взаимопонимания в социуме.

Заключение

Приведенные исследования возрастной идентичности молодых людей в период самоопределения показывают, что субъективное восприятие молодых людей своего возраста, представления о желаемом и идеальном возрасте имеют важное значение для понимания внутренних оснований психологического благополучия, временной перспективы и отношений к миру и себе. Кажущаяся однозначность удовлетворенности молодостью, в действительности носит сложный и дифференцированный характер. Современное молодое поколение – инфантилизирует себя, тем самым, не справляясь с социально значимыми задачами, внутренними проблемами, саморазвитием. Желание быть моложе, субъективное восприятие себя более молодым, относительно своего молодого возраста (23 года в среднем по выборке), указывает на серьезные психологические основания беспокойства о благополучии молодого поколения. 54% молодых людей воспринимают себя моложе своего возраста, при этом желаемый возраст указывает на детский и подростковый возраст, когда ответственность и решения жизненных задач лежат на других взрослых. При этом молодой возраст связан с прошлым у

56% респондентов, а с будущим – у 44%. Интересно отметить, что еще неработающие молодые люди ощущают себя более состоятельными, чем при включении в профессиональную жизнь, что, возможно и связано с субъективным восприятием своего возраста («детскости» своих достижений). Кроме того, жесткая стратификация современного социального общества, требования достижений любой ценой и немедленно, навязываемые представления о «красивой и праздной» жизни, девальвация ценности самого труда как результата усилий человека, ставит перед молодым поколением трудно выполнимые задачи, предполагающие постепенное и постоянное саморазвитие, самореализацию и профессионализацию, которая не может дать немедленных зримых результатов. Внутренние усилия и работа приносят плоды в отдаленном будущем, на которое это молодое поколение слабо ориентировано.

Различные оценки своего субъективного возраста (моложе или старше своих лет) демонстрируют кардинальные отличия в отношении с социально-демографическими характеристиками молодых людей. У молодых людей, чувствующих себя старше, профессиональный и личностный статусе связаны с субъективным переживанием своей «взрослости». Тогда как молодые люди, воспринимающие себя моложе календарного возраста, демонстрируют тесную взаимосвязь социально-экономическими показателями: наличие работы, стаж работы, финансовая независимость и соответствие специальности. Т.е. восприятие себя младше своих лет связано с внешней реальностью, в которой достижения никак не подходят к их реальному возрасту. Разнонаправлено и соотношение желаемого возраста и внутренней субъективной картины мира. Желание быть моложе своих лет сопряжено с разочарованием в себе, своем прошлом, потребностью быть другим, а это, в свою очередь, порождает желание быть младше, в возрасте, защищенном и безопасном. Желание быть старше, указывает на понимание своих проблем: неудовлетворенность состоянием дел, финансовая зависимость, отношения с окружающими. Однако неудовлетворенность в данной подгруппы молодых людей, сопровождается ростом оценки собственной активности, наличием целей и возможностей самореализации, т.е. стремлением стать реально взрослым, ответственным и зрелым человеком.

Таким образом, результаты описанной части исследований, показывают неустойчивость возрастной идентичности, инфантилизм молодого поколения, чрезвычайную психологическую сложность социума, сверхвысокие стандарты внешнего благополучия, что заставляет большинство молодых людей регрессировать, испытывая стресс перед взрослыми задачами в период профессионального самоопределения. Обращение к субъективному

возрасту как фактору самоопределения подтвердило его продуктивность. Дифференцированный анализ индивидуальных вариантов возрастной идентичности позволил различить внутренних психологических координаты самоопределения современных молодых людей. Субъективный возраст выступает как гибкая характеристика возрастной идентичности личности, указывая возможные сценарии профессионального самоопределения, самореализации и саморазвития. Субъективный возраст, следовательно, может выступать как внутренний фактор выборов в процессе самоопределения, что означает и возможность отличий отношений к миру и себе, возможно, социально одобряемому поведению-человечности.

Рекомендации

Данные результаты представляют значительный интерес для широкого круга специалистов, связанных с молодежью. Прежде всего, полученные нами материалы, необходимо учитывать при формировании социальной молодежной политики, планировании необходимой психологической помощи и сопровождения молодых людей в период самоопределения – критический и стрессогенный период в их жизни.

Индивидуальные варианты возрастной идентичности, их определение в психодиагностике позволяет определить адресность психологической помощи и коррекции.

Для педагогов особенно важно учитывать различные тенденции возрастной идентификации молодых людей для организации воспитательной работы в вузах.

Литература

1. Слободчиков В.И. Высшее образование: новые вызовы // Вестник Исык-Кульского университета, № 38, 2014. С. 3-7.
2. Попов Л.М. Философия поведения личности // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. Кн. 4. С. 93-98.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер. 2003.
4. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива. // Психол. журн. 2011. Т. 32. № 1. С.120-132.
5. Леонтьев Д.А. Введение: личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С.12-17.
6. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст в контексте системно-субъектного подхода. // Ученые записки Казанского университета. 2011. Т.153. Серия Гуманитарные науки. Книга 5. С. 89-101.
7. Сергиенко Е.А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.11.2013).
8. Сергиенко Е.А., Эйдельман Г.Н. Субъективная картина мира, психологическое благополучие в состоянии самоопределения у современных молодых людей. // Психология психических состояний: сб.статей / Под ред. А.О.Прохорова. Казань: Отечество, 2014. Вып. 9. С. 257-273.
9. Эйдельман Г.Н., Сергиенко Е.А. Психологическое благополучие у современных молодых людей в период самоопределения // Geneva (Switzerland), the 17-18th of February, 2015 / Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", Geneva, 2015. P. 202-212.
10. Эйдельман Г.Н. Особенности половой личностной идентичности в период профессионального самоопределения. // Личностная идентичность: вызовы современности: материалы Всерос. психол.науч.-практ.конф. (с иностранным участием) / Под ред. З.И.Рябкиной и В.В.Знакова. Краснодар: Кубанский гос.ун-т, Майкоп: Адыгейский гос.ун-т; М.: Институт психологии РАН, 2014. С. 177-180.
11. Эйдельман Г.Н. Субъективная оценка мира в молодом возрасте (20-30 лет). // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В.Брушлинского. Т. 1 / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 366-369.
12. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методологическое исследование) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95-130.
13. Бажин Е.Ф., Эткин А.М. Методика «Личностный Дифференциал». Л.: изд. Ленгр. науч.-иссл. псих.-неврол. ин-та В.М.Бехтерева, 1983. 25 с.
14. Сакс Д. М., Леви С. Тест «Завершение предложений». // Сборник «Проективная психология» - Эксмо-Пресс, 2000. С. 203-237.
15. Galambos N.L., Albrecht A.K., Jansson S.M. Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years. Intern. Journ. of behavioral development. 2009. V.33. N. 1. P. 32-41.

УДК 37.015.3

О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ

Р.М.Якупова, И.Т.Гайсин, Р.М.Яруллина

Статья рекомендована доктором физико-математических наук, профессором Казанского федерального университета Н.М.Низамутдиновым

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы вызвана современным этапом развития системы образования Российской Федерации, сменой ценностных ориентиров и требований к результатам освоения основной образовательной программы общего образования. Целью статьи является раскрытие содержания понятия личности. Ведущим подходом к исследованию проблемы личности в соответствии с приоритетным системно-деятельностным принципом разработки Федерального государственного образовательного стандарта является теория учебной деятельности. Личность – есть особое качество, которое человеческий индивид приобретает в системе общественных отношений. Свойства индивида выступают как генетические заданные условия формирования личности. В результате установлено, что проблемы воспитания личности, формирования экологического сознания у школьников и умения учиться имеют единую методологическую основу – воспитание системы мотивов – связанной системы личностных смыслов. Материалы могут быть полезны для студентов, аспирантов, преподавателей педагогических вузов.

Ключевые слова: личность, система отношений, иерархия, развитие, сознание.

Abstract

The relevance of the investigated problem is caused by the current stage of development of the education system in the Russian Federation, as well as the by the change of values and the requirements for the results development of basic educational programs of general education. The aim of the article is to reveal the content of the concept of personality. The leading approach to study the problem of personality in accordance with the priority of system-activity principle of the development of the Federal State Educational Standard is the theory of learning activity. As a result it was found that the problem of education of the personality, the formation of environmental awareness among schoolchildren and ability to learn have common methodological framework - education motives for learning, which is the system of personal meaning. The materials can be useful for students, research students and teachers of pedagogical universities.

Keywords: personality, system of relationships, hierarchy, development, consciousness.

1. Постановка проблемы

1.1. *Актуальность проблемы* определяется ключевым отличием нового образовательного стандарта от предшествующих разработок - переходом от минимизационного подхода к конструированию образовательного пространства на основе принципа фундаментальности образования [10]. Наряду с фундаментальным знанием в Фундаментальном ядре содержания общего образования определены основные формы деятельности и соответствующие им классы задач. Структуру учебной деятельности, а также основные психологические условия и механизмы усвоения в настоящее время наиболее полно описывает системно-деятельностный подход, составляющий основу Фундаментального ядра. Базовым положением служит тезис о том, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием универсальных учебных действий (УУД), выступающих в качестве основы образовательного и воспитательного процесса. Основное назначение Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов заключается в определении системы базовых национальных ценностей, приоритетов обще-

ственного и личностного развития, характера отношения человека к семье, обществу, труду и смысла человеческой жизни. Новая концепция стандартов общего образования исходит из необходимости разделения проблемы обобщенных требований к результатам образования и проблемы конкретного содержания общего образования. Первая проблема связана с выявлением и фиксацией современных запросов, ожиданий и требований к сфере образования с точки зрения личности, семьи, общества и государства. Вторая проблема имеет научно-методический характер и должна решаться научным и педагогическим профессиональными коллективами.

Смена ценностных ориентиров есть процесс наполнения понятий новым содержанием и смыслом. Конкретизация содержания общего образования должна выполняться исходя из требований к результатам образования при помощи системно-деятельностного подхода, базирующегося на теоретических положениях А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова. Однако внедрение достигшей концепции развивающего обучения в трудах этих ученых к настоящему моменту не

привело к модернизации всей системы начального образования [7]. В связи с этим возникает необходимость выяснения причин, не позволяющих достичь планируемых результатов.

1.2. *Значение исследования.* Реализация современных стандартов образования на основе системно-деятельностного подхода предполагает воспитание и развитие личности, отвечающей требованиям общества. Однако психологические знания в зависимости от области их применения имеют резко отличающиеся содержания и формы. В области образования, например, личность и ее критерии становятся мотивами педагогической деятельности [10; 19]; другое дело, когда вопросы личности всплывают в процессе трудовой и духовной деятельности как характеристика человека, состояния здоровья [16; 6]. Л.Хьелл и Д.Зиглер предупреждают, что «важно еще раз отметить, что определения личности зависят от теоретической ориентации данного автора» и указывают на отсутствие устоявшегося определения [17]. Г.Олпорт выделил более 50 различных определений личности [14]. Он сформулировал «личность – это динамическая организация внутри индивида тех психофизических систем, которые детерминируют характерное для него поведение и мышление»; «личность – это то, чем человек «реально является» вне зависимости от того, как другие люди воспринимают его качества и какими методами мы их исследуем» [13]. В.А.Аверин подытожил концепции личности известных зарубежных, отечественных психологов и пришел к выводу: «Есть наука, есть объект изучения, разрабатываются методы его изучения, выдвигаются гипотезы, формулируются и формируются концепции, теории и целые направления, но никто не в состоянии вразумительно определить предмет изучения» [1].

Вывод В.А.Аверина позволяет охарактеризовать состояние проблемы личности следующим образом: 1) в процессе развития индивид приобретает новое качество; наличие этого качества установлено и выделено словом «личность»; 2) это качество – личность развивается с развитием человеческого индивида; 3) ребенка специально обучают и воспитывают, его личность меняется и развивается; 4) однако, неизвестным остается содержание этого качества и в соответствие с этим остаются неосознанными и методы целенаправленного формирования. Вывод В.А.Аверина можно раскрыть в другой форме. Люди познают мир под напором жизненных потребностей, естественного развития природы и общества, естественного движения познания от явления к сущности под напором самого производственного и научного познания, что естественно отметить, без должного осознания того, что реализуется, происходит в момент взаимодействия человека с природой и обществом,

какие процессы запускаются и как они в дальнейшем развиваются.

При целенаправленном взаимодействии человека и природой, человека и общества достигаются поставленные цели – полезные, ожидаемые результаты; одновременно запускаются как целенаправленные, так и нецеленаправленные процессы, как в природе, так и в самом человеке. Нецеленаправленные процессы, инициированные целенаправленными взаимодействиями, могут быть осознанными (ожидаемыми) или неосознанными. На настоящем этапе развития взаимодействия человека и природы изучение нецеленаправленных индуцированных процессов и их следствий является одной из задач преодоления современной экологической проблемы, а также воспитания личности [12]. «При теперешнем способе производства как в отношении естественных, так и в отношении общественных последствий человеческих действий принимается в расчет главным образом только первый, наиболее очевидный результат. И при этом еще удивляются тому, что более отдаленные последствия тех действий, которые направлены на достижение этого результата, оказываются совершенно иными, по большей части совершенно противоположными ему» (Ф.Энгельс. Диалектика природы. 1982. с. 156).

Наше исследование направлено на изучение методологии раскрытия понятия «личность» в трудах А.Н.Леонтьева. Необходимость специального выявления особенностей концепции личности А.Н.Леонтьева сопоставительным анализом концепций вызвана тем, что, в обзорных работах [17] и [1] представлены широко распространенные отличающиеся друг от друга концепции, но не выделены значимости систем используемых абстрактных категорий.

1.3. *Состояние проблемы.* Проблема личности является основной в системе образования и ее исследованию посвящены труды известных отечественных [11; 4; 3; 8] и зарубежных ученых [13; 15; 18]. Труды отечественных ученых развит системно-деятельностный подход, принятый за основу современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования РФ [9].

Многие понятия концепции развивающего обучения не были приняты непосредственно учителями школ, в том числе и понятие «личность» [5]. Оказалось, что не были конкретизированы абстрактные сущностные признаки основных понятий теории деятельности и не развиты способы их применения в конкретной области деятельности, и в соответствии с этим они оказались не освоенными учителями в процессе их педагогической деятельности. В 1960-1970-е годы попытки внедрения менее абстрактной дидактической системы Л.В.Занкова, представленной как система принципов применения в школьной практике, не дали ожидаемых результа-

тов, так как учителя оказались не способными обеспечить новые программы технологиями обучения в этой системе. Требовалось около 20 лет времени для осознания, разработки, освоения, обогащения и конкретизации принципов этой системы в качестве технологии их применения; только тогда дидактика Л.В.Занкова нашла свое возрождение.

Инициатором системно-деятельностного подхода является Г.Олпорт [13]; он указал, что «личность обладает достаточной связностью, чтобы ее можно было квалифицировать как систему, которая определяется просто как комплекс элементов во взаимодействии».

Этот подход разработан трудами Д.Б.Элькониной [11], А.Н.Леонтьева [8], П.Я.Гальперина [3], В.В.Давыдова [4], а также Л.И.Божович [2]. Анализ трудов этих ученых вскрывает необходимость поиска новых форм и путей внедрения развивающего обучения в систему образования, и выразить процесс воспитания не в терминах конечного результата, а в терминах развития, связать его с развитием жизни и жизненных отношений детей.

Только в этом случае выдвигаемые требования ФГОС окажутся достаточно конкретными, главное, превратятся в реальный единый процесс обучения и воспитания.

2. Методологическая основа

2.1. *Краткий обзор литературы.* Достаточно полный обзор литературы по изучению личности имеется в [17; 1]. В.А.Аверин характеризует концепцию личности А.Н.Леонтьева как высокого уровня абстрактности. Сам А.Н.Леонтьев отмечая разные уровни изучения человека – биологический, психологический, социальный – подчеркивал, что сосуществование этих уровней ставит проблему о внутренних отношениях, связывающих эти уровни. Трудность же решения этой проблемы состоит в предварительной абстракции специфических взаимодействий и связей субъекта, порождающих психическое отражение реальности в мозге человека. Категория деятельности и представляет собой эту абстракцию; возвращение целостного человека в психологию может быть реализовано только на основе специального исследования взаимопереходов одних уровней в другие в ходе его развития, но не сведением одного уровня к другому. На начальных ступенях психического развития ребенка существенными оказываются его биологические приспособления, далее эти приспособления трансформируются и становятся реализующими другой, более высокий уровень деятельности, от которого зависит степень их вклада на каждом этапе развития. «Общий принцип, которому подчиняются межуровневые отношения, состоит в том, что наличный высший уровень всегда остается ведущим, но он может реализовать себя только с помощью уровней ниже лежащих и в этом смысле от них зависит» [8]. Происходят опосредованные взаимопереходы между

уровнями; решение проблемы биологического и психологического, психологического и социального без системного анализа просто невозможно. При этом важно учитывать, что объединение задается на социальном уровне.

Л.И.Божович, характеризуя психологию В.Вунда, заключает, что, следуя принципу разложения целого на составляющие его части, эта психология изучала личность не как единство, а как совокупность различных ее свойств [2]. Все эти свойства изучались как самостоятельные психические явления, не связанные в общую структуру личности ребенка. Она при этом ссылается на высказывание Э.Штерна, что центральной проблемой всякой психологии должна быть проблема личности, психология элементов оказывалась беспомощной для исследования личности; причина этого лежит в ее основной установке: из простых составных частей нельзя построить цельную личность. Из психологии элементов невозможно построить систему психологии. Объединить элементы в целое можно только на основе сущностной абстракции. Такая психология построена на основе абстракции «деятельность» А.Н.Леонтьевым [8]. Эта абстракция выделяет из всех процессов те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное, т.е. активное, отношение субъекта к действительности. Деятельность указывается ее предметом, т.е. тем, к чему относится живое существо. Любая деятельность организма направлена на определенный предмет, на предмет активного отношения живого существа. Основными категориями психологии человека, построенной А.Н.Леонтьевым, являются: категория предметной деятельности, категория сознания человека и категория личности; сама система психологии есть наука о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, которая опосредствует жизнь индивидов. Система психологии А.Н.Леонтьева рассматривает предметную деятельность не как условие психического отражения и его выражение, а как процесс с внутренними движущими противоречиями, раздвоениями и трансформациями, порождающими психику, являющуюся необходимым моментом собственного движения деятельности и ее развития [8, с. 12]. Данная статья рассматривает один из аспектов системы психологии человека, а именно внутренний момент развития деятельности - личности человека. Система психологии, как вообще всякая система, изучает системные свойства, а не ее элементы. Однако системные качества, абстрактно взятые психические качества, не могут служить непосредственной целью воспитания. Сами эти качества получают свое смысловое раскрытие только в контексте целостной личности человека [2, с. 16].

2.2. *Значение системно-деятельностного подхода.* Не элементное, а системное изложение

психологии на основе исходной важнейшей категории деятельности перестраивает весь концептуальный аппарат психологии. Оно развивает сами основные понятия, используемые в психологии и ставит новые проблемы. Проблема различного понимания категории деятельности в психологии включает два пункта: 1) предметная деятельность только как условие психического отражения; 2) деятельность – процесс, включающий в себе внутренние противоречия, размножения и трансформации, которые порождают психику, как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития. Первое понимание выводит исследование деятельности в ее основной форме – в форме практики за пределы психологии, а второе понимание предполагает, что деятельность независимо от ее формы входит в предмет науки психологии. Тем самым деятельность входит в предмет других наук, но по-другому. В связи с этим конкретизируются и расширяются подходы к исследованию сознания, не только как поле образов и понятий, а как внутреннее движение, вызываемое движением человеческой деятельности, выделяя образующие индивидуального сознания, которые позволяют понять связи между индивидуальной психикой и общественным сознанием, также процессы формирования личности. Сама деятельность состоит из двух частей – внешней и внутренней составляющих, имеющих одинаковое общее строение; внутренняя по своей форме деятельность происходит из внешней практической деятельности, не отделяется от нее, сохраняет двустороннюю связь с ней [8, с.101].

3. Результаты

3.1. *Интегрирующая роль системно-деятельностного подхода.* Представление психологии как система – множество взаимодействующих элементов – само по себе практически дает мало для учебно-педагогической практики без дальнейшей разработки методов конкретного ее применения. Именно такая разработка – самая необходимая для плодотворной педагогической работы – превращает ее в учебно-практическую методическую науку. Сам факт того, что системно-деятельностный подход на государственном уровне положен в основу ФГОС образования в России, является существенным шагом в сближении естественнонаучной и гуманитарной культур, гуманитарных и естественных наук, естественного и искусственного, отражаемого и отраженного, материального и идеального, индивиду и личности.

3.2. *Необходимость конкретного системно-деятельностного подхода к образованию.*

Чем отличается конкретная система исследования от абстрактной системы деятельности? Для применения абстрактной системы к изучению конкретной системы необходимо установить отображение (соответствие) абстрактной системы и изучаемой конкретной системы. При этом устанавливается

и соответствие между свойствами (системными) этих систем. Если изучены свойства абстрактной системы, то известными окажутся и системные свойства конкретной системы. Трудность заключается в установление такого соответствия. Если установлено такое соответствие, то говорят, что найдено представление абстрактной системы, группы. Конкретное представление абстрактной системы психологии оказывается легче воспринимаемым и осознанным. В качестве примера такого соответствия является соответствие, устанавливаемое между мотивами и смыслами; между потребностями и мотивами (неизоморфное отображение). Результаты исследования абстрактной системы, группы могут быть применены в различных ситуациях в живой и неживой природе, в социологии и психологии. Поэтому нам необходимо рассмотреть абстрактное понятие личности в психологии А.Н.Леонтьева, и в качестве ее конкретного применения [2].

3.3. *Личность в работах А.Н.Леонтьева.* В психологии А.Н.Леонтьева личность – это новообразованное качество; процесс образования этого качества преобразует индивид в личность. Действительную основу личности составляет то особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития его человеческих связей с миром. Личность действительно рождается дважды: первый раз – когда у ребенка проявляются в явных формах полимотивированность и соподчиненность его действий, второй раз – когда возникает его сознательная личность. В последнем случае имеется в виду какая-то особая перестройка сознания. Возникает задача – понять необходимость этой перестройки и то, в чем именно она состоит. Эту необходимость создает то обстоятельство, что чем более расширяются связи субъекта с миром, тем более они перекрещиваются между собой. Его действия, реализующие одну деятельность, одно отношение, объективно оказываются реализующими и какое-то другое его отношение. Возможное несовпадение или противоречие их не создает, однако, альтернатив, которые решаются просто “арифметикой мотивов”. Реальная психологическая ситуация, порождаемая перекрещивающимися связями субъекта с миром, в которые независимо от него вовлекаются каждое его действие и каждый акт его общения с другими людьми, требует от него ориентировки в системе этих связей. Иными словами, психическое отражение, сознание уже не может оставаться ориентирующим лишь те или иные действия субъекта, оно должно также активно отражать иерархию их связей, процесс происходящего подчинения и переподчинения их мотивов.

В движении индивидуального сознания, описанном раньше как процесс взаимопереходов непосредственно-чувственных содержаний и значений, приобретающих в зависимости от мотивов деятель-

ности, тот или иной смысл, теперь происходит новое движение. Оно заключается в соотношении мотивов друг с другом: некоторые занимают место подчиняющих себе другие и как бы возвышаются над ними, некоторые, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Становление этого движения и выражает собой становление связанной системы личностных смыслов – становление личности. Личность – это связанная система смыслов. Но смысл – это отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено. Тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности.

Сознание как отношение к миру раскрывается именно как система смыслов. Развитие смыслов есть продукт развития мотивов деятельности; развитие же самих мотивов определяется развитием реальных отношений человека к окружающему миру, обусловленных условиями жизни. Сознание как отношение есть смысл, какой имеет для человека, для его жизни действительность, отражающаяся в его сознании. Сознательность знаний характеризуется тем, какой смысл приобретают они для человека. Смысл порождается не значением, а жизнью. Изменились жизненные отношения, то и меняются смысл значений, хотя значения сами остаются прежними. Понятие смысла введено в психологию А.Н.Леонтьевым и именно оно и позволяет отличить понятия “индивид” и “личность”.

3.4. *Личность в работах Л.И.Божович.* В предисловии работы [2] отмечается, что “пытаясь построить некоторую общую психологическую концепцию личности и понять законы формирования личности в детском возрасте, мы привлекали материалы и других психологов, однако лишь в той мере, в какой они помогали нам осмыслить проблемы, встающие в ходе собственных исследований” и дается то определение личности, из которого исходили в процессе конкретного исследования.

Вот это определение: личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития; этот уровень характеризуется тем, что в процессе самопознания человек начинает воспринимать и переживать самого себя как единое целое, отличное от других людей и выражающееся в понятии “я”. Такой уровень психического развития характеризуется также наличием у человека собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований и оценок, делающих его относительно устойчивым и независимым от чуждых его собственным убеждениям воздействий среды. Необходимой характеристикой личности является ее активность. Человек на этом уровне своего развития способен сознательно воздействовать на окружающую действительность, изменять

ее в своих целях, а также изменять в своих целях самого себя; человек, являющийся личностью, обладает, таким уровнем психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием. Когда человека можно назвать личностью, тогда все психические процессы и функции, все качества и свойства приобретают определенную структуру; центром этой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы, определяющие иерархическое строение этой сферы [12]. Такими качествами определяется зрелая личность [13].

Л.И.Божович отмечает, что указанные стороны личности начинают формироваться очень рано, представляя собой на каждом возрастном этапе особое качественное своеобразие; задачу психологического исследования личности ребенка мы видели в том, чтобы проследить закономерности ее формирования, по возможности выявить условия, благоприятствующие или мешающие этому процессу [2]. Личность в обозначенном понимании, в качестве предмета психологического исследования, требовала и определенного методического принципа. В чем заключается этот принцип? В том, что изучая ту или иную сторону личности ребенка, те или иные его качества, “мы стремились” рассматривать их в контексте общей структуры личности и той функции, которую они выполняют в процессе взаимоотношений ребенка с окружающей его действительностью. Задача построения некоторой общей концепции личности и концепции ее формирования возникла в ходе исследования и стала необходимым условием дальнейшего развития самого исследования.

3.5. *Роль психологии в конкретизации целей воспитания.* Используя психологию в конкретизации целей воспитания Л.И.Божович [2] подчеркивает, что разработка программы воспитания – дело чрезвычайно трудное и сложное. В чем заключается эта трудность? Конкретизация требует нового подхода – отображения, преобразования множеств – нового мышления. В этом ее трудность. “Главной задачей педагогических наук сейчас является разработка единой системы воспитания детей...Если указанная программа будет построена на научных основах, она обеспечит единство воспитательного процесса, его целеустремленность и планомерность”. Для того чтобы цели воспитания были поставлены как педагогические, т.е. чтобы они смогли стать руководством к практическому педагогическому действию, необходима их специальная разработка, их конкретизация с учетом возрастных особенностей детей и тех средств, которые способны привести на том или ином этапе развития ребенка к желаемому педагогическому результату. А это уже

сложная научная проблема, которая пока еще педагогикой решена недостаточно.

3.6. *Роль психологии в разработке методов воспитания.* Как и в конкретизации целей воспитания возникает вопрос – как и какими путями можно достигнуть поставленных целей воспитания. Л. И. Божович указывает, что этот вопрос является в педагогике пока еще также недостаточно разработанным [2]. Как и при решении проблемы о целях воспитания задача заключается не только в том, чтобы наметить общие пути и исходные принципы воспитания и выделить некоторое количество возможных методов, описать их и дать их классификацию, а в том, чтобы разработать методы достижения именно данной, совершенно конкретной воспитательной цели. В этом отношении методика воспитания далеко отстает от методики обучения. Именно отсутствие достаточно разработанной детальной системы педагогических целей и определило в значительной степени отставание в разработке методики воспитания. А.С.Макаренко утверждал, что именно общественные цели воспитания в первую очередь определяют и выбор и построение метода; одни и те же качества личности должны воспитываться по-разному в зависимости от той цели, которую ставит данное общество. Для того чтобы правильно решить проблему методов воспитания необходимо разрабатывать их в неразрывном единстве с теми общими и конкретными педагогическими задачами, которые ставятся воспитанием именно в данном обществе. Необходимо исходить из того, какая нам нужна личность.

4. Обсуждения результатов

Переход из системной психологии в конкретную педагогику воспитания. Из рассмотренных результатов следует, трудность применения положений теории деятельности не в том, что теория недостаточно развита, а в том, что не разработаны методы ее применения в конкретной прикладной области, в том числе применительно в педагогической деятельности. По Л.И.Божович [2] абстрактные понятия могут быть использованы для обобщенного выражения заказа общества и государства, в виде обобщенных задач образования, а решение этих задач выполняется педагогическими коллективами и требуют методологической разработки для успешного осуществления требований ФГОС. Эти разработки не должны ограничиваться указанием абстрактных положений типа как "установить представление, соответствующее конкретным мотивам, целям педагогической работы", а составить в такой форме, пригодной для непосредственного применения учителем в организации учебной деятельности.

Л.И.Божович на свой вопрос "могут ли абстрактно обозначенные качества личности рассматриваться как действительные цели воспитания, способные определить содержание, методику и направление педагогической работы с учащимися

соответствующего возраста?" отвечает "по-видимому, нет, и вот по каким соображениям" [2]. Вне контекста целостной личности, вне системы мотивов поведения, отношений к действительности, переживаний, убеждений у ребенка не может существовать любое его качество. Каждое качество будет менять свое содержание и строение в зависимости от того, с какими другими качествами и особенностями субъекта оно связано, в какой системе связей выступает в конкретном акте поведения человека. Такого рода вопрос возникает всегда, когда необходимо связать конкретное свойство с существенным признаком предмета изучения.

5. Заключение и рекомендации

5.1. Необходимость конкретных разработок.

Отмечая, что внедрение достижений концепции развивающего обучения в трудах Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, П.Я.Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, авторы работы [7] указывают на необходимость поиска новых форм и путей внедрения идей развивающего обучения в школу. Этот неуспех объясняется не отсутствием теории деятельности, а отсутствием конкретных разработок по применению психологии деятельности А.Н.Леонтьева в непосредственной учебной педагогической практике. Превращение практической деятельности в систему общественных отношений в абстрактную обобщенную форму и движение ее через психологическую форму в систему конкретных профессиональных (в данном случае педагогических) деятельностей занимает достаточно длительный интервал времени. Абстрактная психология деятельности, конкретизируясь в каждой отдельной области жизни, получает свою реализацию в мире практической деятельности; происходит действие внутреннего через внешнее, а внешнее существует только в конкретной форме.

5.2. *Конкретизация положений абстрактной психологии.* Как указывает Л.И.Божович, задача разработки конкретной программы воспитания и образования - дело чрезвычайно трудное и сложное [2]. Эту разработку нельзя оставлять учителю как недовеска к его основной работе. Она составляет основу успешной учебной деятельности; и, исходя из этого, эту разработку включать в его обязанность как само собой разумеющаяся часть его работы – это то же самое, что запланированный неуспех. Эта разработка предполагает высокий уровень развития, как самой педагогической науки, так и тех психологических исследований, на которые должна опираться теория и практика воспитания и обучения и является самостоятельной самой трудной и сложной работой, требующей много времени.

5.3. *Прикладная психология – конкретизация системной основы психологии А.Н.Леонтьева.* Необходимо организовать подготовку специалистов так, чтобы учебная деятельность в вузах включала

в себя специальную дисциплину, предметом которой было применение психологии деятельности в конкретной деятельности учителя, т.е. прикладная психология (но не традиционная педагогическая психология), являющая представлением абстрактной психологии в конкретной области научной, теоретической и практической деятельности. Тогда психология А.Н.Леонтьева как абстрактная, обобщенная (поэтому непонятная), как наука отражения реальности, будет выполнять свое собственное назначение – отражаться в каждой деятельности человека.

Литература

1. *Аверин В.А.* Психология личности: Учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 89 с.
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). М.: «Просвещение», 1968. 464 с.
3. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука: Под ред. А.И.Подольского. Вступительная статья А.И.Подольского. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.
5. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2010. 23 с.
6. *Иберла К.* Факторный анализ / Пер. с нем. В.М.Ивановой; Предисл. А.М.Дуброва. М.: Статистика, 1980. 398 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Деятельность. Личность. М.: Политиздат, 1975 / 2011. 304 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010. 31 с..
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 59 с.
11. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6-20.
12. *Якупова Р.М.* Трансформация естественнонаучных знаний в экологические как условие формирования экологической культуры учащихся / Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 22 с.
13. *Allport, G.W.* Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality. New Haven: Yale University Press. 1955/2002.
14. *Allport G.W.* Personality: A psychological Interpretation. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1937.
15. *Eysenck H.J.* Dimensions of Personality / Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). 1998.
16. *Eysenck H.J.* Personality and Factor Analysis: A Reply to Guilford // Psychological Bulletin, 1977. Vol. 84, № 3, p. 405-411.
17. *Hjelle L., Zigler, D.* Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications. 3rd ed.: Mc Grow Hill, 1992.
18. *Robert R. McCrae & Paul, T. Costa Jr.,* Personality in Adulthood A Five-Factor Theory Perspective / 2nd Ed. 2012.
19. *Yakupova R.M.* The orientation basis for action and the skill of study // Life Science Journal. 2014. 11 (11s): p. 267-271.

УДК 338.3:316

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА (ОПЫТ США И РОССИИ)

Л.Г.Муртазина

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета И.Т.Гайсиным. Email: Gaisinilgizar@yandex.ru

Аннотация

Главным элементом в системе образования является высшая школа. В статье рассматриваются особенности системы высшего образования США. Автор анализирует зарубежную модель устойчивого развития университета, которая ориентирована на повышение эффективности вуза в части реализации потенциальных или существующих инициатив в области устойчивого развития, а также выявления стратегий и возможностей для обеспечения устойчивости вуза.

Ключевые слова: высшее образование, США, образование, принципы образования, устойчивое развитие, модель устойчивого развития вуза.

Abstract

The key element in the system of education is higher education. The article deals with the development of the USA higher education system. The author analyzes the foreign model of sustainable university development, which is aimed at improving the efficiency of the university in terms of realizing the potential or existing initiatives in the field of sustainable development as well as to identify strategies and opportunities for the sustainability of the institution.

Keywords: Higher education, USA, education, educational principles, sustainable development, sustainability model.

Введение

Экологическое образование возникло как новый социальный заказ для образовательных систем в конце 60-х годов 20-го столетия, в связи с возрастающими опасениями по поводу ухудшения окружающей среды. Стокгольмская конференция 1972 года, проходившая под эгидой ООН и посвященная вопросам охраны окружающей среды и развитию, декларировала 26 принципов, один из которых (принцип 19) подчеркнул роль образования в деле защиты окружающей среды. Тбилисская декларация 1977 года формализовала область экологического образования. Были сформулированы фундаментальные принципы, которые впоследствии составили базис программного документа «Повестка дня на 21 век», принятого на конференции в Рио де Жанейро в 1992 году. Декларация Всемирной конференции по образованию для устойчивого развития в Бонне в 2009 году в 10 параграфах конкретизировала понятие образования для устойчивого развития и предложила механизм его реализации в формальном, неформальном, профессиональном и педагогическом образовании. Преобразование понятия экологического образования в понятие образования для устойчивого развития было закреплено на Всемирном саммите ООН по устойчивому развитию в Йоханнесбурге в 2002 году. Объявленное ООН Десятилетие для устойчивого развития (2005-2014) заставило всех еще раз задуматься о том, что настало время решительных действий по сохранению нашей планеты. Огромная ответственность возлагается на экологическое образование и просвещение. Задачи, поставленные перед образованием для устойчивого развития, во многом повторяют задачи экологического образования. В содержательном плане образование для устойчивого развития – это совершенно новый этап развития экологического образования, который рассматривается в современном международном сотрудничестве в области образования, охраны окружающей среды и развития в качестве актуального инструмента регуляции перехода стран мира к устойчивому развитию [1]. В этих условиях важно сформировать социальную среду, способную принять идею и концепцию устойчивого развития на всех уровнях (национальном, региональном, институциональном, индивидуальном). В этой связи рассмотрим систему

высшего образования США и то, как решается задача устойчивого развития американских университетов в условиях воздействия внешней среды и с учетом их внутренней степени готовности к решению поставленных задач.

Основные характеристики высшего образования США

Рассмотрим характерные особенности системы высшего образования США. В Америке под термином "высшее образование" понимается все формальное образование, которое человек получает уже после окончания средней школы. Система высшего образования США является децентрализованной, многоступенчатой, диверсифицированной и построена на принципах преемственности различных уровней образования[2]. Она состоит из государственного и частного образовательного сектора. По данным Национального центра образовательной статистики 2006 года в США насчитывалось 4140 учреждений высшего образования: 1699 являлись государственными, 2441 – частными. Государственный образовательный сектор предоставляет, в основном, массовое образование, частный – элитное и, зачастую, более качественное образование. Так как общественные университеты финансируются властями конкретных штатов, их главная цель — обучать студентов из своего штата, и поэтому для студентов из других штатов и конкурс и плата за обучение обычно больше. К частным университетам относятся ведущие мировые университеты - Гарвард, Йель, Принстон, Стэнфорд, Массачусетский институт технологий (МИТ). И частные, и общественные университеты являются некоммерческими организациями, подготовка специалистов с высшим образованием в США стоит огромных денег. Причем доля средств студентов в затратах на обучение в общественном вузе составляет всего 14%, в частном – 38%. Годовая стоимость обучения в престижном частном университете составляет около 50 тыс. дол. США. Однако престиж университетского образования в американском обществе высок. Ведь согласно данным мировых образовательных рейтингов (QS, ARWU, THE) в списке 100 лучших университетов мира более половины – американские университеты. Поэтому университетское образование рассматривается как национальное достояние. Поэтому родители начи-

нают копить на обучение ребенка, начиная с момента его рождения. В США используется инструмент, позволяющий снизить, иногда довольно существенно, финансовую тяжесть обучения в колледже или университете. Это широко распространенная система стипендий и грантов. При предоставлении стипендии оцениваются личные достижения студента – академические, общественные, спортивные. Каждый университет имеет собственный стипендиальный фонд (нередко он формируется из взносов бывших выпускников), которым распорядается по своему усмотрению. В каждом конкретном случае здесь действуют свои правила и свой свод требований к соискателям. При зачислении в вуз важное значение придается успеваемости учащихся в средней школе. Вузы задают условия поступления, а централизованная служба педагогического тестирования проводит тест академической оценки SAT и тест для поступающих в вузы АСТ.

По этим тестам строятся межштатные рейтинги эффективности образовательной политики, но зачастую результаты не отражают реальной картины. Важны такие факторы, как коэффициент участия, а также зачастую результаты уровня академической подготовки связаны с расходами штата на образование [3].

В системе ступеней высшего образования выделяется додипломный (Associate и Bachelor) и последипломный циклы (Master). Программы Associate имеют общеакадемический или специализированный характер. Получение степени Associate не дает права перехода на последипломные ступени высшего образования, однако обеспечивает преемственность между школой и вузом. В программах бакалавриата преобладают общеобразовательные предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов. Основными принципами построения программа бакалавриата являются расширенная компонента обучения и достаточно большая свобода выбора студента в определении круга изучаемых предметов.

Модель магистерских программ включает:

- вводные курсы;
- курсы, относящиеся к избранной студентом области;
- курсы по выбору;
- написание итоговой работы;
- сдача квалификационного экзамена.

В 1973 году американский Фонд Карнеги в 1973 году разработал классификацию американской высшей школы, которая включает 10 основных групп вузов в зависимости от количества обучаемых в них студентов, масштабов финансирования научных исследований и количества предлагаемых учебных курсов [4].

1 группа – 127 исследовательских университетов с объемом государственной поддержки в размере не менее 40 млн. дол. США.

2 группа – 108 исследовательских университетов с объемом финансирования от государства от 15,5 до 40 млн. дол. США

Третья и четвертая группы включают 529 университетов:

3 группа - вузы, готовящие бакалавров и с масштабом научных исследований, позволяющим готовить не менее 40 докторов наук в год, по пяти специальностям.

4 группа - вузы, готовящие бакалавров и с масштабом научных исследований, позволяющим готовить не менее 20 докторов наук в год, по одной специальности (или 10-ти по трем специальностям).

Пятая и шестая группа включают 531 университет и колледж:

5 группа – университеты и колледжи, готовящие не менее 2500 бакалавров и магистров наук

6 группа – университеты и колледжи, готовящие не менее 1500 бакалавров и магистров наук (диплома).

7 и 8 группы – 612 четырехгодичных колледжей, присваивающих степени бакалавра в различных областях естественных и гуманитарных наук. Их отличают прежде всего правила приема при поступлении – в восьмой группе они более либеральны.

9 группа – 1155 двухгодичных колледжей, предлагающих специализированные программы по различным профессиям, не требующие полномасштабного высшего образования. По сути, эти колледжи предоставляют среднее специальное образование.

10 группа – 352 профессиональные школы университетов и другие специализированные институты, готовящие как бакалавров, так и докторов наук. Это теологические школы, медицинские школы, школы бизнеса и управления, инженерные и педагогические колледжи, юридические школы, школы искусств, музыки и дизайна.

С.Г.Гильмиярова [5] выделяет три характерные черты, являющиеся общими для всех американских университетов: двухуровневая система обучения (undergraduateandgraduateprogram), возможность получения основной и дополнительной специальности, система кредитов (баллов), используемых для оценки продвижения студента.

В американских вузах нет конкретных сроков обучения. Время учебы зависит и от способностей, и от материального положения студента. Обязательных дисциплин немного, студент должен добрать необходимое количество кредитов дисциплинами по выбору. Конкурентоспособность преподавателя определяется количеством студентов, изучающих его курс. Если их менее 8-12 человек, то данный курс отменяют. Посредством анонимного опроса студенты оценивают деятельность преподавателя по категориям «Ораторское мастерство», «Доступность изложения», «Отношение к студен-

там», «Энтузиазм и энергичность» и др. Соотношение количества преподавателей и студентов может достигать 1:100. Особый акцент делается на самостоятельную работу студента. Учебная нагрузка студента составляет не более 16 часов в неделю, на преподавателя около 240 часов в год. Контроль за работой студента осуществляется в течение всего семестра, экзамены поводятся в письменной форме. Использование передовых инновационных технологий сокращает время проверки преподавателями домашних заданий, облегчает преподавателям задачу рассылки заданий студентам и др. Преподаватели воспринимают студентов не как детей, а как взрослых молодых людей, своих будущих коллег. Например, в рамках программы бакалавриата «Возможности исследований» в Массачусетском технологическом институте (MIT) трое из четырех студентов присоединились к четверти профессорско-преподавательского состава в последние годы в качестве младших научных сотрудников.

А.Чикеринг (Arthur W. Chickering) и З.Гамсон (Zelda F. Gamson) в своем исследовании «Семь принципов надлежащей практики в высшем образовании» (Seven Principles For Good Practice in Undergraduate Education) определили принципы, способствующие повышению качества высшего образования:

- поощрение связи между студентами и преподавателями;
- развитие взаимодействия и сотрудничества между студентами;
- использование активных методов обучения;
- наличие обратной связи;
- акцент на время, предназначенное для выполнения задания;
- демонстрация высоких ожиданий от студента;
- уважение к талантам в разных областях и способам обучения [6].

Если говорить о достоинствах или недостатках американского высшего образования, то необходимо подчеркнуть, что не существует некоего универсального образца. Национальная образовательная система должна соответствовать тем задачам, которые перед собой ставятся.

Среди основных отличий системы высшего образования США от российской системы высшего образования необходимо указать следующие.

1. Децентрализованная система управления образованием.
2. В США специализация существует исключительно в высших образовательных учреждениях.
3. Высокая стоимость высшего образования в США не способствует реализации принципа доступности образования.
4. Большинство исследовательских университетов США финансируются частным сектором. Эта положительная тенденция становится недостатком, когда зачастую при принятии тех или иных решений

наблюдается перевес в пользу влияния инвестора [7].

5. В США используется междисциплинарный подход к изучаемому предмету, а также гибкость в выборе изучаемых дисциплин.

6. В США пока еще недостаточное внимание уделяется изучению других языков и культур. Исключением является испанский язык.

7. В США недельная учебная нагрузка на студента в два раза меньше, чем в РФ. Годовая учебная нагрузка у преподавателя в США в два с половиной раза меньше, чем у российского преподавателя.

8. Гибкость, мобильность и доступность для любого возраста.

9. Несмотря на то, что высшее образование в США было фундаментальным, в последнее время обучение становится более практико-ориентированным. Акценты смещаются на технические дисциплины, вследствие чего сокращается размер грантов на гуманитарные науки. Все чаще возникает вопрос, лучше оказывать государственную финансовую поддержку фундаментальных или прикладных исследований.

10. Стратегическое партнерство и сотрудничество вузов США друг с другом. Вузы могут объединяться по статусу, по общности научных интересов, по региональному признаку.

Научно-исследовательские университеты должны ставить перед собой амбициозные научные цели и стремиться к их достижению. Для этого необходимо не только заявить о себе на международной арене, установить контакты и наладить сотрудничество с передовыми международными образовательными учреждениями, но и важно плодотворно сотрудничать друг с другом. Таким примером в США может служить ассоциация 8 частных университетов «The Ivy League» (Лига плюща), в Германии - союз технических университетов «TU-9», в Соединенном Королевстве Великобритании - альянс Оксфорд-Лондон-Кембридж. В России, к сожалению, такие объединения пока единичны. Примером до недавнего времени могло служить сотрудничество Национального исследовательского университета «МИЭТ» (МИЭТ), Московского государственного технического университета радиотехники, электроники и автоматики (МГТУ МИРЭА) и Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В.И.Ульянова (Ленина) (СПбГЭТУ). Начало 2015 года отмечено созданием нового стратегического альянса Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова (МГУ), МГТУ им. Н.Э.Баумана и Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н.Туполева (КНИТУ-КАИ). Целью стратегического партнерства является интеграция компетенций и усилий для наиболее эффективного

тивного использования возможностей и ресурсов каждого вуза.

В этой связи особый интерес представляет зарубежная модель устойчивого развития университета, которая ориентирована на повышение эффективности вуза в части реализации потенциальных или существующих инициатив в области устойчивого развития, а также выявление стратегий и возможностей для обеспечения устойчивости вуза.

Зарубежная модель устойчивого развития университета.

При построении модели устойчивого развития университетов использованы результаты теоретических и эмпирических исследований, проведенных в 80 зарубежных университетах по всему миру. Большинство вузов являлись американскими университетами. Учеными были проанализированы портфолио 40 университетов за период 1990-2002 г.г. (материалы конференций, доклады, научные журналы и монографии). Особая заслуга принадлежит экспертам Массачусетского института технологий MIT [8]. Модель устойчивого развития университета включает в себя 4 этапа:

Первый этап: Разработка концепции устойчивого развития университета.

Формулируется миссия университета в соответствии с философией устойчивого развития. На этом этапе очень важна мотивация, воображение и творчество. Теоретически, это первый стратегический шаг в направлении устойчивого развития. На данном этапе, университеты должны определить свою собственную концепцию для того, чтобы выполнять свои функции обучения, научных исследований, партнерства и руководства таким образом, чтобы помочь обществу сделать переход к устойчивому образу жизни. Обзор литературы показал, что только у 8% университетов концепция была разработана и официально утверждена, 52% опрошенных экспертов подтвердили, что используют концепцию на кампусах университетов, 39% подтвердили наличие плана природоохранных мероприятий.

Второй этап: Формулировка миссии университета. Несмотря на все реализующиеся в университетах по всему миру образовательные инициативы для устойчивого развития, лишь 8% обозначили в их миссиях курс на устойчивое развитие. 57% университетов включили в свои миссии ответственность за окружающую среду и здоровье своего сообщества (устойчивость). Из 42 опрошенных экспертов 40% были преподаватели и ученые, 40% студенты, 18% административные и другие работники, 2% руководители.

Третий этап: Создание Комитета по устойчивому развитию. Постановка целей и задач, определение единой университетской политики по устойчивому развитию. Комитет должна быть сформирован с представлением всех ключевых

членов университетского сообщества (студенты, профессора, сотрудники, профсоюзы, администраторы). Этот комитет является координатором всех инициатив по обеспечению устойчивости вуза. 55% опрошенных сообщили, что в вузе есть только отдел по координации различных инициатив по обеспечению устойчивого развития кампуса. К сожалению, временные рамки действия стратегий различных отделов отличаются от внедрения устойчивых инициатив в университетах рамках единой университетской политики. Тем не менее, когда единая университетская политика по устойчивому развитию не определена, в подразделениях, отвечающих за реализацию той или иной устойчивой инициативы определяются свои специфические политики, цели, и цели.

Этап четвертый. Реализация четырех стратегий устойчивого развития: 1) образование для устойчивого развития; 2) проведение исследований для содействия устойчивому развитию; 3) распространение идей устойчивого развития и партнерства для устойчивого развития, 4) устойчивое развитие вуза. Первые три стратегии реализуются с 1970-х годов как в университете, так и за его пределами. Четвертая стратегия устойчивого развития вуза или так называемое «озеленение кампуса» («greening the campus») получила распространение около двадцати лет назад. Реализация всех четырех стратегий позволит решить конкретные задачи: снижение экологической нагрузки на локальном или глобальном уровне за счет использования «зеленых технологий», повышение осведомленности населения по вопросам устойчивого развития.

Деятельность по реализации инициатив устойчивого развития, как правило, выходит за рамки конкретного университета. Все вовлеченные в данный процесс в высших учебных заведениях объединяют усилия для того, чтобы помогать друг другу в успешной реализации инициатив. Они обмениваются информацией и прилагают все усилия, чтобы повысить уровень информированности населения. Такие организации, как «Лидеры университетов за устойчивое будущее», «Вторая натура», Национальная Федерация по защите дикой природы и др. проводят консультации, семинары, обучение, занимаются издательской деятельностью и поддержкой информационных ресурсов по экологическому образованию.

Устойчивая модель университет не может быть завершена должным образом без определения соответствующих инструментов для мониторинга, анализа и контроля эффективности устойчивости инициатив. Конечная идея аудита устойчивости заключается в измерении финансовых, социальных и экологических показателей. Показатели устойчивости являются одним из самых важных элементов в ходе аудита. В настоящее время они разрабо-

таны на национальном и региональном уровнях во многих странах. На институциональном уровне, к сожалению, показатели для оценки устойчивости в высшем учебном учреждении отсутствуют и вузам приходится в качестве альтернативы применять экологический аудит [9]. Однако Концепция зеленого кампуса (The Blueprint for a Green Campus) помочь вузу в разработке экологической политики, экономии затрат, повышения имиджа университета, экологи-

ческого образования студентов и обучения их принципам управления окружающей средой. Реализация модели устойчивого университета является непрерывным, поэтапным процессом постоянного улучшения экологической и социальной и экономической работы в вузе.

Суммируя вышесказанное, итоговая зарубежная модель устойчивого развития вуза может быть представлена следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1.

Зарубежная модель устойчивого развития вуза

Стратегическое партнерство		Университет-партнер			
		Университет (планирование-воплощение в практику-реализация-мониторинг)			
Первый этап: Стратегическое видение. Разработка концепции устойчивого развития университета					
Второй этап: Формулировка миссии университета.					
Третий этап: Создание Комитета по устойчивому развитию. Постановка целей и задач, определение единой университетской политики по устойчивому развитию.					
Стратегии устойчивого развития университета					
Образование		Исследования (индивидуальные, групповые, в центрах при университете)	Информирование и сотрудничество (региональный, национальный и международный уровень)	Устойчивость кампуса по направлениям:	
Формальное образование: Обучение в рамках основных образовательных программ	Неформальное образование: конференции, семинары, обучающие тренинги	Междисциплинарность и мультидисциплинарность (экологический, экономический и социальный аспекты)	Образовательный сектор	Энергоэффективность	Рециклинг (утилизация)
			Правительственные организации	Эффективность водосбережения	Экологически чистые закупки
			Частный сектор (предприятия, бизнес)	Обращение с опасными и неопасными отходами	Охрана природного наследия
			Некоммерческие организации и население	Транспорт и поездки	Экологичное здание
				Многократность использования ресурсов	Глобальное изменение климата
				Компостирование	Безопасность и охрана труда
				Интегрированные методы борьбы с вредителями	Эргономика
Производственная гигиена	Условия для людей с ограниченными возможностями				

По А.В.Сидорину, российская модель устойчивого развития вуза нацелена на решение задачи устойчивого развития вуза как условия обеспечения и гарантии качества образования [11] (см. табл. 2).

Таблица 2.

Российская модель устойчивого развития вуза

Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию	
Стратегия устойчивого развития университета.	
От менеджмента качества к менеджменту устойчивого развития университета.	
Модель, политика, цели, задачи, методы.	
Первый уровень качества образования: соответствие ФГОС	
Второй уровень качества образования: соответствие требованиям работодателей	
Третий уровень качества образования: Удовлетворенность выпускников	
Четвертый уровень качества образования: Востребованность на рынке труда	
Пятый уровень качества образования: Соответствие международным стандартам обеспечения и гарантии качества образования и требованиям международного рынка труда	
Стратегии обеспечения качества образования	
Непрерывное образование	Сотрудничество
Высшее образование	Образовательные учреждения
Послевузовское образование	Государство-учредитель
Повышение квалификации, перепрофилирование	Работодатели-партнеры
Концепция системы устойчивого развития университета.	
Система менеджмента устойчивого развития. (Структура, принципы, методы и средства)	

Заключение

Усиление внимания к проблемам устойчивого развития наблюдается не только со стороны американских университетов, но и во всем мире. В российской практике также возможно использовать отдельные устойчивые инициативы из лучших практик американской высшей школы для повышения эффективности и конкурентоспособности российских вузов и совершенствования экологического образования в России. Опыт США и других западных университетов может быть интересен с точки зрения определения дальнейших перспектив развития образования в России. Однако не следует забывать, что далеко не весь положительный опыт американского образования может быть использован по причине разных менталитетов, разных национальных образовательных систем и разных объемов финансирования. Даже зарубежные вузы не все готовы вкладывать дополнительные средства и ресурсы для инициатив устойчивого развития, хотя нельзя не заметить возрастающий импульс устойчивости на многих университетских кампусах.

Литература

1. *Подервянский Р.А.* Ретроспективный анализ формирования стратегии ООН в области экологического образования. // ПОЛИТЕКС 2009. № 4 С. 210-224. URL: <http://www.politex.info/content/view/639/30/> (дата обращения 27.02.2015).
2. *Гайсин И.Т.* Преемственность системы непрерывного экологического образования. Дис. ... доктора пед. наук. Казань. 2000. 408 с.
3. *Рузанова О.В.* Современные тенденции повышения качества высшего образования в США. Дис. ... канд. пед. наук. Казань. 2001. 146 с.
4. *Сайт Фонда Карнеги* URL: <http://www.Carnegiefoundation.org> (дата обращения: 06.03.2015).
5. *Гильмиярова С.Г.* Непрерывное экологическое образование будущих учителей в России и США. Дис. ... доктора пед. наук. Уфа, 2011. 372 с.
6. *Chickering A.W., Gamson Z.F.* Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. AAHE Bulletin. 1987. 6p.
7. *Коннер Т.Е.* ProetContra. // Московский Центр Карнеги. № 3 (49). 2010. С. 72-81.
8. *Velazquez L., Munguia N., Platt A., Taddei J.* Sustainable university: what can be the matter? Journal of Cleaner Production. 2006. № 10.
9. *Viebahn P.* An environmental management model for universities: from environmental guidelines to staff involvement. Journal of Cleaner Production. 2002. № 10. 12 p.
10. *Hans von Veenen.* Towards a vision of a sustainable university. International Journal of Sustainability in Higher Education. 2000. Vol. 1. № 1. pp. 20-34.
11. *Сидорин А.В.* Менеджмент устойчивого развития технического университета. Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2012. № 4. 15 с. URL: <http://publ.naukovedenie.ru> (дата обращения: 20.03.2015).

УДК 378.124

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

М.В. Данилина, К.Ю. Багратуни

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузиахметовым и доктором экономических наук, профессором Финансового университета г. Москвы Н.Г.Синявским. Email: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена важностью и необходимостью образования в современной жизни. Цель статьи заключается в определении и анализе мотивации и путей совершенствования деятельности молодого преподавателя. Становление личности и научно-преподавательский потенциал молодого педагога высшей школы развивается и проявляется в процессе педагогической деятельности и педагогического общения. На современном этапе педагогическая деятельность преподавателя вуза ставит своей целью развитие личности обучающихся. Статья рассматривает особенности молодых преподавателей, оценивает факторы, влияющие на успешность его работы, предлагает способы улучшения качества проведения семинарских и лекционных занятий для молодых преподавателей. Материалы статьи могут быть полезными для молодых преподавателей при осуществлении ими своей преподавательской деятельности.

Ключевые слова: преподаватель, преподавание, вуз, методика преподавания, исследовательская работа, студент, эффективность.

Abstract

Education has an important place in modern life. Personality development and scientific teaching potential of a young high school teacher develops and manifests itself in the process of teaching activities and pedagogical communication. At the present stage pedagogical activity of teachers of high school aims to develop the personality of students. The article discusses the features of young teachers, evaluates the factors affecting the success of his work, suggests the ways to improve the quality of seminars and lectures for young teachers.

Keywords: teacher, teaching, university, teaching methods, research, student, efficiency.

Введение

В условиях рыночной экономики, конкуренции, когда на первое место ставится инновационное развитие отечественной системы образования, очень высокие требования предъявляются к преподаванию. В данной работе мы попытаемся поразмышлять о некоторых трудностях, с которыми может столкнуться молодой преподаватель вуза.

Во все времена отношение к молодёжи не было однозначным. Молодых специалистов «проверяли», давая различные поручения, вовлекали в общественную работу, то есть присматривались к новому члену коллектива. Кроме того, как верно отмечено в статье С.И.Десненко [1], основой организации деятельности по формированию личностно-профессиональной позиции студентов как будущих специалистов является развитая личностно-профессиональная позиция молодого преподавателя вуза.

Материал и методы

В нашей работе мы рассмотрим ситуацию, когда «новоиспечённый» кандидат наук остаётся работать в своём родном вузе.

Будучи аспирантом (или соискателем), такой человек представляет определённый интерес, когда принимает активное участие в заседаниях, обнаруживает готовность серьёзно заниматься научной деятельностью, он положительно влияет на «имидж» кафедры в целом и научного руководителя в частности. Как верно отмечено в статье Ч.И.Ильдархановой [2], для профессиональной группы молодых преподавателей характерно стремление повысить свой профессиональный статус, в первую очередь, это связано с желанием улучшить свое материальное положение, при этом интересы самой молодёжи направлены больше не на способы молодежного самовыражения, а на поиски более быстрого и адекватного пути вхождения в полноправный статус взрослого, экономически самостоятельного человека [2].

Возможность профессиональной мобильности молодого преподавателя в вузе обусловлена рядом факторов.

Первый фактор включает объективные показатели – защита кандидатской диссертации и получение степени, активное участие в научно-исследовательской деятельности, публикация учебно-методических комплексов, внедрение в международное научное сообщество формально — которые спо-

собствуют повышению статуса молодого специалиста, с другой стороны.

Второй фактор включает субъективные показатели – корпоративная культура вуза либо рассматривает эти объективные показатели как значимые для повышения молодого преподавателя в должности, либо сдерживает его восхождение по карьерной лестнице, исходя из внутренней политики, поддерживаемой в вузе [2].

Но вот, получив в учёную степень и приняв решение продолжить работу там, где обучался, молодой преподаватель может быть признан «своим» или «чужим».

Обсуждения

К сожалению, нередко случается так, что вчерашний аспирант в одночасье становится «неудобным» для профессорско-преподавательского состава своей кафедры; в нём начинают видеть не партнёра или единомышленника, а соперника, пытающегося «отобрать хлеб» у более опытных преподавателей.

Что делать в подобной ситуации? Можно, конечно, безмолвно поддаться такой участи, но наша жизнь требует принятия взвешенного и твёрдого решения. Не получается работать на одной кафедре, можно попытаться перейти на другую или даже сменить вуз.

А если кафедра приняла молодого преподавателя, отнеслась к нему как к равному? Тут уж надо сделать всё возможное, чтобы не растерять свой потенциал и стать настоящим членом коллектива, проявляя уважение к тем, кто на протяжении всего срока обучения в аспирантуре (или соискательства) «выводил в мастера».

Коснувшись взаимоотношения с коллегами по кафедре, перейдём к самому важному аспекту преподавания в вузе – работе с обучающимися.

Не секрет, что первые навыки работы со студенческой аудиторией приобретаются ещё в аспирантуре, но молодой преподаватель уже должен не только блестяще знать свой предмет, а и обладать всеми необходимыми компетенциями для преподавания учебной дисциплины; именно такой специалист будет пользоваться авторитетом и уважением. Остановимся на этом чуть подробнее.

Сразу отметим, что обучающийся представляется нам человеком серьёзным, хорошо подготовленным, осознанно выбравший вуз, факультет, форм обучения и специальность. Именно с таким работать и просто, и сложно. Просто, потому что

обучающий внимательно и сосредоточенно слушает объяснения преподавателя, не отвлекается, а всем своим видом и поведением поддерживает рабочую обстановку в аудитории.

Определённая трудность заключается в том, что такой обучающийся заинтересован в серьёзном, углублённом изучении учебных дисциплин. Он читает дополнительную литературу, использует для получения и обработки информации современные технические средства и технологии и, может быть сам того не осознавая, реализует на практике самый важный принцип современного овладения знаниями – *самообразование*.

Не только на семинарском занятии, но даже и на лекции он может задать преподавателю тот или иной вопрос, поделиться самостоятельно полученными сведениями.

И здесь очень важную роль играют уровни подготовки молодого преподавателя как специалист, а также подготовки к конкретному занятию:

- достаточно ли хорошо он разбирается в данной дисциплине,

- успевает ли отслеживать те или иные изменения, происходящие в области преподаваемого предмета,

- в какой степени владеет *методикой преподавания*;

- насколько чётко им определены цель, задачи и средства и т.д.

Также многое зависит и от поведения молодого преподавателя в подобной ситуации.

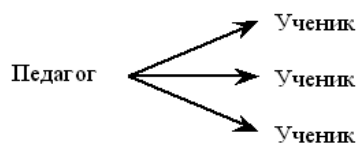
Можно, «насунив брови», сказать: «Вы что, разбираетесь лучше, чем я? Вы будете вести занятие?». К сожалению, подобное имеет место быть. Нетрудно догадаться, что может подумать обучающийся о профессиональной пригодности и уровне культуры такого преподавателя.

С другой стороны, совершенно по-иному воспринимается подобная ситуация, когда обучающемуся пытаются, что называется, «подыграть», поддерживая его инициативу, например: «Да, а ведь это действительно представляет определённый интерес; не могли бы Вы рассказать подробнее?». Несомненно, что к такому преподавателю аудитория будет относиться с большим уважением и серьёзнее готовится к учебным занятиям.

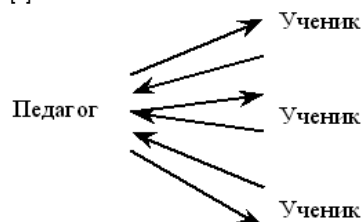
Говоря о методиках преподавания, можно напомнить основные из них, к которым относятся:

1) **Пассивные.** В данном случае студенты являются «объектами» обучения, которые должны усвоить и воспроизвести материал, который передается им преподавателем, представляющим собой основную источник знаний.

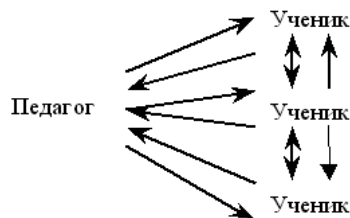
К числу пассивных методов следует отнести лекцию, чтение, опрос. Данное взаимодействие педагога и студента или ученика можно отобразить на следующей схеме [3]:



2) **Активные.** В данном случае студенты являются «субъектами» обучения, выполняют творческие задания, вступают в диалог с преподавателем. К числу основных активных методов относятся творческие задания, вопросы от студента к преподавателю, и от преподавателя к студенту. Данное взаимодействие можно отобразить на следующей схеме [3]:



3) **Интерактивные** (от англ. *inter* - «между»; *act* - «действие»). Данный дословный перевод обозначает интерактивные методы – позволяющие преподавателя взаимодействовать между собой; а интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностноориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы студентов. Также следует отметить, что обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося, причем не только учебному, школьному. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта. Данное взаимодействие можно отобразить на следующей схеме [3]:



Приведём и рассмотрим перечень наиболее распространенных активных и интерактивных методов, подробно представленный в работе [3]. При этом применяется условное объединение методов в группы, прежде всего по целям их использования. Следует согласиться с Масловой Л.Е. [3] в том, что

не существует единого универсального метода, использование которого гарантирует успешное проведение любого занятия со студентами или учениками. Как верно отмечено в [3], использование тех или иных методов зависит от разных причин: цели занятия, опытности участников и преподавателя, их вкуса. Нужно также оговорить и условность названия многих методов. Часто одно и то же название используется для обозначения различного содержания, и наоборот одни и те же методы встречаются под разными именами.

1. Творческие задания.
2. Работа в малых группах.
3. Обучающие игры.
 - 3.1. Ролевые.
 - 3.2. Деловые.
 - 3.3. Образовательные.
4. Использование общественных ресурсов.
 - 4.1. Приглашение специалиста.
 - 4.2. Экскурсии.
5. Социальные проекты.
 - 5.1. Соревнования.
 - 5.2. Выставки, спектакли, представления и т.д.
6. Разминки (различного рода).
7. Изучение и закрепление нового информационного материала.
 - 7.1. Интерактивная лекция.
 - 7.2. Ученик в роли учителя.
 - 7.3. Работа с наглядным пособием.
 - 7.4. Каждый учит каждого.
8. Работа с документами (а также в ней).
 - 8.1. Составление документов.
 - 8.2. Письменная работа по обоснованию своей позиции.
9. Обсуждение сложных и дискуссионных проблем.
 - 9.1 ПОПС – формула.
 - 9.2. Проектный метод.
 - 9.3 Шкала мнений.
 - 9.4. Дискуссия.
 - 9.5. Дебаты.
 - 9.6. Симпозиум.
10. Разрешение проблем.
 - 10.1. Мозговой штурм.
 - 10.2. Дерево решений.
 - 10.3. Переговоры и медиация.

Конечно, в подавляющем большинстве случаев чтение лекций в вузе походит на «театр одного актёра», когда в течение отведённого времени преподаватель начитывает или, используя современные технические средства, демонстрирует материал по теме.

Было бы неплохо, если в ходе такого занятия, преподаватель время от времени ставил перед аудиторией проблемные вопросы. Так, например, при изучении темы «Классификация рисков» по дисциплине «Анализ рисков» можно спросить студентов, какие риски присущи предприятиям той или иной

отрасли, предложить привести примеры конкретных действующих предприятий. Другое дело – семинарское занятие (очень жаль, если оно превращается в лекционное). Именно здесь, мы должны иметь *две ведущие роли: преподавателя-модератора и обучающегося-докладчика*, готового выступить с сообщением или продемонстрировать решение задачи. Например, рассчитать риски конкретного предприятия на основе имеющихся данных. При планировании и проведении семинарского занятия, преподаватель должен продумать, какими методами, приёмами можно добиться от обучающихся максимальной активности. Уже с начала преподавательской деятельности необходимо стремиться пробудить у обучающихся мотивацию к *самостоятельной, исследовательской работе*, побудить их к *самообразованию*, а это – основное требование сегодняшнего дня!

Как уже отмечалось выше, к преподаванию предъявляются очень высокие требования, поэтому для молодого преподавателя крайне важно овладеть компетенциями самообразования, а оно может выступать здесь в двух ипостасях:

1) постоянное отслеживание теоретических и практических достижений в области преподаваемой дисциплины;

2) неустанное совершенствование преподавательской деятельности.

Кроме чтения специальной литературы и получения информации посредством сети Интернет, очень полезны беседы или дискуссии с коллегами по кафедре, взаимное посещение занятий, консультации с подразделениями, отвечающими за повышение квалификации и методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, участие в научных мероприятиях: конференциях, «круглых столах» и т.д.

Большой удельный вес в работе молодого преподавателя может занимать и научная деятельность. Помимо участия в разного рода заседаниях, необходимо иметь определённое количество публикаций.

Не будем подробно останавливаться на этом виде работы, так как он хорошо знаком нам по обучению в аспирантуре или соискательству. Скажем только, что при аттестации и принятии решения о продлении трудового договора (известно, что вуз заключает его с преподавателем, на определённый срок) наличие и количество публикаций будут играть чуть ли не ведущую роль.

На наш взгляд, правильное распределение времени, чёткое определение приоритетов и ясно поставленная цель – основа успеха и *успешности* молодого преподавателя.

Заключение и краткие выводы

1. Современные требования, предъявляемые к молодым преподавателям крайне высоки.

2. Очень многое зависит от взаимоотношений молодого преподавателя с коллективом кафедры.

3. При работе с аудиторией, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, быть максимально корректным, не подавлять их активность, если она направлена во благо учебно-воспитательного процесса.

4. Важно побудить обучающихся к самостоятельной работе, сформировать необходимые компетенции для их самообразования, постоянно занимаясь при этом самосовершенствованием.

5. Серьёзно относиться научной деятельности; иметь необходимое количество публикаций.

6. Помнить, что правильное распределение ресурсов – залог успеха.

Литература

1. Десненко С.И. Развитие личности молодого преподавателя как фактор его профессионального становления. Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2012. Выпуск № 1.
2. Ильдарханова Ч.И. Профессиональная мобильность молодого преподавателя российского вуза, Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». 2009. № 3.
3. Маслова Л.В. Активные и интерактивные методы преподавания на уроках истории и обществознания / Фестиваль педагогических идей «Открытый урок», [http:// festival. 1september.ru/ articles/512797](http://festival.1september.ru/articles/512797)

УДК 378.1

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.Н.Абрамова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Ульяновского государственного педагогического университета М.М.Шубович. E-mail: shubvg@mail.ru

Аннотация

В статье рассмотрено одно из важных направлений педагогики: личностно ориентированные воспитательные технологии, представлены различные подходы к раскрытию данного понятия, его признаки и критерии. Дан краткий анализ исследований по избранной проблеме.

Ключевые слова: педагогическая технология, воспитательная технология, личностно ориентированная воспитательная технология, воспитательная методика, воспитательное взаимодействие.

Abstract

The article discusses one of the most important pedagogical areas of focus (personally oriented upbringing technologies). It considers different ways of defining the matter, its characteristics and criteria. The article also presents the brief analysis of the scientific researches within the problem.

Keywords: pedagogical technology, upbringing technology, personally oriented technology, upbringing methodic, upbringing interaction.

Все разработанные и используемые сегодня человеком технологии можно разделить на два вида: промышленные и социальные. Для нас, безусловно, важны социальные технологии. Социальной называют технологию, в которой исходным и конечным результатом выступает человек, а основным параметром, подвергающимся изменению – одно или несколько его свойств. Социальные технологии принципиально отличаются от технологий, используемых в производстве (промышленных технологий). Основное отличие заключается в том, что промышленная технология представляет собой строго определенный набор и последовательность точно подобранных технологических процессов и операций. Замена одного процесса другим, а также изменение порядка следования одного процесса за

другим влечет за собой изменение результативности или полную остановку процесса переработки.

Социальные технологии более гибки и при этом не так жестко детерминированы. Подбор определенной последовательности даже самых результативных процессов или мероприятий не может гарантировать преподавателю достижения полного ожидаемого эффекта. Человек слишком многофакторная система, и на него оказывает влияние огромное количество внешних воздействий, сила и направленность которых различна, а порой и противоположна, вследствие чего заранее предсказать эффект того или иного влияния часто невозможно. Поэтому социальную технологию нельзя назвать «строго определенным набором точно подобранных процессов», как это было возможно в определении промышленной технологии. Социальные техноло-

гии более приспособлены к любым условиям – они способны скорректировать недостатки отдельных процессов и методик, из которых состоит технологический процесс. В этом огромное преимущество социальных технологий над промышленными.

Этим обуславливается и другая особенность социальных технологий – они более сложны по организации и проведению. Можно сказать, что социальные технологии – это технологии более высокого уровня организации. Если промышленные технологии представляют собой цепочки точно подобранных природных процессов, то социальные технологии – это специально организованный комплекс разнообразных и используемых в различной последовательности и степени мер, направленных на достижение одной цели.

Общее определение понятия «педагогическая технология» может быть обозначено следующим определением: это научно обоснованный выбор характера воздействия в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности. Педагогическая технология есть некоторая проекция теории и методики воспитания на практику воспитания, сфокусированная в одной точке, краткой по времени, едва уловимой по способам, индивидуализированной в силу широчайшего многообразия персональных особенностей личности учителя и ученика [2].

Между тем это слово, пришедшее к нам от греков, если судить по составляющим его корням, было рассчитано на более универсальное использование: «технос» - искусство, мастерство, «логос» - учение.

Педагогическая технология выявляет систему профессионально значимых умений педагогов по организации воздействия на воспитанника, предлагает способ осмысления технологичности педагогической деятельности.

Сегодня в педагогической науке отсутствует единое понимание педагогической технологии, поэтому данное понятие в различных авторских концепциях трактуется по-разному.

- Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве (Толковый словарь).

- Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т.Лихачев).

- Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П.Беспалько).

- Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П.Волков).

- Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М.Монахов).

- Педагогическая технология – это системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

- Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В.Кларин).

- Педагогическая технология – взаимосвязанная система действий педагога, направленная на достижение диагностируемых целевых ориентиров, обладающая высокой экономичностью и управляемостью, способствующая планомерному и последовательному воплощению на практике заранее спроектированного педагогического процесса (Е.Н.Степанов).

Наиболее приемлемыми для нас мы считаем понимание педагогической технологии в трактовке В.П.Беспалько, М.В.Кларина, Б.Т.Лихачева, В.М.Монахова.

Т.И.Ермолаева и Л.Г.Логинова считают, что в широком смысле технология – это наука о законах функционирования любой сложной системы (производство, социум, образование и др.). В этом понятии они выделяют три основных составляющих части: информационную, инструментальную, и социальную. Все они очень тесно связаны и взаимозависимы. Изменение одной из них с необходимостью требует соответственного изменения двух других.

- Информационная часть или идеология включает в себя базисные основополагающие принципы системы: научность, доступность, перспективность, последовательность, связь с практикой и т.д.

- Инструментальная часть состоит из определения многообразия ресурсов (от материально-технических до человеческих), необходимых для реализации проекта.

- Социальная часть или кадры и требования к ним как реализаторам определенной идеологии с помощью выбранных инструментов и ресурсов.

Авторы в качестве наиболее существенных признаков и критериев, присущих технологиям, используемым в педагогическом процессе, выделяют следующие: оптимизация, диагностическое целеоб-

разование, экономичность, результативность, целостность, управляемость, системность, корректируемость, воспроизводимость [2].

Понятие «педагогическая технология», по мнению Г.К.Селевко [8], может быть представлено тремя аспектами:

1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание, методы и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов воспитания;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути воспитания, и в качестве системы способов и принципов, применяемых в воспитании, и в качестве реального процесса воспитания.

Понятие «педагогическая технология» в концепции Г.К.Селевко основано на трех иерархически соподчиненных уровнях (для процесса воспитания):

1. **Общепедагогический уровень:** общепедагогическая (общеобразовательная) технология характеризует целостный воспитательный процесс в данном регионе, учебном заведении, на определенной ступени воспитания. Здесь педагогическая технология синонимична педагогической системе: в нее включается совокупность целей, содержания, средств и методов воспитания, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

2. **Частнометодический уровень:** частнопредметная педагогическая технология употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств реализации определенного содержания воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя (методика работы учителя, воспитателя).

3. **Локальный (модульный) уровень:** локальная технология представляет собой технологию отдельных частей воспитательного процесса, решение частных воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, воспитание отдельных личностных качеств и др.).

Автор отмечает, что педагогические технологии частнопредметного и локального уровней почти полностью перекрываются понятием методика; разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. В технологиях более представлены процессуальный, количественный и расчетный компоненты, в методиках – целевая, содержательная,

качественная и вариативно-ориентировочная стороны.

Технология отличается от методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети, хорошие родители...) Смещение технологий и методик приводит к тому, что иногда методики входят в состав технологий, а иногда, наоборот, те или иные технологии – в состав методик обучения и воспитания.

Комплексный подход к понятию «педагогическая технология» выражен в концептуальных положениях В.М.Монахова:

- Проектируемая технология должна удовлетворять требованиям системности, структурированности, воспроизводимости, планируемой эффективности, оптимальности затрат.

- Каждый учитель, творя свою педагогическую деятельность, создает авторскую педагогическую технологию.

- Выбор технологии основывается на технологическом подходе к проектированию деятельности школы, отдельного учителя, принципе оптимально сбалансированного использования резервов традиционного воспитания.

В работах зарубежных ученых (Б.Блум, Д.Брунер, Г.Гейс, В.Коскарелли, Д.Кэрролл, Д.Хамблин и др.) и отечественных исследователей (Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, П.Я.Гальперин, Л.Я.Зорина, М.В.Кларин, А.М.Кушнир, В.Д.Симоненко, Н.Ф.Талызина, Н.Е.Щуркова и др.) определены характерные признаки педагогических технологий, наиболее важными из которых считаются следующие:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе нее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;

- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;

- элементы педагогической технологии должны, с одной стороны, быть воспроизводимыми любым педагогом, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками;

- органической частью педагогической технологии являются педагогические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментальный измерения результатов деятельности.

По утверждению Г.К.Селевко, любая педагогическая технология должна удовлетворять некоторым основным методологическим требованиям (критериям технологичности):

1) Концептуальность. Каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

2) Системность. Педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех ее частей, целостностью.

3) Управляемость. Предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса воспитания, поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

4) Эффективность. Современные педагогические технологии должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного уровня воспитания.

5) Воспроизводимость. Подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Главным критерием педагогической технологии автор считает ее эффективность и результативность [8].

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы определений различных авторов. В качестве рабочего определения мы в дальнейшем и будем использовать такой обобщенный вариант: педагогическая технология – это модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению воспитательного процесса; системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей, обеспечивающая определенный результат деятельности и возможности воспроизведения.

Педагогические технологии воспитания имеют свою специфику. «Любая деятельность, считает В.П.Беспалько, - может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология на науке. С искусства все начинается, технологией заканчивается, чтобы затем все началось сначала» [1, с.5].

Под воспитательной педагогической технологией современными учеными понимается «компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ре-

бенка в контексте его взаимодействия с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму» (5, с. 347-348).

С.Д.Поляков понимает воспитательную технологию как систему приемов, направленную на решение отдельных типовых педагогических задач (технология организации коллективного планирования, технология установления контакта со школьниками, технология педагогической диагностики). Технология, считает автор – относительно законченная часть воспитательной методики (ее единица) и в то же время, как действие, - самостоятельное явление, способное встраиваться в различные методики (для действия – в различные деятельности). Статус технологии может повыситься, если задачи, которые она решает, оказываются определяющими для деятельности воспитателя и соотносятся с его мотивами. Технология в этом случае становится педагогической методикой [6;7].

Л.И.Маленкова считает, что в современной практике воспитания происходит смешение понятий «методика воспитания» и «технология воспитания». С ее точки зрения, методикой воспитания принято называть процедуру использования комплекса методов и приемов по достижению воспитательной цели. А технологию автор определяет как систему методов, приемов и средств, применяемую в соответствии с конкретной педагогической парадигмой, соответствующей ей логикой достижения целей и принципами действия воспитателя [4].

На наш взгляд, понятие «воспитательная методика» более широкое и емкое, чем понятие «воспитательная технология»; методику отличает особое, только ей присущее идейное, ценностное содержание, стратегические и тактические перспективы, которые затем могут быть детализированы и алгоритмизированы сразу в нескольких педагогических технологиях, в строгом соответствии с концептуальными подходами этой методики. Например, на основе методики коллективной творческой деятельности разработано множество разноуровневых педагогических технологий: от коммунарских сборов до КТД, а в рамках идеологии педагогической поддержки – несколько методик поддерживающего поведения педагога, и уже на их основе тактики педагогической поддержки, как педагогические явления, близкие к педагогической технологии.

Содержание *лично ориентированных воспитательных технологий* должно включать всё, что нужно человеку для развития собственной личности, и иметь, по крайней мере, следующие обязательные компоненты: аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий и личностный.

Аксиологический компонент имеет целью введение учащихся в мир ценностей и оказание помощи в выборе личностно-значимой системы ценно-

стных ориентаций, личностных смыслов. Когнитивный компонент содержания обеспечивает их научными знаниями о человеке, культуре, истории, природе, ноосфере как основе духовного развития.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у учащихся разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности. Личностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирует личностную позицию.

Личностный (а не традиционный когнитивный) компонент является системообразующим в содержании личностно ориентированных воспитательных технологий.

Личностно ориентированное содержание, уточняет С.В.Кульневич [3], требует для своей реализации адекватных педагогических технологий. Их характерные черты: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов поведения, сотворчества учителя и учащихся. Именно такое содержание следует принять в качестве стратегических ориентиров моделирования воспитательных технологий, в противном случае они не будут отвечать определению личностно ориентированных.

Представленные в теоретической части исследования понятия *педагогическая технология*, *воспитательная педагогическая технология*, *личностно ориентированная воспитательная педагогическая технология*, на наш взгляд, являются не просто близкими по значению, но представляют собой иерархически построенную систему, где каждое предыдущее понятие является важной составной частью другого. На основании сделанного вывода мы предлагаем вариант рабочих определений понятий, представленных ранее.

Педагогическая технология – модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса, направленная на достижение диагностируемых целевых ориентиров, обладающая воспроизводимостью и управляемостью, способствующая планомерному и последовательному воплощению на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Воспитательная педагогическая технология – модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению воспитательного процесса, направленная на

достижение диагностируемых воспитательных целевых ориентиров, обладающая воспроизводимостью и управляемостью; способствующая положительному воспитательному эффекту, формированию у воспитанника определенных отношений к окружающему миру, социально одобряемого поведения.

Личностно ориентированная воспитательная технология – модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению воспитательного процесса, направленная на достижение диагностируемых воспитательных целевых ориентиров, обладающая воспроизводимостью и управляемостью; способствующая положительному воспитательному эффекту, формированию у воспитанника определенных отношений к окружающему миру, социально одобряемого поведения; позитивных изменений в личности каждого участника, присвоению им определенных социально-нравственных ценностей, способствующих его личностному развитию.

В процессе моделирования личностно ориентированных воспитательных технологий важными для нас представлялись положения о том, что организация и управление этими процессами основываются на определенной педагогической базе, которая включает:

1) банк (пакет) личностно ориентированных воспитательных педагогических технологий, информационную базу их концепций, алгоритмов, методического обеспечения;

2) критерии выбора и оценки эффективности личностно ориентированных воспитательных педагогических технологий;

3) механизм включения (использования, внедрения, освоения, выращивания) личностно ориентированных воспитательных педагогических технологий в реальный воспитательный процесс.

В соответствии с этими положениями в качестве стратегических и тактических целей мы заложили разработку пакета личностно ориентированных воспитательных технологий, критериев их эффективности, рабочую классификацию по различным основаниям.

Литература

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. М.: Педагогика, 1989.
2. Ермолаева Т.И. Педагогические технологии в сфере дополнительного образования / Т.И.Ермолаева, Р.Г.Логинова. М.-Самара, 1999.
3. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий / С.В.Кульневич. Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 2001.
4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / Л.И.Маленкова. М.: Педагогическое общество России, 2002.

5. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время» / А.В.Мудрик. М.: Знание, 1991.
6. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. / С.Д.Поляков. М.: Новая школа, 1996.
7. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка / С.Д.Поляков. М.: СЕНТЯБРЬ, 2015.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К.Селевко. М.: Нар. образование, 1998.

УДК: 378.14.015.62

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.В.Борзенко

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Л.Д.Допуляк; доктором педагогических наук, профессором В.В.Сохрановым, Пензенский государственный университет

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью формирования готовности обучающихся к смыслообразующей профессиональной деятельности как одной из центральных задач теории и практики профессиональной педагогики.

Цель статьи заключается в обосновании модели, разработанной в процессе проведенного исследования по проблеме формирования готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Ведущим методом в исследовании данной проблемы явился метод системно-деятельностного анализа взаимосвязи совокупности внешних и внутренних факторов, обуславливающих качество исследуемого процесса.

В статье представлено обоснование модели формирования готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности; рассмотрена совокупность факторов, определяющих эффективность развития готовности студентов к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Материалы статьи могут быть полезными для педагогов, психологов, работников образования и обучающихся при выявлении оптимальных условий реализации технологий построения модели профессиональной подготовки обучающихся в современных образовательных организациях.

Ключевые слова: самоопределение, смыслообразование, профессиональная деятельность, готовность.

Abstract

The relevance of the studied problem is determined by the necessity of students' readiness formation of meaningful professional activities as one of the main tasks of the theory and practice of professional pedagogy.

The aim of the article is to explain the model developed during the research process on the topic of forming students' readiness to meaningful professional activities.

The leading method of the problem research was the method of systems and active approach to the relationship between the totality of external and internal factors that contribute to the quality of the research process.

The article presents the justification of the model of forming university students' readiness to meaningful professional activity; the complex of factors determining the development efficiency of students' readiness to meaningful professional activity is considered.

The article can be useful for teachers, educational specialists, psychologists, students assuming the existence of optimal conditions for implementation of professional training model in modern educational institutes.

Keywords: self-determination, meaningfulness, professional activity, readiness.

Проблема формирования готовности обучающихся к смыслообразующей профессиональной деятельности является одной из основных в теории и практике профессиональной педагогики.

Анализ исследований Ибрагимова, Осипова, Найна, Климова, Пряжникова, Мухаметзяновой позволяет сделать вывод о наличии проблем, возни-

кающих в процессе перехода отечественной системы образования к смыслообразующей профессиональной подготовки студентов вуза, что проявляется, прежде всего, в сохранении несоответствия уровня готовности будущих специалистов требованиям, предъявляемым системой постиндустриального развития России.

По мнению В.Г.Чичикина [5] и Е.М.Ивановой [1] профессиональная подготовка в вузах не нацелена на получение качественных показателей. Они, в частности, отмечают наличие значительного разрыва между социальным и профессиональным компонентами в обучении, что, в свою очередь, делает практически невозможным формирование готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности. В результате мы наблюдаем у будущих специалистов отсутствие профессионально значимых качеств.

Исследования последних лет в области профессиональной готовности студентов вуза показывают значительное несоответствие необходимого профессионального уровня и фиксируемых показателей готовности будущих специалистов к осмысленной профессиональной деятельности. В частности, исследователями В.Г.Чичикиным [5] и Е.М.Ивановой [1] установлено, что лишь не более 25-30% будущих специалистов имеют высокий уровень готовности к дальнейшей смыслообразующей профессиональной деятельности, от 20 до 30% соответствуют среднему уровню профессиональной готовности, а 30-40% студентов вуза имеют низкий уровень готовности. По данным Рособнадзора [2], за 2014 г. лишь 15% российских студентов готовы к осознанной профессиональной деятельности в рамках той специальности, которая была ими выбрана на момент поступления в вуз. Следовательно, 85% студентов имеют низкий уровень готовности к смыслообразующей профессиональной деятельности или не имеют его вовсе.

В январе 2015 г. среди студентов Пензенского государственного университета, Пензенской государственной технологической академии и Пензенской государственной сельскохозяйственной академии (г. Пенза) был проведен опрос, предметом которого явилось выявление осознанности обучающимися готовности к обучению по той или иной специальности и дальнейшей профессиональной деятельности. В опросе приняли участие 200 человек. В результате обработки полученных данных выяснилось, что такой высокий процент (85%) низкого уровня готовности студентов к смыслообразующей профессиональной деятельности не случаен, студенты называют несколько причин поступления в вуз:

- готовился со школы, мечтал с детства – 8% (16 чел.);
- современная профессия – 7% (14 чел.);
- чтобы получить отсрочку от армии – 4% (8 чел.);
- по воле родителей – 10% (20 чел.);
- нужно получить высшее образование – 52% (104 чел.);
- пошел туда, куда хватило баллов, полученных на ЕГЭ – 19% (38 чел.).

Таким образом, более половины респондентов (52%) выбрали ту или иную профессию, потому что нужно получить высшее образование, 19% пошли на тот факультет, куда хватило баллов, полученных на ЕГЭ, 10% пошли получать высшее образование по воле родителей, 4% респондентов выбрали вуз в качестве отсрочки от армии, 7% выбрали специальность, исходя из ее престижности (PR-менеджеры, сфера туризма и т.п.) и лишь 8% опрошенных выбрали осознанно. Тем самым, проявляется разрыв между необходимыми характеристиками для успешной профессиональной деятельности и показателями профессиональной готовности студентов. Решение обозначенной проблемы возможно, в частности, на основе разработки модели подготовки обучающихся к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что основная проблема моделирования смыслообразующего образования на основе проявления его участниками универсальных учебных действий в парадигме системно-деятельностного взаимодействия заключается в выявлении условий, выполнение которых обеспечит права обучающихся на выбор, реализацию дидактического инструментария, инициирующего смыслообразование в образовательном процессе. [4, с. 164]

Существует множество определений понятия смыслообразования. В процессе исследования смыслообразование рассматривалось на основе выявления качественных характеристик взаимосвязи учебной деятельности и совокупностью факторов, реализация которых способствует осознанному достижению обучающимися лично возможного результата. От уровня смыслообразования студентов вуза напрямую зависит степень готовности будущих специалистов к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Под готовностью к смыслообразующей профессиональной деятельности следует понимать свойство субъекта быть в состоянии выполнить необходимые для компетентной профессиональной самореализации задачи, уметь реализовать свой потенциал и стремиться к конкурентноспособной самореализации в современных условиях рынка труда.

Готовность личности к смыслообразующей профессиональной деятельности в процессе исследования раскрывалась на основе модели, которая включает в себе наиболее характерные особенности исследуемого процесса. Разработанная в процессе исследования модель позволяет раскрыть смысловую динамику готовности обучающихся к смыслообразующей профессиональной деятельности. Модель позволяет «раскрыть смысловую динамику и особенности смыслообразования в различных реальностях самоопределения личности, в соответствии со спецификой поля смысловой самореализации» [3, с. 141].

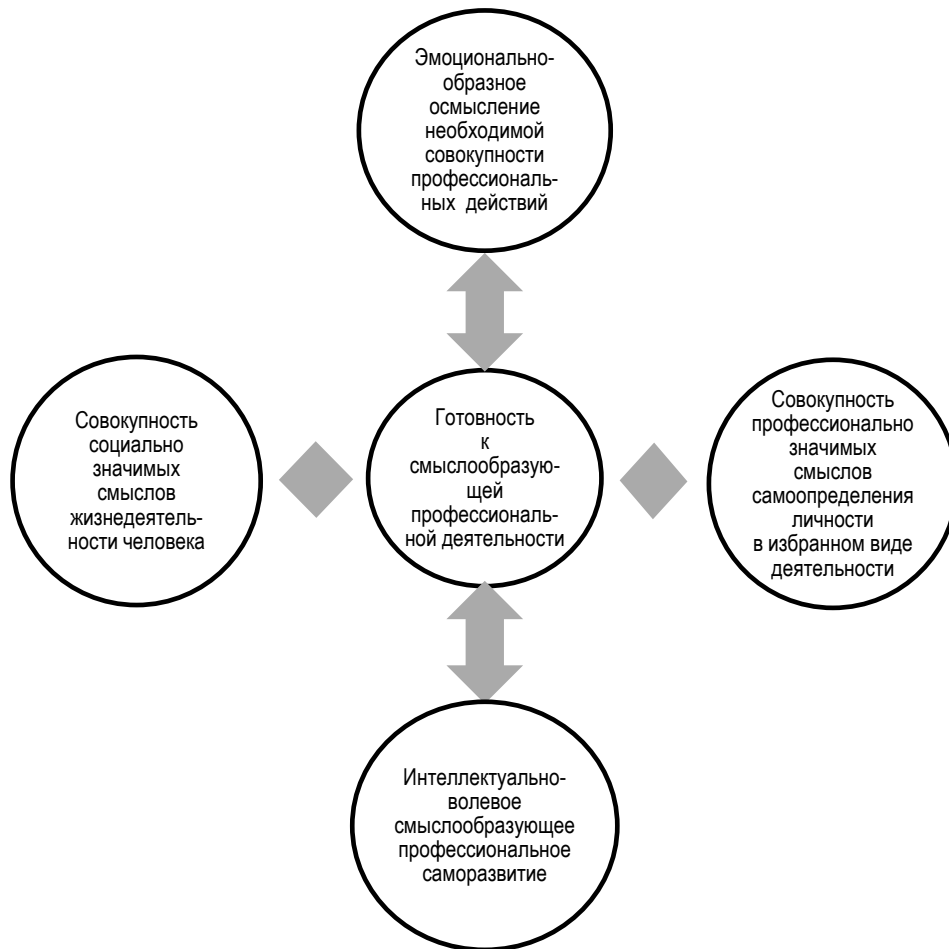


Схема 1. Модель формирования готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности

Процесс формирования готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности в ходе исследования был представлен в виде следующей модели.

Исходя из данной модели, мы видим, что профессионально необходимый уровень готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности будет возможен в случае реализации ими в учебной деятельности следующих компонентов:

- эмоционально-образного осмысления необходимой совокупности профессиональных действий;
- интеллектуально-волевого смыслообразующего профессионального саморазвития;
- совокупности социально значимых смыслов жизнедеятельности человека;

- совокупности профессионально значимых смыслов самоопределения личности в избранном виде деятельности.

Названные выше компоненты модели образуют единое поле готовности к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Теоретическое ядро концепции формирования готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности образовали:

- а) концепция Л.С.Выготского об общих законах развития высших психических функций;
- б) общие законы педагогической антропологии;
- г) общие законы педагогической деятельности (взаимодействие, взаимопонимание, выбор, инновационный потенциал, развитие);

д) законы и постулаты самоактуализации личности, сформулированные в гуманистических концепциях личности.

Следует также отметить, что существует взаимосвязь между отдельными способностями личности, уровнем профессиональной готовности и ее ценностными профессиональными смыслами. Это, в свою очередь, определяет качественные характеристики готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности.

В целях выявления основных закономерностей реализации данного процесса в ходе исследования была проведена методика Ш.Шварца (Ценностный опросник), Смысложизненные ориентации (СЖО) Д.А.Леонтьева, Опросник для измерения мотивации достижения А.Мехрабиана.

Исследование проводилось на базе Пензенского государственного университета города Пензы. В эксперименте принимали участие студенты 2 курса. Рассмотрим полученные результаты на примере методики Ш.Шварца.

На этапе диагностического моделирования результаты по методике Ш.Шварца были следующие. В контрольной группе наиболее значимыми ценностями были: духовные (7 %); безопасность (8 %); гедонизм (72 %); самостоятельность (13 %). В круг наименее значимых вошли: универсализм (30 %); конформность (32 %); традиции (10 %).

В экспериментальной группе наиболее и наименее значимыми ценностями стали те же категории, что и в контрольной группе. Процентное соотношение было практически одинаковым (см. диаграммы 1, 2).

Итак, мы видим, что в обеих группах среди наиболее значимых ценностей обучающиеся выделяют духовность, безопасность, гедонизм, самостоятельность. Причем гедонизм с большим процентным соотношением преобладает в обеих группах (контрольная – 72 %, экспериментальная – 77 %), наименьший процент среди наиболее значимых ценностей был отдан духовности. Наименее значимыми ценностями для них стали универсализм, конформность и традиции. Следует отметить, что конформность преобладает в обеих группах (контрольная – 60 %, экспериментальная – 48 %).

В течение учебного года студенты экспериментальной группы работали над созданием социальных и профессионально значимых проектов, смотрели видеоролики и видеофильмы, играли в сюжетно-ролевые игры, составляли анкеты и проводили анкетирование между собой и своими знакомыми, занимались волонтерской деятельностью, решали задачи на смысл, а также с ними проводились беседы на темы нравственно-этических и моральных ценностей.

В процессе исследования в обеих группах было проведено повторный срез. В контрольной группе результаты остались практически такими же, как и были в начале года. Увеличился процент безопасности (с 8 % до 10 %).

В экспериментальной группе данные выглядели иначе. Составляющие наиболее и наименее значимых ценностей остались неизменными, но поменялся их процент. Наиболее значимые ценности: духовность (31 %); безопасность (9%); гедонизм (50 %); самостоятельность (10 %).



Диаграмма 1. Наиболее значимые ценности

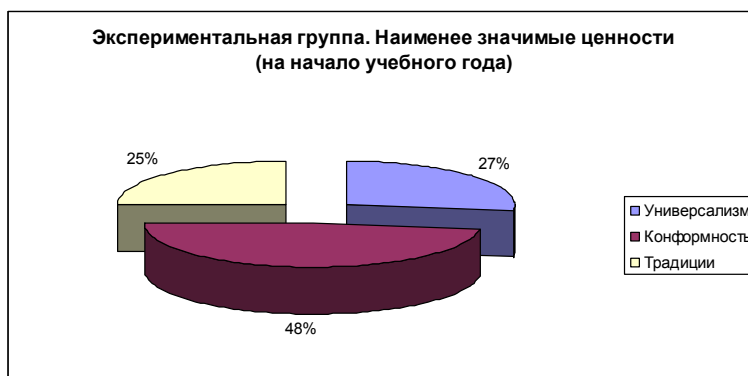


Диаграмма 2. Наименее значимые ценности

Наименее значимые ценности: универсализм (35 %); конформность (37 %); традиции (28 %).

Обработка данных в экспериментальной группе позволила выявить следующие результаты. Определяющими ценностями являются (в скобках указаны выделенные ценности из данной категории):

- духовные (смысл жизни, истинная дружба, право на уединение, зрелая любовь, здоровье физическое и душевное) – 47 %;

- безопасность (социальный порядок, безопасность семьи) – 16 %; это свидетельствует о том, что для обучающихся характерно обретение гармонии и стабильности общества, а также наличие взаимоотношений в данном обществе; важной ценностью для них является социальный порядок, безопасность семьи, взаимное расположение, взаимопомощь, чистота, чувство принадлежности, здоровье;

- гедонизм (удовольствие, наслаждение жизнью, потворство своим желаниям) – 21 %;

- самостоятельность (креативность, самостоятельность, любознательность, свобода) – 16%, что свидетельствует о самостоятельности мышления и

выбора способов действия, в творчестве и исследовательской активности. Для обучающихся характерно наличие потребности в самоконтроле и самоуправлении, в автономности и независимости, что непосредственно влияет на формирование готовности к смыслообразующей профессиональной деятельности.

Наименьшей значимостью обладают такие ценности, как:

- универсализм (единство с природой, мир красоты, защита окружающей среды) – 42 %;

- конформность (попкорный) – 32 %;

- традиции (скромный, принимающий жизнь, благочестивый) – 26 %,

что свидетельствует о том, что студент не проявляет таких качеств, как толерантность, понимание, защита благополучия всех людей (а не только своих друзей и близких). Обучающиеся не стремятся соблюдать единые ценности и правила окружающего их социума, в наименьшей степени проявляют уважение к традициям, смирение, благочестие, принятие своей участи, обычаев и идей, которые существуют в обществе и культуре в целом.

Отообразим полученные данные в таблице 1.

Таблица 1.

Наиболее и наименее значимые ценности на начало, середину и конец года			
Экспериментальная группа			
Наиболее значимые ценности			
	Начало года	Середина года	Конец года
Духовность	10 %	31 %	47 %
Безопасность	5 %	9 %	16 %
Гедонизм	77 %	50 %	21 %
Самостоятельность	8 %	10 %	16 %
Наименее значимые ценности			
	Начало года	Середина года	Конец года
Универсализм	27 %	35 %	42 %
Конформность	48 %	37 %	32 %
Традиции	25 %	28 %	26 %

Итак, анализ сущностных характеристик готовности студентов вуза к смыслообразующей профессиональной деятельности позволяет конкретизиро-

вать механизмы смыслообразования, имея в виду, с одной стороны, жизненные смыслы как атрибут жизненного мира человека, с другой, – устойчивую,

стержневую систему смыслов его субъективного мира. Отметим также принципиальную значимость взаимодействия указанных смысловых сфер личности в смыслообразующем процессе. Во взаимодействии двух смысловых стратегий в одном и том же смысловом пространстве личности процесс самоопределения принимает характер смысловой самоактуализации и взаимного обогащения самих смысловых стратегий.

Литература

1. *Иванова Е.М.* Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М., 1987.
2. Официальный сайт Рособнадзора [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://obrnadzor.gov.ru/>, свободный.
3. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / Перевод с английского. М.: Изд-во «Прогресс» и «Универс», 2004. 480 с.
4. *Сохранов-Преображенский В.В.* Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки // «Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки». 2013. № 3. С. 162-169.
5. *Чичикин В.Т.* Структура и регуляция профессиональной готовности преподавателя физической культуры: Учеб. пос. для студ., аспирант., слушат. факультета повышения квалификации ГЦО-ЛИФК. М., 1992.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ: СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

УДК 159.923.2

**НАУЧНОЕ ПРЕДВИДЕНИЕ В.М.БЕХТЕРЕВЫМ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ОТ РЕФЛЕКСОЛОГИИ
К ПСИХОЛОГИИ САМОДЕЯТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ**

Л.М.Колпакова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Обсуждаются некоторые позиции из бесценного вклада ученого, экспериментатора, врача, Человека в развитие научных областей психики, психологии. В рамках преемственности научных идей и школ представлен фрагмент анализа экспериментальных данных у лиц с различными характеристиками «автономность - социотропность» – как предтечи важнейшего свойства развития личности «самодетельности», выдвинутой ранее Бехтеревым.

Ключевые слова: рефлексология, психология, личность, самодетельность, субъектная активность, автономность, социотропность.

Abstract

Some items from the invaluable contribution of the scientist, experimenter, doctor, Person in the development of the psyche, psychology scientific areas are discussed. As part of the scientific ideas and schools presentation the fragment analysis of experimental data in patients with different "autonomy - sociotropy" characteristics - as a forerunner of important personality development trait "self-dependent action", which was earlier put forward by Bechterev, are presented.

Keywords: reflexology, psychology, personality, initiative, subjective activity, autonomy, azeotropes.

С какой бы стороны ни рассматривались психологические проблемы, по большому счету, они все направлены на понимание природы человека (био, психо, социо), «венцом» которого является понимание человеческой субъективности. Без изучения закономерностей человеческого поведения нельзя успешно решать никакие проблемы, даже сугубо экономические на повышение качества жизни индивида и достойного его проживания в обществе и природе. Издание трудов Бехтерева возвращает нас к истокам «Объективной психологии» (1907-1912), в содержании которых хотя и указывались впоследствии серьезные ошибки методологического характера (рефлексология в психологии как естественно-научное направление), но носившие революционное начинание комплексного экспериментального изучения человека, оказавших значительное влияние на рост прогрессивных идей в науке.

Ученый не видел смысла в развитии экспериментальной медицины без экспериментальной психологии и наоборот, психологии без медицины, считая, что только при сочетательном взаимообогащении богатым материалом этих научных дисциплин и на их основе должны разрабатываться психотера-

пия, педагогика и криминология. Эти идеи начали воплощаться в первой, им созданной в России, экспериментальной лаборатории (при Казанском университете в 1885г.) а затем и созданном Психоневрологическом институте (1908), в котором были открыты три отдела: 1) психологический; 2) гигиенический и физиологический; 3) педагогический с широким применением экспериментальных методов исследования [5].

В его статьях по психологии, психиатрии и воспитанию, которые охватывают значимый период деятельности Бехтерева – с 1885 по 1926 г.г., представлены практически все основные позиции его как ученого и практика.

Конечно, за время длиною в век, мы уже имеем возможность по-другому взглянуть на редуccionистские тенденции Бехтерева в понимании психики, на использование им своего права расширять границы рефлексологии на психологию так, что психологическая терминология претерпевает существенные изменения, а личность рассматривается как биосоциальное существо. Но есть и обратная сторона медали. Уже с позиции непредвзятости XXI-го века взглянув на труды, с уважением и восхищением приходится констатировать, что психоло-

гия получила свою подлинную, *человечную* историю, начинающуюся в лице Бехтерева – как учено-го-экспериментатора, оставившего богатое наследие научных разработок и работ не только в медицине, но и психологии и педагогике; как учителя - высокое влияние его личности на других, зачастую носило чисто нравственный характер, и непременно благотворно, в силу того, что «сам человек этот обладал непреходящей внутренней свободой, проявляющейся полной независимостью своего научного мышления» и потому всегда действующее на аудиторию заражающее. Но главное – обладающего способностью быть *Человеком*, умеющего понимать, сострадать и действовать - во имя сострадания к людям, которая проявилась у него во время военной кампании в Болгарии после тяжелейшего боя под Плевной [3, 6].

Особую важность представляют идеи Бехтерева о внутреннем опосредовании психических явлений, об их зависимости от внешних и внутренних факторов. Особо им был выделен внутренний фактор, несущий в основе индивидуальный опыт собственной активности, богатство знаний и переживаний, благодаря которому на сегодняшний день современная психология имеет главный и основополагающий принцип индивидуально-личностного опосредования психики. Благодаря научному прозрению русского ученого использование в современных исследованиях этого принципа, предоставляет возможность подойти к изучению закономерностей развития индивида, к решению проблем дефицитарности формирования личности, получению более полного представления ее генеза, что ведет к пониманию механизмов не только био-, но и психо-социального аспекта человеческого поведения.

В.М.Бехтерев, врач по призванию, заложил естественнонаучную основу медицинской психологии, его по праву можно считать основоположником отечественной социальной и педагогической психологии. В работе В.М.Бехтерева «Внушение и его роль в общественной жизни» (1897 г.) опубликованной на основе речи, произнесенной в Актовом годичном собрании Императорской Военно-медицинской Академии, впервые им обращается внимание к феноменам общественной психологии, объясняются механизмы действия внушения и его значения в общественных группах, приводятся примеры распространения психических эпидемий в разных странах и в разные исторические времена.

Бехтерев первым в научном мире того времени обозначил психосоциальную основу феномена активности личности. В работе «Личность и условия ее развития и здоровья» (1905) опубликованной также на основе речи, произнесенной ученым на II Съезде русских психиатров в г. Киеве, дается, после проведенного анализа литературы, определение личности, собственно говоря, очень близкое к современному его значению: «Итак, личность с

объективной точки зрения есть, ничто иное как, самодеятельная особь со своим психическим укладом и с индивидуальным отношением к окружающему миру». И далее: «Только утрата этой самодеятельности делает человека вполне безличным» [5].

В диссертационной работе В.М.Мунипова «В.М.Бехтерев и его место в истории русской педагогической психологии и педагогики» представлено еще одно важное положение, взятое из работы Бехтерева «О воспитании в младенческом возрасте» (1913). В ней уточняется его научная позиция, связанная с «самодеятельной» активностью отношением к наследственности: "о наследственной передаче какой-либо склонности в смысле психического приспособления у человека не может быть и речи..." [8]. Для Бехтерева реализация этой позиции нашла свое место в решении педагогической задачи, и, прежде всего, это было создание условий в специальном институте для гармонического развития ребенка, сохраняя его индивидуальность и одновременно формируя энергичную и устойчивую личность с хорошо развитыми социальными чувствованиями, вооруженную необходимым запасом знаний.

В.М.Бехтерев считал, что человек не только способен к совершенствованию, но он просто и не может не совершенствоваться, находясь в условиях окружающей его среды, и, потому каждый миг его жизни есть только ступень для поднятия вверх к высшим формам проявления индивидуальности, - считая это основным законом нормального развития человеческой жизни. Это был важный тезис для педагогической психологии – своего рода основа, задающая направление в руководстве воспитанием, – человек существо социальное, но жизнь, согласованная с социальностью, и есть совершенствование, следовательно, направленная на добро.

Бехтерев придавал особое значение самодеятельности в развитии личности у индивидуального человека, но не коллективного (социального). Он уточнял, «человек в коллективе ведет себя по-иному, чем человек индивидуальный»; и далее, «вместо того, чтобы проявлять себя особым образом, личность оказывается в большинстве своих действий и поступков, а равно и в своих заявлениях представителем общества, а не самого себя. Отсюда очевидно, что личность является больше повторителем, нежели индивидуальным создателем» (Бехтерев В.М. «Коллективная рефлексология», 1921 г.).

Высказанное Бехтеревым положение о «самодеятельной особи со своим психическим укладом», дифференцируя при этом ее индивидуальное и социальное начало, было по своей сути революционным и с этим нельзя не согласиться, весомым подтверждением чего является углубление этого

положения и появление его в новом аспекте развития в научных работах его последователей [9].

Современный этап развития психологии человека связан с углублением представлений о психологических особенностях личности как субъекте индивидуальной активности, которые еще на заре XX века подарил Бехтерев науке. «Самодетельность индивидуальная», но «не коллективная» (или проявление инициативы по толковому словарю) введенная Бехтеревым, в современной психологии связана с понятием «автономность», как свойство, отражающее базовую характеристику субъектности, позже введенной С.Л.Рубинштейном, развиваемой К.А.Абульхановой и утвержденной в качестве категории А.В.Брушлинским. Основными характеристиками «автономности» являются – присутствие в имплицитном виде потребности определенной меры независимости и, говоря о преемственности научного наследия В.М.Бехтерева, нельзя не отметить выдающихся ученых советского периода, судьба или работа которых обнаруживала их связи с Владимиром Михайловичем.

Это Б.Г.Ананьев – формирование его как ученого началось с изучения вопроса психологии искусства (1927-1928 гг.) по теме: «о влиянии музыки на поведение человека». Это происходило в Институте по изучению мозга и психической деятельности им. В.М.Бехтерева, в котором вся работа была последовательной реализацией основного принципа его создателя – принципа комплексного, целостного подхода к изучению человека с использованием данных (теории и практики) различных наук [1];

П.К.Анохин – в далеком 1921-м году судьба его привела в Государственный институт медицинских знаний (ГИМЗ), которым руководил В.М.Бехтерев. Вскоре под его руководством студент первого курса, ещё не знающий остеологии, приступает к первой научной работе «влияние мажорных и минорных колебаний звуков на возбуждение и торможение в коре головного мозга». В дальнейшем Петр Кузьмич будет говорить о том, что Бехтерев с гениальным педагогическим чутьем навсегда привязал его к проблеме работы головного мозга. Это говорил ученый с мировым именем, значимость работ которого связана с функциональными системами, о которых ранее говорил В.М.Бехтерев [2].

С.Л.Рубинштейн, ввел принцип творческой самодетельности. Но именно «самодетельности» Бехтерев уделял особое внимание, идея которого нашла свое отражение в новом подходе Рубинштейна, позволившего подойти более углубленно к пониманию психологии развития внутренне инициированной самодетельной активности, функционально проявляемых механизмом осознанной регуляции.

С учетом преемственности идей накопленного научного опыта и, отталкиваясь от представлений уровневого развития человека (биологического, социально-педагогического, социально-культурного,

духовно-практического, связанного с формированием осознанной саморегуляции и обретением собственных индивидуально-личностных норм поведения), нами были проведены исследования, направленные на изучение индивидуально-психологических условий проявления и сохранения автономности человека как субъекта адаптивности в трудной ситуации [7].

Данное исследование еще раз подтвердило, что при всей значимости факторов генетики, среды, возраста и пола, доля их влияния на показатели психического здоровья и психологического благополучия зависит от индивидуально-психологических особенностей человека, от степени интериоризации им функций личности, от уровня его развития как субъекта «самодетельной» активности.

Не вдаваясь в подробности условий организации и логики проведенных экспериментов, приведем пример одного из фрагментов исследования, в котором участвовали женщины-матери, находящихся в конкретной жизненной ситуации больного ребенка с детским церебральным параличом.

В режиме лонгитюдного и сравнительного анализа были получены данные, показывающие, что матери с сохранной предрасположенностью «автономность» («самодетельная» активность) имели иную психологическую организацию управления средой, чем матери с предрасположенностью «социотропность», у которых показатель ориентированности на социальную нормированность намного выше. В структуре характеристик автономных («самодетельных») матерей представлен более высокий уровень самоприятия, уверенности в собственных способностях преодоления трудной ситуации, что позволяло самостоятельно принимать решения в личностно значимых ситуациях, находить возможности для реализации собственной активности как субъектов адаптивности в трудной ситуации.

В сравнении с автономными, матери с предрасположенностью «социотропность» проявляли большую конформность к неблагоприятным условиям и обстоятельствам жизни, что выражалось вухудшении социально-ролевого функционирования за счет сужения мотивационно-потребностной сферы, усиления психологических защит и повышения частоты применения копинг-стратегий «отрицание проблем», «протест», «бегство-избегание». Обнаружена динамика изменений в психическом профиле за счет усиления показателей реакций по неврастеническому, тревожно-фобическому типам, расстройства адаптации.

Показано, что у матерей, которые принесли в жертву автономность, снижены показатели «самодетельной» (самостоятельной) активности, существенно меняется структура отношений, характер и формы регуляции поведения, повышается зависимость от внешних обстоятельств, что делает их уяз-

вимыми и беззащитными перед появлением неблагоприятных условий жизни.

Обнаружено, что матери с социотропной диспозицией используют стратегии «самодетельной» активности, но чаще всего, имеющие специфически однонаправленный характер на достижение социальных преимуществ, выполняя адаптивную роль, поскольку они стимулируют заботу государства. Однако, как показали экспериментальные данные, такая активность играет адаптивную роль только в некоторых жизненных ситуациях за счет приобретения ситуативно обусловленного психоэмоционального равновесия с выстраиванием определенного взаимодействия, диктуемого социальной средой.

Научные факты, полученные в исследовании, отражают некоторые параллели научных установок Бехтерева, связанные с «самодетельной» активностью. Экспериментальные данные позволили говорить об автономности, как индивидуально-психологической детерминанте адаптивных возможностей достижения восходящего равновесия в трудной конкретной жизненной ситуации с учетом уровня системного развития личности как субъекта осознанной инициации самостоятельной («самодетельной») активности. С одной стороны, это позволяет расширить имеющиеся в науке представления о типовых характеристиках «самодетельных» индивидов, что подтверждает жизненность научного предвидения по Бехтереву. С другой, позволяют углубить представления об индивидуально-психологических детерминантах генеза развития человека. В частности, согласно проведенному исследованию, уязвимости и защищенности лиц «автономного» и «социотропного» типов перед действием неблагоприятных условий и обстоятельств жизни, но в рамках учета современных подходов, в основании которых лежит история приобретенного научного опыта.

В завершении статьи отметим, что выявленные особенности поведения «автономных» согласуются с типовыми характеристиками «самодетельных» индивидуальностей по Бехтереву, - может быть и нескромно, но это и есть маленький пример того, о чем так убедительно писал В.М.Бехтерев: «Современная научная мысль идет в том же направлении, но она устремляет свой взор дальше воззрений мудрецов древности, ...» и далее, «наиболее выдающиеся творения остаются вечными сами по себе как таковыми, тогда как все остальные проявления

человеческой деятельности служат теми или иными импульсами для действий других лиц, но преемственно из поколения в поколение, они также вечны и служат агентами, которые с течением времени в ряде поколений проявятся снова в каком-либо творении, претендующем на вечность как таковое» [4].

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Вклад В.М.Бехтерева в психологическую науку. / Б.Г.Ананьев. В кн.: В.М.Бехтерев и современные проблемы строения мозга в норме и патологии. Л., 1959, С. 175-186.
2. *Анохин П.К.* (26.01.1898 – 05.03.1974) Ссылка: <http://history.nizhgm.ru/>
3. Бехтерев Владимир Михайлович. Биография. / Ссылка: http://forpsy.ru/biography/otechestvennyye_psihologi/bekhterev_vladimir_mikhailovich/
4. Бессмертие человеческой личности как научная проблема / Ссылка: <http://www.bekhterev.net/modules/articles/index.php>
5. *Бехтерев В.М.* Проблемы развития и воспитания человека: Избр. психол. тр. / В.М. Бехтерев / Под ред. Брушлинского А.В. и Кольцовой В.А.; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии"; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с. Ссылка: http://elibrary.gnbu.ru/text/bekhterev_problemy-razvitiya_1997/
6. *Губермани И.* «Бехтерев: страницы жизни» И. «Бехтерев: страницы жизни» / Ссылка: http://www.bekhterev.net/files/Guberman_I-Bekhterev_stranitsy_zhizni.pdf
7. *Колпакова, Л.М.* Психология адаптивности к трудной ситуации (на примере матерей, имеющих детей с двигательной патологией): Автореферат на соиск. ученой степени докт. психол. наук. / Л.М.Колпакова. Казань, 2011. 48 с.
8. *Мунипов В.М.* В.М.Бехтерев и его место в истории русской педагогической психологии и педагогики: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.М.Мунипов. Моск. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова М-ва высш. и сред. спец. образования СССР. - М., 1968. 24 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетельности / С.Л.Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–107.

УДК 159.923

**СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ
В КОНТЕКСТЕ ЕЁ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере специалистов-психологов и врачей-психиатров)**

Г.Г.Александрова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузиахметовым. Email: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

В статье обозначены основные аспекты проблемы исследования ответственности как качественной характеристики личности. Приведены результаты теоретического обзора подходов к пониманию феномена ответственности в виде основных методологических положений, определяющих направление его изучения.

В общем виде определено понятие социальной ответственности. Теоретическую основу практического исследования социальной ответственности субъекта профессиональной деятельности в системе «человек-человек» составили основные положения концепции социальной ответственности лидеров молодежных движений И.А.Панарина.

Эмпирически обнаружены особенности характера социальной ответственности специалистов-психологов и врачей-психиатров за изменения в личности партнёра по общению (в эмоциональном состоянии, в его отношении к себе и к людям, в его поведении) в контексте их профессиональной деятельности.

Материалы статьи могут быть полезными для сотрудников служб по подбору и развитию персонала в системе «человек-человек», а также для образовательных учреждений по профессиональной подготовке подобных специалистов.

Ключевые слова: ответственность, проблема ответственности, социальная ответственность, социальная ответственность специалиста-психолога, социальная ответственность врача-психиатра.

Abstract

The article outlines the key aspects of the research responsibility as a qualitative characteristic of the individual. It presents the results of the review of the theoretical approaches to understanding of the phenomenon of responsibility in the form of basic methodological guidelines, defining the direction of its study.

The concept of social responsibility is defined in general terms. The basic concept of social responsibility of the leaders of I.A.Panarin's youth movements were the theoretical basis for the practical study of social responsibility of a subject of professional work in the "man-man" system.

The particular nature of social responsibility of professionals, psychologists and psychiatrists for changes in the identity of the communication partner (in the emotional state, in his relation to himself and to people and in his behavior) in the context of their professional activities was found empirically.

The article can be useful to personnel of staff recruitment and development in the "man-man" system, as well as for educational institutions for training this kind of specialists.

Keywords: responsibility, the problem of responsibility, social responsibility, professional psychologist's social responsibility, psychiatrist's social responsibility.

Введение

Изучение ответственности в психологической науке имеет значительную историю и богатое содержание. Проблема ответственности нашла свое отражение в работах таких ученых, как М.М.Бахтин, К.Муздыбаев, М.А.Роголис, Л.И.Божович, Ф.Хайдер и многих других.

Теоретический обзор имеющихся подходов к пониманию ответственности личности позволил выявить то общее, что объединяет исследователей данного феномена. Во-первых, это значение ответственности в психологическом содержании личности. Так В.Н.Слободчиков и Е.Н.Исаев характеризуют ответственность как самую существенную характеристику человека как личности [9]. Б.С.Братусь

также рассматривает ответственность как интегральное свойство личности, являющееся её основанием и определяющее организацию и успешность всей жизнедеятельности человека [2]. Для В.Франкла, как представителя экзистенциальной психологии, ответственность выступает одной из сущностей человеческого существования наряду с выбором и свободой [13].

Во-вторых, большинство исследователей сходятся также и в том, что ответственность – это характеристика личности как субъекта, поскольку она связана с саморегуляцией и предполагает самостоятельную, добровольную активность личности. Так К.А.Абульханова-Славская рассматривает ответственность с одной стороны, как субъектную

определяемость форм и границ необходимости своей активности, а с другой – как субъектную реализацию этой необходимости [1]. А.О.А.Конопкин, в рамках своей концепции осознанной саморегуляции, связывает ответственность с деятельностью и рассматривает её и как объект, и как условие, и как показатель эффективности субъектной саморегуляции [4].

В-третьих, в попытках многих исследователей определить механизмы «работы» ответственности явно прослеживается её социальный аспект. Так Д.С.Трунов связывает ответственность с социальной (ролевой) функцией человека, которую он принимает на себя, и, которая, соответственно, имеет для него определенный смысл [12]. К.Муздыбаев также говорит об ответственности личности как о склонности исполнять свои ролевые функции, т.е. придерживаться в своем поведении принятых в данном обществе социальных норм [6].

В психологическом словаре категория «ответственность» в общем виде трактуется как контроль над активностью личности с точки зрения её соответствия принятым нормам и правилам. При этом контроль может иметь как внешнюю форму (в виде требований со стороны, например, общества, которое предписывает эти нормы и правила), так и внутреннюю (как требования к себе со стороны самого субъекта активности) [8]. Именно внутренний контроль, в данном случае, и отражает психологический смысл понятия личной ответственности. Однако и он предполагает ориентацию личности на свод некоего «должного», который вырабатывается ею путем интериоризации социальных норм в ходе своей социализации.

Несмотря на приведенные положения, которые, безусловно, составляют методологическую основу изучения феномена ответственности, основная проблема касается именно практического исследования ответственности как качественной характеристики личности. Такая постановка вопроса вызывает, в свою очередь, необходимость определения содержания ответственности личности, т.е. уточнения объекта, объема, институтов и форм ответственности. Ещё одним важным аспектом данной проблемы оказывается необходимость оценки ответственности, что, безусловно, предполагает определение системы критериев как внешних, так и внутренних.

Теоретические основы исследования

Исходя из постулата о том, что ответственность сопряжена с принятием и реализацией определенных норм и правил, нам представляется наиболее перспективным рассмотрение ответственности личности, прежде всего, с позиций её включенности в систему социальных связей и отношений, в которой эти нормы и правила личность усваивает и реализует.

Примером возможности эмпирического изучения ответственности личности как социального субъекта является концепция социальной ответственности лидеров молодежных движений И.А.Панарина [7]. Именно через конкретизацию социальной роли (лидера молодежного движения) автору удаётся уточнить такие важнейшие аспекты ответственности социального субъекта как объекты (содержание), возможные санкции (формы) и меру его социальной ответственности. При этом автор предлагает рассматривать социальную ответственность личности как компетентность в её содержании и формах, а также как готовность личности к принятию персональной позиции социальной ответственности.

Акцент на когнитивном аспекте социальной ответственности в данном подходе согласуется с предложением о том, что субъект ответственности осознаёт содержание и результаты своей социальной роли посредством интериоризации общественных требований и ожиданий. Атрибутивный аспект, в свою очередь, позволяет определить, в какой степени субъект готов к реализации этой роли в соответствии с данными требованиями и в какой степени готов за это отвечать. Данные идеи представляются нам достаточно продуктивными, что позволило положить их в основу нашего исследования.

Под ролью в социальной психологии понимается «соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в группе, в системе межличностных отношений» [8, с. 346]. Поскольку роли могут быть более (официальные или формальные) или менее (межличностные, стихийные) институционализированными, следовательно, и нормы поведения будут иметь различную степень социальной заданности и определённости. Реализация роли предполагает активность личности, которая может в той или иной степени включать в себя общение и взаимодействие с другими, но в конечном итоге (в контексте своего результата) всегда носит глубоко социальный характер.

Рассматривая ответственность личности прежде всего как социального субъекта, мы считаем главным отличительным признаком социальной ответственности личности как её ответственность «перед кем-то», так и её ответственность «за кого-то», как за своеобразный «продукт» своей активности в социальном взаимодействии. Так как общение традиционно рассматривается как сложный, многоплановый процесс, предполагающий изменения в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнёров [8], то именно эти изменения мы и готовы считать одним из результатов общения и, соответственно, потенциальным объектом социальной ответственности каждого из участников общения. При этом мера ответственности партнёров друг за друга будет определяться ими в соот-

ветствии с их представлениями о межличностных ролях и ожиданиях друг к другу. Таким образом, данные положения позволяют нам предложить следующее определение:

В общем виде социальная ответственность может рассматриваться как ответственность социального субъекта за те психологические и социально-психологические новообразования в системе его социальных связей, которые формируются в результате его активной включенности в эту систему и находят своё дальнейшее проявление в обществе.

Методика исследования

Особую актуальность изучение социальной ответственности приобретает в тех сферах жизнедеятельности личности, которые имеют для неё наибольшую значимость: семейной, межличностной, профессиональной. Применительно к профессиональной сфере М.С.Солодкая отмечает, что деятельность регулируется не только формальными нормами, но и теми, которые специфичны для данного вида деятельности [10].

Целью данного исследования явилось выявление особенностей социальной ответственности представителей таких профессий в системе «человек-человек», как специалисты-психологи и врачи-психиатры. Эти профессии относятся к разряду наиболее сложных, поскольку их содержание и функции определяются широким спектром задач, стоящих перед соответствующими службами.

Деятельность практически любого специалиста сопровождается процессом общения, а для специалиста-психолога и врача-психиатра общение выступает основным средством их деятельности. Именно поэтому мы считаем возможным рассматривать социальную ответственность психолога и психиатра как основу их профессиональной ответственности.

В исследовании принимали участие действующие специалисты в сфере практической психологии и психиатрии (имеющие соответствующую квалификацию) со стажем работы не менее 5 лет. Объем общей выборки составил 40 человек, из них специалистов-психологов – 20 человек, врачей-психиатров – 20 человек.

Опираясь на ключевые идеи концепции И.А.Панарина, мы составили опросник, позволяющий выявить характер атрибуции испытуемых в отношении возможных изменений в личности партнера по общению по двум параметрам:

1) готовности приписывать себе причины изменений в тех или иных аспектах его личности (в эмоциональном состоянии, в физическом состоянии, в его отношении к себе и к людям, в его поведении) в период и после общения;

2) мере своего участия в этих изменениях.

В качестве наиболее вероятных партнеров по общению специалиста-психолога нами были определены две категории – клиенты и коллеги, а для

врачей-психиатров – пациенты и коллеги. Это позволило обнаружить не только особенности социальной ответственности у психологов и психиатров, но и выявить специфику их социальной ответственности в отношении разных категорий партнеров по общению в контексте профессиональной деятельности.

Результаты и обсуждение

В результате статистической обработки данных первичной диагностики было обнаружено следующее:

- В группе специалистов-психологов в ситуациях общения с клиентом наибольшее количество выборов получили такие объекты социальной ответственности, как изменение его отношения к себе в процессе общения и после него, его поведение после общения, а также изменение его эмоционального состояния как во время, так и после общения. Наибольший объем (меру) ответственности специалисты-психологи готовы принимать за изменение у клиента отношения к себе после общения (44%) и за его поступки, действия после общения (38%). Меры ответственности психологов за остальные вышеуказанные объекты находятся в диапазоне от 36% до 32%. Ответственность в наименьшем объеме специалисты-психологи готовы нести за изменения физического состояния клиента во время и после общения (по 23%).

- Наибольшее количество выборов и меры ответственности в группе специалистов-психологов в ситуациях общения с коллегой получили такие возможные изменения в его личности как изменения в эмоциональном состоянии (27%), в отношении к себе (14%) и к другим (17%), поступках и действиях (23%). При этом данные объекты социальной ответственности психологов за коллегу касаются непосредственно периода их общения. За те изменения в личности коллеги, которые могут возникать после их общения, психологи готовы нести ответственность лишь в незначительной мере (от 8% до 12%).

- По результатам статистического сравнения по t -критерию Стьюдента показателей мер ответственности специалистов-психологов за возможные личностные изменения у клиентов и у коллег были обнаружены значимые отличия. Психологи в значимо ($p < 0,01$) большей мере готовы отвечать за изменения во время и после общения в отношении к себе и поведению у клиентов, чем у коллег, а также в значимо ($p < 0,05$) большей степени готовы принимать на себя ответственность за изменения у клиентов настроения и физического состояния во время и после общения по сравнению с теми же изменениями у коллег. По остальным показателям в группе психологов значимых отличий не обнаружилось, хотя тенденция к более высоким значениям мер ответственности за личностные изменения у клиентов в сравнении с коллегами сохраняется.

- Анализ значимых ($p < 0,01$) корреляций показателей мер ответственности специалистов-психологов за различные изменения в личности партнёра по общению показал, что интегрированность показателей мер своей ответственности за клиента (19 связей) оказалась выше, чем интегрированность показателей мер своей ответственности за коллегу (10 связей). Это может свидетельствовать о разной степени осознанности психологами своей социальной ответственности в отношении разных категорий партнеров по общению.

- В группе врачей-психиатров в ситуациях общения с пациентом наибольшее количество выборов получили такие объекты социальной ответственности, как изменения в его эмоциональном и физическом состоянии, отношении к себе и поведении. При этом психиатры готовы принимать на себя ответственность в первую очередь за те изменения в личности пациента, которые могут возникать именно в период общения, а не после него. Меры ответственности за эти изменения находятся в диапазоне от 59% (в эмоциональном состоянии во время общения) до 44% (в поведении во время общения). Меры ответственности психиатров за изменения в личности пациента после их общения составили: в эмоциональном состоянии - 23%, в физическом состоянии - 10%, в отношении к себе - 22%, в поведении - 19%. Примечательно, что врачи-психиатры не принимают на себя ответственность за те изменения отношения пациентов к другим людям, которые могут возникать у них после общения с врачом (0%).

- Наибольшее количество выборов и меры ответственности в группе врачей-психиатров в ситуациях общения с коллегой получили такие возможные изменения в его личности как изменения в эмоциональном состоянии (37%) и в отношении к другим (28%). Несколько ниже оказались у психиатров меры ответственности за возможные изменения в поведении коллеги (18%), в его отношении к себе (11%) и физическом состоянии (11%). Причем, так же, как и в ситуациях общения с пациентом, психиатры в большей мере готовы нести ответственность за те изменения в личности коллеги, которые могут возникать непосредственно в период их общения. А свою причастность к изменениям в личности коллеги, которые могут возникать после их общения, психиатры оценивают как незначительную (до 7%). Так же, как и в ситуациях с пациентами, психиатры не принимают на себя ответственность за возможное изменение после их общения отношения коллег к другим людям (0%).

- По результатам статистического сравнения по t -критерию Стьюдента показателей мер ответственности врачей-психиатров за возможные личностные изменения у пациентов и у коллег были обнаружены значимые отличия. Психиатры в значимо ($p < 0,01$) большей мере готовы отвечать за возмож-

ные изменения в настроении и физическом состоянии, в отношении к себе и поведении пациентов в период общения, чем за те же изменения у коллег. Также в значимо ($p < 0,05$) большей степени врачи-психиатры готовы принимать на себя ответственность за возможные личностные изменения у пациентов после общения по сравнению с теми же изменениями у коллег.

- Анализ значимых ($p < 0,01$) корреляций показателей мер ответственности врачей-психиатров за изменения в различных аспектах личности партнёра по общению показал достаточную интегрированность показателей мер своей ответственности за пациента (13 связей), при этом все показатели вошли в плеяду. А интегрированность показателей мер своей ответственности за коллегу у психиатров оказалась значительно ниже (7 связей), при этом в плеяду не вошли показатели мер ответственности за личностные изменения коллеги во время общения. Это может свидетельствовать о большей осознанности психиатрами своей социальной ответственности в отношении пациентов, чем в отношении своих коллег как партнеров по общению.

- Статистическое сравнение мер социальной ответственности специалистов-психологов за клиента и врачей-психиатров за пациента по t -критерию Стьюдента обнаружило значимые отличия по всем исследуемым показателям, кроме ответственности за возможные изменения отношения клиентов/пациентов к другим в процессе общения. Врачи-психиатры в значимо ($p < 0,01$) большей степени, чем психологи, готовы отвечать за изменения в процессе общения настроения, физического состояния и поведения пациента, а также за изменения его отношения к себе ($p < 0,05$). Специалисты-психологи, в свою очередь, в значимо ($p < 0,01$) большей мере готовы отвечать за возможные изменения у клиентов отношения к себе и к другим, поведения, а также эмоционального и физического состояния после их общения с психологом ($p < 0,05$). Статистическое сравнение мер социальной ответственности психологов и психиатров за коллегу по t -критерию Стьюдента обнаружило значимые отличия лишь по четырем показателям: психиатры в большей степени ($p < 0,05$), чем психологи, готовы отвечать за изменения эмоционального состояния коллеги и его отношения к другим во время общения. В то же время, психологи в большей степени ($p < 0,05$), чем психиатры, готовы отвечать за аналогичные изменения в личности коллеги после общения. По остальным показателям мер социальной ответственности значимых отличий не обнаружено, но все их значения в группе психологов несколько выше, чем у врачей-психиатров.

Для оценки характера социальной ответственности специалистов-психологов и врачей-психиатров представляется целесообразным обратиться к нормативным документам и комментариям к ним.

Согласно разработанному в 1995 году Мета-кодексу этики Европейской федерации психологических ассоциаций (EFPA) понятие ответственности профессионального психолога закреплено в одном из четырех базовых принципов: «Психологи осознают свою профессиональную и научную ответственность перед клиентами и обществом, в котором живут и работают. Психологи избегают причинения вреда и несут полную ответственность за свои действия, при этом они должны быть абсолютно уверены в том, что их услуги необходимы в каждом конкретном случае» [5, с. 37].

Одновременно с этим принципом в Мета-кодексе закреплён также и другой, который позволяет обозначить проблему меры ответственности психолога: «Психологи признают основные права, достоинство и ценность каждого человека, и проявляют соответствующее к нему уважение. Они уважают право людей на личное пространство, конфиденциальность, независимость поведения и право принятия собственных решений, не противоречащих другим профессиональным обязательствам психолога и требованиям законов» [5, с. 37].

В Содержании Мета-кодекса также отмечаются отдельные аспекты, связанные с особым характером профессиональных отношений психолога и клиента. В частности, подчеркивается, что в силу неравенства в знаниях «всегда существует неравное распределение влияния с перевесом на стороне психолога. Чем значительнее неравенство в профессиональных отношениях и сильнее зависимость клиента от профессионального психолога, тем больше его ответственность. Ответственность психолога рассматривается в контексте этапа профессиональных отношений, на котором находятся психолог и клиент» [5, с.38]. Таким образом, вопрос об объеме ответственности психолога в отношениях с клиентом не имеет однозначного решения. Очевидно, психологу необходимо руководствоваться балансом основополагающих принципов Мета-кодекса и определять меру своей ответственности адекватно конкретной ситуации взаимодействия с клиентом. Как утверждает Дж.Линдсей, «сумма знаний и навыков профессии является основой для выбора действий по решению задач клиента, тогда как этические соображения ставят вопрос о приемлемости этих действий в контексте их возможных последствий» [5, с.33].

В группе испытуемых специалистов-психологов меры ответственности за клиента варьируются от 23% до 44%, при этом меры ответственности за пролонгированные личностные изменения клиента оказываются выше, чем за возможные актуальные изменения. В отношении коллеги, как партнера по общению, психологи демонстрируют умеренную степень социальной ответственности (от 8% до 27%), однако готовы в большей мере отвечать за актуальные изменения в его личности, чем за по-

следующие. Это вполне отвечает характеру работы профессионального психолога, и можно считать меры социальной ответственности психологов за клиента и коллегу необходимыми и достаточными.

В апреле 1994 года на пленуме правления Российского общества психиатров был принят «Кодекс профессиональной этики психиатра», в разработке и обсуждении которого принимали участие психиатры, психологи, философы и юристы. Этот Кодекс был призван, в частности, определить нравственные ориентиры для принятия психиатрами решений в проблемных медицинских и правовых ситуациях. В документе в числе других были обозначены как принципы отношений к пациенту («уважение личности пациента», «информированное согласие», «принцип не причинения вреда» и др.), так и положения о взаимоотношениях с коллегами и ответственности психиатра за нарушение Кодекса [3].

Анализируя проблему отношений врача-психиатра и пациента, В.А.Тихоненко обращает внимание на такую важную особенность практической психиатрии, которая предполагает широкий континуум её пациентов по их способности к волеизъявлению [11]. По мнению автора, в их число входят как те больные, у которых тяжелые нарушения психики сопровождаются отсутствием способности самостоятельного выражения и защиты своих интересов, так и те, которые могут не уступать врачу-психиатру в своей самостоятельности, персональной ответственности, интеллектуальном развитии, правовом и нравственном сознании, несмотря на наличие психического расстройства. Таким образом, решение проблемы оптимального взаимодействия психиатра и пациента также не однозначно и сводится к самостоятельному выбору врачом модели отношений, наиболее адекватной всем актуальным условиям.

Обнаруженные в нашем исследовании высокие меры ответственности врачей-психиатров за возможные личностные изменения пациента именно в период общения, а не после него, могут свидетельствовать о том, что врач-психиатр чаще имеет дело с пациентами, находящимися в состоянии обострения заболевания и нуждающимися в скорейшей его нормализации. По отношению к коллеге как партнёру по общению психиатры демонстрируют более чем умеренную социальную ответственность. Вероятно, это может объясняться восприятием врачами друг друга как представителями категории, полярной по отношению к категории пациентов.

Заключение и рекомендации

Настоящее исследование было направлено на выявление особенностей характера социальной ответственности специалистов-психологов и врачей-психиатров в отношении разных категорий

партнёров по общению в контексте их профессиональной деятельности.

На основании эмпирических данных было обнаружено, что врачи-психиатры готовы в значимо более высокой степени принимать на себя ответственность за личностные изменения пациента в период общения, чем специалисты-психологи. В то же время по сравнению с психиатрами психологи демонстрируют значимо более высокую меру ответственности за личностные изменения клиента, которые могут возникать после общения с психологом. Как у психиатров, так и у психологов, показатели мер социальной ответственности за пациента/клиента являются взаимосвязанными, что может свидетельствовать о достаточной степени осознанности представителями этих профессий своей социальной ответственности.

В отношении коллег как партнёров по общению и психологи, и психиатры демонстрируют значимо более низкую меру социальной ответственности, однако у специалистов-психологов представление о ней является более осмысленным, чем у врачей-психиатров. В целом, характер социальной ответственности психиатров и психологов за партнёров по общению в контексте профессиональной деятельности соответствует специфике деятельности этих специалистов.

Стратегия и результаты данного исследования могут быть использованы как для диагностики характера социальной ответственности у представителей профессий типа «человек-человек», так и в процессе их профессиональной подготовки.

Благодарности

Выражаем благодарность врачу-психиатру П.М.Садыкову и специалисту-психологу М.С.Мулюковой за помощь в проведении эмпирического исследования.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А.Абульханова-Славская. М.: Наука, 1973. 241 с.

2. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С.Братусь. М.: Знание. 1997. 24 с.
3. Кодекс профессиональной этики психиатра // Журнал социальной и клинической психиатрии. 1993. № 3. С.120-124.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А.Конопкин // Вопросы психологии, 2004. № 2. С.128-135.
5. Линдсей Дж. Межнациональное регулирование этических вопросов и разработка Мета-кодекса этики EFPA // Национальный психологический журнал, 2012. № 1(7). С. 33-41.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К.Муздыбаев. Л.: ЛГУ, 1983. 240 с.
7. Панарин И.А. Особенности социальной ответственности у лидеров молодёжных движений / И.А.Панарин // Вестник ТГПУ. 2009. Выпуск 5 (83). С.134-137.
8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
9. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
10. Солодкая М.С. Ответственность субъекта управления: состояние проблемы и перспективы исследования / М.С.Солодкая. Оренбург. 2009. 43 с.
11. Тихоненко В.А. Основы профессиональной этики в психиатрии (принципы, нормы, механизмы) / В.А.Тихоненко, Т.А.Покуленко // Журнал социальной и клинической психиатрии. 1992. № 4. С. 38-44.
12. Трунов Д. Что мы имеем в виду, когда говорим об ответственности? / Д.Трунов // Психология и школа. 2004. № 3. 56 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В.Франкл. М. 1990. 126 с.

УДК 159.9

ДОВЕРИЕ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРСТВА

В.П.Позняков, Т.С.Вавакина

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению психологических факторов эффективности делового партнерства. Сформулированы основные положения ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия. В качестве показателей эффективности делового партнерства рассматриваются оценки успешности делового взаимодействия, удовлетворенность процессом

взаимодействия с деловыми партнерами и оценки эмоциональной удовлетворенности и неудовлетворенности взаимодействием с партнерами. Исследование показало, что эффективности делового партнерства способствуют: высокая ответственность и доверие в деловом взаимодействии. Препятствуют эффективности: допустимость во взаимодействии манипулирования, скрытности, лицемерия и влияния.

Ключевые слова: российские предприниматели, социальная психология, экономическая психология, психология предпринимательства, деловое взаимодействие, деловое партнерство, психологические отношения, ресурсно-ценностный подход, ответственность, доверие, манипулирование, лицемерие, эффективность, удовлетворенность

Abstract

This article continues the presentation of the results of the empirical research on the social-psychological factors of business partnership efficiency. As indicators of the effectiveness of business partnership we considered assessment of the success of business interaction, satisfaction with the process of the interaction with business partners and evaluation of emotional satisfaction and dissatisfaction with the interaction between partners. The study showed that the following contribute to the efficiency of business partnership: focus on Trust and Responsibility in business interactions. Permissible manipulation, secrecy, hypocrisy and influence in cooperation prevent the efficiency.

Keywords: Russian entrepreneurs, social psychology, economic psychology, psychology of entrepreneurship, business interaction, business partnership, psychological relationships, resource-value approach, responsibility, trust, manipulation, hypocrisy, efficiency, satisfaction.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (Проект № 15-06-18015-е)

Введение

Данная статья продолжает изложение результатов серии проведенных авторами исследований социально-психологических факторов делового партнерства в бизнесе. Исследования психологии российского предпринимательства, выполненные в Институте психологии РАН под руководством А.Л.Журавлева и В.П.Познякова [5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 и др.] и представленные в коллективных публикациях под редакцией В.А.Бодрова [19], Е.В.Шороховой и А.Л.Журавлева [20] и др., заложили основы психологии предпринимательства как нового научного направления. В рамках этих исследований получило свое начало изучение социально-психологических факторов партнерства и конкуренции как основных видов делового взаимодействия [14, 16]. Результаты этих исследований, представленные в работах В.П.Познякова и его учеников О.И.Тиовой [22], Т.С.Вавакиной [1, 3], Е.А.Никуло [9] способствовали расширению и углублению научных представлений о социально-психологических особенностях взаимодействия в предпринимательской среде.

Деловое партнерство определяется нами как социальное взаимодействие экономически самостоятельных субъектов, основанное на объединении усилий деловых партнеров, направленных на реализацию их деловых интересов в рамках совместной экономической деятельности. Социально-психологическая функция делового партнерства заключается в стабилизации взаимоотношений экономически независимых субъектов за счет привнесения элементов интеграции в их, по сути, конкурентное взаимодействие и образования норм этого взаимодействия, в том числе, путем выработки

взаимных договоренностей и обязательств. Деловое партнерство – это сложный многоаспектный феномен, несводимый исключительно к интеграции субъектов, обусловленной экономической необходимостью, он может сочетать в себе различные виды взаимодействия, в том числе, и сотрудничество, и конкуренцию. Его характеризуют: автономность и относительная независимость деловых партнеров – субъектов экономической деятельности, чувствительность к вопросам стабильности статусов участников по отношению друг к другу и предпочтение паритетных отношений, особое внимание участников к таким социально-психологическим аспектам взаимодействия, как доверие и ответственность.

На основании анализа работ, посвященных проблемам социального взаимодействия, соотношения рационального и иррационального в поведении человека, можно сформулировать наиболее общие базовые принципы взаимодействия, понимаемые как внутренние убеждения человека, определяющие его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности. Так, прагматичность по определению (др.-греч. *πραγμα*, род. п. *πραγματος* - дело, действие) является необходимым принципом экономической деятельности. Однако принятие во внимание нормативно-ценностной ориентации позволяет говорить о таком принципе взаимодействия как нравственность, понимаемая нами как следование выработанным обществом этическим нормам. Прагматичность и нравственность рассматриваются нами как наиболее общие, надситуационные принципы взаимодействия между людьми, в отличие от взаимности, равенства и справедливости как инструментальных принципов

обмена. С точки зрения представляемого нами ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия [1, 2, 15] существенными характеристиками взаимодействия между его участниками (партнерами) является содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл. Так, в случае доминирования утилитарной, прагматической ориентации одного из участников социального взаимодействия другой участник (партнер) выступает для него по преимуществу объектом воздействия, а само взаимодействие — ресурсом, используемым для достижения личных, утилитарных прагматических целей. Такую ориентацию в деловом взаимодействии мы обозначаем как объектно-ресурсную. В случае же, когда доминирующей, преобладающей является нравственная ориентация, другой участник взаимодействия воспринимается и оценивается не как объект воздействия для достижения своих личных прагматических целей, но как равный себе субъект, имеющий свои, отличные от собственных потребности, цели и интересы, которые следует уважать и учитывать при взаимодействии с ним. Само же взаимодействие рассматривается при этом не как один из ресурсов достижения личной выгоды, пользы от него, но как самостоятельная ценность, заключающаяся в формировании, поддержании и развитии благоприятных для обоих партнеров взаимоотношений. Такую ориентацию в социальном взаимодействии мы обозначаем как субъектно-ценностную.

Методы исследования

В данной публикации представлены результаты эмпирического исследования, психологических факторов эффективности делового партнерства. В исследовании, которое проводилось в 2012 году, приняли участие 179 предпринимателей из Москвы, Центрального региона России и Сибири. Распределение респондентов по полу во всех регионах составило 2/3 мужчин и 1/3 женщин, что соответствует представленности мужчин и женщин в современной предпринимательской среде. В исследовании участвовали предприниматели разных возрастных категорий: от 20 до 60 лет, средний возраст респондентов находится в диапазоне 36-40 лет. Предприниматели представляли разные сферы деятельности малого и среднего бизнеса.

В нашем исследовании использовался комплекс показателей эффективности делового партнерства, которые фиксировались через ответы на вопросы интервью. Основными показателями эффективности делового партнерства выступали оценки успешности взаимодействия с деловыми партнерами, удовлетворенность процессом делового взаимодействия и оценки эмоциональной составляющей взаимоотношений с партнерами. В качестве дополнительных показателей, косвенно

подтверждающих эффективность делового партнерства, использовались оценка ценности вклада делового партнерства в общий результат экономической деятельности, а также готовность проявлять активность, самому инициировать деловое партнерство. Респонденты давали оценки по зрительно-аналоговой шкале от 0% до 100%, представляющей собой непроградуированный отрезок длиной 10 см, имеющий обозначения 0% с одной стороны и 100% — с другой. Изначально респонденты отвечали на 7 вопросов, выявляющих эффективность взаимодействия: 5 вопросов предназначались для характеристики различных аспектов успешности взаимодействия, и 2 вопроса — для субъективной оценки положительных и отрицательных эмоций, сопровождающих этот процесс. Поскольку оценки по пяти вопросам оказались тесно взаимосвязаны, мы использовали факторный анализ, чтобы сократить количество переменных, и остановились на 4-факторном решении, описывающем 82,23% общей дисперсии.

Фактор F1 Оценка успешности процесса взаимодействия с партнерами (28,83% объясняемой дисперсии). В этот фактор вошли переменные:

- насколько активно вы сами инициируете деловое партнерство (факторная нагрузка (0,833);
- насколько легко вам выстраивать успешное взаимодействие с деловыми партнерами (0,787);
- насколько комфортно вы обычно чувствуете себя во взаимодействии с деловыми партнерами (0,704).

Фактор F2 Оценка успешности результата взаимодействия с партнерами (23,41%). В этот фактор вошли переменные:

- оцените, пожалуйста, каков вклад успешного взаимодействия с деловыми партнерами в конечный результат вашего бизнеса (работы) (0,851);
- как вы оцениваете (в целом) успешность вашего взаимодействия с деловыми партнерами (0,820).

Фактор F3 Эмоциональная удовлетворенность взаимодействием (15,12%): Как бы Вы оценили положительные эмоции, удовольствие, получаемое от взаимодействия с вашими партнерами? (0,957).

Фактор F4 Эмоциональная неудовлетворенность взаимодействием (14,87%): Как бы Вы оценили отрицательные эмоции, неудовольствие, получаемое от взаимодействия с вашими партнерами? (0,979).

В качестве психологических факторов эффективности делового партнерства мы рассматривали различные характеристики делового взаимодействия и взаимоотношений между партнерами и в частности их отношение к наиболее значимым нормам делового партнерства: ответственности и доверию. Выбор именно этих характеристик был обусловлен не только теоретическими соображениями, но и результатами предварительного этапа эмпири-

ческого исследования. Мы проанализировали ответы респондентов на вопрос о том, какие аспекты взаимодействия деловых партнеров наиболее важны для успеха взаимодействия. Полученное факторное решение, описывающее 67,9% общей дисперсии ответов, показало, что наиболее значимыми аспектами психологического отношения к деловому партнерству являются такие факторы, как *F1* Доброжелательность во взаимоотношениях (11,7%) и *F2* Доверие и ответственность (10,3%). Это свидетельствует о том, что, по мнению самих бизнесменов, при оценке характеристик делового партнерства с точки зрения их важности для достижения успеха в деловом взаимодействии, на первый план выходят не экономическая выгода или возможность контролировать бизнес партнера, и даже не общность целей и мотивов, а та сторона делового партнерства, которая связана, прежде всего, с характером взаимоотношений между ними. Предпринимателями ценится такое поведение партнеров, которое можно определить как доброжелательное, предсказуемое, надежное и внушающее доверие.

Для того, чтобы более детально рассмотреть, как проявляется доверие и ответственность по отношению к партнерам в разных ситуациях взаимодействия, мы просили респондентов оценить степень их доверия и степень их ответственности по шкале от 1 до 7 (где 1 – крайне низкая степень, а 7

– крайне высокая) по отношению к следующим группам участников делового взаимодействия:

- к партнерам, с которыми Вы до сих пор не сотрудничали, но планируете сотрудничать, предпринимаете шаги по установлению партнерских взаимоотношений;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете совсем непродолжительное время;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете эпизодически, по мере необходимости;
- к партнерам, с которыми Вы регулярно сотрудничаете в краткосрочных проектах;
- к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете в долгосрочных проектах;
- к партнерам, с которыми Вы в прошлом успешно взаимодействовали, но в настоящее время не имеете партнерских отношений.

Результаты

В таблице 1 представлены средние значения оценок степени ответственности и степени доверия опрошенных предпринимателей по отношению к партнерам. Степень ответственности по отношению к другим участникам взаимодействия и доверия им в предложенных ситуациях действительно значительно меняется в зависимости от предложенной ситуации (это подтверждает критерий Вилкоксона, демонстрирующий статистическую достоверность различий).

Таблица 1.

Средние значения оценки степени ответственности и степени доверия по отношению к партнерам в разных ситуациях (по шкале от 1 до 7, где 1 – крайне низкая степень, а 7 – крайне высокая)

Ситуации взаимодействия	Среднее	Станд. откл.	Ситуации взаимодействия	Среднее	Станд. откл.
Ответственность-планы	5,63	1,505	Доверие-планы	3,74	1,589
Ответственность-недолго	5,63	1,259	Доверие-недолго	4,41	1,317
Ответственность-эпизод	5,43	1,415	Доверие-эпизод	4,33	1,393
Ответственность-кратко	5,93	1,117	Доверие-кратко	5,35	1,317
Ответственность-долго	6,41	0,990	Доверие-долго	6,03	1,150
Ответственность-после	5,39	1,593	Доверие-после	5,12	1,593

Исключением являются только два перехода. Во-первых, степень ответственности на стадии планирования и в самом начале сотрудничества одинакова, но оценивается достаточно высоко. Это свидетельствует о том, что планирование, непосредственная подготовка к сотрудничеству является для деловых людей столь же значимым этапом, как и само взаимодействие. Далее, по мере упрочения и развития партнерских взаимоотношений, уровень ответственности еще более повышается, вплоть до оценки «крайне высокая» по отношению к партнерам, с которыми респонденты сотрудничают в долгосрочных проектах. Во-вторых, значимого отличия не выявляется между ситуациями доверия «к партнерам, с которыми Вы сотрудничаете совсем непродолжительное время» и «к партнерам, с кото-

рыми Вы сотрудничаете эпизодически, по мере необходимости», т.е. когда срок непосредственно партнерских взаимодействий более короткий. Наименее согласованы оценки респондентов, касающиеся ситуаций: до непосредственного взаимодействия и после завершения деловых отношений. Наиболее проблематичной, видимо, является ситуация эпизодического сотрудничества, по мере необходимости, которая характеризуется наиболее низкой степенью доверия и ответственности, в соответствии с самооценкой респондентов. Закономерным результатом явилось то, что в наибольшей степени ответственность и доверие проявляются в ситуации долгосрочного взаимодействия, причем это сопровождается большей согласованностью ответов наших респондентов.

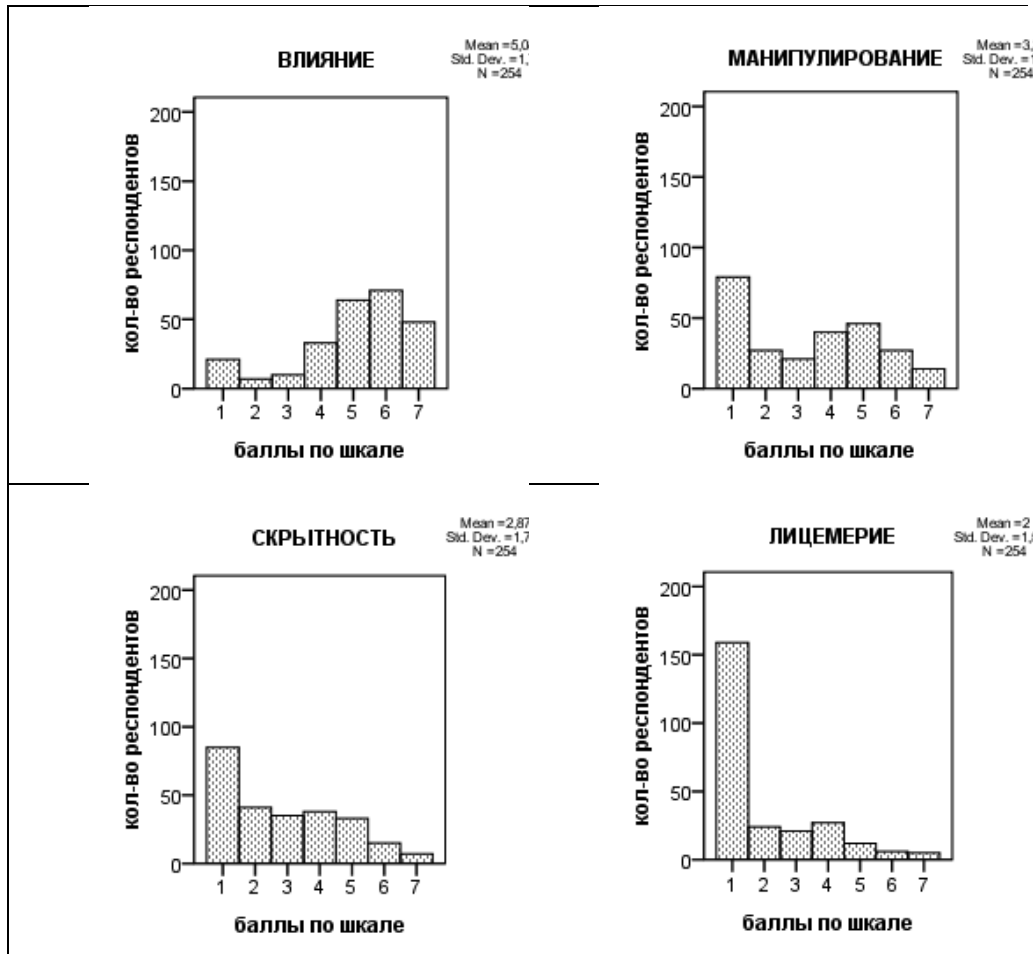


Рис. 1. Распределение субъективных оценок допустимости во взаимодействии между людьми влияния, манипулирования, скрытности и лицемерия (N=254). Оценки давались по шкале от -3 до +3 в диапазоне «не допустимо – допустимо», и были перекодированы при обработке данных в значения от 1 до 7.

Отношение к нормам делового партнерства, отражающим ориентацию на достижение, прежде всего, собственных интересов во взаимодействии (влияние, манипулирование, скрытность и лицемерие в партнерских взаимоотношениях), фиксировалось с помощью ответов на вопрос: «Насколько допустимо, по Вашему мнению, во взаимоотношениях между деловыми партнерами...?» По каждому пункту (влияние, манипулирование, скрытность, лицемерие) респонденты давали оценки по 7-ми балльной шкале от -3 до +3, в диапазоне «не допустимо – допустимо», которые были перекодированы при обработке данных в значения от 1 до 7. Результаты исследования, представленные на рис.1, показали, что оказание влияния партнеров друг на друга в принципе допустимо (среднее арифметическое = 5,04), поскольку функционально и способствует в ряде случаев достижению желаемого результата. Далее следуют: манипулирование

(3,33), скрытность (2,87) и лицемерие (2,00), которые, по полученным в исследовании данным, скорее не допускаются. Наиболее категоричное отношение предприниматели демонстрируют по поводу допустимости во взаимоотношениях между партнерами лицемерия. Отметим, что лицемерие весьма сильно взаимосвязано со скрытностью и манипулированием, и лишь отчасти с влиянием. Значение коэффициента альфа Кромбаха (альфа=0,743) показывает, что влияние, манипулирование, скрытность и лицемерие очень сходны по своему содержанию и отражают определенное отношение к партнеру по взаимодействию, которое мы определяем как объектно-ресурсное.

Результаты корреляционного анализа выявили ряд взаимосвязей показателей эффективности делового партнерства, выделенных в результате факторного анализа, с различными характеристиками делового взаимодействия и взаимоотношений меж-

ду партнерами (см. табл. 2). Ответственность и доверие проявились в данном исследовании как наиболее важные социально-психологические факторы делового партнёрства. Результаты показали, что ответственное отношение во взаимодействии связано, прежде всего, с эмоциональной стороной

взаимодействия. В целом, на разных этапах, в разных ситуациях взаимодействия проявление ответственности сопровождается положительными эмоциями и оберегает от негативных эмоциональных переживаний.

Таблица 2.

Коэффициенты корреляции между оценками различных характеристик делового партнёрства и факторами его эффективности

Характеристики делового партнёрства	УСПЕШНОСТЬ ДП		ЭМОЦИИ	
	F1 ПРОЦЕСС	F2 РЕЗУЛЬТАТ	F3 ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ	F4 ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ
ДОВЕРИЕ				
доверие-кратко	0,220**	0,161*		
доверие-долго	0,276***		0,227**	
доверие-после			0,196**	- 0,244***
ОТВЕТСТВЕННОСТЬ				
ответственность-планы		0,207***	0,250***	- 0,241***
ответственность-недолго			0,161*	- 0,258***
ответственность-эпизод				- 0,225**
ответственность-кратко			0,144*	- 0,209**
ответственность-долго			0,180*	- 0,146*
ответственность-после				- 0,173*
Влияние				
Манипулирование				0,220**
Скрытность				
Лицемерие	- 0,180*	- 0,183*	- 0,186*	

Извлечение из матрицы интеркорреляций: приведены только значимые корреляции, N=177-179.

Примечание: p - уровень значимости корреляции: *** p<= 0,001; ** p<= 0,01; * p< 0,05.

Доверие, в отличие от ответственности, более тесно связано с успешностью делового партнёрства. Видимо в данном случае речь идет именно о взаимосвязи, взаимовлиянии. Чем легче и комфортнее чувствует себя человек во взаимодействии с партнерами, чем чаще это взаимодействие сопровождается положительными эмоциями, тем более он склонен доверять своим партнерам в долгосрочных проектах. С другой стороны, чем более доверительны отношения между партнерами, тем больше возможностей открывается для успешного делового партнёрства.

Оценки респондентов относительно допустимости во взаимодействии с партнерами влияния, манипулирования, скрытности и лицемерия взаимосвязаны с разными показателями эффективности делового партнёрства. Так, *скрытность* не способствует удовлетворенности деловым партнёрством, так как в этом случае ухудшается качество и эмоциональный фон процесса взаимодействия. Допустимость во взаимодействии *влияния* и/или *лицемерия* не способствуют результативности делового партнёрства. В свою очередь, допустимость *манипулирования* во взаимодействии напрямую связана с отрицательными эмоциями, которые испытывает человек во взаимодействии со своими партнерами. При этом, когда респондент оценивает допустимость такого способа взаимодействия, вряд ли речь

идет о манипулировании по отношению к себе, но скорее о допустимости самому поступать подобным образом по отношению к партнерам. Видимо не стоит без нужды прибегать во взаимодействии к манипулированию другими людьми, если Вы не хотите испытать на себе эффект «бумеранга» и лишний раз столкнуться с неудовольствием и неприятными переживаниями.

Обсуждения

Результаты проведённого теоретико-эмпирического исследования позволяют по-новому взглянуть на соотношение сотрудничества (кооперации) и соперничества (конкуренции) в деловом взаимодействии. Деловое партнёрство может сочетать в себе оба этих вида взаимодействия и потому должно рассматриваться как особая, специфическая форма взаимодействия.

Результаты исследования показывают, что деловыми людьми ценится такое поведение партнеров, которое можно определить как предсказуемое, надежное, внушающее доверие. Ответственность и доверие проявились в данном исследовании как наиболее важные социально-психологические факторы эффективности делового партнёрства. Эти результаты прямо подтверждают современные научные представления о важной роли доверия как основы социально-психологического капитала личности и важного фактора экономиче-

ского развития в условиях становления гражданского общества [4, с. 21]. Полученные данные также согласуются с результатами исследования социально-психологических факторов ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия [9].

Однако довольно часто мы встречаемся с прямо противоположными ситуациями: неискренностью и лицемерием, скрытностью, попытками манипулировать или исподволь оказывать давление на партнера. Это те аспекты делового партнерства, о которых люди стараются лишиться упоминать, а если и признают их во взаимоотношениях с партнерами, то, как правило, приписывают такое поведение другим людям, но не себе. Тем не менее, мы сочли необходимым осветить и эту сторону взаимодействия. Манипулирование, скрытность и лицемерие во взаимоотношениях с партнерами нежелательны. Однако надо понимать, что все-таки значительная часть деловых людей будет допускать манипуляцию и скрытность во взаимоотношениях со своими партнерами. Как мы позже увидим, это не способствует улучшению качества взаимоотношений и удовлетворенности от взаимодействия. Но по тем или иным причинам зачастую имеет место, возможно как вынужденная мера для достижения результата, когда приоритетом является цель деятельности, а не собственно отношения с партнером и психологический комфорт взаимодействия. При таком подходе к деловому взаимодействию партнёр рассматривается преимущественно как объект взаимодействия, а само партнёрство – как ресурс достижения выгоды, прибыли.

В отличие от этого, при субъектно-ценностном подходе к деловому взаимодействию партнёр рассматривается преимущественно как равный участник взаимодействия, субъект, а само партнёрство рассматривается не только как инструмент достижения выгоды, но и как самостоятельная ценность. Именно при доминировании субъектно-ценностного подхода можно говорить о проявлении человечности в деловых отношениях.

Мы считаем, что ключевыми характеристиками субъектно-ценностной ориентации в деловом взаимодействии выступают доверие и ответственность. Выявленные в ходе исследования утилитарно-прагматическая и нравственная ориентации в деловом взаимодействии подчёркивают актуальность научного исследования нравственно-психологической регуляции экономической активности [8] и психологических проблем нравственности в целом [17, 18].

Заключение

В результате теоретико-эмпирического анализа дано определение делового партнёрства как вида делового взаимодействия и выделены его отличительные признаки: автономность и относительная независимость деловых партнеров, воз-

можность сочетания в партнерстве различные виды взаимодействия, в том числе, и сотрудничества, и конкуренции, предпочтение паритетных отношений на основе выработки взаимных договоренностей и обязательств.

В результате эмпирического исследования определены показатели эффективности делового партнерства и выявлены ключевые психологические факторы. В качестве показателей эффективности делового партнерства рассматриваются оценки успешности делового взаимодействия, удовлетворенность процессом взаимодействия с деловыми партнерами и оценки эмоциональной удовлетворенности и неудовлетворенности взаимодействием с партнерами. Исследование показало, что эффективности делового партнерства способствуют: высокая ответственность и доверие в деловом взаимодействии. Препятствуют эффективности: допустимость во взаимодействии манипулирования, скрытности, лицемерия и влияния.

Результаты исследования демонстрируют перспективность использования ресурсно-ценностного подхода к анализу делового взаимодействия. С точки зрения представляемого нами ресурсно-ценностного существенными характеристиками взаимодействия между его участниками (партнерами) является содержание ценностей и норм, определяющих позицию, ориентацию того или иного участника взаимодействия, которая придает этому взаимодействию конкретный и определенный смысл.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что деловым людям следует более внимательно относиться к выявленным факторам, чтобы совместное дело было результативным, а деловые партнеры – удовлетворены и результатами взаимодействия, и взаимоотношениями друг с другом.

Литература

1. Вавакина Т.С. Деловая культура, нормы и принципы делового партнерства в среде российских предпринимателей // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 220-226.
2. Вавакина Т.С., Позняков В.П. Трансформация форм взаимодействия экономических субъектов: ресурсно-ценностный подход / Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В.Брушлинского. Том 2./ Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 228-231.
3. Вавакина Т.С., Позняков В.П. Образ делового партнера в представлениях российских предпринимателей // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 2. С. 217-224.

4. Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / Отв. ред. А.Б.Купрейченко, И.В.Мерсиянова. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. 564 с.
5. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. 58 с.
6. Журавлев А.Л., Позняков В.П., Дорофеев Е.Д. Социально-психологические факторы деловой активности и успешность деятельности предпринимателей // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: Институт психологии РАН. 1999. С. 44-67.
7. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 480 с.
8. Купрейченко А.Б. Нравственная детерминация экономического самоопределения. Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. 463 с.
9. Никуло Е.А. Социально-психологические факторы ответственного отношения предпринимателей к другим участникам делового взаимодействия. Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2013.
10. Позняков В.П. Новая социальная группа: признаки, мотивы действий, трудности становления // Человек и труд. 1992. № 4-5. С. 14-17.
11. Позняков В.П. Региональные особенности психологических отношений российских предпринимателей к своей деятельности // Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: Институт психологии РАН, 1999. С. 68-89.
12. Позняков В.П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. 240 с.
13. Позняков В.П. Предпринимательство как ценность и ценности российских предпринимателей // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческие и социокультурные аспекты / Отв. ред. В.С.Степин. М.: Наука, 2007. С. 513-528.
14. Позняков В.П., Вавакина Т.С. Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 100-103.
15. Позняков В.П., Вавакина Т.С. Деловое партнерство как вид социального взаимодействия: ресурсно-ценностный подход // Человеческий фактор проблемы психологии и эргономики. 2014. № 2 (69). С. 3-11.
16. Позняков В.П., Титова О.И. Конкурентные и партнерские отношения российских предпринимателей: региональные и гендерные особенности // Проблемы экономической психологии. Том 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.Б.Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 181-204.
17. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. 240 с.
18. Психология нравственности / Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 508 с.
19. Психология предпринимательской деятельности (Развитие российского предпринимательства в начале 1990-х гг.) / Под ред. В.А.Бодрова. М.: Институт психологии РАН, 1995. 175 с.
20. Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства / Отв. ред. А.Л.Журавлев, Е.В.Шорохова. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 1999. 276 с.
21. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2014. 384 с.
22. Титова О.И. Гендерные особенности отношения российских предпринимателей к конкуренции и партнерству. Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2007.

УДК 796.01:159.9

ОБРАЗЫ ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА

В.С.Нургалеев

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета А.О.Прохоровым. E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития воображения в процессе спортивной деятельности. Охарактеризованы виды логических образов с акцентированием внимания на образах движения.

Ключевые слова: двигательный образ, воображение как процесс, воображение как деятельность, спортивная деятельность.

Abstract

The article examines the development of imagination in the process of sports activities. The types of logic images are characterized with the focus on the image of movement.

Keywords: motor image, imagination as a process, imagination as an activity, sports activities.

Введение

Воображение как психический процесс и психическая деятельность выступает важным предметом многочисленных психологических исследований, поскольку является сложным структурным компонентом когнитивной сферы субъекта. Это не просто процесс и/или деятельность, это комбинированное явление, имеющее большое значение на всех (чувственном, промежуточном и логическом) этапах познания окружающего мира.

В предыдущих своих исследованиях, ориентируясь на точку зрения Е.А.Лустиной [8], мы определили воображение как когнитивный психический процесс и психическую деятельность, заключающиеся в творческом отражении и преобразовании перцептивных элементов эмоционально-чувственного и абстрактно-логического опыта индивида в субъективно новые сочетания, в основе чего лежит способность человека к творческому отражению окружающей действительности при помощи органов чувств, что ставит этот процесс в промежуточное положение между мышлением и памятью, - процессами, в основе которых лежат представления. В зависимости от того, какой опыт отражается в воображении, его можно классифицировать как чувственно-эмоциональное и абстрактно-логическое. В ключе одного из наших исследований [10] мы выделили еще и чувственно-логическое воображение (смешанный вид).

С нашей точки зрения, основная разница имажинитивного процесса от имажинитивной деятельности заключается в наличии у деятельности цели и зависимость от нее результата этой деятельности.

Главным структурным компонентом воображения выступает образ. В объеме данного понятия его виды выделяются в зависимости от основных органов чувств. Вслед за А.И.Гончаруком и В.Л.Зориной [3-4], мы исследовали четыре вида образов, формируемых в процессе когнитивной деятельности: зрительные, слуховые, словесные и двигательные. Первые два из них связаны с функционированием органов чувств, третий с языком и речью, четвертый носит комбинированный характер, на чем мы считаем необходимым остановиться подробнее в рамках данной статьи.

Результаты

Изучая когнитивную сферу субъекта, мы работали совместно со своими учениками [1; 5; 7] соответствующие модели, обозначив их структурной и функциональной. В настоящее время мы по-

нимаем, что модели не могут либо структурными, либо функциональными, потому, что в них всегда одновременно отражается и структура (конкретные компоненты), и функции (значение каждого из компонентов для исследуемого процесса), поэтому в данной статье мы обозначим их структурно-функциональной (главное структура, рисунок 1) и функционально-структурной (главное функции, рисунок 2) моделями когнитивной сферы субъекта.

На первом рисунке отражено становление структурных компонентов данной сферы, включающее несколько этапов, а именно: **этап ранней дифференциации**, когда отражение окружающего мира связано с такими психическими процессами как ощущение и восприятие, а само пространство жизнедеятельности представлено либо отрывочными (результат ощущений) либо полными (результат восприятий) образами; **чувственный этап**, в котором у субъекта на основе процесса **представления** (понятие В.Д.Шадрикова [13]) формируются соответствующие (чувственные) виды основных познавательных процессов: наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, образная и эмоциональная память, а также эмоционально-чувственное воображение; **переходный этап**, характеризующийся частичной вербальной детерминацией продуктов чувственного отражения, когда некоторые образы приобретают уже компоненты понятий, за счет формулирования ряда (еще не достаточно полного) его существенных признаков; **абстрактно-логический этап**, в процессе которого процессы памяти и мышления связаны со словесно-логическим основанием, когда даже в воображении функционируют образы абстрактного характера.

На втором рисунке отражено становление функционального поля когнитивной сферы субъекта, когда ее структурные компоненты (за исключением ощущений и восприятий) преобразуется в особые формы психической деятельности (а не просто психических процессов), имеющие определенные функциональные связи друг с другом, на которых мы остановимся подробнее [10].

Так, функциональная связь, обозначенная цифрой 1, показывает зависимость представлений субъекта от сенсорной информации, полученной в результате ощущений и восприятий. Далее деятельность представления становится основой для остальных форм психической деятельности: воображения и мышления.

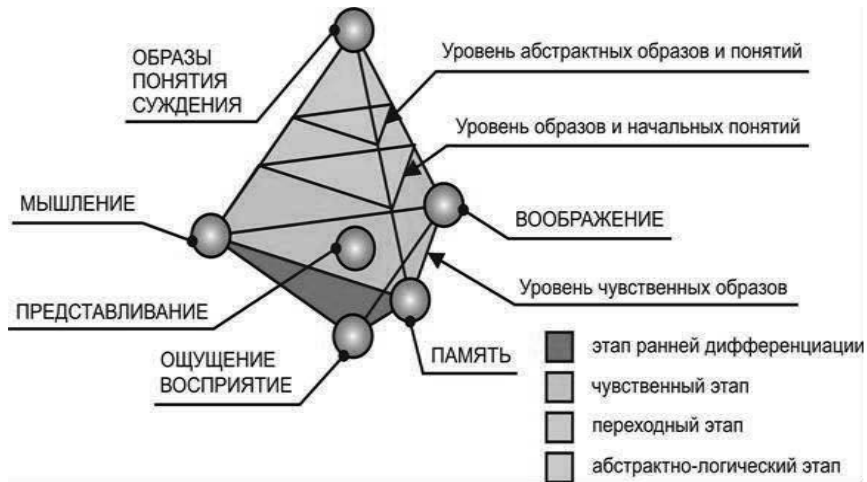


Рисунок 1. Структурно-функциональная модель когнитивной сферы субъекта

Связь, обозначенная цифрой 2, констатирует взаимовлияние и взаимодействие деятельности представления (представления) с имажинитивной деятельностью. Результатом такого взаимодействия становятся образы окружающего мира различного порядка – от эмоционально-чувственного до абстрактно-логического. Образы представления могут быть основой для синтеза образов воображения, а те, в свою очередь, могут функционировать в представлении как «обычные» образы, без дополнительного изменения.

Функциональная связь, обозначенная цифрой 3, фиксирует взаимодействие и взаимообусловленность деятельности представления (представления) с мыслительной деятельностью. В процессе онтогенеза субъекта его мышление имеет как наглядно-образный, так и наглядно-действенный характер. Образы, формируемые в процессе представления, таким образом, функционируют в мыслительном процессе и деятельности в качестве «средств» оперирования. Те новые понятия и образы, которые формируются в результате мышления, могут стать основой для деятельности представления.

Связь, обозначенная цифрой 4, показывает взаимодействие и взаимообусловленность мыслительной и имажинитивной видов деятельности. Воображение оперирует образами, полученными в результате деятельности представления и преобразованными в имажинитивной деятельности. Образы воображения, как и образы представления, служат средствами формирования понятий в процессе мыслительной деятельности. Обратная связь «мышление – воображение» характеризуется влиянием понятий, полученных в результате мыш-

ления на синтезирование и преобразование образов более обобщенного порядка.

Цифрой 5 обозначены комплексные связи представления, воображения и мышления с памятью, которые также являются двухсторонними. Дело в том, что образы и понятия, синтезируемые в результате функциональных явлений, не всегда являются актуально необходимыми для той или иной формы психической деятельности. Поэтому ряд образов и понятий фиксируются в памяти субъекта до возникновения целесообразности их использования, после чего они функционируют в данных формах психической деятельности с целью получения какого-то нового результата.

Цифрой 6 также обозначены комплексные связи форм психической деятельности с их результатами – образами или понятиями. В прямой связи образы и понятия суть продукты мышления, воображения, и представления. Обратная зависимость связана с использованием уже существующих образов и понятий в дальнейшей психической деятельности, сохраненной и актуализированной в результате мнемической деятельности.

Особое внимание заслуживает отношение, обозначенное цифрой 7, которое показывает особую роль мышления в процессе психической деятельности, которое является ведущим процессом сознания субъекта, поскольку благодаря ему он может контролировать деятельность своего сознания в целом и самого мышления в частности. Когнитивная сфера субъекта, таким образом, может в определенных условиях полностью контролироваться его мыслительной деятельностью. Условием такого контроля является преобладание в данной сфере форм деятельности над процессами.

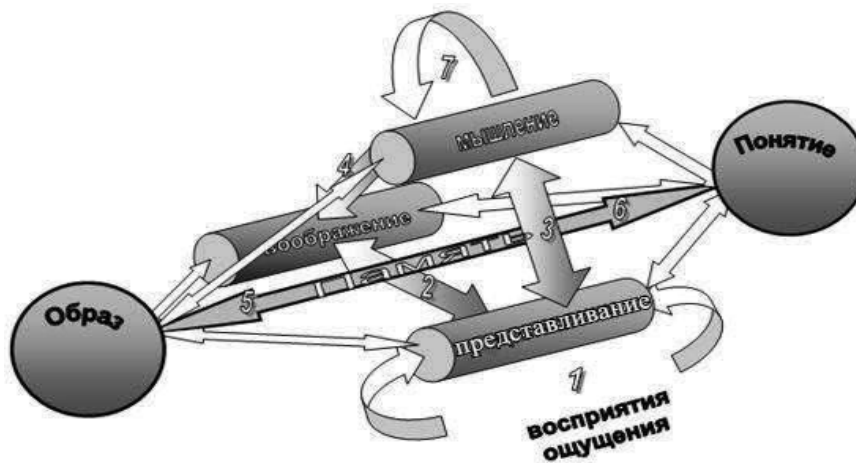


Рис. 2. Функционально-структурная модель когнитивной сферы субъекта

В обеих моделях в качестве структурных компонентов представлено воображение, в первом случае как результат онтогенетического развития когнитивной сферы, во втором – как результат взаимодействия с другими компонентами. В обоих случаях показано, что изучаемое явление влияет на становление образов, понятий и суждений, которые играют важную роль в формировании, сохранении и реализации той или иной информации.

Подобно тому, как мышление представлено определенным спектром логических операций, в основе воображения и как процесса, и как деятельности лежат имажинитивные действия, которые, в сущности, являются образно-логическими операциями [7].

Под имажинитивными действиями в психологии понимаются действия, цель которых состоит в том, чтобы мысленно перестроить конкретные связи, соотношения объектов (от лат. – *imago* – образ).

Существует ряд приемов (операций) мысленного преобразования представлений, приводящий к созданию нового образа. Все они, по мнению Е.А.Климова [6, с. 182], М.В.Гамезо и И.А.Домашенко [2, с. 187-192], являются разновидностью анализа и синтеза. В психологии выделены некоторые разновидности преобразования представлений (образов).

- **Комплексирование** – прием, состоящий в том, что выделяются некоторые детали, механизмы, имеющие относительно самостоятельное специальное назначение и объединяемые в одно связанное целое. При этом соединенные в комплекс части сохраняют свои функции и назначение. Если речь идет о внешнем, зрительном объединении объектов, то такое комплексирование называют агглюти-

нацией («склеиванием») представлений об объектах, их частях.

- **Реинтегрирование** («нить Ариадны») – действие, заключающееся в том, что, исходя из одной важной, основной детали или основного процесса и считаясь с особенностями, требованиями этого «ядра» замысла, человек достраивает, пристраивает к нему весь остальной целостный сложный образ нового объекта.

- **Концентрирование** («концентрирующая интеграция») – образная операция, связанная с сочетанием тех или иных объектов не на основе их рядоположения, как при комплексировании, а на основе включения одной детали в другую.

- **Расчленение и элиминирование** (исключение громоздкого целого) – прием, связанный с мысленным исключением привычного целого, а вместе с тем и мысленного исключения некоторых привычных (казавшихся необходимыми) процессов.

- **Перестановка** – это действие, связанное с приведением в новое положение структурных компонентов в пределах одной и той же системы.

- **Замещение** – прием, связанный с заменой одного процесса или объекта другим, сходным по значению, но дающим лучший эффект. В результате нередко получается качественно новая целостная система, процесс.

- **Придание сходства, подобия.** Это – операция, связанная с соответствием новых образов природным объектам. В XX столетии утвердилась область науки и техники – «бионика», представители которой детально изучали живые системы, чтобы по их подобию строить автоматические технические системы.

- **Противопоставление.** Этот прием преобразования представлений состоит в сознательном

поиске и использовании таких явлений, процессов, предметов, которые имеют признаки, противоположные некоторым признакам известных явлений, объектов.

- Трансформация - действие, состоящее в преобразовании формы в случаях, когда кроме подбора, выбора, построения указанной новой формы нет иных путей для рационализации системы.

- Гиперболизация – прием, связанный с увеличением и преувеличением, когда мысль направлена на поиск новых возможностей в области высоких и сверхвысоких характеристик явлений и объектов.

- Миниатюризация – это операция, состоящая в уменьшении и редукции при мысленном создании нового образа, который является обратным по отношению к гиперболизации.

Некоторые авторы [2] гиперболизацию и миниатюризацию объединяют под первым названием и выделяют кроме этого ряд имагинитивных действий:

- схематизация – прием, связанный со сливанием отдельных представлений и сглаживанием различий при четком выступлении черт сходства;

- типизация - связана с выделением существенного, повторяющегося в однородных образах;

- акцентирование (заострение) - операция, связанная с подчеркиванием каких-либо признаков.

Таким образом, воображение, являясь сложным и многогранным процессом и видом деятельности, играет большую роль в отражении и преобразовании окружающего мира. В сущности, преобразовательные возможности воображения выступают как противоположность познавательным возможностям мышления, которые реализуются человеком во всех видах деятельности (в том числе спортивной).

Для конкретного анализа процесса развития воображения в когнитивной деятельности на основе тех или иных видов образов мы в своих ранних работах ввели понятие «логические образы» и под ними понимали группу образов чувственного и абстрактного плана, которая формируется в процессе целенаправленной деятельности и является основой и критерием развития воображения субъекта [10].

В эту группу были включены, слуховые, зрительные словесные и образы движения. Остановимся кратко на каждом из указанных типов, более подробно, охарактеризовав именно образы движения.

Слуховые образы. Слуховой анализатор является одним из важнейших каналов получения информации из окружающего мира. Различного рода звуки, шорохи в природе, обществе, внутренняя речь – все это воспринимается слухом.

Среди слуховых образов можно выделить музыкальные, речевые, и природные звуки, которые когда-либо отражались слуховым анализатором. Примером формирования слуховых образов может быть сочинение музыкальных произведений, имитирование звуков природы.

Слуховые образы прочно связываются с другой группой – **зрительными образами**, которые формируются на основе зрительных ощущений, восприятий, представлений и абстрактной наглядности.

Можно выделить чувственные зрительные образы, представляющие собой перекомбинацию предметов или явлений, которые когда-либо воспринимались человеком при помощи зрительного анализатора, и абстрактные образы, которые формируются на основе абстрактных понятий.

По аналогии с музыкой, где с помощью нот (расчленение звуков) создаются музыкальные образы, расчленим видимые предметы окружающего мира на линейные фигуры (образы): точка, капля, прямая линия (штрих), дуга (кривая линия), эллипс (листик), окружность, волнистая линия (волна). Применяя полученные, изобразительные формы, можем получить (изобразить) любой предмет и далее – с выходом на творчество - любую композицию; плоские фигуры (образы): треугольник, квадрат, прямоугольник, трапеция, полукруг, круг, эллипс, комбинируя которые мы можем получить любой художественный образ из окружающего мира; объемные фигуры (образы): конус, куб, параллелепипед, геоид, шар, цилиндр, пирамида, которые получают при расчленении (анализе) любого объемного предмета, следовательно, производя синтез этих объемных предметов, мы можем изображать все предметы в окружающем мире; цветовые образы, связанные с известными спектральными цветами (красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый).

Словесные образы. Образное слово традиционно изучается различными филологическими науками: поэтикой (рассматривающей законы построения литературных произведений разных жанров в различные эпохи и систему эстетически-образительных средств, используемых в этих произведениях), риторикой (изучающей ораторское искусство по пяти направлениям: нахождение материала, его расположение, словесное выражение речи, ее запоминание и произнесение), стилистикой (разделом языкознания, основанным на отборе языковых выражений и форм, который был бы пригоден для целей общения в определенной сфере).

Среди элементов образной речи выделяются тропы и фигуры (9). Троп (от лат. tropos) - означает оборот речи, изменяющий в основе значение слова и, в итоге, представляет собой определенную форму поэтического мышления, обогащающую мысль новым содержанием и дающую ей определенное

художественное приращение. К тропам обычно относят метафору (употребление слова, обозначающего какой-нибудь предмет (явление, действие, признак) для образного названия другого предмета; олицетворение (своеобразная разновидность метафоры, в которой неодушевленным предметам или животным придают человеческие качества; символ (соотношение различных планов изображаемой действительности); метонимию (употребление слова, обозначающего какой-либо предмет для обозначения другого предмета, связанного с первым по смежности или причинно-следственным связям); синекдоху (разновидность метонимии, в основе которой лежит соотношение части и целого или наоборот); гиперболу (преувеличение предмета или его признака); литоту (образное выражение, противоположное гиперболе); эпитет (прилагательное, характеризующее существительное); сравнение (промежуточный словесный образ между тропами и фигурами, характеризующийся сопоставлением между предметами или явлениями на основе предмета, образа и признака).

Фигура (от лат. *figura* – образ, вид) – форма речи, а не поэтического мышления: она не вносит ничего нового, расширяющего наше художественное познание, но между тем, усиливает впечатление от чего-либо.

Среди образных фигур речи можно выделить антитезу (стилистическая фигура контраста, резкого противопоставления предметов, явлений или их свойств); оксюморон (соединение противоположных по смыслу слов); градацию (расположение близких по значению слов в порядке нарастания или ослабления их эмоционально-смысловой значимости); параллелизм (однородное синтаксическое построение предложения или его частей); анафору (разновидность параллелизма, характеризующаяся повторением начальных частей); эпифору (как противоположность анафоре); инверсию (расположение слов или частей предложения в ином порядке, чем установлено обычными правилами); умолчание (внезапное прерывание речи в расчете на субъективное ее завершение); риторический вопрос (вопросительное по форме и утвердительное по содержанию предложение).

Образы движения представляют собой комбинированные явления, поскольку сочетают в себе как зрительно воспринимаемые объекты (танец, походка, мимика, пантомимика, жестикуляция), так и словесно расчленяемые (или объясняемые вербально) образы балетного и хореографического видов искусства. Они органически взаимосвязаны с идеомоторными представлениями, которые играют большую роль в различных видах деятельности. С точки зрения П.А.Рудика «овладение высокой техникой сложных и трудных действий и движений, характерных для современного развития мирового спорта, немислимо вне формирования у спортсме-

на соответствующих идеомоторных представлений» [12, с.103], которые позволяют сформировать у субъекта определенный стереотип правильного или неправильного движения и, следовательно, корректировать его выполнение. Известны и другие факты, в том числе исторические, когда те или иные упражнения, например, игра на скрипке, выполнялись в уме (Н.Паганини) [12].

Эффективность идеомоторных представлений обусловлена их опорой на двигательные импульсы в соответствующих группах мышц, которые возникают в слабой форме тогда, когда субъект представляет движение, еще не выполняя его в действительности, что позволяет определить структуру представляемого движения, его интенсивность и другие параметры [12].

Важным для методики формирования идеомоторных представлений является вопрос о том, являются ли они по своей природе исключительно мышечно-двигательными или в этих представлениях играют ту или иную роль образы движения, связанные с деятельностью других анализаторов. Проведенные П.А.Рудиком исследования показали, что психологическая природа идеомоторных представлений органически объединяет мышечные, зрительные, осязательные и слуховые образы движения; чем точнее каждый образ, тем правильнее идеомоторное представление и тем совершеннее обусловленное им движение [12].

В данном контексте А.Ц.Пуни отмечал, что представления движений выступают относительно самостоятельными полифункциональными явлениями регуляции двигательной деятельности, поскольку они взаимодействуют, с одной стороны, с сенсомоторными, перцептивными и мнемическими, с другой, – с интеллектуальными (мышление, воображение) процессами, а при «определенных условиях с эмоциональными и волевыми» [11, с. 124]. Иными словами, представления движений (идеомоторные представления, образы движений) включены в динамическую систему отражения объективных условий деятельности субъекта, его возможностей, состояний и организации двигательных действий адекватно этим условиям.

Все виды логических образов, в том числе и образы движения, могут быть связаны как с чувственным, так и с абстрактным уровнями отражения окружающего мира. Но по отдельности они могут быть представлены только весьма условно, поскольку наличие второй сигнальной системы у человека приводит к тому, что вербальный анализ предметов и явлений окружающего мира сопровождается любой вид продуктивного отражения.

Поскольку психические процессы (как мы отмечали выше, опираясь на мнение А.Ц.Пуни) выступают определенными формами деятельности, нами рассмотрены сферы развития и функционирования воображения [10], подчеркивающие его дея-

тельность сущности, с выделением предметного (предметно-материального), социального (социально-коммуникативного) и умственного (логического) аспектов, которые можно обозначить как соответствующие сферы.

Первая сфера связана с предметами окружающей действительности. Воображение в сфере предметов (вещей) определяется воздействием на сознание человека с момента рождения тех предметов и явлений, которые его окружают (вещи, природные явления и так далее).

Вторая сфера связана с отношениями между людьми. Воображение в сфере отношений связано с развитием у человека коммуникативных способностей.

Третья сфера развития и функционирования воображения связана с сознанием личности. Ее можно назвать мыслительной или словесно-логической сферой или сферой идей.

Таким образом, воображение может быть представлено в трех сферах развития и функционирования: предметно-материальной, социально-коммуникативной, мыслительной. Все виды логических образов синтезируются и развиваются от чувственного воображения к абстрактному в указанных сферах.

Спортивная деятельность - это, по сути, род когнитивной деятельности, под которой нами обозначена «специфически мотивированная, целесообразная, опосредствованная и преобразователь-

ная деятельность человека, направленная на познание окружающего мира (природы, общества, сознания) и преобразование своего сознания с выходом на обратную связь (преобразование общества и природы), являющаяся, по сути, непродуцируемым трудом в широком смысле слова, имеющая программу и информационную основу деятельности, связанную с принятием решений и формированием системы когнитивно-важных качеств» и выступающая в различные периоды жизни ведущей деятельностью субъекта [4, с. 100].

Остановимся на вопросе реализации субъектом двигательных образов в различных сферах развития и функционирования воображения в ходе опытно-экспериментальной работы в средней школе [10].

Так, в сфере «вещей», образы синтезируются у субъектов на занятиях по физической культуре. Основные виды двигательных образов, как мы отмечали выше, определяются следующими видами движений: ходьба, бег, прыжок, приседание, поворот, метание, сальто. Так, при изучении темы «Земля – планета Солнечной системы», учащиеся экспериментальных классов на уроке физической культуры в спортивном зале попытались представить в движениях понятия «Солнечная система», «Солнце» и «Луна». После чего они были занесены в сборник образов движения, представленный в таблице 1.

Таблица 1.

Сборник двигательных образов по теме «Земля – планета Солнечной системы»

Образ	Виды движений
Солнечная система	Ходьба по кругу вокруг центра с поворотами вокруг оси относительно друг друга
Солнце	Повороты вокруг своей оси
Луна	Ходьба вокруг поворачивающейся планеты

На данном уровне развития воображения в формирующем эксперименте мы предложили учащимся в движениях изобразить всеобщие признаки окружающего мира. Учащиеся начальной школы в контрольных классах показали примерно одинаковые виды движения – ходьба по кругу (движение), бег и прыжки (развитие) ходьба, взявшись за руки (взаимосвязь), структура – как всеобщий признак окружающего мира вызывает затруднение в плане изображения двигательными формами. У учащихся экспериментальных классов структура связывается

с ходьбой относительно друг друга по кругу или взад-вперед, движение представлено всеми видами двигательных образов, развитие – сложная композиция от полного приседания до прыжка, взаимосвязь имеет форму сочетания ходьбы и бега в определенной последовательности.

В социально-коммуникативной сфере развития и функционирования воображения образы движения синтезируются через применения операций типизации, схематизации, гиперболизации и акцентирования (таблица 2).

Таблица 2.

Сборник двигательных образов по теме «Почва»

Образ	Виды движений
Почва	Ходьба с наклоном.
Минеральные удобрения	Приседание с оборотом
Органические удобрения	Приседание с оборотами в обе стороны

Анализ образов показал, что происходит интеграция различных движений в представлении того или иного понятия.

В мыслительной сфере образы движения также синтезируются при помощи всех операций, од-

нако, на первый план выходит процесс агглютинации. Система образов движений по указанной теме представлена в таблице 3.

Таблица 3.

Сборник двигательных образов по теме «Окружающая среда»

Образ	Виды движений
Окружающая среда	Три круга движутся в разные стороны
Растения	Несколько человек синхронно приседают и встают, поднимая вверх руки или танцуют вальс вальс цветов из балета «Шелкунчик»
Животные	Беспорядочная ходьба и бег (стадо), передразнивание некоторых видов животных, «Танец маленьких лебедей»
Природа	Учащиеся становятся в круг, поворачиваются друг к другу спиной, делают два шага вперед, поворачиваются лицом и делают один шаг; далее снова поворачиваются спиной и делают три шага, повернувшись лицом друг к другу, делают два шага; постепенно круг расширяется, в него включаются новые участники, постепенно появляется второй, третий круг (в зависимости от количества человек в классе)

Анализ данных таблицы показал, что образы движений приобретают некую символику и упорядоченность, что также указывает на их абстрактно-логический характер.

Выводы

Подводя итоги статьи, можно сделать вывод о том, что когда человек занимается спортом, его когнитивная деятельность приобретает специфические характеристики, а в его воображении ведущими становятся именно образы движения, что проявляется соответственно в освоении окружающего мира, а именно - природы (за счет развития своих физических способностей), общества (посредством формирования отношений с соперниками и/или с членами команды) и сознания (в результате формирования комбинированных образов, связанных с определенным видом спорта).

Образы движения в контексте спортивной деятельности проецируются на основные функции труда, которые приобретают специфический характер.

Логическая функция связана с определением последовательности своих (или чужих) спортивных действий (логики ходов), управленческая - с изменением коммуникативных (прежде всего - межличностных) отношений и исполнительская – выполнение конкретных спортивных действий.

Литература

1. *Влодарчик Р.А.* Образно-логическое мышление как фактор развития интеллектуальной сферы субъекта: Монография [Текст] / Р.А.Влодарчик, П.Г.Лубочников. Красноярск: СибГТУ, 2009. 180 с.
2. *Гамезо М.В., Домашенко И.А.* Атлас по психологии: Информ.-метод. материалы к курсу «Общ. психология»: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1986. 272 с.
3. *Гончарук А.И.* Концепция школы XXI века (Диалектика учебного процесса) [Текст] / А.И.Гончарук. Красноярск: МЦПИ, 1997. 56 с.

4. *Гончарук А.И.* Словесно-логический способ обучения [Текст] / А.И.Гончарук, В.Л.Зорина, М.И.Ботов // Новая педагогическая технология и обучение по способностям (Тезисы Красноярской краевой научно-практической конференции (18-25 апреля 1994), 1994. С.67-68.
5. *Дегтярев Е.С.* Развитие контекстно-понятийной памяти в процессе когнитивной деятельности: Монография [Текст] / Е.С.Дегтярев, В.С.Нургалеев. Красноярск: СибГТУ, 2006. 160 с.
6. *Климов Е.А.* Основы психологии. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. 295 с.
7. *Лубочников П.Г.* Развитие образно-логического мышления субъекта в процессе когнитивной деятельности: Монография [Текст] / П.Г.Лубочников, В.С.Нургалеев. Красноярск: СибГТУ, 2006. 176 с.
8. *Лустина Е.А.* Слово и образ в процессе воображения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / Е.А.Лустина. М., 1984.
9. *Новиков Л.А.* Искусство слова: Ученые школьники: Детская энциклопедия [Текст] / Л.А.Новиков. М.: Педагогика, 1991.
10. *Нургалеев В.С.* Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности: монография [Текст] / В.С.Нургалеев. Красноярск: СибГТУ, 2007. 272 с.
11. *Пуни А.Ц.* Полифункциональность – полимодальность представления движений и произвольная регуляция двигательной деятельности [Текст] / А.Ц.Пуни // Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованиям. М.: Физкультура и спорт, 1969. С. 123-131.
12. *Рудик П.А.* Идеомоторные представления и их значение в спортивной тренировке [Текст] / П.А.Рудик // Психологические вопросы спортивной тренировки. М.: Физкультура и спорт, 1967. С.101-111.

13. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д.Шад-

риков. М.: Наука, 1982. 185 с.

УДК 159.9

АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

Е.Н.Макарова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузиахметовым. Email: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается формирование аутопсихологической компетентности в развитии педагога и его деятельности в условиях ФГОС НОО. Под аутопсихологической компетентностью понимается углубленное познание себя как личности. Для эффективного развития аутопсихологической компетентности педагога необходим системный подход в деятельности, направленный на конструктивное целеполагание себя в обществе, саморазвитие и движение к «акме».

Ключевые слова: акмеология, аутопсихологическая компетентность, рефлексия деятельности, личность педагога, планирование.

Abstract

In this article the formation of the autopsychological competence of the teacher's development and his work in the GEF DOE is discussed. By the term «the autopsychological competence» deep knowledge of a person is meant. To force the effective development of the teacher's competence it is needed a systematic way of improving aimed at the constructive goal to set a person in the Society, his self-development and movement to «acme».

Keywords: acmeology, autopsychological competence, activity reflection, personality of a teacher, strategies, planning system.

Становление личности педагога в настоящее время формируются под влиянием требований выдвинутых Федеральным Государственным Образовательным Стандартом второго поколения (ФГОС). Актуализация знаний и умений педагогов в сфере деятельности реализации задач прописанных ФГОС выявила много проблем. Отсюда вытекают существенные инновации трактуемые законом «Об образовании» и пути решения новых задач для педагога, который должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Понятие профессиональная компетентность педагога – это единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [2, с. 9].

Под профессионализмом понимается особое свойство людей готовых систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях [2, с. 28].

Для совершенствования профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство, то есть развитие аутопсихологической компетентности. Методологическим основанием проблемы аутопсихологической компетентности выступает комплекс пред-

ставлений, раскрывающих суть понятия субъекта и личности в психологии (К.А.Абульханова-Славская, Л.И.Анцыферова, А.В.Брушлинский, А.Г.Ковалев, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, К.К.Платонов и др.). Анализ результата данных исследований привели к пониманию закономерностей формирования адекватного самовосприятия и самоотношения, а также причин и природы кризисов и конфликтов в сфере самосознания, то есть широкого круга нарушений адекватности представления человека о своем "Я", его самооценки, разнообразных искажений и трансформаций "образа Я", а также спонтанных личностных механизмов самокомпенсации и самокоррекции.

Таким образом, аутопсихологическая компетентность – это углубленное познание себя как личности, т.е. при условии понимания особенностей своего мышления, характера, темперамента – уметь грамотно выстраивать акмеологические стратегии профессионального роста на достижение планируемых результатов [8, с. 112].

В ходе самоопределения и самопознания себя как личности, происходит самопреобразование деятельности педагога для решения профессиональных задач. Самопреобразование деятельности связано с построением неких акмеологических стратегий, выстраиваемых в строгом иерархическом порядке, где выделяются кратковременные и долго-

временные стратегии. Следовательно, у педагога должна быть цель, к которой он продвигается по иерархической лестнице. Особую роль играют аутопсихологические компетенции, осуществляемые на разных уровнях: личность, профессионализм, когнитивные процессы, субъект профессионализации, эмоциональные, волевые, поведенческие. Аутопсихологические компетенции рассматриваются в работах В.А.Агапова, А.А.Держача, Н.С.Глуханюк, Р.Л.Кричевского, А.К.Марковой, Л.М.Митиной и др.

Аспект развития аутопсихологической компетентности вывлекается с весьма высокими требованиями к личности педагога – профессионала, заявленными в ФГОС НОО. Первоначально личность педагога должна быть адаптирована под современные требования и двигаться в одном направлении с развитием новшеств в разных направлениях, это определяется ритмами жизни человека XXI века. Уровень «акме» все время совершенствуется, при этом сохраняя общечеловеческие ценности бытия. И одним из факторов поддерживающих профессиональную деятельность педагога на балласте, является «психологическая компетентность».

До настоящего времени нет целостной теории компетентности, ее однозначного определения, понимания и факторов развития. Проанализировав работы отечественных и зарубежных психологов, выявляются существенные противоречия между ценностью компетентности и уровнем изученности ее операциональных характеристик и феноменологических, механизмов и условий развития. Как указывают Е.А.Климов, П.А.Петровская, А.Г.Асмолов, Дж.Равен, Ю.Н.Емельянов, Д.А.Леонтьев, Л.М.Митина, Н.В.Кузьмина более изученной является коммуникативная компетентность, исследование которой находится в плоскости проблематики общения, конфликтов и методов активного социально-психологического обучения. Менее исследованы иные виды компетентности: аутопсихологическая, когнитивная, социальная. Мало изучены взаимосвязь и взаимовлияние видов компетентности, их компоненты и критерии оценки. Следовательно, данная тема является весьма актуальной в настоящее время. Моделирование аутопсихологических компетенций тоже мало представлена. И поэтому педагог не имеет возможности в полной мере ориентироваться в данном вопросе, а соответственно выстраивать акмеологические стратегии личностного развития.

Результаты опросов участников образовательного процесса позволяют определять общий смысл, конкретное содержание указанных качеств и раскрыть компетентность в области личностных качеств через три ключевых показателя: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура.

В пространстве профессионального бытия педагога наблюдается некоторый психологический

дефицит концептуальных исследований. Это является огромным затруднением в эффективном построении программ обучения и повышения квалификации педагога. Акмеологическое развитие педагога как субъекта образовательной деятельности, становится упрощенным, что не может принести высоких достижений в профессиональной деятельности. Можно предположить, что проблема кроется в нехватке компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности.

Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности отражает качество реализации педагогом следующих этапов:

- выбор и формулирование цели;
- обоснование цели;
- определение задач и методов их решения;
- рефлексия этапов деятельности;
- корректировка деятельности.

Умение ставить цели, задачи и выстраивать пути продвижения, отражает то, в какой мере педагог обладает аутопсихологической компетентностью. Влияние аутопсихологической компетентности на успешность профессиональной деятельности акмеологического развития педагога, осуществляется посредством следующих функций: гностической, рефлексивной, селективной, проективной, преобразующей. При этом следует учитывать тот неотъемлемый фактор формирования аутопсихологической компетентности педагога, который воздействует на него как субъекта профессиональной деятельности: макросоциальный, микросоциальный и субъективный. Именно это определяет выраженную субъективность в процессе реализации задач и целей в профессиональной активности педагога: принятие компетентности как профессиональной ценности, саморефлексия, рефлексия психологических знаний, систематизация индивидуальных способностей, методов, компетентного поведения, моделей взаимодействия, формирование стиля, системность и целеустремленность. Одним из критериев развития аутопсихологической компетентности является трансформирование акмеологических знаний, способы профессионального поведения, устойчивость стиля, стратегические установки профессионального развития, профессиональное и психологическое здоровье, степень самоудовлетворенности, адекватность проявления компетентностей в различных ситуациях [5, с. 34].

Психологические характеристики показывают, что у педагогов на первом месте стоит ориентация на успешность в общении, на втором – развитие и саморазвитие, на третьем – профессиональные ценности. Социальная компетентность, позволяет педагогу адекватно оценивать ситуации, прогностическую востребованность своей деятельности. Коммуникативная компетентность в свою очередь, обеспечивает необходимые процессы в межличностном общении. Особо хочется отметить психологию

ческую компетентность, так как она является основным инструментом в деятельности педагога. Она может использоваться либо как инструмент конструктивного транслирования субъектности, либо как муниманипулятивный, используемый в достижении личностных целей или в общих. Таким образом, психологическая компетентность выражается в индивидуальном стиле.

Аутопсихологическая компетентность педагога в сфере деятельности ФГОС НОО должна рассматриваться с различных проекций, так как может привести к противоречию реализуемого и декларируемого стиля поведения. Недостаток рефлексии в данном вопросе может привести к «трагедии» профессиональной деятельности, которая выльется в саморазрушение. От уровня развития профессиональной аутопсихологической компетентности выделяют конструктивные или компетентные стили и компенсаторные. При анализе педагогической практики можно выделить отрицательные стороны компенсаторных стилей, которые появляются из-за низкого уровня развития профессиональной педагогической компетентности, вследствие чего вырабатывается авторитарный стиль общения, то есть когнитивная «глухота» к проблеме выдвинутой другими.

Аутопсихологическая компетентность в профессионализме современного педагога необходимо различать по следующим параметрам: коммуникативный самоконтроль, поведение в конфликте, выраженность эмпатии, субъективный контроль, стремление к сотрудничеству, способность к самоанализу и рефлексии, моделирование и прогнозирование, стратегическое развитие деятельности и акмеологическая поддержка. Сформированность педагога как субъекта педагогического общения повышает его перцептивную, коммуникативную и управленческую компетентность. Отсюда вытекает «зрелость» личности педагога, которая определяет уровень развития его аутопсихологической компетентности, то есть акмеологическое развитие. Аутопсихологическая компетентность позволяет активизировать внутренний потенциал субъекта педагога вследствие чего формируется индивидуальный стиль профессиональной педагогической деятельности, развивается креативный подход в суждениях, стремление к стратегическому развитию и стремлению карьерного продвижения. Одним из наиболее важных этапов формирования аутопсихологической компетентности является рефлексия, которая выступает в качестве самопознания, самоанализа, самооценки профессиональной деятельности и началом построения новой стратегии развития, то есть отправной точкой к новой цели. Нельзя не согласиться с В.З. Вульффовым и В.Н. Харьковским в том, что «профессиональная рефлексия содержит единство человеческого (способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнени-

ям, реализации ценностных критериев, работе над собой) и профессионального, то есть применения этой способности к сложным условиям и обстоятельствам профессионального бытия». Рефлексия выступает как технология самодиагностики успешности и эффективности собственной педагогической деятельности преподавателя.

Основные условия овладения технологией рефлексии:

- желание педагога работать с высокой самоотдачей;
- любовь к педагогической деятельности;
- умение «подключать» свой внутренний голос;
- психологическая готовность к самоанализу и анализу своих действий;
- наличие ответственности за результаты педагогической деятельности;
- стремление к профессионализму;
- определенная развитость внутреннего мира;
- знание и понимание смысла вербальной и невербальной информации, получаемой извне.

Акмеологические исследования профессиональной деятельности, позволяют рассматривать процесс деятельности педагога как решение (интуитивное, сознательное, сверхсознательное) бесчисленного ряда репродуктивных и творческих задач. Каждый педагог имеет свои цели и особенности развития аутопсихологической компетентности, но обязательное условие динамики – ответственность и мотивация – процесс побуждения себя и других к деятельности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: важным условием достижения «акме» педагога как личности, является аутопсихологическая компетентность. Актуальность данной проблемы связана с социальным заказом, регламентируемым в ФГОС НОО, на выявление условий и факторов становления психологической компетентности педагога, успешность которого зависит от комплексного построения и развития аутопсихологической компетентности: она должна носить системный подход с прослеживающийся динамикой. Аутопсихологическая компетентность обеспечивает эффективное решение многих профессиональных задач, благодаря правильному стратегическому планированию, усиливающему данные компетенции за счет активизации личностных ресурсов, рефлексии, самосовершенствования, оптимизации и саморегуляции.

Литература

1. Акмеология / Под общ. ред. А.А. Деркача. М: Изд-во РАГС, 2006. 108 с.
2. Амирова Л., Багишаев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *AlmaMater* (Вестник высшей школы). 2004. № 1. С. 55-59

3. Балдынюк Д.И. Системное исследование культуры общения педагога: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Тбилиси, 1968. С. 12-17
4. Батчева Х.Х.-М. О профессиональной культуре учителя: Сб. науч. тр. // Развивающаяся личность в системе высшего образования России. Ч. 2. Ростов н/Д., 2002.
5. Бородулина Е.М., Портнова А.Г., Каган Е.С. К вопросу об измерении уровня развития акмеологической компетентности личности педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология, 2012. № 1. С. 341-344.
6. Гусева А.С., Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей человека: методы и технология. М., 2000. 115 с.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж НПО "МОДЭК", 2004. 752 с.
8. Рюмина Л.И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 142-146.
9. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. 2001. № 2. С. 104-108.
10. Щербакова Т.Н. Аутопсихологическая компетентность педагога и успешность профессионального общения: Материалы международной конференции «Психология общения: социокультурный анализ». Ростовн/Д., 2003. С. 344-345.
11. Bologna Follow Up Seminar: «Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area». Athens, Greece, 19-20 February, 2003.

УДК 376(075.8)

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

И.А.Кедрова

*Статья рекомендована кандидатом психологических наук, доцентом КФУ А.И.Ахметзяновой
Email: ah_anna@list.ru*

Аннотация

В статье предпринята попытка формулирования проблемы и выделение основных направлений анализа проявления субъектности личности в условиях ограниченных возможностей. Осмысление проблемы субъектности человека с ограниченными возможностями актуально в связи с тем, что содержательная характеристика, анализ данного явления, в рамках жизненного опыта человека может стать основой формирования эффективных стратегий использования психологических ресурсов и самоосуществления личности в условиях ограниченных возможностей. Субъектность обеспечивает человеку с ограниченными возможностями эффективное автономное функционирование в жизни.

Ключевые слова: активная организация помощи себе, актуализация собственных ресурсов, изменение Я-концепции, субъект, субъектность личности, ограниченные возможности жизнедеятельности и здоровья, самореализация, ресурсы личности.

Abstract

The article attempts to formulate problems and to highlight the major trends on the analysis of individual subjectness in limited capacity conditions. Understanding the problem of subjectness of the disabled person is important due to the fact that the substantive characteristics, the analysis of this phenomenon, in the framework of human experience can be the basis for developing effective strategies for the use of psychological resources and self-realization of the individual in limited capacity. Subjectness provides a person with disabilities with effective autonomous functioning in life.

Keywords: active self-help organization, actualization of own resources, change in self-concept, subject, subjectivity of the individual, limited possibilities of life and health, self-realization, personal resources.

В настоящее время наблюдается тенденция к росту внимания исследователей к проблемам лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности и здоровья (ОВЖЗ)[1, 2, 3]. Традиционно внимание сосредоточено на психических и соматических (телесных) недостатках развития и как след-

ствие, на изучении негативных проявлений дефекта и его влияния на личность.

Культурно-исторический контекст исследования субъектности лиц с ОВЖЗ раскрывается в теоретико-методологических разработках психологии инвалидности первой половины XX века. Главным методологическим посылом в них выступает

идея Л.С.Выготского о компенсации органического недостатка, а физический дефект становится движущей силой развития личности [11].

Процесс "нормального", "здорового" развития, осуществляющийся через усложнение системной организации человека, идет по пути суверенизации его личности. Человек, самоопределяясь, поддерживая и формируя свою субъектность, формирует тем самым и свой образ жизни. В онтогенезе данный феномен складывается как предпосылки личности, а затем становится ее внутренней инстанцией. Для человека быть субъектом, значит проявлять субъектность- врожденную базовую функциональную характеристику, развивающуюся в процессе его жизнедеятельности. В исследованиях Б.С.Братуся [8], Е.Т.Соколовой [21], Д.А.Леонтьева [14] поднимается вопрос об условности общепринятой дихотомии "норма-аномалия" и о необходимости постоянного соотнесения наблюдаемых психофизических недостатков с личностно-смысловым уровнем здоровья человека. Так, варианты гиперкомпенсации органического недостатка — те или иные индивидуально-личностные особенности лиц с ОВЖЗ, кажущиеся на первый взгляд дезадаптивными, могут быть рассмотрены как результат надситуативной активности человека (В.А.Петровский [17]) с особенностями развития, "как личностно-смысловые проявления его индивидуальности", "как условие саморазвития системы, необходимый момент увеличения возможностей ее эволюции" (А.Г.Асмолов [7]). Современные подходы к понятиям "ограниченные возможности", "инвалидность" в западноевропейских странах и США развиваются в рамках гуманистически-антропологического подхода. В русле описываемой традиции находится рассуждение о том, ограничение возможностей жизнедеятельности является следствием ограниченности функций организма, однако возможности инвалидов не всегда и не во всем ограничены.

Междисциплинарная направленность сравнительного изучения вариантов индивидуального развития субъектности в норме и при патологии, способствует выявлению общих и специфических закономерностей и механизмов, лежащих в основе многообразия их проявлений. Человек с ограниченными возможностями, как субъект жизнедеятельности, — это субъект изменения и развития основных условий своего бытия, носитель предметно практической деятельности и познания, источник осознанной, целенаправленной активности (субъект от лат. Subjectus, находящийся у основания). Стать субъектом жизнедеятельности значит освоить ее, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Вместе с тем субъект рассматривается и в более широком смысле как творец собственной жизни, распорядитель душевных и телесных сил; способный превращать собственную жизнедеятельность в предмет прак-

тического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Субъектность — это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, это высший уровень развития человека, проявляющийся в активном преобразовании окружающего мира и самого себя в соответствии с собственными намерениями [4].

В.В.Давыдов, В.И.Слободчиков [22] рассматривают развития субъектности в онтогенезе, в ходе которого происходит наращивания субъектности и преодоления объектности. С.Л.Рубинштейн [20] и А.В.Брушлинский [9] определяли субъектность — как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Высшей формой субъектности является личностное осмысление, придаваемое событиям и действиям.

По мнению Е.Н.Волковой [10], субъект как философская категория раскрывает качество активности человека, служит описанию места человека в мире, специфики человеческого бытия. Автор считает, что субъектность — это психологическое образование, основу которого составляет отношение человека к себе как к деятелю.

Субъектность — свойство индивида быть субъектом активности. Применительно к человеку, "быть субъектом" — значит быть носителем идеи "Я", а это, в свою очередь, означает, что человек мыслит, переживает, воспринимает и осуществляет себя в качестве причины самого себя, то есть обнаруживает себя как *causasui* ("причина себя"). В рамках психологии исследуются сущность феномена субъектности (В.А.Петровский), закономерности развития субъектного начала человека в онтогенезе (В.И.Слободчиков), компоненты субъектного опыта (А.К.Осницкий), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность [17, 18, 22]. Вопросы субъектности рассматриваются в теориях самоактуализации (А.Маслоу, К.Роджерс, Э.Фромм). [15, 19].

Субъектность представляет собой квинтэссенцию индивидуальности и способа бытия человека в социокультурной вертикали развития, она в той или иной степени свойственна человеку на всех ступенях его становления и выступает как качественно особая определенность, обусловленная системой ценностей, социокультурными образцами, которые человек выбирает.

Субъектность выступает важным условием преодоления проблем, которые возникают у человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности на различных этапах онтогенеза.

Субъектность раскрывает своеобразие психических проявлений человека с ограниченными возможностями. Анализ характеристик субъектности, представленный в литературе, позволяет в качестве таковых назвать активность, сознательность, связанную со способностью к рефлексии и целеполаганию, свободу выбора, ответственность и т.д. Степень осознания возможностей определяет у человека с нарушениями развития уровень развития субъектности, который проявляется в способности выбирать цели, средства для этого, отслеживать и оценивать полученные результаты, способствующие или препятствующие преодолению имеющихся недостатков.

А.Г.Маслоу [15] выделил потребность самоактуализации в качестве особого вида высших потребностей, источника человеческой деятельности, его поведения и поступков. Человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе деятельности и общения.

Проблемы исследования проявления субъектности личности в условиях ограниченных возможностей представлено результатами практического опыта работы с людьми с ОВЗ в исследованиях А.И.Мещерякова [16], Э.В.Ильенков) [13]. Наряду с факторами "целенаправленного формирования психики", особая роль отводится субъектноличности, находящейся в ситуации ограниченной возможностей здоровья. В исследованиях А.В.Суворова отмечено, что важным элементом самореабилитации и самореализации выступает активная сознательная организация помощи себе и собственная постоянная готовность прийти на помощь другим, использование своей уникальной ситуации для личностного и творческого роста. Особая роль в развитии личности с ограничениями здоровья, а также в поддержании баланса ее субъективного благополучия отводится качеству оказываемой психолого-педагогической поддержки. Основой позитивного личностного развития является способность личности при столкновении с психотравмирующей ситуацией осваивать и использовать имеющиеся внешние и внутренние ресурсы с целью осознания и раскрытия своего потенциала, а также сохранения внутренней гармонии и целостности. Становясь суверенной личностью, человек с психофизическими нарушениями получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие как себя, так и собственного мира.

А.В.Брушлинский [9] называет человека "творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути". Это означает способность инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, другие виды специфической активности, добиваться необходимых результатов, несмотря на имеющиеся ограничения. Ведь только способность адекватно вос-

принимать и изучать (а не пытаться вписывать поступающую информацию в уже существующую картину мира), позволяет существовать в гармонии с окружающей действительностью, адаптироваться в условиях агрессивной внешней среды современного мира, а, следовательно, достигнуть максимально возможного уровня здоровья и полноценности жизни во всех ее аспектах.

На уровне деятельности результатом физических ограничений здоровья является компенсаторное восполнение поврежденной психической функции, а на уровне личности - физический недостаток становится условием для формирования специфической системы ресурсов личности. В таком случае, практическая задача психологии преодоления состоит в движении от декомпенсированного качества жизни к компенсации, а задача психологии позитивного функционирования - в развитии способности к активному преобразованию физических ограничений здоровья в движущие силы личностного развития и, таким образом, в продвижении от нереализованного качества жизни к реализованному. Проявления субъектности человека с ОВЗ порождает у него новые качества, детерминирующие дальнейшее становление и развитие многомерного мира человека. От человека с ОВЗ требуется четкое представление о себе, своих возможностях, и своего места в социуме. Поэтому особую важность приобретают способность человека как к развитию и саморазвитию, так и владение навыками самоорганизации, самоутверждения, упрочнение жизненных ресурсов, социального статуса. Проявления субъектности способствуют повышению информированности, пониманию причин собственных затруднений, осознанию новых целей, ценностей, перспектив. Происходит отреагирование накопившегося напряжения, выработка нового взгляда на себя, поиск и актуализация собственных ресурсов –моделей поведения в сложных жизненных ситуациях, расширение степеней свободы за счет новых способов поведения, повышение самооценки, самоуважения, изменение «Я-концепции». Спецификой субъекта является постоянное самосовершенствование, разрешая противоречия между тем, что есть он сам (цели, мотивы, притязания и т.д.) и объективными социальными факторами. В процессе разрешения этого противоречия субъект с ОВЗ и вырабатывает определенный способ организации своей жизнедеятельности. Человек с ограниченными возможностями как субъект жизнедеятельности – это субъект изменений и развития основных условий своего бытия. Человек с ограниченными возможностями как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относимый к самому себе, оценивать способности деятельности, контролировать ход и результаты. В этом смысле, как правомерно отмеча-

ет Б.Г.Ананьев, "человек – продукт воспитания не в меньшей, а, возможно в большей степени, чем продукт социальной среды в узком смысле этого слова – непосредственных условий жизни человека в ближайшем социальном окружении" [6].

В.И.Степанский полагает, что необходимо рассматривать понятие "субъект" с точки зрения субъектности как уникального свойства личности. Субъектность не является врожденным свойством, формируется в ходе онтогенеза ребенка при наличии соответствующей социальной среды. Ученый предлагает схему процесса формирования субъектности, представленную тремя линиями становления. По мнению В.И.Степанского, субъектность представляет собой "рефлексивное сознание себя самого", во-первых, как физиологического индивида (соматическое Я); во-вторых, как общественного существа (социальное Я); в-третьих, как индивидуальности, характеризующейся собственным психическим миром (психическое Я) [23].

Представители символического интеракционизма подчеркивают, что человек выступает одновременно субъектом и объектом для самого себя. Как субъект человек творит свое социальное окружение, а как объект он испытывает воздействие этого окружения на себя.

Субъектность человека ограниченными возможностями становится сущностной характеристикой его духовного бытия "среди других", характеристикой его учебной, профессиональной деятельности. Поиск смысла жизни определяет существование субъекта, его поведение и деятельность

Опыт субъектности как уровень психической организации раскрывается в творческой активности человека с ОВЗ, которая формируется в условиях преодоления трудностей, препятствий, связанных с дефектом, а также в форме психической устойчивости человека с ОВЗ, как способности конструктивно сопротивляться негативным воздействиям агрессивной среды. Необходимо отметить, что первичные проявления субъектности в детском возрасте могут быть обусловлены условиями жизни, средой в которой ребенок находится. Субъектность проявляет себя в выборе социокультурного пути развития.

Субъектность личности, несмотря на ограниченные возможности, характеризует его как социального субъекта. Основные характеристики личности как социального субъекта:

1. Субъект автономен. Это выражается в трех основных видах действий: а) инициативе, т.е. в спонтанных, самостоятельных начинаниях, предложениях и т.д.; б) принятии решений, в частности выборе из ряда альтернатив; в) самореализации, т.е. самостоятельных действиях по воплощению в жизнь своих решений и намерений.

Человек с ограниченными возможностями в состоянии объекта, напротив, несвободен в своих

действиях, его поведение детерминировано, он предсказуем, потому что лишен спонтанности, находится в жесткой зависимости от окружающих. Вместо проявления инициативы он находится в состоянии ожидания чего-то, например, инструкций от педагогов, рекомендаций психолога, врача и т.д. Вместо принятия решения он проявляет амбивалентность, желание перенести ответственность на кого-то другого. Вместо самореализации он демонстрирует исполнительское поведение, легко подчиняется обстоятельствам или чужому влиянию.

2. Субъект аутентичен, т.е. является самим собой, а не кем-то другим, и принимает решения, опираясь на собственное понимание ситуации, своих интересов, возможностей, последствий своих действий. Он хорошо осознает свои чувства, даже если они носят негативный характер, и не обманывает себя. Он искренен, и то, что он говорит и делает, не расходится с содержанием его внутреннего мира (убеждениями, чувствами и т.д.).

В состоянии объекта внутренний мир человека как бы остается вне игры и, если такое состояние начинает доминировать в жизни человека с ОВЗ, он постепенно деградирует. Объектное состояние мешает пониманию мотивов собственного поведения и собственных чувств.

3. Субъект самотрансформируется, он может сформировать в самом себе новые качества, изменить свое поведение, может быть спонтанным и открытым к новому качеству, новому опыту.

В состоянии объекта человек с нарушениями в развитии, не способен измениться по отношению к собственной проблемной ситуации, его поведение стереотипно, он не воспринимает новое, если оно противоречит сложившимся формам поведения или устоявшимся представлениям.

4. Субъект развивается, т.е. способен к самосовершенствованию, личностному росту. Это значит, что сегодня он может справляться с задачами более сложными, чем решал вчера, а завтра он будет решать еще более сложные проблемы, которые сегодня ему еще не по силам. Это относится и к интеллектуальным, и к творческим способностям, и к личностному развитию человека. Последнее особенно важно для людей с нарушениями, потому что личность на пути своего развития постоянно сталкивается с все более сложными нравственно-эмоциональными проблемами и, решая их, самосовершенствуется.

Патогенез субъектности раскрывается в уходе от ситуаций преодоления препятствий (внутренних и внешних) и от всяких попыток сопротивляться вредоносным воздействиям, так как способность человека с ОВЗ быть субъектом оказывается по разному выраженным у разных людей.

В жизни субъектность в различной степени обнаруживает себя через самоактуализацию и самореализацию в различных сферах деятельности.

Субъектная удовлетворенность связана с удовлетворением различных потребностей. Если у человека с ОВЗ потребности длительное время не удовлетворяются, то это приводит к переживанию неудовлетворенности, более высокая интенсивность которой может оказать и оказывает деструктивное влияние. У людей с ОВЗ переживание страха за настоящее и будущее, опасения, фрустрация и стрессы, приводят к нарушению осознания себя, своей идентичности, к деперсонализации, к формированию неадекватной самооценки. В результате включения защитных механизмов у лиц с ОВЗ часто происходит деформация самопознания.

Существующие подходы к пониманию сущности социализации, различаются представлениями о человеке и его роли в процессе собственного развития: человек как объект социализации и человек как субъект социализации. В качестве объекта человек с ОВЗ выступает пассивной стороной, на которого направлено воздействие социальных институтов и групп, формирующих его как личность. В качестве субъекта он, напротив, должен выступать активным участником общественных отношений, выступать как самоорганизующая и самоорганизованная личность. Органичное сочетание в человеке с ОВЗ качеств субъекта и объекта воздействия создают условия для его эффективной социальной адаптации и самореализации в жизни.

Литература

1. *Ахметзянова А.И.* Организация инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // *Образование и саморазвитие*. 2014. № 2 (40). С. 208-212.
2. *Ахметзянова А.И.* Подготовка педагогических кадров для реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Казанском федеральном университете // *Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции*, г. Якутск, июнь 2014 г. Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. С. 227-231.
3. *Ахметзянова А.И.* Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском федеральном университете // *Филология и культура. Philology and Culture*. Казань: Издательство Казанского университета, 2015.-№ 1(39). С. 301-307.
4. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Изд-во «Лань», 2003.
5. *Братусь Б.С.* Аномалия личности. М., 1988.
6. *Соколова Е.Т., Николаева В.В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. Изд-во М.: SVR-Аргус, 1995.
7. *Леонтьев Д.А.* К проблеме субъекта и субъектности в психологии [Текст] / Д.А.Леонтьев // *Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научно-практич. конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А.В.Брушлинского* / под ред. А.П.Журавлева. М.: Изд-во ИП РАН, 2008.
8. *Петровский В.А.* Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
9. *Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности. М.:Изд-во МГУ,1986.
10. *Абульханова-Славская К.А.* О субъекте психической деятельности. М, 1973.
11. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Автореф. дис... док. [Текст] / В.И.Слободчиков. М., 1994. 56 с.
12. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000.
13. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке / А.В.Брушлинский // *Психологический журнал*. 1991. № 6.
14. *Волкова Е.Н.* Субъектность: философско-психологический анализ. Н.Новгород: НГУ, 1997.
15. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // *Вопр. психол.* 1996. N 1. С. 5–19.
16. *Маслоу А.* Мотивация и личность/ Пер.с англ. СПб.: Евразия,1999.478 с.
17. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: "Прогресс", 1994.
18. *Фромм Э.* Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995. 240 с.
19. *Мещеряков А.И.* Как формируется человеческая психика при отсутствии зрения, слуха и речи. // *Вопросы философии*-1968. № 9.
20. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А.Адлер. М., 1993. 360 с.
21. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1992.
22. *Суворов А.В.* Проблемы формирования и саморазвития личности в условиях слепоты. // *Психологический журнал*. 1988. № 5. С.97-106.
23. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. С. 14-16.
24. *Степанский В.И.* Свойства субъектности как предпосылка личностной формы общения [Текст] / В.И.Степанский // *Вопросы психологии*, 1991. № 5. С. 25-27.

УДК 159.923.5

ДИНАМИКА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МОТИВАЦИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

А.Р.Каримова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Показано, что изучение студентами дисциплины «Мотивация трудовой деятельности», предусматривающей воспитание качеств человечности путем специального обсуждения тем, связанных с гуманизацией профессиональной деятельности, дает им дополнительный толчок к развитию положительной динамики направленности личности и ориентации на определенный стиль руководства, свидетельствующий о тенденции к актуализации человечности в предполагаемых отношениях будущего руководителя с подчиненными. Доказана необходимость учета гендерных особенностей личности при подборе методик диагностики и планировании мероприятий, направленных на повышение мотивации трудовой деятельности.

Ключевые слова: человечность; гуманизация; профессионализация; динамика эгоистической, деловой и коллективистической направленности личности; стиль руководства; гендерные особенности личности.

Abstract

The article shows that the studying the discipline «Motivation for work» which provides cultivation of humanity qualities by special discussion of topics related to the humanization of professional activity, gives them additional stimulus to developing positive dynamics of the orientation of an individual and focus on a specific leadership style, indicating a trend towards the actualization of humanity in the alleged relationship between the future head with juniors. The need to take into consideration gender characteristics of a person in the selection of methods of diagnosis and planning activities, aimed at increasing the motivation for labor activity is proved.

Keywords: humanity; humanization; professionalization; dynamics of egoistic, business and collectivist orientation of an individual; leadership style; gender characteristics of a person.

В психологии человечность – моральное качество, выражающее принцип гуманизма по отношению к взаимоотношениям людей. В профессиональной деятельности человечность проявляется в интересе к другим людям, направленности личности на взаимодействие, коллективизм. Профессионал как субъект деятельности развивается не только непосредственно в профессиональной деятельности, но и при подготовке к ней на стадии освоения профессии. Характерной особенностью профессионализации в процессе обучения в вузе, то есть в процессе освоения студентами специальных учебных дисциплин, является формирование профессиональных знаний и представлений. Одновременно меняется отношение к будущей профессиональной деятельности и условиям ее осуществления. Типичные проблемы прогрессивной стадии профессионализации в вузе отмечаются и исследуются многими авторами [1, 2, 8]. Это: оптимальное усвоение программы обучения и выбор специализации в рамках вузовской специальности, накопление первоначального профессионального опыта, ориентация в возможностях трудоустройства после окончания вуза, становление профессиональной мотивации. Однако при этом недостаточно внимания уделяется проблеме развития моральных качеств будущего профессионала, строящимся на основе внутренних личностных ценностей и отношений. И это притом, что формирование системы главных, доминирующих отношений к обществу, другим лю-

дям, к себе, к выполняемой деятельности, – три вида направленности личности: на общение, на себя, и на дело, – происходит также в процессе профессионального становления. Воспитание качеств человечности в ходе профессионализации включается в процесс развития направленности личности и наполняет ее гуманным содержанием.

В связи с этим интерес представляет исследование динамики направленности личности и склонности к определенному стилю руководства, как содержащих в себе качества человечности, у студентов – юношей и девушек в процессе учебных занятий по дисциплине «Мотивация трудовой деятельности», в которой, наряду с общепрофессиональными вопросами, специально обсуждаются темы, связанные с гуманизацией профессиональной деятельности.

В качестве испытуемых в исследовании, осуществлявшемся в течение 2012-2014 гг., принимали участие 254 человека, в возрасте двадцати-двадцати двух лет. Выборка испытуемых этого возраста не случайна, доказано, что основные компоненты личностной зрелости, составляющие потенциал или ресурс для последующего развития (в числе которых – мотивация трудовой деятельности) формируются к началу периода ранней взрослости [3]. Исследуемые выборки испытуемых однородны по роду деятельности – все они студенты старших курсов дневного обучения КНИТУ – КАИ им. А.Н.Туполева (Казань). *Экспериментальную выборку со-*

ставили 162 студента (57 юношей и 105 девушек), обучающихся по специальности «Управление персоналом», в программу подготовки которых включена дисциплина «Мотивация трудовой деятельности». *Контрольная группа* представлена студентами других специальностей, в программу профессиональной подготовки которых эта дисциплина не включена (92 человека).

В процессе исследования осуществлялось два диагностических среза: в начале учебного семестра до прослушивания учебного курса, и после – в конце семестра. Студенты контрольной группы, не слушавшие этот курс, также проходили обследование дважды – в то же самое время, что и студенты экспериментальной группы. У всех студентов диагностировались: направленность личности, мотивы профессиональной деятельности, склонность к определенному стилю руководства и гендерная ориентация. Выбор исследуемых показателей и соответствующих им диагностических методик продиктован следующими соображениями.

Направленность личности, как система доминирующих мотивов человека, определялась с помощью «Ориентировочной анкеты» (авторы В.Смекал, М.Кучера). Методика позволяет выявить основные субъективные отношения личности, систему главных, доминирующих отношений к обществу, другим людям, к себе – *три вида направленности: на общение, на себя, и на дело* [9].

Разрабатывая методы диагностики **трудовой мотивации**, психологи исходят из положения о том, что каждая конкретная деятельность (в том числе профессиональная) предоставляет человеку возможности удовлетворения разных потребностей, то есть, по сути, является «полимотивированной». Мотивы, которыми может направляться профессиональная деятельность, делят на четыре группы: основные мотивы, соответствующие содержанию самой деятельности и способствующие ее эффективности (это, прежде всего, мотив самоактуализации в профессии); смежные мотивы, которые актуализируются в процессе деятельности, связаны с ней, но не соответствуют ее основному содержанию (например, – мотив карьерного роста); периферические мотивы, которые могут актуализироваться в процессе деятельности, но не связаны с ней непосредственно и часто выступают, как отвлекающий фактор (например, мотив общения); негативные мотивы – те, которые препятствуют основной деятельности, направляя усилия человека к альтернативным целям (например, мотив сохранения личностной безопасности).

Изложенные принципы реализованы в методике «Диагностика трудовой мотивации» (ДТМ), направленной на исследование иерархии мотивов и ее внутренней устойчивости (авторы Н.Н.Мельникова, Д.М.Полев [8]). Рассматриваются шесть видов мотивов: *самоактуализация в профессии (СА), карьерный рост (К), общение (О), комфортность условий труда (УТ), социальное благополу-*

чие (СБ) и личностная безопасность (ЛБ). Как отдельный показатель оценивается степень устойчивости иерархии мотивов (W). Процедура исследования представляет собой ранжирование предлагаемых утверждений в порядке предпочтения. Итоговыми показателями ДТМ выступают средние ранги для каждого вида мотивов, на основе чего делаются выводы о ведущих и игнорируемых мотивах. Устойчивость иерархии мотивов определяется через степень согласованности ранжирования в 4-х пробах посредством вычисления коэффициента конкордации. Наиболее благоприятна для любой деятельности картина, когда «основные» мотивы занимают ведущее положение, а «негативные» игнорируются при высокой устойчивости полученной иерархии.

Склонность к определенному стилю руководства оценивалась с помощью одноименной методики Е.П.Ильина [6], представляющей собой опросник, с помощью которого можно узнать о склонности субъекта к демократическому, авторитарному или демократическому стилю руководства. Поскольку в «чистом» виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, речь идет о смешанных стилях руководства с тенденцией склонности к одному из них: *демократическому, авторитарно-демократическому или либерально-демократическому.*

Гендерная принадлежность определялась с помощью опросника С.Бем, выявляющего склонность к *маскулинности, феминности или андрогинности* [12].

Результаты диагностики интерпретировались на основе данных, полученных путем применения метода сравнения, достоверность различий между сравниваемыми группами определялась величиной *t*-критерия Стьюдента.

В результате исследования было выявлено, что на первом этапе диагностики сравниваемые *экспериментальная и контрольная группы* по средним значениям исходной величины рассматриваемых показателей практически не различаются между собой. Это позволило думать, что возможные различия в показателях мотивации, которые могут быть обнаружены на втором этапе исследования, должны определяться знаниями, полученными студентами экспериментальной выборки в результате прослушивания курса «Мотивация трудовой деятельности».

Анализ результатов диагностики показателей направленности личности, трудовой мотивации и склонности к определенному стилю руководства в *контрольной группе* студентов показал, что за время, прошедшее между двумя диагностическими срезами – началом и концом учебного семестра (4 месяца), значимых изменений в величине показателей не произошло. Едва заметные, статистически недостоверные изменения (могущие быть интерпретированными лишь на уровне тенденции) обнаружилось в каждом из показателей направленности

личности: незначительно повысилось значение деловой, и слегка понизились значения коллективистической и эгоистической направленностей. Обнаруженные изменения могут объясняться приближением экзаменационной сессии и, связанным с этим обстоятельством, смещением внимания от вопросов общения и личного благополучия – к вопросам учебной деятельности.

В экспериментальной группе студентов за время, в течение которого ими был прослушан названный курс, произошли ожидаемые изменения. Обнаружились похожие с контрольной группой сдвиги показателей направленности личности, но при этом величина этих сдвигов оказалась более существенной, о чем свидетельствует уровень показателя достоверности различий. Усилилась деловая направленность личности ($t = 2.420$ при $p \leq 0.05$), что свидетельствует о повышении интереса к самой деятельности, стремления к познанию, овладению новыми навыками. Заметно увеличилось значение показателя мотивов общения ($t = 2.688$ при $p \leq 0.01$). Известно, что лица с высокой направленностью на общение склонны поддерживать не только деловые, но и личностные контакты, они проявляют интерес к совместной работе, поддерживают хорошие отношения с коллегами.

При объединении таких лиц в рабочих коллективах наблюдается мало разногласий и конфликтов, это люди «цементирующие» коллектив, объединяющие его на неформальной основе [9]. При усилении деловой направленности и направленности на общение у студентов экспериментальной группы отходят на второй план мотивы собственно благополучия, значения показателя которых понижаются ($t = - 2.301$ при $p \leq 0.05$).

Кроме того, в экспериментальной выборке испытуемых обнаружены изменения структуры трудовой мотивации и склонности к определенному стилю руководства. Большой вес в структуре приобрел основной мотив – мотив самоактуализации в профессии: по своей ранговой величине он обошел такие мотивы, как комфортность условий труда (до этого бывшего на первом месте) и социальное благополучие (занимавшего третье место). На второе место вышел мотив профессионального общения, предполагающий не столько обращение за помощью, сколько стремление к коллективному решению проблем и взаимоподдержке. Усилилась также склонность к либерально-демократическому стилю руководства в противовес ослаблению направленности на авторитарный стиль, что может свидетельствовать о тенденции к усилению человечности в предполагаемых отношениях будущего руководителя с подчиненными.

В целом, сопоставление данных, полученных в контрольной и экспериментальной группах, позволяет говорить о том, что прослушивание студентами курса «Мотивация трудовой деятельности» дает им дополнительный толчок к развитию положитель-

ной динамики исследуемых свойств личности, содержащих в себе характеристики человечности.

На следующем этапе обработки эмпирических данных анализировался вклад в обнаруженные изменения такого фактора как половая и гендерная принадлежность испытуемых. Акцентирование данного аспекта исследования не случайно. В психологии при изучении проблем развития и становления личности фактор полового диморфизма, по мнению Б.Г.Ананьева, следует относить к постоянным характеристикам онтогенетической эволюции человека. Необходимость выделения мужских и женских выборок при проведении любого исследования – неоспоримое требование современной экспериментальной психологии. Более того, невнимание к половому составу экспериментальных групп может приводить к противоречивым результатам и выводам в экспериментах, проводимых по одной и той же методике, в зависимости от того, кто преобладал в данной выборке – мужчины или женщины. При этом, как считают И.В.Грошев, В.В.Знаков, Е.П.Ильин и ряд других исследователей, простое сравнение мужских и женских групп является во многих случаях бесперспективным. В связи с этим, в рамках психологии половых различий активно развивается гендерный подход, делающий акцент на изучении социальных (а не только биологических) аспектов пола и ролевой дифференциации по половому признаку, имеющей место в различных социокультурных общественных системах. Употребление термина «гендер», подчеркивает, что многие различия между мужчинами и женщинами создаются культурой, тогда как слово «пол» подразумевает, что все различия являются прямым следствием биологического пола [4, 5, 6].

В настоящее время гендерные исследования широко проводятся во всем мире, в том числе и в России. Как свидетельствуют ученые, понимание жизни человеческого общества невозможно без признания существования стереотипов мужественности и женственности, отражающих различия в предназначении и психике мужчин и женщин. Поскольку полоролевая (гендерная) социализация – процесс усвоения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами, выявление половых различий основывается не столько на морфологических признаках, сколько с учетом гендерных, то есть социально-психологических особенностей, детерминирующих содержание полоролевого поведения: маскулинного (традиционно «мужского»), феминного («женского») или андрогинного (смешанного).

Результаты, полученные в области гендерной социализации, с очевидностью приводят к выводу, что особенности мужской и женской полоролевой идентификации специфически отражаются на положении человека в обществе, его личной и профессиональной судьбе. В этом смысле они очень важны в отражении процессов, происходящих в

современном мире, основным направлением развития которого является обращение к человеку.

Исследования, выполненные в рамках гендерной психологии (И.С.Клецина, Н.К.Радица [7, 10] и др.), показали, что максимальное соответствие установок и реакций полоролевому стереотипу, т.е. высокая маскулинность у мужчин и высокая феминность у женщин, отнюдь не являются гарантией психического благополучия. Хотя высокомаскулинные мальчики-подростки и чувствуют большую уверенность в себе и удовлетворенность своим положением среди сверстников, однако уже после 30 лет маскулинные мужчины более тревожны, менее уверены в себе и менее способны к лидерству. Высокая феминность женщин также часто коррелирует у них с повышенной тревожностью и пониженным самоуважением. Кроме того, по данным Н.В.Ходыревой [11], высокомаскулинные мужчины и высокофеминные женщины хуже справляются с деятельностью, не совпадающей с традиционными нормами полоролевой дифференциации. Напротив, индивиды относительно свободные от жесткой половой типизации обладают более богатым поведенческим репертуаром и психологически более благополучны.

Создатель теории андрогинности С.Бем [12] придерживается мнения, что целостную личность характеризует не маскулинность или феминность, а андрогиния. По ее мнению, андрогиния, т.е. интеграция мужского инструментального стиля деятельности с женским эмоционально-экспрессивным стилем, свобода от диктата половых ролей обеспечивает большие возможности социальной адаптации. Так, показано, что мужчины и женщины, обладающие андрогинными чертами, имеют многие преимущества, например, в способности оказывать влияние на других людей (установлено, что с андрогинными партнерами у людей складываются более удовлетворительные отношения).

Исходя из вышесказанного, логично было предположить, что гендерные особенности должны оказывать влияние и на развитие различных аспектов трудовой мотивации.

Вначале из общей совокупности экспериментальной группы были выделены по *половому признаку* две группы: мужская и женская. Для уравнивания объема выборок, в сравниваемые группы было включено по 50 человек.

При сравнении эмпирических данных, полученных в результате диагностики, выяснилось, что по средним значениям исследуемых показателей сравниваемые выборки мужчин и женщин заметно различаются между собой.

При примерном равных величинах деловой направленности личности, колеблющихся в зоне средних значений шкалы (35.7 балла – мужчины, 35.1 – женщины), эгоистическая направленность выше у мужчин (27.6 к 24.3 при $p \leq 0.05$) коллективистическая направленность выше в группе женщин (34.2 к 32.5 при $p \leq 0.05$). Структура трудовой

мотивации также имеет различия, связанные с половой принадлежностью: иерархия показателей мотивации мужчин ближе к идеальной модели, тогда как в структуре женской выборки иерархически более высокое место занимают смежные (комфортность условий труда) и периферические мотивы (общение). Женщины более, чем мужчины, тяготеют к авторитарному стилю руководства ($p \leq 0.05$).

Для выяснения вклада гендерных особенностей личности в динамику показателей мотивации, из всей массы испытуемых выделены по гендерным признакам три выборки мужчин и три выборки женщин – по 10 человек в каждой (с показателями, близкими к маскулинности, андрогинности или феминности). В результате сравнительного анализа были обнаружены определенные закономерности. Оказалось, что, вне зависимости от половой принадлежности, наиболее близкими к оптимальным являются показатели направленности личности, иерархии мотивов труда и стиля руководства у лиц с андрогинными характеристиками личности.

Маскулинные мужчины, также как и маскулинные женщины, отличаются более высокими показателями эгоистической направленности личности, приоритетами мотивов карьерного роста и склонностью к авторитаризму в управлении. Феминных мужчин и женщин, как и маскулинных, отличает эгоистическая направленность личности. В структуре мотивов труда верхние позиции занимают мотивы социального благополучия и безопасности (последний входит в группу негативных мотивов). Студенты, характеризующиеся феминными особенностями, тяготеют к либерально-попустительскому стилю руководства.

В целом, проведенное исследование показало, что изучение студентами дисциплины «Мотивация трудовой деятельности», предусматривающей воспитание качеств человечности путем специального обсуждения тем, связанных с гуманизацией профессиональной деятельности, дает им дополнительный толчок к развитию положительной динамики направленности личности и ориентации на определенный стиль руководства.

Так, фиксируется усиление мотивов самоактуализации в профессии и профессионального общения, потеснивших мотивы комфортности условий труда и социального благополучия.

Увеличивается значение показателя склонности к либерально-демократическому стилю руководства в противовес уменьшению направленности на авторитарный стиль, что может свидетельствовать о тенденции к актуализации человечности в предполагаемых отношениях будущего руководителя с подчиненными. Кроме того, полученные результаты указывают на необходимость учета гендерных особенностей личности при подборе методик диагностики и планировании мероприятий, направленных на повышение мотивации трудовой деятельности.

Литература

1. Аширов Д.А. Трудовая мотивация: учебное пособие / Д.А.Аширов. М.: «Проспект», 2005. 218 с.
2. Варданян И. Исследование систем управления мотивацией персонала / И.Варданян // Управление персоналом, 2005, № 15(121). С.58-64.
3. Головей Л.А. Психологическая зрелость личности в разные периоды взрослости / Л.А.Головей // Психология зрелости и старения, 2012, № 3. С. 5-17.
4. Грошев И.В. Системный подход как основа изучения половых и гендерных различий / И.В.Грошев // Известия Российской академии образования, 2010, № 2 (14). Апрель – июнь. С. 49-60.
5. Знаков В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы / В.В.Знаков // Психол. журнал, 2004, № 1. С. 41-51.
6. Ильин Е. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб.: «Питер», 2000. 256 с.
7. Клецина И.С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И.С.Клецина // Мир психологии, 2001, № 4. С. 162-179.
8. Мельникова Н.Н. Диагностика трудовой мотивации / Н.Н.Мельникова, Д.М.Полев // Современная психодиагностика в изменяющейся России: сборник тезисов Всероссийской научной конференции / отв. ред. Н.А.Батулин. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. С.79–81.
9. Методические указания по изучению особенностей личности / Н.М.Пейсахов, Г.Ш.Габдреева, М.Н.Шевцов. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1987. 57 с.
10. Радина Н.К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях / Н.К.Радина // Вопросы психологии, 1999, № 2. С. 22-27.
11. Ходырева Н.В. Гендер в психологии: история, подходы, проблемы / Н.В.Ходырева // Вестник Санкт-Петербургского университета, 1998. Серия 6. Вып. 2. С. 73-84.
12. Bem S.L. Theory and measurement of psychological androgyny: A reply – to critiques / S.L.Bem // J. Of Personal and Social Psychology, 1979. Vol. 37. P. 1047-1054.

УДК 159.9.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СВЯЗИ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА

Г.Ш.Габдреева

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

Показано, что левополушарная специализация, с ее опорой на формально-логический способ обработки информации, способствует улучшению таких составляющих эмоционального интеллекта, как управление эмоциями и контроль экспрессии. Выявлены половые особенности анализируемой взаимосвязи: у девушек менее выражены признаки левополушарного доминирования и для эффективного управления эмоциями они прибегают к психическим действиям, характерным для левополушарной специализации; у юношей понимание своих и чужих эмоций опирается на возможности правополушарных механизмов.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, эмоциональный интеллект, функциональная специализация (функциональная асимметрия) полушарий мозга, сравнительный, корреляционный, дивергентный анализы.

Abstract

It is shown that the left hemisphere specialization, with its reliance on formal-logical method of information processing, helps to improve these components of emotional intelligence, emotional self-regulation and expression control. We identified gender characteristics of the analyzed relationship: girls have less pronounced signs of left hemisphere dominance, for the effective management of emotions they resort to mental activities specific to the left hemisphere specialization; young men's understanding their own and others' emotions are based on the ability of the right hemisphere mechanisms.

Keywords: emotional self-regulation, emotional intelligence, functional specialization (functional asymmetry) of the brain hemispheres, comparative, correlation, divergent analyses.

В научной литературе понятие «гуманность» (от лат. *humanus* – человеческий) отражается во множестве смысловых значений, чаще всего его используют для обозначения нравственных качеств личности – человечности, взаимопонимания, добро-

ты, уважения по отношению к другим людям. По мнению академика-секретаря Международной академии гуманизма В.А.Кувакина, гуманность означает как обращение к ценностям другого человека, так и «обращенность человека к самому себе, своему

психическому миру; центр познания и оценки, их начало, отправной пункт переносятся в человека, в глубинную психическую сферу» [8]. Гуманизм понимается как парадигма, в которой личность рассматривается как «свободная саморегулирующаяся и создающая себя система, в которую встроены свобода, разум и бесконечное богатство качеств и возможностей» [3, с. 152].

В последние годы в психологии пристальное внимание уделяется эмоциональному интеллекту (emotional intelligence) – способности, лежащей в основе эмоциональной саморегуляции. Конечный продукт эмоционального интеллекта – принятие решений на основе рефлексии эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл. В структуру эмоционального интеллекта входят способности к осознанной регуляции эмоций; пониманию (осмыслению) эмоций; ассимиляции эмоций в мышлении; различению и выражению эмоций [1, 2, 11]. Эмоциональный интеллект признается важным качеством для широкого круга профессий: психологов, медиков, руководителей, политиков, менеджеров, журналистов, адвокатов и многих других специалистов, поскольку успешность их деятельности напрямую зависит от гибкости эмоциональной регуляции и умения использовать ее для повышения эффективности деятельности. Это придает изучению эмоционального интеллекта особую актуальность среди научных исследований, очерченных проблемой человечности в отношениях между людьми.

По мнению А.В.Карпова и А.С.Петровской [6], эмоциональный интеллект является одновременно регулятивным (позволяющим субъекту регулировать собственные эмоциональные процессы и контролировать эмоции окружающих) и когнитивным (с точки зрения познания индивидом своих эмоций и чувств других людей) психическим образованием. Современная психология признает бесспорность взаимосвязи когнитивных функций психики с профилем латеральности полушарий мозга. Выявлены взаимосвязи вербального интеллекта с доминантностью левого полушария, а невербального – с доминантностью правого полушария. Согласно мнению исследователей функциональной асимметрии мозга, левое полушарие более значимо для абстрактного мышления, а правое – для формирования чувственных образов и конкретно-образного мышления. Правое полушарие функционирует в настоящем времени с опорой на прошлое и участвует в формировании чувственных образов, так как служит основой конкретно-образного мышления, тогда как левое полушарие функционирует с обращенностью в будущее и обеспечивает абстрактное мышление. Развитие высокого уровня интеллекта и творческих способностей зависит от специфической морфофункциональной организации левого и правого полушарий головного мозга [4, 14].

Логично предположить, что эмоциональный интеллект, являясь когнитивной составляющей пси-

хики, также должен во многом определяться спецификой функциональной организации полушарий. Несмотря на очевидность этого предположения, конкретных исследований характера взаимосвязи эмоционального интеллекта и функциональной асимметрии мозга никем не осуществлялось.

Близкими по тематике являются работы, в которых раскрывается участие полушарий в эмоциональной регуляции психики (Е.Нарбург, Р.Роерг, F.Ozgoen, 1981 [16]; В.Н.Клейн, А.П.Чуприков, 1986 [7]; Е.Д.Хомская, Н.Я.Батова, 1992 [15]; Г.А.Кураев, Л.Г.Соболева, Л.Г.Сороколетова, 2004 [9]; В.Плеутин, Е.И.Николаева, 2005 [10], и др.). По мнению ученых, эмоциональное состояние зависит от соотношения активности обоих полушарий. Хотя оба полушария вносят одинаково весомый вклад в эмоциональные переживания, тем не менее, имеются многочисленные доказательства функциональной специализации полушарий. Показано, что восприятие эмоциональных сигналов находится под контролем правого полушария. Оно же ответственно за порождение эмоциональной экспрессии, и ее восприятие. Активация левого полушария и сопряженное снижение активности правого полушария сопровождается улучшением настроения. Наоборот, снижение активности левого полушария и активация правого полушария сопровождаются ухудшением настроения, нарастанием признаков нейротизма, депрессии, психотизма. Уровень активности левого полушария имеет решающее значение в субъективной оценке эмоциональной значимости явлений и своего состояния, в связи с чем основную роль в эмоциональной регуляции исследователи отводят левому полушарию.

На основании этих работ, а также представлений о феноменологии и функциях эмоционального интеллекта, было сделано предположение о том, что левополушарная функциональная специализация полушарий, с ее опорой на формально-логический способ обработки информации, способствует управлению эмоциями и контролю экспрессии, а правополушарная – пониманию эмоций.

Для выяснения характера предполагаемой взаимосвязи эмоционального интеллекта и функциональной асимметрии мозга диагностировано 81 человек в возрасте 18-22 лет (25 юношей и 56 девушек) – студентов Казанского университета. При выборе возрастной категории испытуемых учитывались данные исследований, свидетельствующие о завершении к этому возрасту формирования основных векторов развития высших эмоций: эстетических, этических, интеллектуальных, имеющих отношение к развитию эмоционального интеллекта. Кроме того, выборки однородны по основной деятельности (учебной).

Диагностика сформированности эмоционального интеллекта (ЭИ) осуществлялась путем применения методики, разработанной Д.В.Люсиным [12]. Структура ЭИ в теоретической модели автора представлена двумя компонентами: пониманием

эмоций и управлением эмоциями. При этом выделяется внутриличностный эмоциональный интеллект (понимание своих эмоций и управление ими) и межличностный эмоциональный интеллект (понимание чужих эмоций и управление ими). Характер функциональной асимметрии мозга (преобладание левополушарного или правополушарного профиля) выяснялся с помощью опросника Е.С.Жарикова и А.Б.Золотова [5]. Особенности эмоционального интеллекта и функциональной специализации полушарий, а также характер их взаимосвязи (с учетом половой принадлежности испытуемых) оценивались на основании данных сравнительного, корреляционного и дивергентного анализов. Было выделено одиннадцать показателей, это: пять субшкал эмоционального интеллекта (понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии) и четыре его шкалы (межличностный ЭИ, внутриличностный ЭИ, понимание эмоций, управление эмоциями), а также выраженность «левополушарности» или «правополушарности».

Сравнительный анализ средних значений исследуемых показателей эмоционального интеллекта показал, что в выборке юношей, по сравнению с выборкой девушек, ниже значения некоторых показателей эмоционального интеллекта. Это: показатели шкалы управления эмоциями ($t = -2.173, p \leq 0.05$) и таких субшкал, как понимание чужих эмоций ($t = -2.422, p \leq 0.01$) и понимание своих эмоций ($t = -2.833, p \leq 0.01$). Полученные результаты согласуются с результатами исследования половых различий эмоционального интеллекта, выполненного под руководством Е.А.Сергиенко [13], свидетельствующими о более высоких значениях общего балла ЭИ у женщин в возрастных группах от 17 до 30 лет.

По результатам сравнения средних величин показателей функциональной асимметрии, значения левополушарности выше у юношей (57.20 к 52.21 балла, t -критерий Стьюдента 2.366, $p \leq 0.05$).

Это не противоречит результатам, полученным другими исследователями, согласно которым среди женщин больше лиц с правополушарным типом функциональной специализации [9].

Корреляционный анализ показателей общей выборки испытуемых выявил значимые взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и функциональной асимметрии полушарий (табл. 1). Учитывая, что использованный математический аппарат, позволяя выявлять связи между исследуемыми феноменами, не определяет специфики их взаимодействия, отмеченные закономерности могут пониматься и как зависимость эмоционального интеллекта от функциональной асимметрии, и, наоборот, – как влияние эмоционального интеллекта на характеристики, определяемые специализацией полушарий. Поскольку первая версия трактовки взаимосвязей имеет более логичное обоснование, далее, при интерпретации полученных результатов, именно эта версия принимается в качестве теоретической основы.

В целом, результаты анализа взаимосвязей указывают на то, что усиление левополушарной специализации с ее опорой на формально-логический способ обработки информации способствует улучшению эмоциональной регуляции: управлению эмоциями ($r = 0.31, p \leq 0.01$), в том числе своими ($r = 0.30, p \leq 0.01$) и контролю экспрессии ($r = 0.24, p \leq 0.05$). Значимых взаимосвязей между латеральными признаками правополушарности и эмоционального интеллекта в общей выборке испытуемых не выявлено.

На следующем этапе обработки результатов диагностики выяснялись особенности взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и функциональной специализации полушарий, определяемые половой принадлежностью респондентов.

В группах испытуемых, выделенных по половому признаку, выявлены определенные различия во взаимосвязях (табл. 1).

Таблица 1.

Корреляции исследуемых показателей юношей и девушек

Коррелирующие показатели	r	p
Юноши		
«Левополушарность» – понимание своих эмоций	- 0.50	$p \leq 0.05$
«Правополушарность» – понимание чужих эмоций	0.69	$p \leq 0.001$
«Правополушарность» – межличностный ЭИ	0.49	$p \leq 0.05$
Девушки		
«Левополушарность» – управление своими эмоциями	0.31	$p \leq 0.05$
«Левополушарность» – управление эмоциями	0.27	$p \leq 0.05$

Примечание: r – коэффициент корреляции, p – уровень значимости коэффициента корреляции

Как видно из таблицы, зависимость эмоциональной саморегуляции от левопрофильности характерна только для девушек. По-видимому, девушки, у которых отмечаются менее выраженные признаки левополушарного доминирования, для эффективного управления эмоциями (своими и чужими), чаще, чем юноши, прибегают к словесно-логическому мышлению, абстрагированию и обоб-

щению, антиципации будущих событий, планированию поведения и осознанию последствий своих поступков, – характерным для левополушарной специализации психическим действиям.

Для юношей, которым, по нашим данным, более чем девушкам, свойственно левополушарное доминирование, и, соответственно, аналитический склад ума, нет необходимости прибегать к «помо-

щи» левого полушария и его функций. Однако чтобы понять язык эмоций (своих и чужих), происходит обращение к правому полушарию, спецификой функционирования которого является его ответственность за многие гностические и эмоциональные функции, в том числе – за восприятие индивидуальных характеристик другого человека – его лица, голоса (интонации, тембра, эмоциональных характеристик речи). Эффективность общения, обеспе-

чиваемая межличностным эмоциональным интеллектом, требует образной памяти, развитого воображения, понимания юмора, – то есть активизации правополушарных механизмов.

Более точную и детальную информацию о различиях во взаимосвязях исследуемых показателей юношей и девушек позволил получить дивергентный анализ (табл. 2).

Таблица 2.

Попарное сравнение корреляционных взаимосвязей мужской и женской выборках

Пары коррелирующих показателей	Ю	Д	Тф	p
«Левополушарность» – понимание своих эмоций	- 0.50 p ≤ 0.05	0.18	- 2.885	p ≤ 0.01
«Правополушарность» – понимание чужих эмоций	0.69 p ≤ 0.01	0.00	3.321	p ≤ 0.01
«Правополушарность» – межличностный ЭИ	0.49 p ≤ 0.05	-0.15	2.712	p ≤ 0.01

Примечание: Ю – выборка юношей, Д – выборка девушек; Тф – коэффициент различия пар показателей; p – уровень значимости коэффициента различия.

Результаты дивергентного анализа подтверждают характер выявленных закономерностей. Наиболее существенные различия обнаружены в парах, образованных взаимосвязями показателей правополушарного доминирования и межличностного эмоционального интеллекта (в том числе – способности к пониманию чужих эмоций). В мужской выборке это действительно «пары», поскольку образующие их показатели взаимосвязаны достаточно прочно ($p \leq 0.01$). Тогда как в женской выборке такие взаимосвязи либо вообще отсутствуют ($r = 0.00$), либо проявляются как слабая тенденция, не заслуживающая внимания ($r = 0.18$ и $r = -0.15$). То же самое относится к паре показателей «Левополушарность – понимание своих эмоций». Как отмечалось выше, юноши, в отличие от девушек, не испытывают необходимости актуализировать возможности левого полушария, напротив, понимание своих эмоций опирается у них на возможности правого.

В целом, проведенное исследование подтвердило высказанное предположение о том, что усиление левополушарной специализации, с ее опорой на формально-логический способ обработки информации, способствует улучшению эмоциональной регуляции: управлению эмоциями и контролю экспрессии.

Выявлены половые особенности анализируемой взаимосвязи: девушки, у которых отмечаются менее выраженные признаки левополушарного доминирования, чем у юношей, для эффективного управления эмоциями (своими и чужими) прибегают к характерным для левополушарной специализации психическим действиям, раскрывающим возможности аналитического ума. Юноши, в отличие от девушек, не испытывают необходимости актуализировать функции левого полушария, напротив, понимание своих и чужих эмоций опирается у них на возможности правополушарных механизмов.

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н.Андреева // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78-86.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 с.
3. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи. М.: «Республика», 2003. 494 с.
4. Ефимушкина Н.В. Функциональная межполушарная асимметрия и когнитивные способности / Н.В.Ефимушкина // Актуальные вопросы функциональной межполушарной асимметрии. М.: Изд-во НИИ мозга РАМН, 2003. С. 124-125.
5. Жариков Е.С. Как приблизить час открытий / Е.С.Жариков, А.Б.Золотов. Кишинев: Изд-во «Штиинца», 1990. 354 с.
6. Карпов А.В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А.В.Карпов, А.С.Петровская // Вестник интегративной психологии. Выпуск 4. 2006. С.137-141.
7. Клейн В.Н. Латеральная фенотипическая конституция и ее личностные корреляты / В.Н.Клейн, А.П.Чуприков // Асимметрия мозга и память. Пущино: Наука, 1987. С. 46-53.
8. Кувакин В.А. Основы современного гуманизма / В.А.Кувакин. М.: Российское гуманистическое общество, 2002. 350 с.
9. Кураев Г.А. Формирование функциональной межполушарной асимметрии мозга в динамике обучения / Г.А.Кураев, Л.Г.Соболева, Л.Г.Сороколетова // Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия. М.: Научный мир. 2004. С. 125-162.

10. Леутин В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П.Леутин, Е.И.Николаева. СПб.: Речь, 2005. 368 с.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29-36.
12. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3-22.
13. Сергиенко Е.А. Тест Дж.Мэйера, П.Сэловея, Д.Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEITv. 2.0): Руководство / Е.А.Сергиенко, И.И.Ветрова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 176 с.
14. Халчаев И.А. Межполушарная функциональная асимметрия мозга / И.А.Халчаев // Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований». 2012. Вып. 2. С. 311-316.
15. Хомская Е.Д. Мозг и эмоции (нейропсихологическое исследование) / Е.Д.Хомская, Н.Я.Батова. М.: Изд-во МГУ, 1992. 180 с.
16. Harburg E. Handedness and temperament / E. Harburg, P. Roesper, F. Ozgoren // Perceptual and Motor Skills, 1981.V. 52. N. 161.

УДК 316.624

АССОЦИАТИВНО-ДИССОЦИАТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

А.И.Ахметзянова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Делинквентное поведение рассматривается как поведение, направленное против существующих норм и законов. Лишение свободы на любом этапе развития личности искажает процесс формирования ее идентичности. В статье рассматриваются результаты исследования диссоциативных механизмов нарушения личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Ключевые слова: личностная идентичность, ассоциативно-диссоциативные механизмы, делинквентное поведение.

Abstract

Delinquent behavior is seen as behavior directed against the existing rules and laws. Confinement violates the process of forming the person's identity at any stage of its development. The article deals with results of a study of dissociative mechanisms of violations of personal identity of people in confinement.

Keywords: personal identity, associative and dissociative mechanisms, delinquent behavior.

Делинквентное поведение рассматривается как поведение, направленное против существующих норм и законов. В отечественной психологии делинквентным считается любое поведение, нарушающее нормы закона. За рубежом под делинквентным поведением понимается преступления несовершеннолетних. Наиболее широким является определение девинтного поведения, которое дает Е.В.Змановская. Автор описывает девиантное поведение как действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку

и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях.

В таблицах 1 и 2 представлены количественные характеристики осужденных за совершение преступлений с 2010 по 2014 годы.

Осуществляя оценку степени разработанности проблемы личностной идентичности, нами был использован библиометрический анализ. Библиометрический анализ осуществлялся по информационному пространству научно-электронной библиотеки Elibrary по ключевому слову (личностная идентичность) в разделе психология (глубина информационного поиска составила 10 лет).

Таблица 1.

Количественная характеристика осужденных за совершение преступлений с 2010 по 2014 годы

Год	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Количество осужденных	724085	694486	639629	585088	559938

Таблица 2.

Количественная характеристика осужденных за совершение преступлений 3 и более раз с 2010 по 2014 годы

Год	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Количество осужденных	188792	189019	181374	185368	207860

Результаты представлены на рисунке 1.

В рамках библиометрического анализа также осуществлялось тематическое секторирование исследований феномена личностная идентичность. На 2 рисунке представлена диаграмма распределе-

ния долей исследуемого пространства личностной идентичности в системе Российского индекса цитирования с 2005 по 2014 годы по критерию социальных групп.

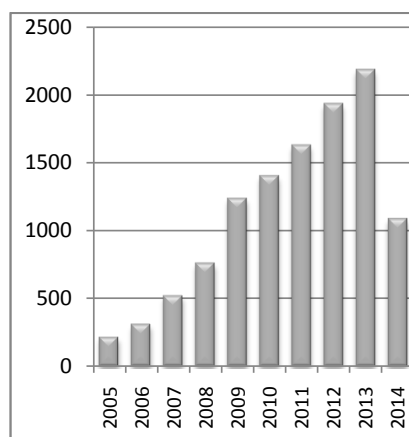


Рис. 1. Гистограмма частот количества публикаций за период с 2005 по 2014 годы по системе Российского индекса цитирования по личностной идентичности

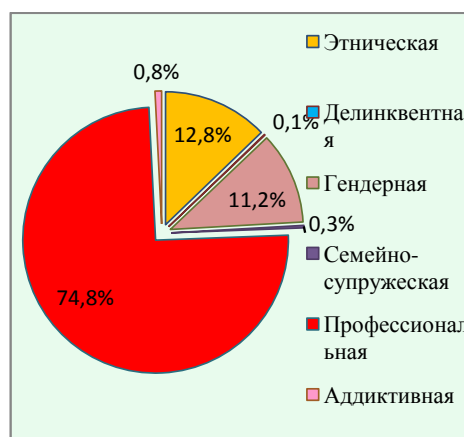


Рис. 2. Диаграмма распределения долей исследуемого пространства личностной идентичности в системе Российского индекса цитирования с 2005 по 2014 годы по критерию социальных групп

Проблема исследования: как осуществляется ассоциативно-диссоциативная регуляция личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Объектом исследования является личностная идентичность лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Предмет исследования – ассоциативно-диссоциативные механизмы регуляции личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы

Гипотеза исследования – ассоциативные механизмы повышают степень принятия совершенного деликта, диссоциативные механизмы повышают степень отрицания собственного противоправного деяния, тем самым обеспечивая устойчивость личностной идентичности в статусе нарушенной (преждевременной или диффузной).

Цель исследования – изучение особенностей ассоциативно-диссоциативных механизмов регуляции личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Задача	Метод
1. Теоретико-методологический анализ системы регуляции личностной идентичности и построение концептуальной модели исследования.	Библиометрический анализ, методический анализ, понятийно-категориальный анализ, историко-перспективный анализ.
2. Изучение особенностей личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы, в зависимости от степени выраженности противоправного деяния.	Методика изучения личностной идентичности МИЛИ (Л.Б.Шнейдер), методика исследования статусной организации личностной идентичности (МИСОЛИ) В.

	Б.Никишиной, Е.А.Петраш.
3. Изучение особенностей взаимосвязи стилей саморегуляции поведения со статусной системой личностной идентичностью лиц, находящихся в местах лишения свободы.	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И.Моросанова).
4. Изучение ассоциативно-диссоциативных механизмов регуляции поведения лиц, находящихся в местах лишения свободы, в зависимости от степени выраженности противоправного деяния.	Шкала диссоциации (DES) в адаптации Тарабриной Н.В., методика «Ассоциативный эксперимент» в адаптации Никишиной В.Б.

Модель исследования представлена на рисунке 3.

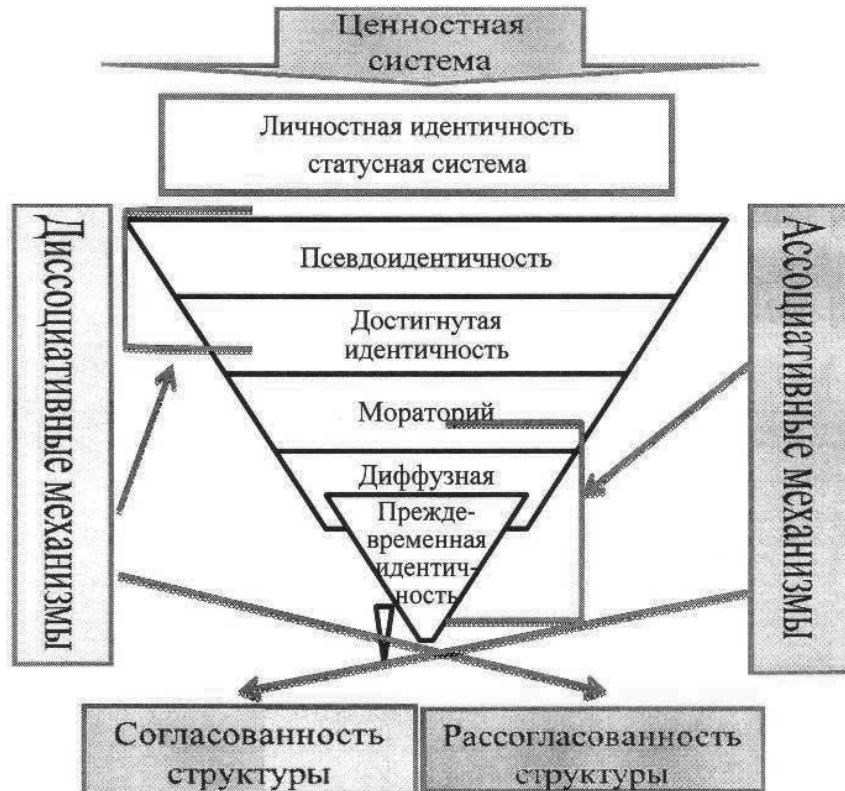


Рисунок 3. Концептуальная модель исследования.

Характеристика выборки представлена в таблицах 3 и 4.

Таблица 3.

Количественно-качественная характеристика выборки

Критерий	Общее кол-во испытуемых	Пол	Возраст	Критерий формирования группы	Наличие рецидивов (%)	Кол-во судимостей	Перечень статей УК РФ
Экспериментальная группа	39	м	22 - 57	Причинение вреда жизни и здоровью граждан	79,5	От 1 до 7.	105, 111, 112, 113, 114, 131, 132
Контрольная группа	41	м	25 - 57	Причинение вреда имуществу граждан	82,9	От 2 до 8.	158, 159, 162, 264, 288, 313, 325

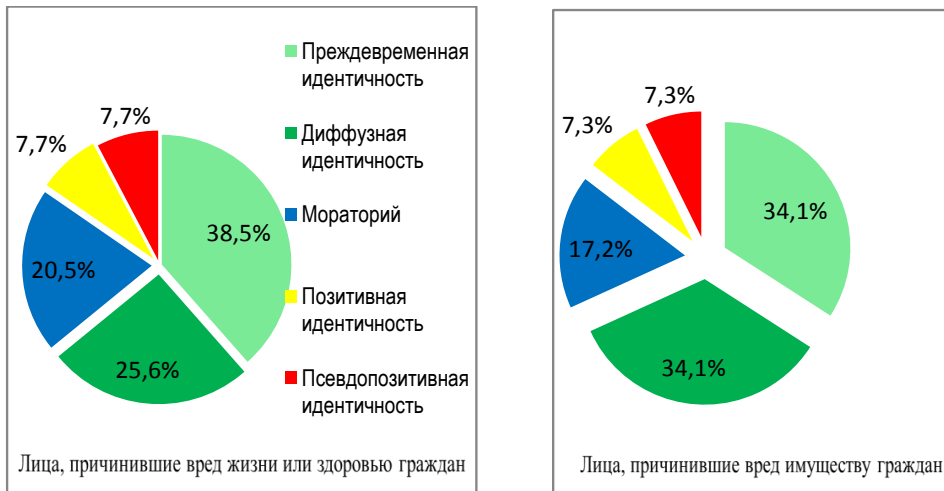


Рис. 4. Диаграммы распределения статусов личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы

Выявлено преобладание статуса преждевременной идентичности у лиц, причинивших вред жизни и здоровью граждан. У группы лиц, причи-

нивших вред имуществу граждан, выявлено преобладание статусов преждевременной идентичности и диффузной идентичности.

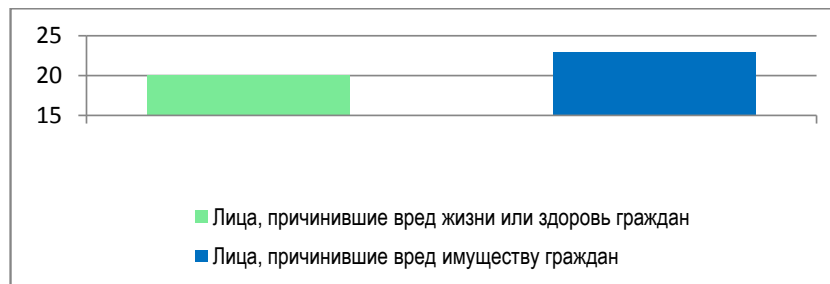


Рис. 5. Гистограмма средних значений показателей структуры идентичности на основе взаимосвязи психосемантических форм и структурных параметров личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы

Средние показатели структурной организации личностной идентичности лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, соответствуют низкому уровню.

Средние показатели структурной организации личностной идентичности лиц, причинивших вред имуществу граждан, соответствуют среднему уровню.

Выявлена статистическая тенденция к увеличению степени рассогласованности структурной организации личностной идентичности при увеличении степени тяжести совершенного противоправного деяния,

Результаты изучения согласованности системы ценностных ориентаций лиц, находящихся в местах лишения свободы представлены на рисунках 4 и 5.

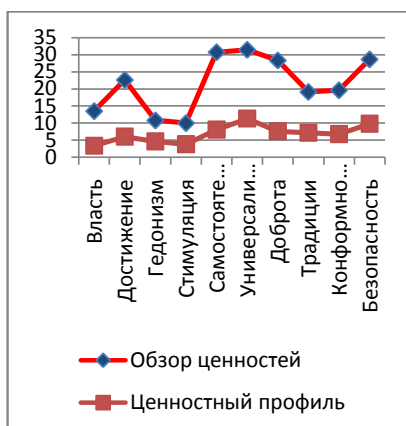


Рис. 6. График обзора ценностей и ценностного профиля личности лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан

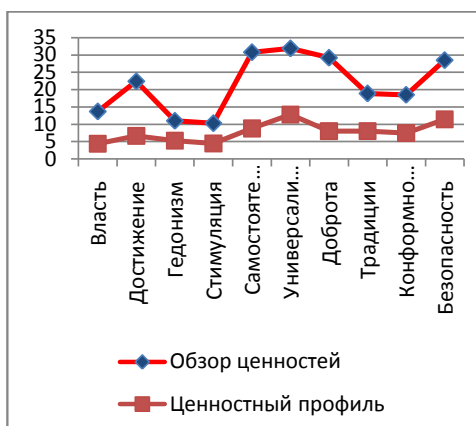


Рис. 7. График обзора ценностей и ценностного профиля личности лиц, причинивших вред имуществу граждан

Таким образом, как в группе лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, так и в группе лиц, причинивших вред имуществу граждан, система ценностной ориентации имеет тенденцию к со-

гласованности. При этом статистически значимые различия по непараметрическому U-критерию Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) не выявлены.

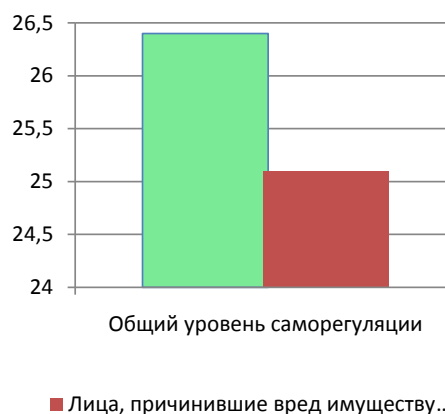
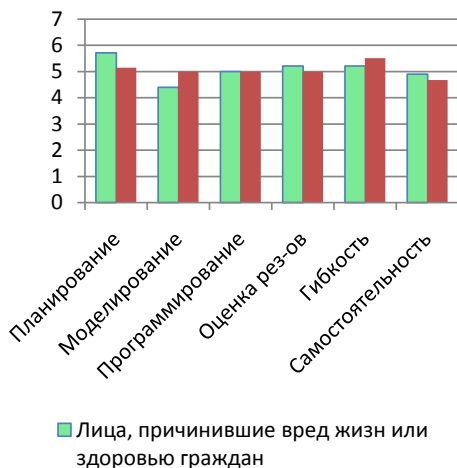


Рис. 8. Изучение особенностей стилей саморегуляции поведения лиц, находящихся в местах лишения свободы

У лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, в системе произвольной саморегуляции поведения выявлено преобладание по параметрам «планирование», «оценка результатов», «гибкость», «общий уровень саморегуляции». Общий уровень саморегуляции соответствует диапазону средних значений. У лиц, причинивших вред имуществу граждан, выявлено преобладание по параметрам

«планирование», «гибкость», «общий уровень саморегуляции». Общий уровень саморегуляции соответствует диапазону средних значений.

Осуществляя сравнительный анализ с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни ($p \leq 0,05$) по параметру саморегуляции поведения значимых различий не выявлено.



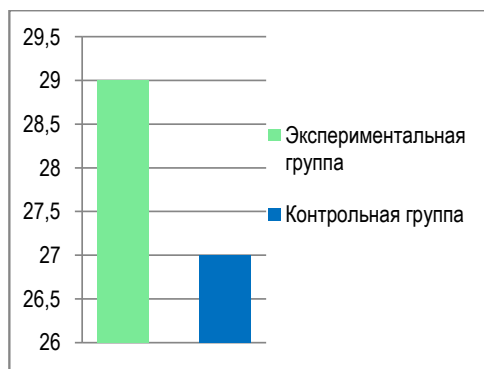
Рис. 9. Изучение ассоциативных механизмов регуляции личностной идентичности лиц, находящихся в местах лишения свободы

В результате исследования ассоциативных реакций у лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, на объектозначимые стимулы выявлено преобладание персевераторных, эхолических, отказных, междоименных, вопросительных ассоциативных реакций при минимальной представленности или отсутствии классификационных, детерминационных, многозначных и грамматических ассоциативных реакций.

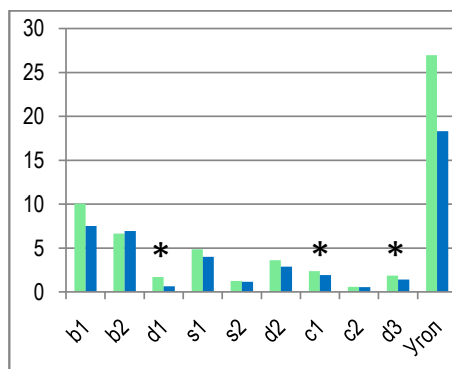
В результате исследования ассоциативных реакций у лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, на объектонезначимые стимулы выявлено преобладание персевераторных, вопросительных, междоименных, многозначных и отказных ассоциативных реакций при минимальной представленности или отсутствии эхолических, детерминационных, созвучных ассоциативных реакций (рис. 9).

В результате исследования ассоциативных реакций у лиц, причинивших вред имуществу граждан, на объектозначимые стимулы выявлено преобладание ассоциаций по смежности, созвучных, персевераторных, отказных и вопросительных ассоциативных реакций при минимальной представленности классификационных, детерминационных, синкретических и грамматических ассоциативных реакций.

В результате исследования ассоциативных реакций у лиц, причинивших вред имуществу граждан, на объектонезначимые стимулы выявлено преобладание персевераторных, вопросительных, междоименных, многозначных ассоциативных реакций при минимальной представленности или отсутствии эхолических, детерминационных, синкретических и грамматических ассоциативных реакций (рис. 10).



Гистограмма средних значений показателей диссоциации у лиц, находящихся в местах лишения свободы



Гистограмма средних значений показателей диссоциативных процессов у лиц, находящихся в местах лишения свободы

* - значимые различия в показателях диссоциации с помощью критерия Манна Уитни у экспериментальной и контрольных групп ($p=0,05$)

При возрастании тяжести противоправного деяния выявлено увеличение уровня диссоциации, о чём свидетельствуют значимые различия, выявленные с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни ($p \leq 0,05$).

Результаты корреляционного анализа

Значения коэффициентов корреляций ($p \leq 0,05$) показателей личностной идентичности и показателей регуляции поведения, системы ценностных ориентаций, ассоциативных реакций и показателями диссоциации у лиц у лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Таблица 4.

Значения коэффициентов корреляций ($p \leq 0,05$) показателей личностной идентичности и показателей регуляции поведения, системы ценностных ориентаций, ассоциативных реакций и показателями диссоциации у лиц у лиц, находящихся в местах лишения свободы

	Лица, причинившие вред жизни или здоровью граждан		Лица, причинившие вред жизни или здоровью граждан	
	Статусы идентичности	Структура идентичности	Статусы идентичности	Структура идентичности
Планирование	0,30*	-0,02	0,24	0,27
Гибкость	-0,01	-0,04	0,14	0,46*
Достижение	0,19	0,14	0,32*	0,33*
Безопасность	0,04	0,03	0,23	0,35*
Самостоятельность	0,38*	0,03	0,17	-0,08
Универсализм	0,20	-0,16	0,38*	0,003
Доброта	0,30	-0,07	0,38*	-0,06
Традиции	-0,17	0,23	0,40*	-0,14
Конформность	0,25	-0,05	0,50*	0,13
Безопасность	0,21	0,25	0,45*	0,26
c1	0,10	0,18	0,31*	-0,05
c2	0,25*	-0,01	0,33*	0,01
DES	-0,13	-0,25*	-0,16	-0,38*
Детерминационные	0,32*	-0,12	-0,22	0,14
Классификационные	0,45*	-0,10	-0,16	0,21
Экстрасигнальные	0,13	-0,23	-0,36*	-0,03

* - статистически значимые взаимосвязи

В результате корреляционного анализа показателей статуса личностной идентичности с показателями системы ценностных ориентаций, ассоциативных реакций и показателями диссоциации у лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, выявлены статистически значимые прямопропорциональные связи между показателями планирования, самостоятельности на уровне профиля личности, качественной характеристики тени, детерминационных и классификационных ассоциативных реакций и статусом личностной идентичности. Выявлены статистически значимые обратнопропорциональные связи между показателем уровня диссоциации и структурной организацией личности.

В результате корреляционного анализа показателей статуса личностной идентичности и структурной организации личностной идентичности с показателями системы ценностных ориентаций, ассоциативных реакций и показателями диссоциации у лиц, причинивших вред имуществу граждан, выявлены статистически значимые прямопропорциональные связи между показателями достижения на уровне представлений, универсализма, доброты, традиций, безопасности и конформности на уровне профиля личности, качественной характери-

стики тени, качественной характеристики основного изображения и статусом идентичности; между показателями гибкости, безопасности и достижения на уровне представлений и структурной организацией личностной идентичности. Выявлены статистически значимые обратнопропорциональные связи между показателем уровня диссоциации, экстрасигнальных ассоциативных реакций и структурной организацией личностной идентичности.

Выводы

1. С увеличением степени тяжести совершенного противоправного деяния происходит повышение рассогласованности структурной организации личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы.

2. С увеличением степени тяжести совершенного противоправного деяния происходит повышение статуса личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы.

3. В результате корреляционного анализа показателей личностной идентичности с показателями стилей саморегуляции лиц, причинивших вред жизни или здоровью граждан, наиболее значимыми взаимосвязями выступает прямопропорциональная связь между планированием и статусом идентично-

сти; у лиц, причинивших вред имуществу граждан, наиболее значимые прямопропорциональные взаимосвязи между показателем гибкости и статусом идентичности

4. Диссоциативные механизмы приводят к повышению рассогласованности структурной организации личностной идентичности и повышению статуса личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы. Ассоциативные механизмы приводят к повышению согласованности структурной организации личностной идентичности и понижению статуса личностной идентичности у лиц, находящихся в местах лишения свободы.

Литература

1. Агарков В.А. Диссоциация как механизм психологической защиты в контексте последствий психологической травмы. Дис. ... канд. психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 2002. 201 с.
2. Агарков В.А., Тарабрина Н.В. Диссоциация и посттравматический стресс. / Агарков В.А., Калмыкова Е.С., Макаруч А.В. и др. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. С. 76-94.
3. Агарков В.А., Тарабрина Н.В. Шкала диссоциации (Dissociation Experience Scale DES). / Агарков В.А., Калмыкова Е.С., Макаруч А.В. и др. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. С. 197-208.
4. Запесоцкая И.В., Никишина В.Б., Ахметзянова А.И. Диссоциативные механизмы нарушения личностной идентичности при наркотической зависимости // Неврологический вестник. Том XLVII, выпуск 2. 2015. С. 34-42.
5. Калшед Д. Внутренний мир травмы. М.: Академический проект, 2001 368 с.
6. Коган Б.М. Проблема диссоциации в психологии и психиатрии // Системная психология и социология. Т. 1. 2010. № 2. URL: http://systempsychology.ru/journal/2010_1_2/34-kogan-bm-problema-dissociacii-v-psihologii-i-psihiatrii.html (Дата обращения: 09.06.2015).
7. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: Институт психологии РАН, 1998. 152 с.

УДК 159.99

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ

Е.Н.Ибрагимова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Исследование посвящено изучению роли самодетерминации как ключевой психологической детерминанты в мотивации личности. В ходе изучения внешней и внутренней мотивации личности показано, что если учитывается стремление личности к самодетерминации и не нарушается её внутренняя целостность, то запускается механизм интроцепции внешних целей.

Ключевые слова: личность, мотивация внешняя, мотивация внутренняя, интроцепция, корпоративная культура.

Abstract

The study aims to explore the role of self-determination as a key psychological determinants of motivation of an individual. In examining the external and internal motivation of a personality it is shown that if the desire of an individual for self-determination is taken into account and its internal integrity is not violated, the mechanism of introception of external purposes starts.

Keywords: personality, external motivation, internal motivation, introception, corporate culture.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (ГРАНТ № 14-06-00585а)

Мировоззренческие позиции В.М.Бехтерева поражают своей масштабностью и неразрывным единством теории и практики. Количество теоретических идей и установленных им фактов, те вопросы которые он ставил перед собой и на которые пытался отвечать – отличают бехтеревскую научную школу от любого другого научно-исследовательского направления в истории психологии. Фундаментальные идеи Бехтерева, являясь новаторскими и опережая свое время, до сегодняшних дней развиваются в исследовательском творчестве его

последователей, в том числе, и в Казанской психологической школе. Л.М.Попов в своих работах, осмысливая идею В.М.Бехтерева, подчеркивает подверженность человека, как одного из представителей материального мира, действиям базовых законов, распространяющихся на все мировые явления [1].

Психологическая организация человека включает ряд подсистем: когнитивную, регулятивную, коммуникативную [2]. Предметом нашего внимания является регулятивная подсистема, которая будет

рассмотрена как комплексная детерминация. В условиях постоянного взаимодействия человека с миром и самим собой [3], реальное поведение, общение и деятельность обусловлены внешними и внутренними детерминантами. Продолжая традиции В.М.Бехтерева [4], Б.Ф.Ломова [2] и Казанской психологической школы, исследование внешней и внутренней мотивации личности строится на основе целостного, системно-структурного понимания психологической организации человека, в его взаимодействии с окружающим миром, в проявлениях внешней и внутренней активности субъекта, где важнейшими показателями являются действия по саморазвитию личности. Мотивация является важной составляющей детерминантного комплекса личности [5]. В свою очередь, метод исследования содержания и структуры внешней и внутренней мотивации наименее разработаны по сравнению с другими компонентами структуры личности. В настоящем исследовании экспериментальный метод включает в себя несколько психодиагностических процедур по изучению мотивации личности как внешней, так и внутренней, на примере вегетарианцев.

Идея вегетарианства основательно была обоснована и введена в 1842 году. Происходящее от латинского *vegetus* — «крепкий, здоровый, свежий, бодрый», словосочетание *homo vegetus*, в его английском употреблении, относится к духовно и физически развитой личности. Понятием «вегетарианский» обозначены характеристики гармоничной личности с физической и морально-нравственной точки зрения, организующей и ведущей особый образ жизни, а не просто поддерживающей фруктово-овощную диету. Таким образом, это человек, стремящийся предотвратить насилие, очистить свое тело и сознание, с проявлением человечности в своем поведении, деятельности, общении. Л.Н.Толстой указывает о необходимости порядка добрых поступков в стремлении человека к доброй жизни. Одной из важнейших добродетелей личности в этом аспекте – это воздержание и самообладание. Писатель указывает, что одним из первых предметов воздержания может стать пища – или употребление продуктов животного происхождения, и подчеркивает, что «...употребление ее прямо безнравственно, так как требует противного нравственному чувству поступка – убийства, и вызывается только жадностью, желанием лакомства» [6]. Качество жизни современного человека зачастую сопряжено с несбалансированным питанием, вредными привычками, стрессами, отсутствием достаточного количества физических нагрузок. Все это негативно сказывается на самочувствии, количестве заболеваний, продолжительности жизни. Вегетарианство сегодня рассматривается, как часть здорового образа жизни, становится все более популярным, при этом каждый человек находит свои мотивы для приобщения к нему. Мотивация приверженности к вегетарианству может быть раскрыта как через описание

системы внешних мотивов, детерминации жизнедеятельности человека, так и в аспекте рассмотренных процессов самодетерминации. При этом научное психологическое осмысление этого вопроса остается не раскрытым. В психологии личности и в общепсихологических исследованиях человека, включенного в постоянное взаимодействие с миром и самим собой, назрела необходимость смещения акцентов от того, что есть внутренний мир человека (свойства, состояния), к тому, как этот внутренний мир реализуется во вне. Это возможно в аспекте рассмотрения включения механизма интроцепции [7]. Интроцепция предполагает сдвиг в сознании личности с целей, которые заданы извне (внешняя детерминация), к целям, которые принимаются им как внутренние, свои. Тогда мотивация к их воплощению становится внутренней и рассматривается как самодетерминация [3, 8]. Именно тогда намечается диалектический переход от детерминации к самодетерминации, а продуктом ее воплощения становятся внешнеплановые процессы в виде новых содержаний и новых технологий на уровнях: «для себя» и «для данной субкультуры» [9]. Таким образом, значимым в современных психологических исследованиях может стать не столько объяснение психологических механизмов субъектности, инициативности, сколько приведение в действие механизма самодетерминации личности.

Проявления человечности личности заключаются в доброжелательном отношении к другим людям, к миру, самому себе. Следуя идеям С.Л.Рубинштейна, А.В.Брушлинского, К.А.Абульхановой-Славской, – важным аспектом проявления человечности личности следует определить ее субъектность, активную, сознательную, производительную и творческую деятельность. Все это выступает первейшим условием, средством, формой самоопределения в системе общественных и межличностных отношений. Человечность же и непосредственно проявляется в самопроизвольности и субъектности в деятельности личности, в непосредственном общении.

Самоопределение субъекта С.Л.Рубинштейн понимает как единую совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [3]. В.Д.Шадриков в своей работе «Происхождение человечности» определил человечность как сущностное качество человека. В рамках теоретического осмысления и рефлексии русской культуры, одной из значимых составляющих человечности он выделяет «доминирование свободы-для» (т.е. свободы для творчества, созидания) над «свободой – от» (т.е. свободы от социальных ограничений, нравственных нормативов и т.д.) [10]. С позиций этической психологии (Л.М.Попов) человечность может выступать критерием оценки поведения личности – является оно добродетельным актом в терминах «добра» или порочным – «зла». Внешними факторами оценки поведения личности можно назвать социально-психологические нормы и

ценности, внутренними – ценностно-смысловую сферу, мотивы и т.п. Диалектическое взаимодействие внешних и внутренних причин определяет степень человечности личности в ее жизнедеятельности, развитии выборе траектории, линии жизни. В аспекте анализа концепции самодетерминации личности, в работах зарубежных исследователей, ключевым положением, как отмечает Т.О.Гордеева, является выраженная склонность людей к автономии, как проявлению права на выбор, самостоятельность, независимость и ответственность, ограниченную контролируемость [11].

В работах Е.А.Сергиенко самодетерминация рассматривается с позиции анализа субъективного отношения к себе и к миру, как соотносятся в представлении о себе идеальный и желаемый образ, а также их взаимосвязь с психологическим благополучием.

В исследовании принимали участие 2 выборки. Первая выборка – вегетарианцы. В эту выборку входит 20 человек в возрасте от 14 лет до 36 лет. Из этих людей 4 мужчины и 16 женщин. Стаж вегетарианства от 6 месяцев до 9 лет.

В ходе теоретического анализа работ в рамках психологии здоровья, психологии личности, клинической психологии, научно-практических статей по вопросам диетического питания, было выявлено, что вегетарианство бывает разных видов:

- веганство – строгое вегетарианство, при котором исключаются любые виды мяса животных, птиц, рыбы, морепродуктов, а также яйца, молоко и молочные продукты, а в некоторых случаях даже мед;
- лактовегетарианство – молочно-растительное вегетарианство, при котором в питании допустимо употребление молока и различных молочных продуктов;
- лактоовоовегетарианство – молочно-яично-растительное вегетарианство, растительная пища сочетается с молочными продуктами и яйцами домашних птиц.

В первой группе испытуемых представлены два вида – это веганство и его придерживаются 8 из 20 испытуемых, а так же лактоовоовегетарианство и его придерживаются 12 из 20 испытуемых.

На сегодняшний день выделены основные мотивы перехода на вегетарианскую диету:

1. Этический (моральный) — подразумевает не причинение вреда животным, отказ от жестокости, эксплуатации животных и их убийств;
2. Медицинский – вегетарианская диета способна снизить риск атеросклероза, рака, ряда сердечно-сосудистых заболеваний и некоторых болезней желудочно-кишечного тракта;
3. Религиозные убеждения;
4. Экономический – убежденность в том, что вегетарианская диета помогает экономить денежные средства, расходуемые на потребление мясных продуктов;

5. Экологический – убежденность в том, что выращивание животных негативно сказывается на экологии;

6. Необходимость похудеть. Одной из причин появления тучности ученые считают ничем не оправданное разнообразие пищи, постоянную гонку современного человека за вкусовым эффектом, что стимулирует переедание и получение избытка калорий, запасов жиров в большем количестве, чем это нужно;

7. Обеспечение собственного активного долголетия, то есть замедление процессов старения с помощью вегетарианских рационов, богатых биологически активными веществами.

Исходя из опроса, была выявлена система мотивов приверженности к вегетарианству. Наибольшее внимание члены выборки уделили «Этическим или моральным» мотивам (20 из 20). Далее на одном уровне остались «Медицинский» мотив (9 из 20), а так же «Экологический» (9 из 20). Третьими в списке по важности выступили «Обеспечение собственного активного долголетия» (5 из 20) и «Впечатления от просмотра ужасающих видео» (5 из 20). «Религиозные» мотивы остаются на последнем месте (2 из 20). «Экономические» мотивы не затрагивают никого из данной группы.

Вторая выборка – люди, употребляющие в пищу мясо. В данной выборке так же 20 человек в возрасте от 19 до 28 лет. Из них 14 женщин и 6 мужчин. Исходя из опроса, можно сказать, что большая часть группы относится к вегетарианству нейтрально (15 из 20). Лишь малая часть группы разделилась во мнении: негативно (3 из 20), а положительно (2 из 20).

Исходя из полученных в ходе исследования данных возникает возможность осмыслить проблему приверженности к вегетарианству в аспекте внешней и внутренней мотивации.

В ходе исследования было выявлено то, что вегетарианцы считают, что их долголетие, как и многие другие факторы зависят исключительно от них (имеется различие $g=-2.882$, на уровне значимости $P=0,01$). Так же, вегетарианцы ищут свободу в своей профессиональной деятельности (имеется различие $g=-2.059$, на уровне значимости $P=0,05$), стремятся связать ее с общением, а соответственно стараются быть ближе к людям и стараются вести себя с ними свободно, не скрывая своей натуры, в отличии от людей, которые употребляют мясо. Вегетарианцы стремятся окружить себя людьми со схожими интересами и мировоззрением (Показатель «Общение» связан сильной прямой связью ($g=0,78$) с показателем «Мое окружение»). Кроме того, они нацелены на продуктивную деятельность вне домашнего хозяйства (имеется различие $g=-2.288$, на уровне значимости $P=0,05$), это говорит об их результативности в других сферах жизни, в то время, когда люди употребляющие мясо, нацелены в большей степени на быт, так как чувствуют себя свободным только внутри него. Исходя из получен-

ных связей, можно говорить о том, что семья вегетарианцев произвела на них меньшее влияние, чем на людей употребляющих мясо. В данной группе видно, что у вегетарианцев были более сложные и негативные отношения с отцами, чем у не вегетарианцев (имеется различие $t=3.094$, на уровне значимости $P=0,01$). Так же у вегетарианцев меньше стремление завести собственную семью, чем у людей употребляющих мясо. Отметим, что в ходе исследования была выявлена тенденция, что у вегетарианцев более развита внутренняя мотивация, а у людей, употребляющих мясо – внешняя.

Таким образом, будет целесообразно продолжать исследования в сфере внешней и внутренней мотивации вегетарианства, поскольку популярность данного образа жизни человека набирает обороты и важно выяснить все причины и последствия выбора в психологическом аспекте.

Литература

1. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. Добро и зло в психологии человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. 176 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Издательство «Наука», 1984. 444 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
4. Бехтерев В.М. Сознание и его границы. Казань, 1888.
5. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н. Общефилософские категории субъекта саморазвития // Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы междунар. конф., посв. 80-летию А.В. Брушлинского: в 2 т. М.: Изд-во ИП РАН, 2013. Т. 1. С. 150–153.
6. Л.Н.Толстой, Полное собрание сочинений в 90 томах, академическое юбилейное издание. Т. 29. С. 57-85.
7. Штерн В. Персоналистическая психология // История зарубежной психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1986. С. 186-199.
8. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э.Диси и Р.Райана // Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия, 2006. С. 201-245.
9. Попов Л.М., Кашин А.П., Старшинова Т.А. Добро и зло в психологии человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. 176 с.
10. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. М., 2001. 296 с.
11. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // Психологические исследования. 2010. № 5 (13). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n5-13/378-gordeeva13.html>, свободный.

УДК 159.9.943

СОВЛАДАНИЕ С РОЛЕВОЙ ПЕРЕГРУЗКОЙ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО СТИЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

Т.Л.Крюкова, М.В.Сапоровская

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена ускорением и изменениями динамики жизни современников в современной нестабильной ситуации в обществе. Цель статьи - анализ изменений, касающихся жизненного стиля современных женщин, в том числе, женщин-руководителей. Ведущей методологией выступает психология субъекта в сочетании с когнитивно-поведенческим подходом, методы исследования - опросники, шкалы, интервью. Результаты включают описание феноменологии и закономерностей двойной занятости или «двойной карьеры» женщин, составляющих их жизненный стиль, т.к. им приходится интенсивно совмещать различное ролевое поведение, а также задачи развития собственной идентичности как в семейной, так и в профессиональной сферах: решать дилемму семья и работа. Выявлены деловые/поведенческие и личные трудности женщин как стрессоры, в том числе, ролевая перегрузка, требующие особых способов совладания. Материалы статьи могут быть полезными для индивидуальной консультативно-психологической практики и в групповой работе с женщинами, в том числе, совмещающими две карьеры.

Ключевые слова: жизненный стиль, карьера, «двойная» карьера, стрессоры, стратегии совладания женщин.

Abstract

Dynamics of people's living increases in unstable modern world which makes a problem up-to-date. The aim of the paper concerns women's life style changes, including women-top-managers. The main methodology is psychology of a subject combined with cognitive-behavioral approach; the method includes self report and an interview. The

results represent women's life style phenomenology of the «family and job» dilemma. «Dual career» involves women into specific professional and personal difficulties, enlarges stressors and demands special ways of coping, as they have to combine different social roles, their overload, and the goals of identity development both in family and occupational spheres. The materials may be helpful for individual counseling and psychotherapy, group work with different women.

Keywords: career, «dual career», family and job career, career dominants, stressors, women's coping strategies.

Исследование имеет финансовую поддержку РФФИ, проект 15-06-44004

Введение

Перемены в жизненном стиле людей всегда выступают индикатором качества жизни, состояния психологического здоровья / болезни общества и в целом, человечности общества и его социальных институтов. Неустойчивость и стрессогенность практически всех сторон повседневной жизни обычного человека, обывателя-современника приводит исследователей к необходимости изучения совладающего поведения, особенностей взаимодействия субъекта с повседневными трудными ситуациями как компонента его позитивного (созидающего, развивающегося, адаптивного, жизнестойкого) или негативного (самоуничижающего, разрушающего, дезадаптивного) жизненного стиля [5].

Многосторонние и динамичные процессы выступают составляющей глобальных процессов, идущих в мире под названием эра пост-традиционализма. По мнению известного британского мыслителя Э. Гидденса, человек уже не получает жесткие социальные роли от общества, и именно поэтому должен сам выбирать «жизненный стиль», хотя выбор, безусловно, не безграничен [12, 13]. «Выбор жизненного стиля, казалось бы, звучит как роскошная привилегия для богатых», - пишет Э.Гидденс. Но в то же время автор настаивает, что каждый человек, живущий в современном обществе сегодня, должен выбрать жизненный стиль, несмотря на то, что разные группы будут иметь разные возможности. Так, например, богатство, благосостояние расширяют возможности выбора. Жизненный стиль касается не только модных видов занятий, работы, уровня потребления благ, но затрагивает и более широкие концепты – поведение, установок и убеждений [12, с. 76]. Выбор человеком жизненного стиля не предсказывает какой-либо определенной жизненной истории. Стиль больше похож на некий жанр, а человек, как режиссер, уже сам выбирает, будет ли его жизнь романтической историей, вестерном или фильмом ужасов [12, с. 81]. Идеи В.Н.Дружинина о вариантах жизни перекликаются с позицией Э.Гидденса [2]. Можно предположить, что выбор жизненного стиля, если и происходит, то вряд ли полностью сознательно и целенаправленно. Меняются традиционные сообщества, формы социальных связей (существенно трансформируются межличностные отношения и семья), роли, границы между людьми и, вследствие этого, меняется повседневность (А.Л.Журавлев, В.А.Хашченко, С.Соопер, N.S.Endler, D.Magnusson, A.Giddensi др.). Эти изменения вынуждают человека интегриро-

ваться в те явления жизни, которые усиливают его стресс-нагрузки и состояния [1, 8, 11, 12]. В связи с неустоявшимся в нашем обществе современным гендерным сознанием, поиском новых гендерных смыслов и образов, женская фигура лишается иллюзий, запретов и нуждается в новом осмыслении [3, 5, 6, 7]. В том числе, с точки зрения жизненного стиля современной женщины в России: по данным 2015 года доля женщин среди руководителей компаний в России составляет 43 %, что является самым высоким показателем в мире, почти вдвое выше среднего [5, 18].

Возрастание в современном обществе особой формы семей с «двойной» карьерой привело к интенсивным исследованиям этого феномена в 1980-х годах прошлого века [14, 15, 16, 17]. Несмотря на распространенность в России, такая семья нечасто исследуется с точки зрения возможностей личностного развития женщин. Подобные семьи разделяют на две группы: 1) такие, где работа женщины – всего лишь вынужденная активность ради увеличения семейного бюджета; 2) семьи, в которых женщина, полностью включенная в семейную жизнь, преследует цель достичь карьеры на работе. Понятие *карьера* во втором случае означает достижение такого положения в профессиональной деятельности, которое требует высокой степени обязательств, ответственности и достижений, постоянного развития [6, 11, 16, 17]. В.И.Шиловская, опираясь на имеющиеся работы в данной предметной области, понимает карьеру как поступательное продвижение личности в определенной сфере профессиональной деятельности, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения [9]. Женщины из семьи с «двойной» карьерой представляют особый интерес, так как значимой чертой их жизненного стиля является значительные перегрузки, стрессы и трудности, запускающие активное специфическое совладание [6, 11]. Понятно, что конкурирующие потребности *семьи* и *работы* предъявляют требования повышенной сложности к ролевому поведению мужчины и женщины, а также к их взаимоотношениям в семейном контексте. Традиционные (ригидные) полоролевые стереотипы влияют на отношение женщины к самой себе и отношение к ней окружающих в связи с ее деловой активностью. Итогом этого несоответствия является двойная занятость женщины – на работе и дома, ролевая перегрузка, которой сопутствуют внутриролевые, межролевые конфликты и специфические переживания. Характеризуя

ситуацию работающей и делающей карьеру женщины, нередко употребляют такие термины как «двойная нагрузка», «ролевой конфликт», «двойная карьера» и т.д. [6, 7, 8, 11, 15, 16]. До последнего времени остаются недостаточно изученными вопросы, посвященные психологическим аспектам жизнедеятельности женщин с различным жизненным стилем (карьерой, двойной карьерой и т.д.). Особого внимания в данном проблемном поле, на наш взгляд, заслуживают женщины-руководители.

Актуальность анализа жизненного стиля женщин-руководителей, особенностей совмещения ими работы и семьи продиктована тем, что, в отличие от мужской модели, в которой ролевые требования деятельности (работы) и семейно-бытовой сферы предъявляются последовательно, в женской модели обе роли осуществляются одновременно. Традиционно показателем личного успеха являются профессиональные достижения и благополучие семьи. Однако для российских женщин эти две составляющие успеха нередко являются противоречивыми и конфликтными [3, 4, 6, 9]. Это проявляется в том, что семейная «карьера» традиционно связывается со статусом замужней женщины, а профессиональная - как правило, со статусом незамужней женщины. Кроме того, в России на современном этапе наблюдается тенденция возвращения к идеологии традиционной или патриархальной семьи, что также ведет к изменению ожиданий со стороны общества относительно работающей женщины.

Анализ источников показывает, что психологические проблемы женщин с «двойной» карьерой, особенно в менеджменте, многочисленны. Они главным образом касаются семейных проблем, непонимания в общении с детьми, мужем, неудовлетворенности собой, отношениями с мужем, субъективного одиночества. Однако есть и альтернативные данные о женщинах, построивших деловую карьеру, и имеющих опыт семейных отношений с продуктивным выполнением традиционных женских ролей жены и матери [3, 6, 7, 9, 10].

У работающих женщин, не имеющих семьи, ситуация тоже сложная. Женщинам, уже построившим деловую карьеру, нелегко вступить в брак – новый или первый - что сопряжено с их неуверенностью в себе (они не воспринимают себя женственными, предполагая, что мужчины видят в них лишь партнера по бизнесу). Многие успешные женщины не хотят устанавливать долгосрочные близкие отношения с мужчинами из бизнес-окружения. Нередко для женщин данной группы характерно одиночество, связанное со страхом потерять субъективное ощущение свободы [4, 5, 6, 9]. Все эти трудности вызывают у женщины особый стресс и требуют от нее специфических способов совладания [4, 9].

Таким образом, предметом нашего исследования является специфика совладания со стрессом ролевой нагрузки/перегрузки и сопряженных с этим

переживаний у женщин-руководителей как проявления их жизненного стиля.

Цель исследования – выявить различия в показателях социально-психологической адаптированности и совладающего поведения у женщин с разной доминантой карьеры – семейной, деловой (профессиональной) и двойной (совмещение деловой и семейной).

В исследовании верифицировалась гипотеза о специфике совладающего поведения женщин с разной доминантой карьеры в связи с ролевой нагрузкой (важным показателем чего является ролевая перегрузка). Одной из частных гипотез является предположение о том, что женщины с доминантой деловой карьеры (женщины-руководители) выбирают стратегии копинг-поведения, специфические для мужчин.

Методика

В исследовании принимали участие 353 женщины, 133 из них женщины-руководители (группа с деловой доминантой), 140 – наемные работницы (доминанта двойной карьеры), 80 – неработающие женщины (доминанта семейной карьеры). Все испытуемые – женщины в возрасте от 22 до 52 лет, средний возраст испытуемых – 32 года (SD=3,8). Женщины первой и второй группы работают в сфере услуг: оптовая и розничная торговля, клининговые услуги (уборка бытовых и производственных помещений).

Методический комплекс включал: сбор социально-биографических данных; полуструктурированное интервью с последующим контент-анализом; методика диагностики социально-психологической адаптации К.Роджерса и Р.Даймонда, (адаптация А.К.Осницкого, 2000); опросник Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (CISS) Н.С.Эндлера, Д.А.Паркера (адаптация Т.Л.Крюковой, 2001); Опросник способов совладания (WSCQ) Р.Лазаруса и С.Фолкман (адаптация Т.Л.Крюковой, Е.В.Курьяк, М.С.Замышляевой, 2004); опросник удовлетворенности браком (В.В.Столин, Т.А.Романова, Г.П. Бутенко, 1984) методы математической статистики.

Результаты

Найдено подтверждение основной гипотезы исследования. Выявлены значимые различия по интегральным показателям социально-психологической адаптированности между женщинами из разных групп. Так у женщин с доминированием семейной карьеры такие параметры социально-психологической адаптированности, как *дезадаптивность* ($p=0,000$), *непринятие себя* ($p=0,000$), *эмоциональный дискомфорт* ($p=0,000$), *внешний контроль* ($p=0,000$), *ведомость* ($p=0,000$), *эскапизм* ($p=0,000$), выше, чем у женщин с доминированием деловой карьерой. Женщины с доминантной деловой карьеры превосходят женщин с доминирующей семейной карьерой по двум параметрам, а именно, *принятие себя* ($p=0,000$) и *эмоциональный комфорт* ($p=0,000$).

У женщин с доминантой деловой карьеры ряд параметров социально-психологической адаптированности выше, чем у женщин с двойной карьерой, а именно: дезадаптивность ($p=0,002$), принятие себя ($p=0,001$), внешний контроль ($p=0,000$), ведомость ($p=0,001$), эскапизм ($p=0,002$).

Женщины с доминированием семейной карьеры превосходят женщин с двойной карьерой только по показателю эмоциональный комфорт ($p=0,000$).

Схематично данные сравнительного анализа представлены на рис. 1.

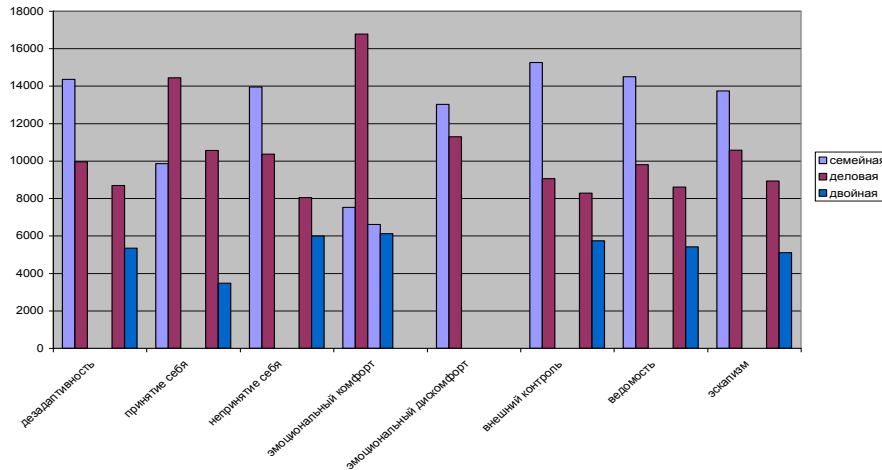


Рис. 1. Значимые различия показателей социально-психологической адаптированности у женщин с разными доминантами карьеры (U-критерий Манна Уитни)

Важным результатом исследования является то, что женщины-руководители испытывают ролевую перегрузку чаще, чем женщины с двойной карьерой, и женщины с семейной карьерой.

При этом они значимо чаще используют эмоционально-ориентированный копинг ($p=0,001$), избегание ($p=0,000$).

Женщины с доминированием семейной карьеры чаще выбирают стратегии самоконтроля ($p=0,028$) и поиска социальной поддержки ($p=0,01$).

Особое внимание мы уделили специфике реакции на стресс и совладания с ним у женщин с двойной карьерой. Традиционно считается, что именно женщины этой группы испытывают ролевые перегрузки и не всегда эффективно совладают со стрессом. В феноменологическом интервью задавался такой вопрос: «Как я справляюсь со стрессом?». Сравнение проводилось между двумя подгруппами: 1 – замужние, работающие женщины с низким показателем удовлетворенности браком; 2 – замужние, работающие женщины с высоким показателем удовлетворенности браком.

Результаты показали, что в подгруппе 1 респондентки чаще всего выбирают пассивное реагирование на стрессовые жизненные ситуации, а в подгруппе 2 – активное совладание. Наиболее характерные, иллюстративные ответы:

Интервьюер: «Что для Вас означает словосочетание стресс, жизненные трудности?»

Респондентки 1 подгруппы: «бытовые неурядицы», «проблемы в отношениях с близкими людьми», «семейные проблемы», «личные проблемы», «трудности по работе», «сложности с деньгами».

Респондентки 2 подгруппы: «трудности с зарабатыванием денег», «нехватает денег».

У работающих женщин с низким показателем удовлетворенности браком перечень стрессоров по своему содержанию более сфокусирован на межличностных отношениях. У работающих женщин с высоким показателем удовлетворенности браком стресс связан с финансами и денежными проблемами. При выяснении вопроса, каким именно образом женщины с двойной карьерой противостоят стрессам и жизненным трудностям, выявились различия в позиции интервьюируемых.

Интервьюер: «Как Вы противостоите жизненным трудностям и стрессам, что Вы при этом делаете?»

Респондентки 1 подгруппы: «Думаю», «Напрягаю окружающих», «Провожу больше времени с друзьями», «Советуюсь», «Спорт», «Ищу разные варианты», «Разное», «Прислушиваюсь к себе».

Респондентки 2 подгруппы: «Решаю, что важнее в данный момент», «Договариваюсь с людьми», «Стараюсь найти выход», «Общаюсь», «Ищу дополнительную работу», «Ищу выход и нахожу его», «Делаю все возможное, чтобы разрешить ситуацию».

Очевидно то, что в ответах респонденток 2 подгруппы проявляется активная жизненная позиция, сила направленности действия. В подгруппе 1 прослеживается пассивная реакция, также уход от проблем, действительности, смена действия /отвлечение.

Средовым ресурсом («К кому вы обращаетесь в стрессовых ситуациях, на кого рассчитываете»)

ваеете?)» для удовлетворенным браком женщин являются: «Близкие», «Муж», «Коллеги»; для неудовлетворенных браком - «Я сама», «Коллеги», «Друзья», «Родители».

В подгруппе 1 проявляется неготовность супругов к совместным действиям, рассогласованность, большая закрытость и избирательность в контактах. Видна нехватка содействия между супругами, близости интересов, некое нежелание делиться трудностями, замыкание в себе. В подгруппе 2 видна тенденция активного общения, установления межличностного контакта, доверие партнеру, ожидание от него помощи: копинг-стратегии направлены на активное решение проблем и совместные действия.

Другим результатом нашего исследования являются следующие факты. Переживания, связанные с неприятием или неполным принятием обществом женщины, прослеживаются в ответах на вопросы интервью незамужних женщин-руководителей. Так, среди отрицательных последствий своего профессионального роста женщины с доминантой деловой карьеры называют «неприятности со стороны начальства и коллег» ($\eta^2=2,32$ при $p<0,01$). Респондентки данной группы отмечают, что им не удается сохранить (или найти) баланс семьи и работы так, как удается это замужним женщинам ($\eta^2=2,11$, $p<0,05$), т.е. женщинам с двойной карьерой. Субъективно удовлетворены «жизнью в целом» больше замужние женщины с двойной карьерой, чем незамужние с доминантой деловой карьеры ($\eta^2=1,92$, $p<0,05$).

Число неудовлетворенных жизнью среди женщин с двойной карьерой так же значимо меньше, чем среди замужних женщин с доминированием семейной карьеры ($\eta^2=4,329$, $p<0,01$).

Получены интересные данные относительно традиционной женской роли – роли матери. В основной эмпирической группе (женщин-руководителей) только 9% респонденток, имеющих детей, считают себя недостаточно хорошими матерями. Остальные считают, что справляются с этой ролью успешно. Лишь 3% женщин с доминантой семейной карьеры не удовлетворены собой в материнской роли.

При этом все остальные показатели – отношение к деятельности и ее общая оценка, представление о перспективах жизни в России, отношение к изменениям – более позитивны у женщин с доминантой деловой карьеры. Субъективно они лучше справляются с «этой жизнью», но за свой профессиональный выбор они расплачиваются ощущением дискомфорта относительно материнской роли (актуальной или потенциальной). Нередко они разделяют предубеждение по поводу своего семейного статуса, переживая его как постоянное чувство вины перед ребенком. Другими словами, дети в данном случае – это не только неотъемлемая часть жизни самой женщины, но необходимое «связующее звено» отношений мужчины и женщи-

ны в семье в целом, женщины и социума как социокультурного контекста ее жизни.

Обсуждение

Следует отметить, что часть результатов нашего исследования оказалась неожиданной, а некоторые гипотезы были опровергнуты.

1. Распространенный стереотип о том, что женщины с доминирующей деловой карьерой, в меньшей степени заинтересованы в создании семьи, оказывается ошибочным. Именно женщины с доминантой деловой карьеры имеют в числе своих жизненных целей ориентацию на создание счастливой семьи.

2. Несмотря на отсутствие в жизнедеятельности женщин-руководителей функциональных ролей жены, а часто и матери, именно они испытывают ролевою перегрузку чаще, чем женщины с двойной карьерой, удовлетворенность жизнью которых выше. Это говорит о том, что психологическим источником ролевой перегрузки является не большее количество социальных ролей, а, возможно, именно отсутствие в жизнедеятельности традиционных женских ролей и негативные переживания женщины в связи с этим. Объяснением может также служить наличие внутриличностного ролевого конфликта [3, 6, 11, 13, 18, 19]. Таким образом, термин «ролевая перегрузка» наполняется новым психологическим содержанием, что нуждается в дополнительных исследованиях.

3. Ресурсным для женщин с деловой доминантой является переживание собственной силы, способности справляться с жизненными трудностями и принятие себя (несмотря на негативную внешнюю оценку своего статуса незамужней женщины).

4. Эмоционально-ориентированный копинг и отвлечение, характерные для женщин с деловой доминантой, в их жизнедеятельности оказываются достаточно эффективными. Но продуктивными назвать их нельзя, так как эти копинги свидетельствуют об утрате желаемого контроля над ситуацией [4, 5, 6, 17]. Этот результат самый неожиданный и противоречивый из всех полученных данных. Этот копинг в группе женщин-руководителей имеет положительную корреляцию с показателями *Принятие себя* и *Эмоциональный комфорт*. Вероятно, данные копинг-стратегии, типичные для женщин, позволяют им реализовывать женский тип поведения, «канализируя» негативные эмоции, тем самым укрепляя переживание собственной женственности/феминности [3, 11, 13].

5. Наиболее психологически благополучными (интегральная оценка ролевой нагрузки, уровня стресса и продуктивности совладания) оказываются женщины с двойной карьерой, хотя и в этой группе есть большая дисперсия данных. Копинг женщин данной группы ориентирован на активные совместные действия с партнером, что, вероятно, обеспечивает им большую резистентность к стрессу и позволяет справиться с ролевой нагрузкой, часть которой берет на себя партнер. Предполагается уточ-

нить данные, исследуя не только индивидуальный, но и диадический копинг в данной выборке.

6. Психологически уязвимыми оказываются женщины с доминантой семейной карьеры. Их стрессовые переживания связаны с собственной нереализованностью, неприятием себя, зависимостью от партнера, сильным внешним контролем. Вероятно, это обусловлено глубинными изменениями общественных, групповых и индивидуальных ценностей, среди которых важную роль занимает профессиональная карьера, которая дает возможность человеку выжить в сложных жизненных условиях, самореализоваться и удовлетворить целый комплекс важных индивидуальных потребностей человека [1, 11, 12, 17].

7. Выявлены составляющие *счастливой семьи*, по мнению женщин с разными доминантами карьеры. Прежде всего, счастливая семья – это семья, основанная на любви. Так считают 87,3% женщин с доминирующей семейной карьерой и 75,8% женщин с доминирующей деловой карьерой ($\chi^2=2,39$, $p<0,01$). Впрочем, «настоящая» любовь для российских женщин – чувство не столько романтическое, сколько придающее жизни устойчивость и надежность. Обязательная составляющая счастливой семьи, по мнению наших респонденток – дети. Причем не так важно их количество, сколько сам факт их существования. Так считают 64,2% женщин с семейной доминантой карьеры и 52,8% женщин с доминирующей деловой карьерой ($\chi^2=1,55$, $p<0,01$). Третьей особенностью семей, которые можно считать счастливыми, по мнению женщин, является официально зарегистрированный брак. Значимой является официальная регистрация брака как стабилизатор супружеских отношений: эмпирически показано, что уровень удовлетворенности браком выше у тех женщин, кто официально оформил свои отношения. В тоже время, выраженность эмоциональных характеристик семейных отношений – эмоционального притяжения, понимания, авторитетности не увеличивается в связи с фактом официальной регистрации брака [10, 19].

В некоторой степени, полученные нами данные, резонируют с данными исследователей, значительно раньше начавших разрабатывать проблему совладания с ролевой перегрузкой женщин с деловой доминантой. Наиболее общие стратегии совладающего поведения, по данным зарубежных исследователей, значительно раньше обративших внимание на данную проблематику, следующие: *отказ от каких-либо ролей* (например, сознательная бездетность); *совмещение ролей при соответствующей организации бизнеса* (например, семейный бизнес) [1, 11, 14, 15, 16, 17]. Более конкретные способы преодоления ролевой перегрузки отмечены в практической классификации копинг-стратегий: 1) *стратегия «суперженщины»* – стремление при любых нагрузках пытаться сохранить установку на то, что она все делает хорошо; 2) *стратегия управления временем* – планирование времени и

рациональная организация труда в обеих сферах, умение исходить из реальных возможностей и того времени, которое есть (проблема общения с семьей не во времени, а в том, какие эмоции люди вносят в семью, насколько содержательно общение); 3) *стратегия снижения стандартов* – пересмотр ролевых требований и своего к ним отношения; 4) *стратегия отсекаания* – избегание дополнительных обязанностей, менее значимых для личности, делегирование полномочий; 5) *планирование* – умение расставлять приоритеты [7, 9]. Признано, что компромисс является общей совладающей стратегией в уменьшении стресса, связанного с идентичностью и нормативными проблемами [1, 4, 6, 9, 10]. Наименее эффективная стратегия «суперженщины» активно используется российскими женщинами-руководителями. Наиболее распространенной моделью поведения российских женщин-руководителей в семье является стратегия *снижения стандартов*. В основе данной стратегии – попытка женщины продвигаться по карьерной лестнице, получая добровольное согласие на это членов своей семьи, осознание последними необходимости собственными силами компенсировать недостаток времени. Весьма парадоксально, что такой семейный договор иногда приводит не к ухудшению семейных отношений, а к их улучшению. В целом, исследования не подтверждают широко распространенного тезиса о том, что занятие лидирующей позиции женщиной на работе однозначно негативно влияет на ее семейную жизнь, хотя данный сценарий не исключается [7, 9, 10, 18]. Лидерская позиция в некоторых случаях позволяет женщине гармонизировать отношения, если существует взаимный договор о перераспределении семейных обязанностей, или есть члены семьи, которые могут компенсировать недостаток времени женщины-руководителя в семье.

Заключение

Стресс перегрузки является существенной проблемой для многих работающих женщин: работа и ролевые перегрузки – общий источник стресса для женщин с двойной карьерой. Женщины-руководители и не руководители в провинциальной России являются носителями традиционных ценностей: считают себя более полноценными личностями и полноправными членами общества, только имея устойчивые отношения с мужчиной, статус замужних и имеющих детей. Женщины с двойной карьерой испытывают хроническое влияние различных стрессоров, с которыми они совладают, используя различные стили и стратегии копинга. Женщины с доминирующей деловой карьерой выбирают *эмоционально-ориентированный* копинг-стиль, стратегии *избегания*, *самоконтроль*, *поиск социальной поддержки*. Женщины с доминирующей семейной карьерой чаще используют *эмоционально-ориентированный* копинг-стиль, стратегии *принятие решений* и *избегание*.

Отметим, что для женщин, с двойной карьерой, семья – это особый значимый ресурс совладания с трудными жизненными ситуациями. Они уверены, что важно не количество, проведенного с семьей времени, а его эмоциональная насыщенность. Следует сказать, что представленные результаты являются лишь частью исследования, посвященного интересующей нас проблематике. Выявленные противоречивые данные нуждаются в перепроверке для того, чтобы делать обобщения о существенных чертах жизненного стиля женщин-руководителей, количество которых в современной России растет.

Рекомендации

Материалы данного исследования имеют научную и прикладную ценность. Они не только расширяют знания о специфике совладающего поведения в различных социокультурных контекстах, но и обогащают типологию семей (материнская семья с деловой доминантой женщины; семья с двойной карьерой; полная и неполная семья с семенной доминантой женщины), обозначая новые перспективы в понимании их психологических проблем. С одной стороны, это позволяет выявить проблемные зоны, а, с другой стороны, фиксируют ресурсные аспекты, что, в свою очередь, дает основания для организации системы эффективной психологической помощи субъектам «группы риска». Результаты исследования могут быть использованы в индивидуальном и семейном психологическом консультировании, повышая эффективность функционирования психологических служб, оказывающих помощь женщинам и современным семьям.

Литература

1. Дизель, П.М., Мак-Кинли Р.У. Поведение человека в организации. М., 1993.
2. Дружинин В.Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН. М., 2000.
3. Клецина И.С. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2009.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Монография. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010.
5. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Хазова С.А. Эмпирические варианты жизненного стиля современника в контексте совладания с трудностями // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2014. N 6(29) [Электронный ресурс: – URL: <http://mprj.ru>]. Дата обращения: 25.04.2015.
6. Семья: стресс, копинг, адаптация: Проблемы психологии совладающего поведения в семейном контексте / Отв. ред. Т.Л.Крюкова, М.В.Сапоровская. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2003.
7. Чирикова А.Е. Женщина и мужчина как топ-менеджеры российских компаний // Социологические исследования. 2003, № 1. С. 73-82.
8. Хащенко В.А. Экономические кросс-временные сравнения и субъективное экономическое благополучие // Психологические исследования, 2012, 5(23), 1. [Электронный журнал: <http://psystudy.ru>. 0421200116/0025].
9. Шиловская В.И. Совладающее поведение женщин с разными доминантами карьеры // Журнал практического психолога. Тематический выпуск «Психология совладающего поведения» / Ред.-сост. Т.Л.Крюкова, Е.В.Куфтяк. №2, 2010. С. 58 – 70.
10. ШUTOVA Е.М. Факторы положительной динамики развития супружеских отношений (при стаже брака от 3-х лет) // Ступени роста – 2014: тезисы студ. межрег. с междунар. участием науч.-практ. конф., Кострома, 1–29 апр. 2014 г. / сост. Л.А.Исакова; отв. ред. А.Р.Наумов. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2014. С. 227-229.
11. Cooper, C., Burnett, S., Swann, J. Working families: who cares? / In: Contemporary issues in family studies: global perspectives on partnerships, parenting and support in a changing world. 12/2013. Chichester: Wiley Blackwell.
12. Giddens, A. (2008). Media, Gender and Identity. / An Introduction by David Gauntlett. – Routledge.
13. Giddens, A. (1991). Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford University Press.
14. Herrera, R.S., Del Campo, R.L. (1995). Beyond the Superwomen Syndrome: Work Satisfaction and Family Functioning among Working-class Women // Hispanic J. of Behavioral Science. V. 17(1).
15. Portner, J. Work and Family: Achieving a Balance / Stress and the Family. Vol.1. Coping with Normative Transitions / Ed. by H.I. McCubbin & C.R. Figley. – N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. P. 163 – 177.
16. Rappoport, R. & Rappoport, R. N. (1976). Dual career families re-examined: New integrations of work & family. New York: Harper and Row.
17. Skinner, D.A. Dual Career Families: Strains of Sharing / Stress and the Family. Vol.1. Coping with Normative Transitions / Ed. by H.I. McCubbin & C.R. Figley. – N.Y.: Brunner / Mazel Publishers, 1983. P. 90 - 102.
18. Женщины в бизнесе: рекордные результаты // Бизнес России. Июнь 2014. [Электронный ресурс: http://wuor.ru/index.php?route=record/record&record_id=26]. Дата посещения 15.08.2015.
19. Колесникова А.А., Ширинкина Н.А. Образ современной женщины-руководителя // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 6. N 6. Часть 2. 2014. [Электронный ресурс: <http://cyberleninka.ru/article/n/obraz-sovremennoy-zhenschiny-rukovoditelya>]. Дата посещения 10.08.2015.

УДК159.923:316.6

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ В СЕМЬЕ

В.Н.Куницына, Е.А.Юмкина

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье рассматриваются общеметодологические проблемы исследования формирования нравственности в семье в контексте идей В.М.Бехтерева. Обосновывается актуальность разработки предметного поля исторической психологии семьи. Систематизированы основные ее понятия с учетом описательной, объяснительной и предсказательной функций научного знания в рамках решения проблемы о формировании человечности в семье. Описательному уровню соответствуют категории «этический идеал», «нравственные смыслы» и «ценности». Объяснительному уровню – «семейный уклад» «семейные установления», «семейные правила», «семейные порядки». Прогностическому уровню – определения конкретных свойств, образующих общее системное качество личности – человечность. В статье также приводятся некоторые результаты эмпирического изучения семейных установлений, отражающие их содержание, функции, виды и взаимосвязи с ценностными ориентациями личности.

Ключевые слова: историческая психология семьи, формирование человечности в семье, семейный уклад, семейные установления

Abstract

The purpose of this article is to suggest theoretical and methodological approach to investigation of humaneness's development in family based on Behterev's ideas. There was shown the importance of building the historical family psychology. Its main categories were classified according to three main functions of science: to describe, to explain and to predict phenomena. The level of describing includes such definitions: "ethical ideal", "ethical senses", "values". The level of explaining includes "traditional family lifestyle", "family moral order", "family rules". The level of prognosis includes particular characteristics integrated in the humaneness as a fundamental attribute of personality. Some results of empirical research of family rules and orders (their content, functions, correlation with personal values) are also presented in this work.

Keywords: historical psychology of family, development of humaneness in family, traditional family lifestyle, family order.

Проблемы нравственного порядка занимали в отечественной психологии одно из центральных мест с момента ее становления. Современная ситуация характеризуется тесным взаимодействием психологии и этики с формированием таких отраслей, как психология нравственности (М.И.Воловикова, А.Л.Журавлев, А.Б.Купрейченко, И.А.Мироненко, А.В.Юревич, и др.) [5], этическая психология личности (О.Ю.Голубева, Л.М.Попов, П.Н.Устин) [3], психология морали (Р.М.Грановская, О.И.Денисенко, В.Н.Куницына, К.Муздыбаева и др.) [2], [4]. Не вдаваясь в анализ различий в предметном поле указанных дисциплин, отметим, что каждая из них связана с проблемой человеческих отношений и человечности.

Под человечностью понимается «моральное качество, выражающее принцип гуманизма применительно к повседневным взаимоотношениям людей» [6, с. 381]. В том же словаре приводится ряд конкретных свойств, раскрывающих человечность и определяющих в первом приближении ее феноменологию, – это благожелательность, уважение к людям, сочувствие и доверие к людям, великодушные, скромность, искренность, заботливостью, милосердие и т.д.

Наряду с актуальностью научного описания каждого из перечисленных явлений, составляющих качество человечности, важным является вопрос о механизмах его формирования, прежде всего в семье. В Санкт-Петербургском университете на кафедре социальной психологии уже на протяжении пяти лет ведутся теоретические и методические исследования проблемы семейного уклада, семейных установлений в рамках решения проблемы механизма передачи семейных ценностей и формирования семейных отношений. В основу этого понятия были положены идеи В.М.Бехтерева, в частности: (а) о семейном укладе как о совокупности условий совместной жизни; (б) о противоположности уклада и нововведений в диалектике устойчивого и изменчивого; (в) о семейном укладе как основном механизме духовной наследственности и условия социогенеза.

В своей работе «Коллективная рефлексология» В.М.Бехтерев акцентирует внимание на важности роли матери в прогрессивном развитии нравственности в человеческом сообществе: «... материнское воспитание создает нормы общественного уклада (курсив – авторов), устраняя грубое обращение с подчиненными...» [1, с. 60]. Представленный

отрывок содержит несколько важных теоретико-методологических следствий. Во-первых, гипотезу о происхождении нравственности в целом – через пример и отношение значимой фигуры (прежде всего, матери). Во-вторых, гипотезу о механизме формирования нравственности – через определение совокупности норм должного поведения, нацеленных на отношение к другому человеку как к родному.

Проверка этих гипотез предполагает обращение, прежде всего, к такому объекту как семья, уточнение же получаемого при проверке знания предполагает выход за рамки только социальной психологии семьи и содержит потенциал для формирования новых междисциплинарных областей – исторической социальной психологии и исторической психологии семьи. В предметную область последней входят закономерности развития психологического содержания семейных отношений с учетом исторических условий и типа общества. Основными понятиями в исторической психологии семьи являются: «семейные отношения», «семейный уклад», «семейные ценности», «образ семьи».

Говоря о формировании человечности, можно предложить следующую теоретическую модель. Наиболее общим в ней будет понятие «семейный уклад», характеризующий всю совокупность устойчивых отношений в семье, которая задает регулярность в передаче нравственных смыслов от старшего поколения к младшему. В семейном укладе выделяются три сферы: материально-предметная среда дома, семейная деятельность и внутрисемейные отношения. Последняя из перечисленных сфер непосредственным образом относится к трансляции нравственных отношений.

В социально-психологическом смысле внутрисемейные отношения можно разделить на формальные и неформальные. Формальная сторона семейных отношений характеризуется понятиями:

- иерархия внутрисемейных связей – это принцип разделения власти в семье, как в супружеской подсистеме, так и в подсистеме прародители – родители – дети;
- семейные установления – совокупность принципов, регламентирующих распределение прав обязанностей в семье и формы должного поведения;
- семейный сценарий – совокупность регулярно транслируемых смыслов, служащих поддержанию семейной идентичности.

Неформальная сторона семейных отношений включает:

- Характер межличностных отношений – устойчивые связи между членами семьи, включающие способы решения конфликтных ситуаций, привязанность, тип принятия решений.
- Семейная атмосфера – это психологическое, эмоциональное состояние членов семьи, вызванное их взаимодействием, а также условиями предмет-

ной среды дома, в которой это взаимодействие реализуется.

Остановимся более подробно на таком аспекте формальной стороны семейных отношений, как семейные установления. Семейные установления являются частным случаем социальных установлений, о которых писал в своих работах В.М.Бехтерев, понимая под ними нормативную базу общественной жизни. В его рассуждениях это понятие является следствием возникновения семьи « - этой мелкой ячейки мирного сожития, которая легла в основу семейного уклада, семейных обычаев и семейных установлений, лежащих в основе семейного права...» [1, с. 146].

В предлагаемой терминологии, семейные установления в сравнении с семейным укладом – более узкое понятие, сущность которого состоит в установлении границ ожидаемого от членов семьи поведения, нарушение которых может сопровождаться более или менее жестокими санкциями. В этом смысле, оно действительно близко понятию права или закона.

Содержание семейных установлений исходит из распространенного в то или иное время этического идеала, которое в современных условиях сближается с принципами гуманизма. Установления, по В.М.Бехтереву, выполняют функцию объединения, сплочения коллектива и одновременно являются его определяющим свойством духовного порядка: «... большие и сложные коллективы, связанные одним общим высшим исторически сложившимся установлением определенными прерогативами власти и определенной организацией, получают название государства ...» [1, с. 85]. Хотя в этом фрагменте идет речь о государстве, но очевидно, что установление употребляется в обобщенном смысле некоторого интегрирующего принципа. В структуру семейных установлений входят: семейные правила, семейные порядки, семейные ритуалы, семейные традиции.

Самой меньшей, но при этом необходимой единицей взаимодействия в рамках конкретной семьи, являются семейные правила. Правила представляют собой основанную на опыте поколений конкретной семьи систему регламентации поведения ее членов, не предполагающей строгих мер в случае ее нарушений, часто имеющей нравственный подтекст. Закрепленная совокупность правил образует семейные порядки. Семейный порядок – это выработанная и согласованная система распределения обязанностей членов семьи, предполагающая относительно жесткие санкции в случае их нарушения.

Семейные ритуалы представляют собой особую разновидность семейных порядков, которые характеризуются высокой степенью автоматизма, церемониальным характером и в своей основе могут содержать некий священный смысл. В разряд семейных традиций переходят те семейные правила и порядки, которые характеризуются высокой

степень значимости и преемственности в ряду поколений.

Из сказанного следует определенная логика взаимосвязи рассмотренных понятий, которая в контексте проблемы формирования человечности в семье вытекает из ответов на вопросы: что передается, как передается и с каким результатом. При ответе на вопрос «что передается» главными категориями анализа выступают «этический идеал», «нравственные смыслы» и «ценности». В вопросе «как передается» центральную роль играют понятия «семейный уклад», «формальная» и «неформальная структура внутрисемейных отношений», «семейные установления», «семейный сценарий», «семейные правила», «семейные порядки». Наконец, анализ результатов формирования нравственного фундамента семьи подводит к определениям тех самых конкретных свойств, образующих общее системное качество личности – человечность.

Многие порядки и правила, складывающиеся в семье на всем протяжении ее существования, зиждутся на определенных нравственных принципах ее членов. Они могут претерпевать некоторые изменения, но всегда имеют пределы, т.к. опираются на устойчивую ценностно-нравственную систему, сформированную в данной семейной группе.

Чтобы представленная модель не выглядела лишь абстрактной схемой, приведем некоторые результаты эмпирических исследований семейных установлений.

На первом этапе исследования мы ставили перед собой цель: на основе суждений опрошенных составить представление о семейных установлениях и порядках старшего поколения, представить их общее содержание, вариативность и характер порядков современной семьи, а также источники их предъявления. В анкетном опросе приняло участие 41 человек разных возрастных групп (28 женщин и 13 мужчин, средний возраст испытуемых составил 30 лет).

Составленная анкета включала в себя ретроспективные вопросы, касающиеся опыта жизни в родительской семье до 13-15 лет. Она состояла в основном из открытых вопросов, которые предполагали собственный ответ испытуемого (например: «Основываясь на Вашем опыте, какие семейные порядки Вы считаете абсолютно неприемлемыми в семейной жизни и почему?»; «Какие порядки обязательно должны перениматься от родительской семьи?»), а часть вопросов предполагала выбор из предложенных вариантов (например: «Кто из членов семьи был основным источником установления порядков?»).

Больше половины (51,2%) опрошенных воспитывалась в полных нуклеарных семьях, 29% испытуемых выросли в полной расширенной семье, где помимо родителей, в воспитании ребенка с разной степенью активности участвовали еще прапрадедушки и другие родственники

Из определений семейных установлений, предложенных испытуемыми, нам удалось выделить 2 ведущие функции, которые реализуют данный феномен в семейном функционировании. Первая функция связана с укреплением и стабилизацией семейной системы. Помимо этого, семейные установления являются формой проявления семейного самосознания, способом формирования и согласования субъективных представлений о семье у ее членов.

Некоторые ответы, данные респондентами, позволили составить понятие о механизме образования и способы реализации семейных установлений. Так, по результатам исследования они образуются посредством принятия совместных решений в кругу семьи и семейных договоренностей. То есть некоторые нормы и правила, установленные в семье, могут быть результатом семейного совета. Правила, как мы отмечали ранее, относительно ситуативны, а жесткость их соблюдения может сильно варьироваться. Они время от времени претерпевают изменения в зависимости от актуальных потребностей членов семьи. В здоровой, успешно функционирующей семье правила обсуждаются, и члены семьи вырабатывают их совместно.

Несмотря на то, что все члены семьи участвуют в обсуждении семейных вопросов и принятии совместных решений, семейные установления характеризуются вертикальной трансляцией, иными словами, тон в семье задают родители (старшее поколение).

Контент-анализ суждений позволил выделить пять крупных блоков семейных порядков, существующих в современной российской семье:

1. Нравственные императивы;
2. Пространство дома (бытовая сфера);
3. Досуг семьи;
4. Отношение к финансам;
5. Выражение границ.

К порядкам, отражающим нравственные императивы, исходя из ответов, можно отнести: «уважение старших», «взаимопомощь», «честность», «доброта», «любовь», «доверие», «принятие» и т.д. Такие порядки транслируют общечеловеческие ценности и создают ценностно-ориентационное единство семьи. Особого внимания заслуживает связь порядка с перфекционизмом, стремлением к совершенствованию и, в конечном счете, достижению идеала и созданию гармоничной среды. Примером может служить следующее суждение испытуемого относительно принятого в его семье порядка: «Всегда было стремление к лучшему результату, планка всегда ставилась еще выше, даже при хороших результатах». Совершенствование, как известно, предполагает установление дисциплины, переходящую в самодисциплину. В этом раскрывается еще одна, с нашей точки зрения, сущностная функция семейных порядков – это формирование и укрепление духовной основы как индивидуальной, так и семейной жизни, из которой уже следствиями

являются и стабилизирующая функция семейных установлений, и их роль в согласовании представлений о семье. Дополнительное подтверждение этому будет дано ниже.

Бытовая сфера затрагивает те порядки, которые связаны с формальной стороной отношений, в частности, с выполнением членами семьи хозяйственных обязательств и договоренностей: приготовление пищи, уборка дома, покупка продуктов и т.д. Они отражают особый характер распределения обязанностей в конкретной семье.

Ряд порядков, существующих в семье, раскрывает отношение членов семьи к финансам и характер обращения с деньгами (выделение средств на карманные расходы младшему поколению, привычка или ее отсутствие брать взаймы, принятие решение о существенных тратах и т.д.).

Такие порядки, как «слушать старших» и «не грубить родителям» определяют границу социальных отношений, в то время как «убирать за собой» и «держать свою комнату в порядке» создают выражение пространственных границ.

Мы спросили респондентов, кто из их членов семьи являлся в большей степени источником установления семейных порядков.

По нашим данным, наибольший вклад в формирование различных порядков семейного функционирования вносили матери (46,3%). Вероятно, это можно объяснить исторически сложившимся разделением гендерных ролей, который и в современном мире сохраняет свою актуальность. Традиционно, именно женщины большую часть времени, по сравнению с мужчинами, проводят в заботах о доме, выполняя роль хозяйки и воспитателя детей. Отцы являлись источником установления порядков в семьях опрошенных значительно реже, в 17,1% случаев, прадедушки (бабушки и дедушки) в 9,8 %, в то время как другие родственники в 26,8% семей.

Согласно результатам исследования, абсолютно неприемлемыми порядками в семейной жизни являются те из них, в которых проявляется насилие (как физическое, так и психологическое) в отношении членов семьи, жестокость, подавление и игнорирование их желаний и потребностей. Помимо этого, большое количество респондентов в качестве недопустимого семейного порядка выделяют жесткое разделение гендерных ролей в семейном функционировании. Строгая иерархичность, авторитаризм и порядок принятия решения по семейным вопросам без обсуждения с членами семьи также расцениваются опрошенными как неприемлемые. Ограничение свободы личности и лишение его самостоятельности тоже недопустимы в семейной жизни.

Отмечаются также порядки, которые разобщают членов семьи и оказывают деструктивное влияние на развитие их отношений. В числе таких принципов устройства семейной жизни оказались: раздельный отдых, раздельное проживание супругов, а также просмотр телевизора за совместным

приемом пищи и продолжительное времяпрепровождение в интернете. Все это способствует тому, что члены семьи все меньше времени проводят в общении друг с другом.

Мы спросили испытуемых, должна ли, по их мнению, осуществляться преемственность семейных порядков и в какой степени. Более 70% считают, что часть порядков должна перениматься от родительской семьи, а часть формироваться с учетом новых потребностей; 29% опрошенных полагают, что при построении семьи необходимо формировать новые порядки. Примечательно, что ни один из испытуемых не придерживается точки зрения, согласно которой, все принятые порядки в родительской семье незыблемы и должны соблюдаться при создании собственной семьи.

Контент-анализ ответов испытуемых позволил сконструировать шкалы «семейные порядки» и «семейные правила», в которые вошли наиболее общие для различных семей семейные установления. Данные шкалы в рамках опросника «Семейные отношения и дом» проводилась совместно с методикой ЦО-36 (Ценностные ориентации – 36, В.Н.Кунцына) на выборке в 116 человек (студенческая молодежь Санкт-Петербурга, средний возраст 20 лет).

Регулярность семейной жизни, как выражение стабильности и безопасности, связана с ориентацией личности на ответственное отношение к жизни (ценность «ответственность» - $r=0.236$, $p<0.05$) и духовное развитие (ценность «мир прекрасного» - $r=0.183$, $p<0.05$).

Избыток разнообразных семейных установлений говорит о наличии ограничений индивидуальной свободы и ставит в поле внимания личности проблему расширения кругозора (ценность «широта взглядов» - $r=0.175$, $0.05<r<0.1$) и умения искать рациональное объяснение существующим в семье ограничениям (ценность «интеллект» - $r=0.167$, $0.05<r<0.1$). Иными словами, избыточная назидательная регламентация со стороны родителей побуждает ребенка искать способы доказательства своей образованности и компетентности.

Итак, эмпирическое исследование показало, что семейные порядки и правила – один из важных показателей успешности выполнения семьей своих функций. Условия рационально организованной семейной жизни способствуют ориентации личности на духовный рост, служение общечеловеческим ценностям и готовность принимать ответственность. Наоборот, избыток необоснованных требований и ограничений побуждает человека искать дополнительные ресурсы для выживания и доказательства своей полноценности.

Одними из важных личностных качеств, определяющих человечность, являются заботливость и милосердие, терпимость и сострадание, умение прощать и быть великодушным. Эти составляющие человечности, формируемые изначально в

семье, являются предметом наших текущих исследований.

Подводя итог общему рассуждению, отметим, что разработка представленной теоретической модели и первый этап ее эмпирической проверки показали сохранение актуальности идей В.М. Бехтерева, их большой эвристический потенциал не только при анализе конкретного вопроса, но и в обосновании новых междисциплинарных направлений исследований, одним из которых является историческая психология семьи.

Литература

1. Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. М. 1994. 400 с.
2. Муздыбаев К. Психология заботы // Семья в современном мире. Сост. и науч. ред. В.Н.Куницына. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та. 2010. С. 17-29.
3. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности // Л.М.Попов, О.Ю.Голубева, П.Н.Устин. М.: Институт психологии РАН. 2008. 240 с.
4. Психология и мораль. Сост. и науч.ред. Куницына В.Н. СПб: Речь, 2004.
5. Психология нравственности. Под ред. А.Л.Журавлева, А.В.Юревича. М.: Институт психологии РАН. 2010. 512 с.
6. Словарь по этике. Под ред. И.С.Кона, изд. 4-е. М.: Политиздат. 1981. 430 с.
7. Фрейд Дж., Биррелл П. Психология предательства и измены. СПб.: Питер. 2013.

УДК 616.89-008.444.9-02:616.89-008.42:17

К ВОПРОСУ О ЧЕЛОВЕЧНОСТИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ

В.Д.Менделевич

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье на основании медико-статистических данных критикуется распространенное представление о том, что психически больные чаще, чем здоровые склонны совершать противоправные, общественно опасные действия и проявлять агрессивность в силу «безнравственности и бесчеловечности». По результатам обследования 139 психически больных с бредом ревности, совершивших и не совершивших преступления на почве ревности, делается вывод о том, что нравственные установки, а не психическое заболевание могут приводить к проявлению человечности и бесчеловечности у психически больных.

Ключевые слова: психически больные, нравственность, человечность, противоправное поведение.

Abstract

In the article on the basis of the health statistics the widespread notion that the mentally ill are more likely than healthy inclined to commit unlawful, socially dangerous acts and be aggressive because of "immorality and inhumanity" is criticized. According to testing 139 mental patients with delusions of jealousy, and committed or not committed a crime because of jealousy, it is concluded that the moral principles, rather than a mental illness can lead to the manifestation of humanity and inhumanity in psychiatric patients.

Keywords: mentally sick, moral, humanity, illegal behavior.

Понятие человечности традиционно включает в себя моральное качество, выражающее принцип гуманизма применительно к повседневным взаимоотношениям людей [2, 9, 10, 20]. При этом подразумевается, что человечность отражает осознанное отношение человека к происходящему и осуществляется при участии волевой регуляции. Кроме того, «не только моральные (нравственные) качества способствуют проявлению силы воли», но и проявление «силы воли» обеспечивает нравственное (человечное) поведение [6]. Человечность характеризуют также через понятия «отзывчивость», «чуткость», «эмпатичность».

Оборотной стороной человечности признается жестокость, человеконенавистничество, мизантропия. Именно эти качества нередко приписывают психиче-

ски больным. Так, В.Ф.Чиж в 1891 году [20] писал о том, что «...душевнобольные отлично рассуждают обо всем, а многие в умственном отношении выше среднего уровня, но всякого внимательного наблюдателя поражает, что у ... них нет нравственных идеалов, нет способности жертвовать удовольствиями.... и у многих полное безучастие ко всем кроме себя».

Данное положение преломляется сегодня в широко распространенном представлении о том, что в силу безнравственности и бесчеловечности психически больные склонны совершать различные противоправные, общественно опасные действия (ООД) и проявлять агрессивность [11, 14].

Интерес ученых к проблеме агрессивности личности и возможностей ее самостоятельной кор-

рекции (сдерживания) насчитывает многие столетия. Специфическим аспектом данной проблемы признается сфера мотивации агрессивного поведения и нравственной его регуляции при наличии у человека психической патологии [1, 3, 5, 7, 8, 12, 15, 17, 22-24].

Психиатры по данному вопросу высказывали разные мнения. С приведенной выше точкой зрения В.Ф. Чижова не был согласен К.Ясперс, который утверждал, что доминирующими мотивами правонарушений психически больных являются не психопатологические, а личностные мотивы, и что «психические функции сами по себе не обуславливают ни порока, ни добродетели» [21].

Особое место занимают исследования, посвященные механизмам регуляции агрессивного поведения [4, 18, 19]. И, если по вопросу возможности нравственной (моральной) регуляции поведения психически здорового человека, позиция ученых носит консолидированный характер, то возможность нравственной регуляции агрессивного поведения психически больных ставится под сомнение. Традиционно считается, что, общественно опасное поведение лиц с психической патологией обусловлено констелляцией различных факторов, доминирующую роль в которых играет психопатология [8].

Предполагается, что выраженная психопатологическая симптоматика в особенности в условиях дезадаптации блокирует возможность нравственной коррекции поведения, и пациент совершает деликт, исходя из выраженности и фабулы психического расстройства даже вопреки собственным нравственным принципам [3]. На вклад личностных факторов в реализацию агрессивного поведения психически больных указывают многие авторы. При этом они, как правило, включают в понятие «личностные факторы» особенности характера, волевую регуляцию, ценностное опосредование формирования конкретно-ситуативных мотивов [16].

В целом, характерной особенностью агрессивных преступлений, совершаемых лицами с психическими аномалиями по сравнению с психически здоровыми, признается недостаточность регулятивного влияния на поведение ценностей терминального и инструментального характера.

Как показали предыдущие исследования материалов судебно-психических экспертиз лиц, совершивших ООД [13], подавляющее большинство из направленных на экспертизы были признаны виновными даже в случаях, если у них диагностировались какие-либо психические или поведенческие расстройства. По структуре противоправной деятельности психически больных, признанных виновными, отмечалось следующее распределение: имущественные преступления (58%), хулиганство (22%), тяжкие и особо тяжкие преступления (включая убийства) (18%), сексуальные преступления (2%). Наиболее значимым выводом оказалось то, что доля преступлений, совершенных психически больными, составила всего 2,4% от всех

преступлений. При этом на тяжесть совершенных преступлений в большей степени влияло не наличие психического заболевания, но нахождение человека в момент инкриминируемого ему деяния в состоянии опьянения (алкогольного или наркотического). Анализ психопатологических особенностей лиц, совершивших ООД и признанных виновными, показал, что наиболее часто это были больные с психозами и умственной отсталостью, а среди больных с психотическими расстройствами 53,1% составили пациенты, страдающие шизофренией.

В связи с повышенной актуальностью означенной темы, нами было предпринято клинко-психопатологическое и экспериментально-психологическое исследование двух психопатологически сходных групп психически больных, совершивших и не совершивших преступлений. Предполагалось, что одними из важных в плане криминогенности могут оказаться их этические установки и принципы. В качестве модели для изучения нравственной регуляции агрессивного поведения была взята модель бреда ревности, считающего одним из наиболее потенциально опасных в плане криминальной агрессии и проявлений бесчеловечности.

Были обследованы 139 психически больных с бредом ревности различного генеза. Все они были мужчинами в возрасте от 23 до 69 лет с длительностью заболевания от одного года до 26 лет. В первую группу вошли психически больные, совершившие противоправные действия (убийства, нанесение телесных повреждений) на почве ревности (67 чел.). Вторую группу составили больные с бредом ревности, не совершившие агрессивных действий (72 чел.), в третью вошли психически здоровые, совершившие агрессивные социально опасные действия на почве ревности, но не обнаруживавшие признаков паранойи и признанные виновными (43 чел.). Первая группа больных была обследована в стационаре Казанской психиатрической больницы специализированного типа с интенсивным наблюдением МЗ РФ на этапе их поступления на принудительное лечение, вторая группа в Республиканской клинической психической больнице (общего типа) МЗ Республики Татарстан. Анализ третьей группы осуществлялся в период прохождения ими судебно-психиатрической экспертизы.

Бред ревности у обследованных больных наблюдался в следующих сочетаниях: изолированный бред ревности (алкогольный бред ревности и паранойяльный бред ревности при шизофрении), бред ревности на фоне деменции (при органических или эпилептических психозах), бред ревности в сочетании с другими персекуторными видами бреда при шизофрении (с бредом преследования, воздействия, отравления), бред ревности в сочетании с галлюцинациями. Все пациенты в период обследования обнаруживали клинические проявления бреда ревности, даже несмотря на проводившуюся антипсихотическую терапию. Обследованные группы

пациентов были идентичны по клинико-психопатологическим и социально-демографическим характеристикам.

В пакет экспериментально-психологических методик были включены: социологический опросник М.С.Мацковского, Л.М.Овруцкого, определяющий отношение к основным общечеловеческим заповедям: «не укради», «не убивай» («не убий»), «не прелюбодействуй» и методика «ценностные ориентации» М.Рокича. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением критерия углового преобразования Фишера.

Как показали результаты исследования, между группами обследованных выявлялись достоверные различия по отношению к темам, оценивавшим их криминальные установки - наибольшее количество обследованных дали положительные ответы на возможность воровства для помощи больному родственнику (70,1%, 68,1%, 48,8%) и при наличии нужды и голода (67,2%, 41,7%, 67,4%). Психически больные пациенты достоверно чаще ($p \leq 0,05$) по сравнению со здоровыми утверждали, что воровство оправдано в исключительных случаях, связанных с серьезными житейскими проблемами.

Более явные различия между группами обнаружались при выявлении отношения испытуемых к убийству. Чаще наблюдались различия между группами, совершивших преступления (как здоровых, так и психически больных) и группой психически больных, не совершивших преступления. Так, среди правонарушителей (преступников) лишь три человека из первой группы (4,5%) и семь человек третьей группы (16,3%) категорически отрицали допустимость убийства. Среди обследованных из группы, не совершивших преступлений, таких оказалось более половины (54,5%). Часть из них допускала убийство в принципе, оговаривая это строго определенными условиями. По данному вопросу обнаруживались достоверные различия между группой психически больных и здоровых преступников ($p \leq 0,05$).

Однако при анализе отношения испытуемых к допустимости убийства в случае супружеской измены была отмечена иная тенденция. Подавляющее большинство (80,6%) представителей группы психически больных с бредом ревности, совершивших преступление, оправдывало подобные действия при том, что они считали неприемлемым иные мотивы убийства. Их позиция практически не отличалась от позиции душевно здоровых преступников, но достоверно ($p \leq 0,01$) отличалась от позиции представителей второй группы. Сходные достоверные различия были обнаружены и по отношению обследованных к убийству из-за кровной обиды или мести.

Оказалось, что между совершившими правонарушения на почве ревности психически больными и здоровыми имеются достоверные различия ($p \leq 0,05$) по отношению к вопросу о том, к кому - мужчине или женщине - в большей степени отно-

сится заповедь «не прелюбодействуй». Психически больные достоверно чаще исходили из позиции о необходимости соблюдать данную заповедь вне зависимости от половой принадлежности. При этом среди всей выборки мужчин было в три раза больше сторонников того, что для женщины это важнее.

Большая часть обследованных мужчин из второй и третьей групп (62,5% и 62,8% соответственно) указали, что «никогда не нарушали» заповедь. По данному параметру достоверно ($p \leq 0,05$) отличались представители первой группы. Таким образом, в группе больных с бредом ревности, совершивших правонарушения, был зафиксирован парадокс - они, с одной стороны, чаще представителей других групп указывали на нарушение ими супружеской верности, но при этом более требовательно относились к верности супруг. Кроме того, они достоверно чаще считали, что заповедь «не прелюбодействуй» очень важна для современного человека, но реже здоровых приписывали ей обязательный характер. Можно предположить, что выявленная в данной группе парадоксальность отношения к различным аспектам супружеской неверности была обусловлена патологическими изменениями психической деятельности обследованных.

По методике М.Рокича оказалось, что в группе психически больных с бредом ревности, совершивших преступления, почти половина (48%) лиц поставила на первое место такую ценностную ориентацию, как «счастливая семейная жизнь», в то время как у психически здоровых лиц, также совершивших преступления на почве ревности, данный параметр стоял на первом месте лишь у 2,3% обследуемых. Это, на наш взгляд, достаточно четко свидетельствует, о том, что психически здоровые лица, совершившие преступления на почве ревности, после перенесенной психотравмы, вызванной реальной изменой жены (сожигательницы) и совершением криминала, разуверились в существовании счастливой семейной жизни.

Таким образом, результаты проведенного обследования позволяют констатировать, что нравственные установки психически больных играют существенную (возможно, определяющую) роль в реализации агрессивного поведения. Исследования данного вопроса на модели больных с бредом ревности показывают, что те из них, кто не совершил преступлений на почве ревности, достоверно отличались от тех, кто совершил преступления. При одинаковом отношении к тому, что «нельзя прощать супружескую неверность», пациенты различались отношением к допустимости убить человека как «из-за измены», так и вне зависимости от иной мотивации противоправного поступка. Кроме того, пациентам, не совершившим преступлений, были присущи качества терпимости и терпеливости.

Более важным выводом следует признать вывод о том, что психически больные с выраженными психотическими расстройствами оказываются в

жизни более человечными по сравнению со здоровыми.

Литература

1. *Авдеев Д.А.* Духовная сущность психических расстройств. М.: Русский хронограф, 1998. 64 с.
2. *Гафуров М.А.* Человечность как социокультурный феномен. // Дис... канд. филос. наук. Уфа, 2010. 148 с.
3. *Дмитриева Т.Б., Антонян Ю.М., Горинов В.В.* и др. Психопатологические и криминологические аспекты агрессивного поведения лиц с психическими расстройствами. // Российский психиатрический журнал. 1999. № 4. С.4-9.
4. *Ениколопов С.Н.* Агрессия и агрессивность насильственных преступников. Автореф. канд. дис., 1984. 20 с.
5. *Жариков Н.М., Морозов Г.В., Хритинин Д.Ф.* Судебная психиатрия. / Издание 3-е. М.: «Норма», 2004. 528 с.
6. *Ильин Е.П.* Психология воли. Л.: «Питер», 2002. 512 с.
7. *Кондратьев Ф.В.* Роль личности в опасном поведении психически больных. / В кн.: Соотношение биологического и социального в психиатрии. М., 1984. С.83-84.
8. *Котов В.П., Мальцева М.М.* Опасные действия психически больных. Психопатологические механизмы и профилактика. М.: «Медицина», 1995. 256 с.
9. *Леонтьев Д.А.* Человек - наука - гуманизм: К 80-летию со дня рождения академика И.Т.Фролова / Отв. ред. А.А. Гусейнов. М.: Наука, 2009. С. 69-85.
10. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: «Смысл», 2011. 496 с.
11. *Менделевич В.Д.* Общественное мнение о психиатрии (правовые и этические аспекты в социологическом ракурсе). // Независимый психиатрический журнал. 1997. № 1. С. 46-50.
12. *Менделевич В.Д.* Этика современной наркологии. Казань: «Медицина», 2010. 218 с.
13. *Менделевич В.Д., Зиганшин Ф.Г., Гурьянова Т.В.* Психиатрия, общество и безопасность граждан: общероссийские и татарстанские тенденции. // Неврологический вестник. 2011. № 1. С.3-8.
14. *Недопил Н.* Опасны ли психически больные? Мифы и факты. // Российский психиатрический журнал. 2001. № 3. С. 4-11.
15. *Полубинская С.В.* Опасность лиц, страдающих психическими расстройствами, в исследованиях и практике. // Независимый психиатрический журнал. 2008. № 1. С.19-23.
16. *Савенко Ю.С.* Только психопатологически выводимая социальная опасность – предмет психиатрии. // Независимый психиатрический журнал. 2008. № 1. С. 24-31.
17. *Сафуанов Ф.С.* Психология криминальной агрессии. М.: «Смысл», 2003. 300 с.
18. *Соловьева С.Л.* Агрессивность как свойство личности в норме и патологии. Дис. ... докт. психол. наук. СПб, 1996. 600 с.
19. *Фурманов И.А.* Нравственная регуляция агрессивного поведения людей. // Психология. 1999. № 3. С.3-19.
20. *Чиж В.Ф.* Нравственность душевнобольных. // Вопросы философии и психологии / Под ред. проф. Н.Я.Грота. М., Московское психологическое общество, 1891. № 3. Книга 7. С.122-148.
21. *Ясперс К.* Общая психопатология. М., 2007. 1056 с.
22. *Dolan M., Doyle M.* Violence risk prediction. *British Journal of Psychiatry*. 2000. PP. 303-311.
23. *Monahan J.* Violence Risk Assessment – In: *Handbook of Psychology: Forensic Psychology*. 2003. 527-540.
24. *Taylor P.J., Leese M., Williams D., Butwell M.* Mental Disorder and Violence. // *British Journal of Psychiatry*. 1998. 172. 218-226.

УДК 159.9

ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ И МУЗЫКА

Р.Ф.Сулейманов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена лавиной музыкального продукта, обрушившегося на человека в современных условиях. Качество этой продукции не всегда высокого уровня и часто негативно влияет на человека, убивая в нем человечность. *Цель статьи заключается* в выяснении связи человечности и музыки, общего и особенного между ними. *Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является онтологический, рассматривающий музыку как изначально содержащую в себе психическое.* В работе раскрывается понятие «человечность». Показано изменение психоэмоционального состояния и функциональной асимметрии полушарий головного мозга в процессе восприятия музыки. *Материалы статьи могут*

быть полезными для психологов, интересующимися проблемами музыкального творчества при использовании в системе образования. в работе с учащимися.

Ключевые слова: человечность; музыка; психомузыкальное пространство; психоэмоциональное состояние, функциональная асимметрия полушарий головного мозга

Abstract

The thematic justification is conditioned by the avalanche of a musical production, collapsed at people in the modern conditions. This production quality is not always high and often negatively influences a person, killing his humanity. The purpose of the Article is in researching the connection between humanity and music, common and special between them. The leading approach in a researching of that problem is ontological approach, considering music as something containing psychical in its source. The scientific paper reveals the term "humanity". There is shown a change of psychologically-emotional condition and brainedness in the process of music perception. The Article materials can be useful for psychologists, who are interested in problems of musical creativity for using in educational system, in work with students. The paper reveals the concept of «humanity». Music is considered as a source of spirituality on the one hand, as a substance that exists by itself, and on the other hand, music is used by a man in world human. Comprehension of the meaning of music features humanized human.

Keywords: humanity; music; psychologically-musical space, psychologically-emotional condition, brainedness

1. Введение

В 1913 году по инициативе В.М.Бехтерева было основано «Общество для выяснения лечебно-воспитательного значения музыки и ее гигиены» [2]. С этого момента в отечественной науке берет начало новое направление «Музыкотерапия». Бехтерев считал музыку властительницей чувств и настроений человека. Его идеи актуальны и сегодня. Мы попытались рассмотреть взаимосвязь музыки с человечностью.

Для того, чтобы понять, что такое человек, можно, только разобравшись в понятии «человечность», проследив исторический путь ее становления и формы существования в настоящее время [5, с. 14].

Человечность, по мнению В.Д.Шадрикова (2001), является сущностным, главным отличительным качеством человека ...рождается и развивается вместе с развитием человечества [5, с. 13]. ...Индивиду, развиваясь в обществе и присваивая его духовные ценности, формируется как личность, как духовная индивидуальность [5, с. 14].

Процесс очеловечивания сводится, по мнению В.Д.Шадрикова, к очеловечиванию природных качеств человека. А развитие способностей он объясняет тройной детерминацией: средой развития, требованиями деятельности и духовными ценностями. Таким образом, происхождение человечности и очеловечивание природных качеств человека духовностью, выступают в единстве как прямая и обратная задачи [5, с. 14-15].

В русле этих представлений, музыку можно рассматривать как источник духовности, в ее историческом развитии. Вспоминается притча. Планете угрожает опасность, и всем жителям срочно необходимо покинуть ее и перебраться на другую. Бог, обратившись к людям сказал: «Берите с собой то, чего нет в космосе». «Возьмем с собой наши законы, они нам пригодятся», – сказали люди. «Но они есть в космосе», – ответил Бог. Наступило молчание и вдруг полилась музыка. «Вот, что вам нужно взять с собой. Этого в космосе нет» – сказал Бог.

Поистине музыка – творение человеческое, продукт человечности. Можно говорить о том, что человечность проявляется в созидании, в творчестве.

Музыку можно рассматривать с разных позиций на разных уровнях: физическом, биологическом, психологическом, социальном, эстетическом. С позиции системногенетического подхода, значимость ее для человека возрастала в вышеперечисленном выше порядке. Усложняясь, она играла все более важную роль в процессе жизнедеятельности человека. Можно сказать, что развитие человечества и развитие музыки шло параллельно, а равно развитие человечности и музыки.

Б.В.Асафьев в работе «Ценность музыки» видел в ней не отражение реальной действительности нашей жизни и переживаний, а отражение «картины мира» и через познание становления музыкального процесса считал возможным приблизиться к пониманию оформленного мироустройства, поскольку «процесс звукового становления сам по себе и есть отражение «картины мира», а саму музыку, как деятельность, он ставил в ряд «мирополаганий» (конструкций мира)» [1].

Рассматривая генезис музыки, обратимся к ее истокам. Музыка предшествовали звуки, которые являлись своеобразными знаками, которые позволяли человеку адаптироваться к окружающей среде.

2. Материалы и методы

Философская точка зрения обращает внимание на онтологические корни музыки [6]. Суть ее в том, что музыка изначально (в виде звуков) несет информацию, часто мало осознаваемую человеком. Можно говорить о том, что музыка управляет им. При этом он не осознает этого влияния. Музыка становится частью человека, как речь, язык. Таким образом, музыка не только влияет на психику, она является основой психического, детерминируя поведение, сознание человека. Ведь не случайно звуки составляют основу речи, неся в себе коммуникативную функцию. И не случайно, в современных СМИ, доля музыки достаточно высока. На телеви-

дени, на радио нет ни одной программы, где бы не звучала музыка. Даже, если человек не ставит себе цели ее услышать, не услышать ее он просто не может. Она звучит в транспорте, в магазине, на предприятии, везде. Это музыкальное пространство органично вписывается в жизненный мир современного человека.

В процессе эволюции музыка, как система знаков, развиваясь, содержала в себе все более сложную информацию. Ее роль в жизнедеятельности человека постепенно расширялась, и на сегодняшний день она настолько многогранна, что не представляется возможным ответить на вопрос: для чего нужна музыка? Отсюда возникает необходимость изучения ее феноменологии, чтобы найти новые возможности ее для жизнедеятельности человека.

Музыка настолько широко и глубоко вошла в нашу жизнь, что заполонила все жизненное пространство человека. Это пространство мы назвали психомузыкальным. Это сложная система, состоящая из двух сфер: внешней (физической и социальной) и внутренней (психической), иерархически организованной и направленной на обеспечение жизнедеятельности человека.

Первая сфера – внешнее пространство. К нему относятся: 1) физическое пространство и 2) социальное пространство. Физическое пространство состоит из акустического пространства. Акустическое пространство это не только передающая среда, но и место обитания, «ложе» звучащей музыки.

Социальное (культурное) пространство, в широком смысле слова, – это «звучащая» среда, обусловленная музыкальной культурой, в которой живет человек. Это пространство имеет свою структуру (от узкого к широкому): интимное, персональное, социальное и публичное пространство. Критерием для выделения компонентов структуры явились дистанция и контакты [8].

Применительно к психомузыкальному пространству *интимное* пространство связано с микроуровнем. Это слушание в уединении, возможно и в семье, в отдельном изолированном помещении, где ничто не отвлекает слушателя от восприятия музыки. Здесь доминирует психологическая близость.

Персональное пространство – это более широкое пространство (мезоуровень). Например, звучание камерной музыки в небольшом уютном помещении. Персональная дистанция обеспечивает возможность видеть участников ансамбля вблизи. Эффект от воспроизводимой музыки усиливается. Пространственная близость между слушателем и исполнителями создает более тесный контакт. Реакции зрителей в этом случае легче достигают внимания исполнителей, и это оказывает заметное влияние на исполнение. В пределах этой дистанции живет и процветает искусство импровизации.

Социальное пространство охватывает еще большую территорию (макроуровень). В качестве музыки здесь доминирует звучание симфонии, кон-

церта. Чувство личной причастности уступает место отстраненному созерцанию или наблюдению. Здесь доминирует социальная дистанция. От нее ожидают воплощения идеи, темы, крупномасштабности замысла и композиции. Монументальные произведения исполняются в больших концертных залах, оперных театрах. Это связано с развитием чувства национального самосознания.

Следующим компонентом, относящимся к мезоуровню, является публичное пространство. *Публичное* пространство – это пространство, слитое с повседневным окружением. При этом, это эстетическое пространство, своего рода празднество под открытым небом. Часто музыкальные фестивали проводятся в пригороде, на природе с импровизированной концертной площадкой и «зрительным залом» (лужайкой). Примером публичного пространства могут выступать и концерты на площади. Характерно для публичного пространства массивное звучание, воспринимаемое на больших расстояниях.

К публичному пространству можно также отнести звон колоколов, игру духового оркестра в парке, на городских улицах. По сути все, что звучит вокруг: «звучание» природы во всем ее многообразии.

Вторая сфера – внутренняя среда – это психическое пространство. Здесь важную роль играют индивидуальные особенности человека, его психологические свойства, опыт. Применительно к музыке это пространство можно назвать тоновым пространством. Это пространство тонов, но это еще не пространство музыкальных звуков, музыки. Для того, чтобы тона превратились в музыку необходима индивидуальная работа человека. Отсюда возникает проблема психологии восприятия музыки.

Психическое пространство подчинено структурной организации, иерархизации. В частности, Б.Ф. Ломов [3] выделяет: сенсорно-перцептивный, представленческий, мыслительный уровни.

1 уровень – сенсорно-перцептивный. На этом уровне осуществляется первичное восприятие музыки. Это своего рода мечтание под музыку. Первичные впечатления о ней. У каждого слушателя эти впечатления могут не совпадать и очень сильно.

2 уровень – уровень представлений. На этом уровне слушатель пытается уловить закономерности строения произведения, подметить особенности музыкального образа, представить содержание музыки. Этот уровень отличается большей дифференциацией в проникновении в сущность музыкального произведения. Расхождение между музыкальными восприятиями слушателей сокращается, но сохраняется.

3 уровень – мыслительный. На этом уровне происходит полноценное восприятие музыкального произведения. Слушатель воспринимает и оценивает произведение в понятиях высот, интервалов, регистров, длительностей, темпов, тембров, фактур и т.д. Только на этом уровне возможно создание

объективного музыкального (идеального) образа. Здесь обнаруживается совпадение между субъектами восприятия в интерпретации художественного образа.

Две сферы психомузыкального пространства взаимодействуют между собой. Качество этого пространства обусловлено сложными взаимосвязями в системе «музыка – человек». Отсюда возникают направления исследования – психология восприятия музыки, психология научения пониманию музыки, психология научения чувствованию музыки.

3. Результаты

В качестве примера приведем экспериментальное исследование. Оно заключалось в изучении динамики психоэмоциональных состояний (ПС) и функциональной асимметрии полушарий головного мозга (ФАП) в процессе восприятия музыкальных произведений разных жанров. Для диагностики ПС и ФАП использовался прибор «Активациометр» [7]. Было важно выяснить эмоционально или логически воспринимает слушатель музыкальный материал. С другой стороны, насколько сильно погружение в переживание музыки. В качестве испытуемого был выбран музыкант, имеющий музыкальное образование и большой опыт знакомства с музыкальным искусством. В качестве музыкальных жанров были выбраны: классика, джаз, поп-музыка и народная музыка. Выбор был обусловлен тем, что испытуе-

мый чаще всего слушал именно эти жанры музыки. Для эксперимента были выбраны: Бах – концерт для клавира с оркестром ре минор в исполнении Глена Гульда (время звучания 24 мин), концерт № 2 для фортепиано с оркестром си-бемоль мажор Бетховена (время звучания 29 мин). Джазовая музыка была представлена Р.Гальяно с септетом (20 произведений; общее время звучания 1 час 42 мин) и группой под управлением Рейнхарда (12 произведений, общее время звучания 1 час 10 мин). Поп-музыка была представлена альбомом «Мадмуазель» в исполнении Лоры Фабиан (13 песен, 58 мин). Народная музыка была представлена народными песнями в исполнении разных авторов (12 песен, 43 мин). Фиксация ПС и ФАП осуществлялась в среднем 1 фиксация / 30 сек. Это дало возможность выявить динамику ПС и ФАП в процессе восприятия музыкальных произведений.

Результаты показали, что разные жанры музыки по-разному влияют на человека. В данном случае мы не утверждаем, что лишь музыка влияет на человека, но и человек преобразует музыку в своем сознании, находя в ней смысл.

В таблице 1 показаны соотношения частоты активации левого, правого полушарий головного мозга и межполушарной симметрии при восприятии музыкальных произведений.

Таблица 1.

Показатели частоты проявления активности левого, правого полушарий головного мозга и межполушарной симметрии при восприятии разных жанров музыки

№	Жанры музыки	Левое	МС	Правое	χ ² критерий	Ур.знач (p)
1	Джаз (Гальяно с септетом)	4	4	58***	88,364	0,000
2	Джаз (группа Рейнхарда)	23	11	35**	11,000	0,004
3	Классика (Бах)	15***	4	2	14,000	0,001
4	Классика (Бетховен)	12*	8	1	8,857	0,012
5	Поп-музыка (альбом «Мадмуазель»)	9	45***	35	23,281	0,000
6	Народная музыка	2	7	70***	101,360	0,000

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$; *** - $p \leq 0,001$.

Как видно из таблицы 1, классика воспринималась логически (чаще левым полушарием головного мозга; соотношение частоты доминирования левого полушария к правому составило 15 к 2 (при восприятии музыки Баха) и 12 к 1 (при восприятии музыки Бетховена), тогда как джаз, поп и народная музыка – воспринимались преимущественно эмоционально (чаще доминировало правое полушарие головного мозга). При восприятии народной музыки соотношение частоты доминирования правого к левому полушарию равнялось 70 к 2, по джазовой музыке по Гальяно – 58 к 4, по Рейнхарду – 35 к 23. Что касается поп-музыки, то там соотношение равнялось 35 к 9, но доминировала межполушарная симметрия (МС).

Музыкальное образование испытуемого давало ему возможность объективно в определенных пределах понимать образы созданные композито-

рами. Исходя из этого можно предположить, что музыка неся в себе определенную информацию, представляющую собой разную степень сложности, отражалась в мышлении испытуемого. Так как восприятие каждого концерта осуществлялось в разные дни и при этом они по времени были достаточно объемны, это дало нам возможность проследить стратегию мышления воспринимающего.

4. Обсуждения

Проблемой динамики психических состояний занимался А.О.Прохоров [4]. В частности, им исследовалось изменение психических состояний у студентов в процессе учебной недели. Исследования же динамики психоэмоциональных состояний и функциональной асимметрии полушарий головного мозга при восприятии музыки ранее не проводилось. Фиксация динамики ПС давало возможность определить активность (работоспособность) вос-

принимающего, а диагностика ФАП в динамике давала представление о преимущественном (эмоциональном или логическом) восприятии музыки.

В частности, нами были обнаружены следующие закономерности.

1. Динамика психоэмоционального состояния имеет рельефообразную форму. Это обусловлено, с одной стороны, изменением эмоциональной насыщенности воспринимаемого материала. Чем насыщеннее, энергичнее музыка, тем выше психоэмоциональное состояние.

Так, например, при восприятии концерта Бетховена, состоящего из 3-х частей, в крайних (энергичных) частях психоэмоциональное состояние было выше по сравнению с восприятием второй (спокойной) части. С другой стороны, это может быть связано с процессами саморегуляции слушателя. Когда появляется усталость, включаются механизмы, защищающие организм от излишних перегрузок – психоэмоциональное состояние понижается, затем снова активизируется. Причем подъемы и спады проявляются с периодической цикличностью, что оптимизирует сам процесс восприятия, дающий возможность получения удовольствия от воспринимаемой музыки.

2. Чем сложнее музыкальный материал, тем активнее принимает участие в ее обработке логический компонент мышления и наоборот. Существует большое разнообразие музыкального материала отличающегося как по сложности, так и по другим многочисленным характеристикам. В данном случае из 4-х жанров музыки, как показано в таблице, классическая музыка при восприятии требовала логических размышлений. При восприятии же «простой» музыки, понятной для слушателя, доминирование активности правого полушария головного мозга обусловлено эмоциональными переживаниями.

Представим себе многообразие различной музыки на континууме «простое – сложное».

Для каждого воспринимающего существует своя сложность. Для опытного музыканта и для меломана отличия в понимании музыки будут существенны и соответственно, «работа» мозга каждого будет отличаться. И таким образом, по ПС и ФАП можно определить, с одной стороны, степень погружения в музыку (насыщенность восприятия), с другой – качество восприятия (логически или эмоционально).

5. Заключение.

Таким образом, музыка выступает как продукт человечности. Она имеет свою ценность, которая порой бывает сложна для осознания ее СМЫСЛА человеком, с другой стороны, музыка используется человеком в его мире и не всегда полноценно. Постижением смысла музыки очеловечиваются функции человека.

6. Рекомендации. Для кого материалы статьи представляют ценность. Материалы статьи могут быть полезными для психологов, интересующимися проблемами музыкального творчества при использовании в системе образования, в работе с учащимися.

Литература

1. Асафьев Б.В. (*Глебов Игорь*). Ценность музыки. Demusica. Сб. статей под ред. Игоря Глебова / Б.В.Глебов. Петроградская Государственная Академическая филармония, 1923.
2. Бехтерев В.М. Вопросы, связанные с лечебным и гигиеническим значением музыки // Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии / В.М. Бехтерев. 1916. № 1-3. С. 105-124.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. М., 1984. 444 с.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О.Прохоров. М.: Пер Се, 2005. 352 с.
5. Шадриков В.Д. Происхождение человечности / В.Д.Шадриков: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Логос, 2001. 296 с.
6. Фомина З.В. Онтология музыки / З.В.Фомина. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.И.Собинова, 2005. 88 с.
7. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций / Ю.А.Цагарелли. Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. 492 с.
8. Edward T. Hall. 1996. The Higgen Dimension. Anchor Books, Doubleday and Company, Inc. New York: 77. Цитиз: Maurise Grosser, The Painter's Eye, Rinehart and Company. 1951. New York.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПСИХИЧЕСКИМ ЗДОРОВЬЕМ ЛИЧНОСТИ

И.М.Пучкова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы определяется необходимостью исследования взаимосвязи психологической готовности к профессиональной деятельности с психологическими факторами психического здоровья личности в процессе профессиональной подготовки. Результаты исследования данной проблемы могут быть использованы в оценке резервов развития психологической готовности к деятельности будущих специалистов с одной стороны и определении факторов нарушения психического здоровья – с другой. Ведущим методом к исследованию данной проблемы является метод «возрастных срезов», в качестве основного метода эмпирического исследования выступает психодиагностика с использованием стандартизированных опросников. В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования психологических факторов психического здоровья студентов. Дано определение психологической готовности к профессиональной деятельности. Описаны результаты эмпирического исследования. Материалы статьи могут быть полезными для психологов – практиков и преподавателей высших учебных заведений.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, психическое здоровье, личность.

Abstract

The urgency of the problem under investigation is determined by the need to study the relationship of psychological readiness for professional activity with psychological factors of mental health of individuals in the process of training. The results of the study of this problem may be used in the assessment of reserves of psychological readiness for activity of the future specialists on the one hand and the factors determining mental health - on the other. The leading method to the study of this problem is the method of "age-cuts" as the main method of empirical research is the psychological testing using standardized questionnaires. The article presents the results of theoretical analysis and empirical study of psychological factors of mental health of students. Psychological readiness for professional activities is defined. The results of empirical research are described. The Article materials may be useful for psychologists - practitioners and academics.

Keywords: psychological readiness, professional activity, training, mental health, personality.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда
(проект № 14-06-00585а)

Введение

В настоящее время, в связи происходящими в обществе социально - экономическими изменениями, высокой технической оснащенностью различных сфер деятельности возникает необходимость в высококвалифицированных специалистах. В этих условиях уровень готовности к профессиональной деятельности выпускников вузов определяет эффективность вхождения в профессию. Поэтому повышаются требования к подготовке специалиста, уточняются условия обучения и воспитания, изуча-

ются психологические факторы повышения его эффективности. При этом большое значение уделяется психическому развитию личности в процессе профессиональной подготовки, а следовательно, возрастает интерес к изучению ее психического здоровья. Как отмечал В.М.Бехтерев, «воспитание, понимаемое нами в широком смысле слова, ставит своей целью полное и гармоничное развитие духовных и физических сил организма, ясно, что без всестороннего изучения организма вообще и условий его развития в частности, не может быть и речи

о его воспитании» [2]. Актуально его предположение о том, что при реализации образовательного процесса необходимы условия для проявления у студентов таких качеств, как инициативность, самостоятельность, критичность мышления и других, необходимых для адаптации к современным условиям жизни.

Проблему психического здоровья В.М.Бехтерев связывал с рассмотрением и изучением вопросов труда, профориентации, организации условий трудовой деятельности, взаимоотношений в коллективе. Он считал, что гарантия психического здоровья и развития личности в «таком осуществлении самого труда, который давал бы максимум производительности при оптимуме или максимуме здоровья, при отсутствии ... переутомления...» [1].

Varr (Varr, 1987), рассматривая такие компоненты психического здоровья, как эмоциональное благополучие, автономность как стремление к независимости и саморегуляции, притязания, интегрированное функционирование, выделяет также и компетентность, которая, по его мнению, предполагает рассматривать хорошее психическое здоровье с точки зрения приемлемого уровня успеха или компетентности в разных сферах деятельности) [4, с. 376-378].

Таким образом, исследование психологической готовности к профессиональной деятельности во взаимосвязи с психологическими факторами психического здоровья личности в процессе профессиональной подготовки актуально, а его результаты могут быть использованы в оценке резервов развития психологической готовности к деятельности будущих специалистов с одной стороны и определении факторов нарушения психического здоровья – с другой.

Б.С.Братусь, не определяя понятия «психическое здоровье», отмечает следующие его особенности: «Первое: это сложное многоуровневое образование. Второе: степень здоровья определяется запасом прочности, стойкости в отношении пагубных влияний, тем, насколько легко и надежно защитные силы гасят, компенсируют эти влияния, не допуская искажений условий работы психики. Третье (пожалуй, наименее явно формулируемое): это некий заменитель (не синоним) понятию личность, главным образом потому, что последнее чрезвычайно многообразно и пестро употребляется разными авторами, сильно нагружено» [11, с. 14].

Нас интересуют прежде всего личностные факторы психического здоровья, с помощью которых можно было бы осуществлять его коррекцию. Поиск и изучение личностных факторов психического здоровья студентов позволяет рассматривать их как основу для развития личности в целом. Если же рассматривать психологическую готовность к профессиональной деятельности как «*системное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, включающее регулятивные, когнитивные и коммуникативные характеристики и*

способствующее успешному овладению деятельностью» [5], то необходимо сопоставить личностные факторы психического здоровья личности с составляющими психологической готовности к деятельности и выяснить, насколько эти характеристики соотносятся между собой. Таким образом, появляются дополнительные возможности и прогноза развития психологической готовности к профессиональной деятельности в процессе обучения, и выявления условий нарушения психического здоровья. Ориентируясь на теоретическую модель психологической готовности, включающую, помимо прочих, блок личностных свойств и качеств, универсальных относительно получаемой специальности [5], необходимых для формирования и развития психологической готовности учащихся к профессиональной деятельности, мы можем включить в него и личностные факторы психического здоровья студентов.

Теоретическое обоснование исследования.

По определению Всемирной организации здравоохранения «психически здоровым (нормальным) следует считать человека, у которого нормально развиты психические функции, отмечается физиологическое, духовное и социальное благополучие, а также сохранена способность адекватной адаптации к окружающей природной и социальной среде, активной производственной и другой деятельности» [11, с. 11].

Психическое здоровье – сложное понятие, формулировка определения которого вызывает затруднения, потому каждая отрасль психологического знания, в рамках которой изучается психическое здоровье, использует для этого свои методы. Психическое здоровье определяется как

- совокупность установок, качеств и функциональных способностей, способствующих адаптации индивида к среде [14];
- способность человека адекватно реагировать на внешние и внутренние раздражители, умение уравновесить себя с окружающей средой [10, с. 80];
- зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции [10, с. 151];
- гармоничное развитие психики, соответствующее возрастной норме данного человека [3, с. 219];
- нормальное течение психических процессов (внимания, восприятия, памяти и др.) [3, с. 218];
- потребность человека в самореализации себя как личности [8, с.27];
- общее понятие, включающее в себя нормальное эмоциональное, поведенческое и социальное самочувствие [13];
- состояние душевного благополучия [10, с. 150];
- комплексное многоуровневое качество жизнедеятельности [11, с. 17];
- собственная жизнеспособность индивида, жизненная сила [9, с. 27];

• интегральная характеристика полноценности, психологического функционирования индивида [10, с. 150].

Более конкретное описание сущности психического здоровья через описание личностных качеств мы обнаруживаем в альманахе «Психическая саморегуляция» (№ 4, 2004), который предлагает следующие характеристики индивидов, обладающих крепким психическим здоровьем: позитивный настрой, адекватное восприятие других людей, конструктивный подход к решению проблем. [12, с. 9].

Перечисленные характеристики отражают поведенческие особенности психического здоровья личности, проявляются в деятельности и могут непосредственно наблюдаться. Эти качества во многом переключаются с ценностными установками самоактуализирующейся личности в гуманистической психологии.

При оценке факторов психологического здоровья личности в контексте психологической готовности к профессиональной деятельности необходимо изучение особенностей студентов. Студенческая среда относится к таким, в которых эти перегрузки и требования выступают во всем многообразии. С другой стороны, именно в этот период формируется будущий профессионал, состояние психического здоровья которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни в целом и таким образом приобретает высокое общественное значение [7, с. 466].

Период обучения студентов становится моментом принятия необходимых профилактических мер с целью сохранения оптимального уровня их психического здоровья, а также выработкой рекомендаций для преодоления психического неблагополучия.

На основе теоретического анализа можно выделить следующие личностные факторы психического здоровья:

- 1) удовлетворенность разными сторонами своей жизни,
- 2) установка на положительное отношение к себе,
- 3) реализация своих потенциальных способностей (самоактуализация).

Материал и методы

В. Салаховой, под нашим руководством, было проведено пилотажное исследование психологических факторов психического здоровья студентов первого и третьего курсов. При проведении исследования начальный этап вузовской подготовки (1 курс) выбран потому, что на данном этапе подготовки происходит адаптация студента к новой среде, к новой форме обучения формируется профессиональная направленность, осуществляется преобразование мотивации, учебно-профессиональная деятельность впервые становится ведущим типом деятельности, происходит становление нового уровня самосознания, активизируются процессы самоопределения и самопознания, проектирования себя в

профессии. Профессиональная подготовка на 3 курсе предполагает изучение профессионально ориентированных дисциплин, формирование профессиональных умений и навыков. На этом этапе активно развивается психологическая готовность к профессиональной деятельности. Таким образом, априори, мы можем говорить о более высоком уровне профессиональной пригодности по сравнению с первым курсом.

Общее количество испытуемых среди студентов 1-го курса составило 17 человек, количество студентов 3-го курса - 20 человек.

Предметом проведенного исследования явились личностные факторы психического здоровья студентов. В качестве гипотезы рассматривалось предположение о том, что психическое здоровье студентов определяется такими личностными факторами как система положительного самоотношения (в эту систему входят такие составляющие самоотношения как самоуважение, аутосимпатия, самопринятие), удовлетворенность качеством своей жизни, а также наличием ценностей самоактуализирующейся личности.

Методами исследования выступили диагностика при помощи шкального тестирования, сравнительный метод, статистические методы обработки данных (первичная статистическая обработка, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, дивергентный анализ), качественный анализ.

В качестве методик психологического исследования личностных факторов психического здоровья студентов использованы следующие: методика «Душевное равновесие» (С. Степанов); опросник «Оценка качества жизни» (Н.Е. Водопьянова); «Самоактуализационный тест» или «САТ» (Э. Шостром); тест-опросник «Самоотношение» (В.В. Столин).

Методика «Душевное равновесие», разработанную С. Степановым, использована с целью определения самооценки психического здоровья и последующего разделения испытуемых на две группы: группа с хорошим психическим здоровьем (ХПЗ) и группа с удовлетворительным психическим здоровьем (УПЗ).

Результаты

В процессе анализа нас интересовали как результаты на каждом курсе, так и в группах с хорошим и удовлетворительным психическим здоровьем.

Анализ результатов диагностики показал следующее.

Показатели средних значений параметров шкал опросника «Оценка качества жизни» у студентов ХПЗ отражают средний и высокий уровни удовлетворенности студентами качеством своей жизни.

Обращает на себя внимание преобладание выраженности шкал «работа», «личные достижения», «здоровье», «самоконтроль» у студентов 1-го курса, что говорит о большей удовлетворенности студентов 1-го курсов этих сферах своей жизни по сравнению со студентами 3-го курса, у которых по

этим шкалам показатель имеет среднюю степень выраженности. Результаты по шкалам методики «САТ» отражают в целом средний уровень самоактуализации. Примерно половина шкал из теста «Самоотношение» имеет высокий уровень выраженности в группе ХПЗ.

Корреляционный анализ показал, что в группе студентов с хорошим психическим здоровьем существуют сильные (для $p \leq 0,001$) корреляционные связи между следующими шкалами: «поддержка внутренняя и внешняя» из опросника «Оценка качества жизни» и «самоинтерес» из теста «Самоотношение» ($r=0,90$); «самоуважение» и «самопонимание» из теста «Самоотношение» ($r=0,91$).

Кроме того шкала «поддержка внутренняя и внешняя» связана со шкалой «общение с близкими» из опросника «Оценка качества жизни» ($r=0,78$), а шкала «общение с близкими» имеет также значимую корреляционную связь со шкалой «самоинтерес» из теста «Самоотношение» ($r=0,73$). Таким образом, мы определили, что для студентов ХПЗ возможность общения с близкими и родными людьми, а также ощущение поддержки с их стороны играет определенную роль в установлении интереса к своей личности.

У студентов ХПЗ «поддержка внутренняя и внешняя» помимо шкалы «самоинтерес», также связана со шкалой «гибкость поведения» из теста «САТ» ($r=0,77$), шкала «аутосимпатия» коррелирует только с двумя шкалами: «ожидание положительного отношения от других» ($r=-0,82$; при $r=0,77$ для $p=0,01$), «самообвинение» ($r=-0,71$; при $r=0,63$ для $p=0,05$). Мы наблюдаем в обоих случаях отрицательные корреляционные связи, это говорит о том, что чем меньше студенты ожидают положительное отношение к себе со стороны окружающих их людей и чем меньше склонны к излишней самокритике, тем больше любят и ценят себя. Помимо этого шкала «самоуверенность» из теста «Самоотношение» не коррелирует ни с одной из рассматриваемых нами шкал, т.е. на уверенность в себе и своих силах не влияет ни ощущение удовлетворенности своей жизнью, ни уровень успешности самоактуализации, ни система самоотношений. Все это может свидетельствовать о наличии внутренней независимости у студентов ХПЗ в своих действиях и поступках. Интересно, что шкала «самопринятие» имеет отрицательную корреляционную связь со шкалой «познавательные потребности» ($r=-0,82$). Это может означать, что в ситуации неудовлетворенности собой, «непринятия» в себе каких-то качеств студенты ХПЗ проявляют активную познавательную деятельность, т.е. состояние «непринятия» себя порождает некоторым образом в них потребность познавать себя и окружающий мир, узнать что-то новое, научиться чему-то и т.д.

Эту же мысль подтверждает другая корреляционная связь шкалы «негативные эмоции» из опросника «Оценка качества жизни» со шкалой «самоинтерес» из теста «Самоотношение» теста ($r=$

0,75). Чем больше выраженность признака по шкале «негативные эмоции», т.е. чем меньше психической напряженности и угнетенности негативными эмоциями у студентов ХПЗ, тем меньше у них направленности на самоинтерес.

Таким образом, мы можем заключить, что студенты ХПЗ используют свои негативные эмоции – обиду, гнев, чувство вины, стыд – как источник для самопознания, как возможность сблизиться с самим собой, разобраться в своих мыслях и чувствах. Анализ других связей позволил установить, что на положительную оценку психического здоровья оказывают влияние способность жить «настоящим», быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации, открыто и свободно выражать свои чувства, принимать свою агрессию, гнев и раздражение как естественные проявления человеческой природы, а также удовлетворенность общением с близкими людьми. Также выявлено, что на процесс развития самоактуализации не оказывает существенного влияния степень удовлетворенности студентами ХПЗ качеством разных сторон своей жизни.

Результаты применения опросника «Оценка качества жизни» у студентов УПЗ показывают, что в целом преобладают средний уровень выраженности признаков, что говорит о средней удовлетворенности качеством разных сфер своей жизни. Показатели самоактуализации не превышают средний уровень, что может означать затруднения в процессе самоактуализации

В группе студентов УПЗ тесно связаны между собой корреляционной связью шкалы из опросника «Оценка качества жизни»: «личные достижения», «здоровье», «общение с близкими». В группе студентов ХПЗ между этими шкалами нет никаких значимых корреляционных связей. Также мы установили, что с указанными выше тремя шкалами коррелируют следующие три основные шкалы из теста «Самоотношение»: «интегральная», «самоуважение», «аутосимпатия», а также шкала «самопринятие». Эти шкалы также имеют значимые корреляционные связи между собой. Однако таких же особенностей взаимосвязей этих шкал в группе студентов ХПЗ нами обнаружено не было. Кроме того, со всеми вышеперечисленными семью шкалами имеет корреляционные связи шкала «самоуважение» из теста «САТ». Удовлетворенность состоянием своего здоровья у студентов УПЗ зависит в значительной мере от наличия самоконтроля, самоуважения и доброжелательного отношения к себе.

Шкала «самоконтроль» как из теста «САТ», так и из опросника «Оценка качества жизни» коррелирует со многими шкалами как из своей методики, так и из других. Особое наше внимание привлекли корреляции со следующими шкалами: «поддержка самоактуализации», ($r=0,60$), «ценностная ориентация» ($r=0,58$), «спонтанность» ($r=0,71$), «самоуважение» ($r=0,68$), «самопринятие» ($r=0,82$), «познавательные потребности» ($r=0,64$) из теста «САТ», а также шкалами «интегральная» ($r=0,67$), «самоува-

жение» ($r=0,63$), «аутосимпатия» ($r=0,70$) из теста «Самоотношение».

Особый интерес вызывает тот факт, что, имея хорошее самообладание и самоконтроль, студенты УПЗ в то же время способны на спонтанность, свободное проявление своих чувств, что нам кажется странным. Ведь самообладание предполагает умение держать свои чувства под контролем в силу какой-либо ситуации. Мы предполагаем, что это связано со специфичностью группы студентов УПЗ, у которых психический баланс несколько расшатан, но еще сохраняется, в силу чего спонтанное поведение может ими рассматриваться как угроза психическому балансу и находится под контролем.

Нас привлекли корреляционные связи шкалы «спонтанность» со шкалами «общение с близкими» ($r=0,52$) «негативные эмоции» ($r=0,57$) из опросника «Оценка качества жизни», а также со шкалами «гибкость поведения» ($r=0,60$), «самопринятие» ($r=0,75$), «креативность» ($r=0,63$) из теста «САТ». Т.е., чем более студентов УПЗ удовлетворяет их общение с близкими людьми и чем меньше они переживают негативные эмоции, тем более они открыты в своем поведении. Чем более они спонтанны, тем более склонны принимать себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков и тем более способны к творчеству. Мы сделали вывод, что познавательные потребности также находятся под самоконтролем в силу наличия корреляционной связи между ними.

Шкала «самоуверенность» из теста «Самоотношение» имеет много корреляционных связей с шкалами из других методик. Так, уверенность в себе и своих силах у студентов УПЗ возрастает с ростом личных достижений, улучшением здоровья, наличием поддержки (внутренней и внешней), преобладанием оптимистичности, уменьшением напряженности, повышением самоуважения, доминированием доброжелательного отношения к себе.

Следует отметить, что структура корреляционных связей в этой группе отличается большей целостностью и интегрированностью. В данной группе имеются возможности для коррекции нарушений психического здоровья.

Статистическое сравнение показателей в группах ХПЗ и УПЗ по t -критерию Стьюдента установило различия между выборками в следующих шкалах: методика «Душевное равновесие» ($t=-6,857$ при $p \leq 0,001$), шкала «сензитивность к себе» ($t=-2,150$ при $p \leq 0,05$) и шкала «познавательные потребности» ($t=2,607$ при $p \leq 0,05$) из теста «САТ», «интегральная шкала» ($t=2,079$ при $p \leq 0,05$) и «шкала самопонимания» ($t=2,765$ при $p \leq 0,05$) из теста «Самоотношение».

Мы приходим к выводу, что в среднем выраженность стремления к познанию, более доброжелательное отношение к себе и понимание себя характерна для студентов ХПЗ больше, чем для студентов УПЗ. Но в то же время студенты УПЗ более

отчетливо осознают свои потребности и чувства по сравнению со студентами ХПЗ.

Нами не было обнаружено статистически значимых различий по t -критерию Стьюдента между группами в шкалах опросника «Оценка качества жизни». Это может означать, что в целом студенты ХПЗ и студенты УПЗ одинаково удовлетворены качеством своей жизни в разных ее областях.

Анализ результатов исследования студентов 1 и 3 курсов показал следующее.

Корреляционный анализ показал наличие статистически значимых связей в выборке 1 курса показателя «Душевное равновесие» на уровне значимости ($p \leq 0,01$) с показателями «самоконтроль» (Опросник для оценки качества жизни), «самоуважение» (САТ), «интегральная шкала» (Самоотношение); на уровне значимости ($p \leq 0,05$) с показателями «работа», «здоровье», «общение с близкими людьми» (Опросник для оценки качества жизни); «ценностная ориентация», «самопринятие», «представления о природе человека», «креативность» (САТ); «шкала самоуважения», «шкала аутосимпатии», «шкала самоинтереса», «шкала самоуверенности», «шкала самопринятия», «шкала самообвинения», «шкала самопонимания» (Самоотношение). Таким образом, психическое здоровье для данной группы определяется самоконтролем, самоуважением, позитивным самоотношением, значимостью работы, отношения с близкими, разделением ценностей самоактуализирующейся личности, креативностью, самопринятием.

Для выборки 3 курса характерно наличие статистически значимых связей показателя «душевное равновесие» на уровне значимости ($p \leq 0,05$) с «Отношением с близкими людьми» (опросник для оценки качества жизни) и шкалами «аутосимпатии» (САТ) и «самоконтроль», обратная связь с показателем «негативные эмоции». Таким образом, психическое здоровье для данной группы определяется самоконтролем, значимостью отношения с близкими людьми, аутосимпатией.

Нами были ранее установлены корреляты успешности обучения в вузе как условия формирования психологической готовности к профессиональной деятельности [6], к которым относятся самооценка, ответственность, мотивация к овладению профессией и др. Кроме того, сравнение выделенных факторов психического здоровья с установленной структурой профессиональной готовности [5] позволяют говорить о том, что составляющие и психологической готовности, и психического здоровья частично перекрываются. В то же время, если рассматривать, как мы уже говорили, что студенты третьего курса имеют более высокий уровень психологической готовности к профессиональной деятельности, то можно увидеть, что и взаимосвязь факторов психического здоровья отличается наличием шкалы «негативные эмоции». Это может быть вызвано тем, что на этом этапе обучения могут появляться негативные изменения в структуре го-

товности к деятельности, связанные с изменением отношения к профессии, снижением интереса к выбранной специальности и т.п.

Было проведено также сравнение результатов в двух выборках.

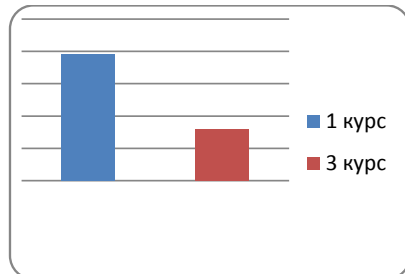


Рис. 1. Средние значения по методике «Душевное равновесие»

Как видим, у студентов 1 курса психическое здоровье может быть оценено как более благоприятное. По этому показателю выявлены статистически значимые различия. Статистическое сравнение показателей по t-критерию Стьюдента для двух независимых выборок показало наличие различий на уровне значимости ($p \leq 0,05$) в уровне выраженности показателей «работа», «креативность», и на уровне значимости ($p \leq 0,01$) по показателю «шкала самоинтереса».

Заключение

Теоретический анализ показал, что психическое здоровье одно из самых сложных по содержанию и вследствие чего трудно определяемых явлений в психологии. Оно представляет собой многоуровневую систему, помогающую личности решать задачи социализации и индивидуализации.

Основываясь на результатах диагностики, а также их статистической обработки, можно сделать вывод о том, что для каждой из этих групп, разделенных по уровню психического здоровья, характерны различная представленность и мера выраженности личностных факторов, оказывающих влияние на психическое здоровье. Взаимосвязь личностных факторов психического здоровья у студентов УПЗ имеет более сложную структуру, чем у студентов ХПЗ. Студенты, оценивающие свое психическое здоровье как хорошее, более независимы в своем поведении, их психическое состояние и уровень самоактуализации не связаны с их самоотношением, в то время как у студентов, оценивающих свое состояние как удовлетворительное, система самоотношения влияет на процесс их самоактуализации.

У студентов ХПЗ гибкость поведения связана с самопринятием, а у студентов УПЗ – со спонтанностью и контактностью. Если в группе студентов ХПЗ самоконтроль отрицательно коррелирует со спонтанностью, то в группе студентов УПЗ эта корреляция положительна. Мы предполагаем, что это связано со специфичностью группы студентов УПЗ, у

которых психический баланс несколько расшатан, но еще сохраняется, в силу чего спонтанное поведение может ими рассматриваться как угроза психическому балансу и находится под контролем. Можно утверждать, что в группе студентов ХПЗ актуализировались ненасыщаемые потребности, а именно неудовлетворенность собой порождает познавательную активность, а негативные эмоции – интерес к своей личности.

У студентов ХПЗ ориентация на ценности самоактуализирующейся личности связана со способностью быть независимыми в поведении от воздействий извне, с самоуважением, самопоследовательностью и креативностью, а у студентов УПЗ – с самопринятием, самоуважением, самопониманием, аутосимпатией, самоконтролем, удовлетворенностью своими личными достижениями, здоровьем, а также поддержкой (внутренней и внешней).

Качество психического здоровья определяется совокупностью индивидуальных особенностей личности и состояния внутренней среды организма, складывающейся в результате взаимодействия биологических, психологических и социально-средовых факторов (наследственность, возраст, условия воспитания, тип характера и поведения, приобретенные навыки в преодолении стрессовых ситуаций, перенесенные болезни, травмы, психическая травматизация и т.д.).

Вместе с тем, психическое здоровье весьма динамично. Его качество непрерывно изменяется под влиянием многочисленных внутренних (возрастных, эндокринных и др.) и внешних (социальных, психологических, экономических, экологических и др.) факторов.

Таким образом, мы можем утверждать, что наша гипотеза подтверждается, однако мы хотим уточнить ее формулировку: обозначенные нами личностные факторы играют роль адаптации в группе студентов УПЗ, а в группе студентов ХПЗ способствуют саморазвитию личности.

Следует отметить необходимость проведения исследования с выделением уровня психического здоровья на основе совокупности его характеристик.

Проведенное исследование позволило установить два вида взаимосвязи психологической готовности к деятельности с психическим здоровьем личности: 1) некоторые факторы психологического здоровья могут одновременно рассматриваться и как факторы психологической готовности; 2) психологическая готовность к профессиональной деятельности влияет на уровень психического здоровья личности.

Материалы статьи могут быть полезными для психологов-практиков и преподавателей высших учебных заведений.

Литература

1. Бехтерев В.М. Личность и труд // Бехтерев В., Мюнстерберг Б. и Меде и др. Сборник статей по

- прикладной психологии. М.: Гостехиздат, 1922. С. 62-90;
2. Бехтерев В.М. Личность и условия её развития и здоровья. Речь, произнесённая 4-го сентября 1905г. на II Съезде русских психиатров в г.Киеве //Бехтерев В.М. Избранные труды по психологии личности. В 2-х томах. Отв. ред. Г.С.Никифоров, Л.А.Коростылев. Объективное изучение личности. СПб.: изд-во «Алет-ейя», 1999. С.230-257.
 3. Вайнер Э.Н. Валеология / Э.Н.Вайнер. М.: Флинта: Наука, 2001. 416 с.
 4. Мучински П. психология, профессия, карьера. / Пер. с англ. В.Белюсов. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 539 с. (Мастера психологии).
 5. Попов Л.М., Пучкова И.М. Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности. // Образование и саморазвитие. 2015. № 2 (43). Казань: "Центр инновационных технологий", 2014.
 6. Пучкова И.М. Успешность начального этапа обучения в вузе: статистический анализ компонент // Образование и саморазвитие. 2014. № 4 (42). Казань: "Центр инновационных технологий", 2014. С. 17-21.
 7. Психология здоровья: Уч. для вузов / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб: Питер, 2006. 607 с. (Учебник для вузов).
 8. Секач М.Ф. Психология здоровья / М.Ф. Секач. М.: Академический проект, 2005. 192 с. (Gai-deatus).
 9. Смыслов Д. О комплексном подходе в подготовке психолога-специалиста // Прикладная психология и психоанализ. 2006. № 1. С. 81-84.
 10. Торохова Е.И. Валеология: словарь / Е.И.Торохова. М.: Флинта: Наука, 1999. 248 с.
 11. Федотов А.Ю. Психическое здоровье человека и психологическая помощь: Уч. пособие. М.: Современный гуманитарный университет, 2002. 75 с.
 12. Характеристика индивидов, обладающих крепким психическим здоровьем // Психическая саморегуляция. 2004. № 4. С. 9-10.
 13. www. psyhealth. ru
 14. www. Krygosvet. ru

УДК: 159.923

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БУДУЩЕМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОРИЕНТАЦИИ НА ДОХОД И НА ПРОФЕССИОНАЛИЗМ

Б.С.Алишев, О.Г.Набиуллина

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье представлены результаты исследования, выявившего, что среди студентов вузов существуют большие группы лиц, представляющих свою будущую профессиональную деятельность либо как источник материальных благ, либо как сферу профессионального развития. Показано, что такое разделение характерно, прежде всего, для младшего и старшего курсов.

Ключевые слова: студенты, представления, ценностные ориентации, профессионально-трудовая деятельность.

Abstract

The results of the study found that among college students there are large groups of people representing their future professional activity either as a source of wealth or as a field of professional development. These results are presented in the article. It is shown that such a separation is typical, especially for junior and senior students.

Keywords: students, representations, values, professional employment.

В ранее проведенных исследованиях было показано, что существует связь между представлениями людей о конкретной профессиональной деятельности и их представлениями о материальном достатке. В частности, среди работающих людей немало лиц, которые привязаны к своей профессии до тех пор, пока она приносит им определенные выгоды (доход), но о профессиональной самореализации они не задумываются [2-4, 6]. Таких работников называют профессиональными маргиналами. Е.П.Ермолаева подчеркивает, что профессио-

нальный маргинализм необходимо отличать от непрофессионализма, являющегося следствием нехватки профессиональных знаний и навыков. Маргинализм, – с ее точки зрения, в первую очередь, личностная позиция непричастности к профессии, к профессиональной этике и морали. Профессиональный маргинализм, по ее мнению, характеризуется также отсутствием стремления к принесению социальной пользы [2]. С другой стороны, есть немало людей, ориентированных на самореализацию

в профессии, для которых приносимый ею доход оказывается менее важным фактором.

В связи с этим возникает вопрос, когда, на каком этапе профессионального становления личности формируются такого рода представления людей о целях и смыслах профессиональной деятельности? В данной статье мы хотим показать, что преимущественная ориентация на доход или на профессиональную самореализацию наблюдается уже в юношеском (в студенческом) возрасте вместе с формированием всей системы жизненных представлений и предпочтений личности.

Исследование проводилось в военном (ВУНЦ СВ «ОА ВС РФ» (филиал г. Казань), медицинском (КГМУ) и технологическом (КНИТУ) университетах г. Казани на младшем (1 курс), среднем (3 курс) и старшем (5 курс) курсах. Всего в нем участвовало 310 студентов. В качестве методик использовались: специально разработанная анкета, включающая вопрос о целях профессионально-трудовой деятельности и 12 вариантов ответов на него; методика Б.С.Алишева [1] для изучения структуры ценностей личности; тест А.Б.Белюсовой [5] для диагностики представлений личности о своем профессиональном и жизненном будущем.

Анализ полученных результатов исследования показал, что цели «профессионализм» и «высокий доход» являются наиболее часто выбираемыми

студентами из числа предложенных. Для проверки гипотезы о том, что испытуемые, ориентированные на доход, не ориентированы на профессионализм, был использован четырехпольный коэффициент ассоциации Пирсона. С его помощью во всей выборке была обнаружена статистически значимая отрицательная связь, с одной стороны, между ориентацией на «высокий доход» и, с другой стороны, с ориентацией на «профессионализм» и «принесение пользы людям» (см. табл. 1).

Приведенные в ней данные говорят о том, что уже на этапе обучения в вузе среди студентов достаточно отчетливо обнаруживается довольно простая тенденция. Статистически значимые отрицательные коэффициенты корреляции недвусмысленно указывают на то, что, чем более те или иные студенты ориентированы на зарабатывание денег, тем менее они ориентированы на развитие себя как профессионала и на принесение пользы другим. И, наоборот, чем больше другие студенты ориентированы на профессиональную самореализацию и принесение пользы, тем меньшее значение начинают приобретать для них заработок. Мы видим также из табл. 1, что выраженность этой тенденции усиливается на старшем курсе, т.е. ближе к окончанию обучения в вузе (абсолютные значения коэффициентов корреляции увеличиваются).

Таблица 1.

Связи цели профессионально-трудовой деятельности «высокий доход» с целями «профессионализм» и «принести пользу людям» у студентов разных вузов, обучающихся на разных курсах

№	Вуз, курс, объем выборки,	Цель	Профессионализм	Принесение пользы людям
		Цель		
1	Вся выборка (N=310)	Высокий доход	-0,358	-0,339
2	Младший курс, N=107		-0,396	-0,246
3	Средний курс, N=93		-0,16	-0,301
4	Старший курс, N=110		-0,455	-0,446

Примечание: выделены жирным коэффициенты $\varphi \geq 1 \varphi_{кр1}$, при $p=0,01$; критические значения четырехпольного коэффициента ассоциации Пирсона: вся выборка (N = 310) $1 \varphi_{кр1} = 0,15$ при $p=0,01$; младший курс (N=107) $1 \varphi_{кр1} = 0,25$ при $p=0,01$; средний курс (N=93) $1 \varphi_{кр1} = 0,27$ при $p=0,01$; старший курс (N=110) $1 \varphi_{кр1} = 0,25$ при $p=0,01$.

Таким образом, между целями «высокий доход» и «профессионализм» отрицательные корреляционные связи имеются, прежде всего, на младшем (первом) и старшем (пятом) курсах (см. табл. 1). Наличие отрицательных связей на младшем и старшем курсах свидетельствует о том, что у многих из этих испытуемых имеются приоритеты, связанные с профессионально трудовой деятельностью. Возможно, что это является одним из результатов разрешения кризисов профессионального выбора, которые наиболее сильно проявляются в первый и последний годы обучения [4]. Слабая выраженность корреляционных связей между целями

«высокий доход» и «профессионализм», с одной стороны, можно объяснить неустойчивостью приоритетов, сформированных на первом курсе. С другой стороны, возможно, что это объясняется тем, что до получения диплома и начала постоянной профессионально-трудовой деятельности еще далеко, и потребность в четких приоритетах в профессионально-трудовой деятельности отсутствует. Об этой проблеме В.Н.Обносос писал, что из-за большого количества общеобразовательных предметов и длительного срока обучения у учащихся может сложиться иллюзия продолжающегося школьного образования [7].

Очевидно, что описываемое нами различие между определенными группами студентов носит ценностную природу. Иначе говоря, в его основе лежит специфика ценностного восприятия действительности личностью и ее ценностного отношения к ней. В связи с этим, с нашей точки зрения, представляет научный интерес более широкий анализ ценностных различий между группами студентов, ориентирующихся на разные цели в сфере профессиональной деятельности.

Для проведения такого анализа мы выделили в общей выборке две группы студентов: испытуемых, выбравших цель «профессионализм», и не выбравших цель «высокий доход», и испытуемых, выбравших цель «высокий доход», но не выбравших «профессионализм». В первую группу вошло 53 студента, из которых около 70 % оказались представителями старшего курса, а остальные учились на среднем курсе. Ни одного студента младшего курса в этой группе не было. Таким образом, среди первокурсников не выявлено ни одного студента, ориентированного на профессионализм и при этом не ориентированного на материальный достаток. Вторую группу составили 118 студентов, более половины которых представляли средний курс, а первокурсников вновь оказалось мало (15 человек, или около 13% состава группы). Отсюда вытекает следующее:

- первокурсники довольно часто выбирают обе рассматриваемые цели профессиональной деятельности, т.е. не разграничивают их и не противопоставляют друг другу;

- студенты среднего курса заметно чаще рассматривают приобретаемую профессию в качестве источника материального достатка;

- на старшем курсе происходит относительное уравнивание, в результате чего примерно одинаковое число студентов начинает ориентироваться и на доход, и на профессионализм.

Анализ структуры ценностей студентов (по методике Б.С.Алишева) в этих двух группах показал, что испытуемые, ориентированные на профессионализм, в большей степени, чем испытуемые, ориентированные на доход, ценят «жизнь и безопасность каждого человека», «семью», «саморазвитие», «справедливость», но ниже оценивают ценность, связанную со своим собственным благополучием. Студенты, вошедшие в противоположную группу имеют также более высокие индексы по ценностям «общественная жизнь», «разнообразие жизни», «красота», «мощь (сила)» и, естественно, для них большей ценностью становится «материальное благополучие» (впрочем, абсолютные значения индекса этой ценности высоки в обеих группах студентов). Эти данные указывают на наличие у первой группы студентов внутренней мотивации учения и профессионального развития. Сравнительно высокий индекс ценности «самоотдача» свидетельствует об их большей готовности посвящать свою жизнь служению другим людям или своему делу.

Сопоставление представлений о профессиональном и жизненном будущем (методика А.Б.Белюсовой) студентов, включенных в две группы, позволило получить дополнительные данные. Например, было выявлено, что испытуемые, ориентированные на профессионализм, по сравнению с испытуемыми, ориентированными на доход, более позитивно относятся к семейной жизни, сфере социальных контактов, саморазвитию, достижениям и др. Испытуемые, ориентированные на доход, более позитивно относятся лишь к отдыху.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Уже на стадии студенчества выделяются достаточно большие группы лиц, воспринимающих будущую профессионально-трудовую деятельность либо как источник получения материальных благ, либо как сферу для личностно-профессионального развития. Студенты, ориентированные на профессиональное развитие имеют большую мотивацию учения и в большей степени готовы к самоотдаче. Жизненное и профессиональное будущее они воспринимают более позитивно, чем студенты, ориентированные на доход. Испытуемые, воспринимающие будущую профессионально-трудовую деятельность, прежде всего, как источник дохода, в меньшей степени ориентированы на принесение социальной пользы другим людям.

Ориентация только на профессионализм или только на высокий доход значимо проявляется на младшем и старшем курсах, что, возможно, является результатом разрешения кризиса профессионального выбора, наиболее заметно проявляющимся во время первого и последнего года обучения.

Студенты, ориентированные на профессиональное развитие, ценящие ценность «статус», смотрят в будущее более позитивно. Причем, это проявляется уже на младшем курсе и усиливается на старшем. Среди старшекурсников, ориентированных на получение материальных благ в процессе профессионально-трудовой деятельности, более позитивное представление о будущем имеют лица, ценящие саморазвитие, что, возможно, является следствием неудовлетворенной потребности в самоопределении.

Литература

1. Алишев Б.С. Этнокультурные различия в структуре ценностей молодежи Татарстана // *Tatarica*. 2013. Вып. 1. С. 186-206.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П.Ермолаева // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22, № 4. С.51-59.
3. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. / Е.П.Ермолаева. М.: Институт психологии РАН, 2008. 347 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

5. Методы изучения социальных и ценностных представлений студентов. Методические рекомендации / Под ред. Б.С.Алишева. Казань: Изд-во "Данис" ИПП ПО РАО, 2006. 48с.
6. *Набиуллина О.Г., Алишев Б.С.* Взаимосвязь профессиональной направленности и профиля обучения студентов с их представлениями о профессионально-трудовой деятельности // Образование и саморазвитие. 2013. № 3 (37). С. 134-138.
7. *Обносков В.Н.* Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28-32.

УДК 159.9

ГУМАННОСТЬ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЪЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В.М.БЕХТЕРЕВА

А.В.Морозов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена важностью изучения особенностей профессиональной деятельности современного специалиста: психолога, психотерапевта, педагога в контексте объективной психологии В.М.Бехтерева. Цель статьи заключается в рассмотрении современного взгляда на гуманность, как основу духовно-ориентированного подхода в психологической и психотерапевтической практике в процессе профессиональной деятельности в условиях подготовки специалиста в высшем учебном заведении. Материалы статьи могут быть полезными для практических психологов, преподавателей вузов, студентов и аспирантов, всех интересующихся обозначенной выше проблемой.

Ключевые слова: гуманность; духовно-ориентированный подход; объективная психология; психика; личность; консультирование; диалог; психологическая подготовка; психотерапия; самоактуализация.

Abstract

The relevance of the research problem due to the importance of studying the peculiarities of professional activity of modern specialist: psychologist, therapist, teacher in the context of an objective psychology of V.M.Bekhterev. The aim of this article is to consider the modern view of humanity as the basis for a spiritually-oriented approach to psychological and psychotherapeutic practice in the process of professional activity in the conditions of training in a higher educational institution. The materials of the article can be useful for practical psychologists, University professors, undergraduate and graduate students, all interested in the aforementioned problem.

Keywords: humanity; spiritually-oriented approach; objective psychology; psyche; personality; consulting; dialogue; psychological training; psychotherapy; self-actualization.

В современной психологической науке проблеме гуманности как основе духовно-ориентированного подхода к профессиональной деятельности современного специалиста, в первую очередь, в сфере «человек-человек» уделяется достаточно большое внимание.

О возможности и необходимости понимания человека, как существа духовно-душевно-телесного, писали в своих работах С.Аверинцев, М.Бахтин, А.Ухтомский, П.Флоренский, Т.Флоренская, говорившие о существовании иной, не объективно-ориентированной установки познания.

Главным отличием объективной психологии В.М.Бехтерева от традиционной субъективной является видение исследуемой реальности с позиции стороннего наблюдателя, которому открывается сфера ясного сознания, а система «организм-среда» [2, с. 15]. В этой системе средний термин –

отношение – охватывает все формы взаимодействия организма с миром, все виды его активности.

Для того чтобы окончательно размежеваться с западной субъективной психологией, В.М.Бехтерев изгоняет из своей концепции, включая и её название («рефлексология» вместо «психология»), все психологические термины, но, продолжая работать с общим для двух систем объектом – душевной (а не психической!) деятельностью, он решает проблему создания адекватного для объективной психологии языка описания.

В 1916 году В.М.Бехтерев, используя созданный им аппарат объективной психологии, представляет научному сообществу опыт разработки феномена бессмертия человеческой личности в форме научной проблемы. Поставив во главу угла в связи со словом «бессмертие» не слово «душа», а слово «личность», он вырывает данное понятие из пут классического психологического субъективизма,

заковавшего личность фрейдовскими цепями в глубинах бессознательного «эго», и объявляет новое его содержание –собирательную человеческую личность, в которой «все люди взаимно связаны друг с другом, и нет ни одного происшествия, которое не отразилось бы в той или иной мере всюду» [1, с. 236]. Такое понятие личности позволяет расстаться с объектом классической субъективной психологии – психикой – и всей совокупностью выстроенных над ним понятий.

Разрабатывая новый научный аппарат для исследования «личности и среды» как единого и неделимого на составные части целого научного объекта, В.М.Бехтерев большое внимание уделил вопросам понимания отношения «человека и Бога», как одного из реальных и существенных типов отношений. «Человек согласно религиозному воззрению создан «по образу и подобию» божества, и это не противоречит научному воззрению, иначе не было бы никакого соотношения между человеком и высшим добром или Богом. Но соотношение здесь предполагается духовное, то есть то, которое в человеке может быть признано проявлением высшего начала, идущего в соответствии с социальной» [1, с. 252].

Проблема бессмертия человеческой личности, как закономерное следствие научно разработанного В.М.Бехтеревым философско-религиозного понятия «души», поставила на повестку дня вопрос о границах естественнонаучного и гуманитарного знания.

В работе «Бессмертие человеческой личности как научная проблема» [1, с. 225-253]. В.М.Бехтерев разрабатывает понятие социального пространства как вечно длящейся реальности, и, тем самым, закладывает предпосылки для принципиального решения вопроса о доказательстве единства естественнонаучного и гуманитарного знания. Отсутствие данного доказательства сдерживает в современной науке весь междисциплинарный фронт работ.

В человеке есть и объективные характеристики, и механизмы психики. К этим объективным данным человек может отнести с той или иной степенью разумности и активности, как к условиям своей жизни, которые могут быть, так или иначе, изменены или использованы. Объективная психология может быть полезна и интересна, если она не претендует на познание «глубин» человеческой души.

Однако, выводы и прогнозы о личности, сделанные на основании информации, полученной при объектном подходе к человеку, оказываются ложными, скрывающими духовность человека. Наше отношение к другому, как к объекту, приводит к тому, что другой и проявляет себя как объект, движущийся в детерминированном поле.

При объектном подходе к другому человеку мы стремимся установить причины, вследствие которых он совершает тот или иной поступок, но от нашего внимания ускользает то, почему эти причины определяют выбор поступка. Наше отношение к другому, как к объекту исследования, не помогает

человеку изменить сложившуюся ситуацию, выйти за её пределы, «взорвать её», говоря словами С.Л.Рубинштейна [6].

Телесное и душевное, вне всякого сомнения, связано с волей, с устремлением человека. В меру своего волевого усилия, устремления человек соприкасается с духовным миром; при этом происходят изменения, необъяснимые с точки зрения традиционной психологии.

Корни «духовной» психологии – в работах святых отцов, основывающихся на внутреннем опыте борьбы со страстями, открывших общие законы душевной жизни и зависимость душевной жизни от духовного становления [3]. Но такая наука не может быть не только бесцеремонно разглядывающей, но и отстраненно наблюдающей. Это может быть только «сочувствующая», «сопричастная» психология. Знание при таком подходе не является самоцелью, но, по мере сопричастности, открывается необходимое для того, чтобы помочь другому.

Потенциально диалог возможен для каждого, поскольку «духовное Я» есть в каждом человеке. Вместе с тем, диалогический подход предъявляет вполне определённые требования к каждому современному специалисту, чья профессиональная деятельность осуществляется в сфере «человек-человек»: психологу, психотерапевту, педагогу. Вне всякого сомнения, диалогу, как и другим методам, необходимо учиться. А наиболее продуктивно учиться этому возможно только на опыте своей жизни и работы – размышления других могут пробудить интерес и внимание к собственному опыту. Качество же работы всецело зависит от зрелости и осознанности своего жизненного и, в первую очередь, профессионального опыта.

В процессе оказания психологической помощи, консультирования, используя рефлексивную, практикующий специалист, несомненно, понимает и то, что мешает диалогическому отношению к другому. А мешают, как правило, следующие аспекты:

1. собственная внутренняя недIALOGичность;
2. неверие в «духовное Я» человека;
3. фиксированность на «личном Я»;
4. проекции своего негативного опыта, собственных внутренних конфликтов и личных проблем.

Психолог-практик, работающий иными методами, не может не почувствовать, что в ходе психотерапевтического процесса наступает момент остановки: когда необходимость встреч отпадает, дальше идти уже некуда, проблемы проработаны. Нет ни малейшей предпосылки продвинуться с клиентом дальше уже пройденного специалистом пути. Именно поэтому личность современного практикующего психолога, психотерапевта, педагога – важнейший инструмент в процессе консультирования, оказания профессиональной психологической помощи.

Вместе с тем, необходимо констатировать, что проблема заключается не только в личности современного практикующего специалиста – консультан-

та (хотя, вне всякого сомнения, существует сопряженность внутреннего и внешнего диалогов). При диалогическом подходе главное – вера в духовное достоинство другого, открытость «духовному Я», тогда это начинает проявляться в процессе практической работы с клиентом, консультирования и поддерживает консультанта в его позиции «внезаходимости», помогая не увязнуть в «наличном Я».

По выражению А.А.Ухтомского, весь секрет в том, что, когда человек подходит к вещам и другим людям с любовью, он приобретает силы посмотреть на них выше себя и независимо от своих недостатков [7]. В диалоге учится не только консультируемый, но и консультант. Параллельно идет работа над собой и диалог с другим. Диалог с другим помогает становлению внутреннего диалога. Консультант осознает, что он лишь помощник в творческом процессе, это располагает учиться у каждого, открывать в нём новое, значимое для себя.

Положение о том, что всякий педагог не должен вести воспитание своих студентов (слушателей), предварительно не изучив их индивидуально-психологические, психофизиологические и социально-биологические особенности на сегодняшний день является общепризнанным. Другими словами, работа современного преподавателя высшей школы должна быть обоснована последними достижениями психологической науки.

По нашему глубокому убеждению, современный преподаватель вуза, кроме всего прочего, должен быть психологически образованным, в частности, обязан знать используемые в практической работе методы психокоррекции, в том числе, и психотерапевтические методы.

Применение психотерапии не ограничивается болезненными состояниями психики, характера, интеллекта, а распространяется на весь организм. Психотерапия включает в себя следующие методы:

- *внушение наяву* (естественное внушение и самовнушение);
- *гипноз* (внушенный сон);
- *психоанализ* (интерпретация сновидений и других бессознательных психических явлений);
- *убеждение* (рациональная психотерапия)

[4].

При любом взаимодействии люди оказывают влияние друг на друга – осознанно и бессознательно, вербально (с помощью слов) и невербально (с помощью мимики, взглядов и жестов, выражая свои эмоциональные реакции).

Педагогический процесс является частным случаем такого взаимодействия. Преподаватель оказывает на своих подопечных не только обучающее влияние, он также воздействует на них своей личностью, духовностью, эмоциональностью, получая от них соответствующий отклик, связанный с их индивидуально-личностными особенностями и эмоциональным состоянием в каждый конкретный момент взаимодействия обозначенных субъектов в образовательном процессе. Такая ситуация во мно-

гом сходна с тем, что называется психотерапевтическим взаимодействием в широком смысле слова.

Психотерапия определяется как лечение души психологическими средствами. Целью её является изменение личности, освобождение её от травматического опыта, формирующего защитные, ограничивающие реакции, тревоги, страхи, неуверенность в своих силах и возможностях. С методической точки зрения, гуманистически ориентированная психотерапия есть вербальное и невербальное воздействие на личность, направленное на помощь ей в осознании собственных мыслей, чувств, желаний и способов поведения. В результате этого человек учится понимать и принимать себя, заботиться о себе, строить свой внутренний мир и отношения с окружающими на основе свободного выбора.

Целью обучения в современном высшем учебном заведении является не только передача преподавателем своих знаний и опыта, но и развитие умений и навыков обучаемых, необходимых им в процессе их последующей профессиональной деятельности. Эта цель так же, как и в психотерапии, достигается посредством определённого воздействия, влияния, без чего невозможно передать и воспринять никакую информацию. Следовательно, психотерапевтическое воздействие, в широком смысле, имеет общечеловеческую сферу распространения.

В связи с этим, на наш взгляд, логично предположить, что эффективность педагогического процесса в современном высшем учебном заведении будет тем выше, чем в большей степени в нём будут учитываться закономерности и основные принципы психотерапевтического взаимодействия.

Одними из важнейших детерминант успешного психотерапевтического взаимодействия являются личностные предпосылки. В данном случае имеется в виду, что успешность обучения, прежде всего, определяется готовностью и желанием обучающихся быть обученными. Добровольное стремление овладеть знаниями, активность и инициатива, сами по себе, психотерапевтичны, поскольку расширяют возможности восприятия и усвоения новой информации. В этом плане личность современного преподавателя высшей школы играет важную роль, так как доверие и отношение к нему, как к партнёру, в процессе обучения создаёт у студентов чувство безопасности и стимулирует проявление познавательных и творческих способностей.

Осознание определённых отношений между субъектами – участниками педагогического процесса связано с положительной установкой к личности другого человека, признанием его ценности без предубеждений, излишней критичности и склонности к оцениванию.

Безоценочное отношение снижает ощущение угрозы, а потому повышает уверенность обучающихся в своих способностях, делает их более открытыми новому опыту, исключает скептическую оборонительную позицию из-за страха совершить

ошибку. Доброжелательное, доверительное отношение даёт право свободно думать и чувствовать, что способствует большей реализации творческого потенциала каждого человека. Важной личностной предпосылкой является способность быть самим собой в процессе межличностного взаимодействия, а также постоянное стремление к личностному росту и самоактуализации.

Обучение других преподаватель начинает с обучения самого себя – и это – аксиома педагогической деятельности. На практике данная аксиома предполагает не только профессиональное, но и личностное самосовершенствование, развитие гибкости, спонтанности, мужества, готовности исследовать, творить, внутренне изменяя себя и неся за это ответственность.

Помимо основополагающих личностных предпосылок в педагогическом процессе можно выделить группу методически важных психотерапевтических параметров, определяющих успешность взаимодействия между людьми и оказывающих, в большей или меньшей степени, влияние на его эффективность. Выдающийся американский психотерапевт Дж. Буженталь отнёс к ним такие переменные как:

- *«присутствие»* (взаимная вовлеченность преподавателя и студентов (слушателей) в непосредственный процесс обучения, происходящий в данный конкретный момент времени);
- *«уровень коммуникации»* (начиная с поверхностного, формального, когда человек совсем не раскрывается в процессе общения, до глубоко личностного, интимного, в наибольшей степени психотерапевтического уровня; соблюдение преподавателем определенной соразмерности между формальным и неформальным уровнями коммуникации есть проявление его творческой свободы выбора);
- *«уровень воздействия»* (рассматривается как определенная форма «давления» на собеседника в ходе семинара, интерактивной лекции, беседы);
- *«локус внимания»* или *«синхронизация беседы»* (в процессе общения собеседников «локус внимания» может быть обращён либо на одного из них, либо на их взаимоотношения, либо на отношения с другими людьми или событиями, не включёнными в контекст данного взаимодействия; согласно психотерапевтической практике общение протекает более эффективно, когда локусы внимания обеих сторон совпадают – это помогает преподавателю быть не только услышанным, но и, что на наш взгляд, является наиболее важным – понятым в процессе работы с аудиторией);
- *«уровни осознания решаемой проблемы»* (если система смыслов, которые вкладывает в свои слова преподаватель, не вписывается в тезаурус его студентов (слушателей), то изложение нового материала значительно усложняется) [5].

По аналогии с последним из перечисленных психотерапевтических механизмов задача препода-

вателя – помочь аудитории понять изучаемую проблему настолько глубоко, чтобы она прочно закрепилась в сознании обучаемых не как формальная и внешняя, а как личностно значимая, имеющая внутренний смысл и ценность.

Анализ современных работ по практической психологии показывает, что вопрос об эффективности психологического воздействия обсуждается очень активно. Заслуживает внимания, в этом плане, одна из важнейших тенденций в психотерапии – поиск, исследование и разработка общих факторов в психотерапевтических воздействиях, без ориентации на которые невозможно правильно учитывать эффективность работы преподавателя. К основным из них относятся:

1. хорошие отношения и сотрудничество между преподавателем и обучаемым, основанные, в первую очередь, на доверии (исходная предпосылка психотерапии);
2. ослабление напряжения на начальной стадии, основанное на способности обучаемого обсуждать свою проблему с преподавателем;
3. когнитивное обучение за счёт получаемой психологической и психотерапевтической информации;
4. изменение поведения обучаемого за счёт нового эмоционального опыта, полученного в общении с преподавателем;
5. приобретение обучаемым социальных навыков реагирования на модели поведения преподавателя;
6. убеждение и внушение, явное и скрытое;
7. усвоение или осознанное отношение обучаемого к новым формам поведения, осуществляемое при всесторонней эмоциональной поддержке со стороны преподавателя [5].

По мере распространения психотерапевтической помощи вопрос о её эффективности становится всё более актуальным. Это относится как к временным аспектам работы преподавателя (быстрая и эффективная психологическая помощь), так и к качеству его работы.

Существующие в литературе данные позволяют говорить о том, что для многих обучаемых эффективность длительной и кратковременной психотерапии воспринимается равнозначно. Этот факт заслуживает внимания.

В психотерапевтических исследованиях последних лет было акцентировано внимание на следующих феноменах:

- существуют систематические различия между психотерапевтами, касающиеся эффективности их работы;
- люди с различными личностными особенностями могут нуждаться в различных типах психотерапии.

Исследователи и практики, среди которых – М.М.Кабанов, Б.Д.Карвасарский, С.Кратохвил, К.Роджерс, Л.Фолк, Ц.Шкода и другие – называют

следующие основные пути решения обозначенной нами выше проблемы:

1) оценка эффективности психотерапии требует чёткого определения её метода (в реальной практике нет возможности выделить какой-то один метод, так как большинство современных специалистов использует сочетание различных методов);

2) использование одного и того же метода (например, *аутогенной тренировки*), разными специалистами, обладающими различной квалификацией даёт, как показывает практика, абсолютно не равнозначные результаты;

3) должна учитываться структура личности специалиста, степень выраженности у него качеств, необходимых для прогнозирования успешности его воздействия на клиентов (использование индивидуальных качеств для оптимизации психотерапевтического воздействия, оказания наиболее целесообразной и эффективной помощи клиенту в процессе работы с ним);

4) немаловажное значение имеет проблема изучения личности клиента, степени выраженности черт, способствующих или препятствующих полноценному применению психотерапии;

5) пристальное внимание уделяется изучению и учёту анамнеза клиента (особенности его жизни до применения того или иного метода психотерапевтического воздействия, возможные влияния на результат ближайшего окружения, тип личностного развития клиента и т.д.);

6) необходимость учёта теоретико-методологических «пристрастий» специалиста, оказывающих, как показывает практика, существенное влияние на его профессиональные цели и задачи, проявляющихся в специфических особенностях его профессиональной деятельности;

7) отношение специалиста к своей профессии и уровень адекватности его представлений о своих профессиональных качествах и, обусловленных ими, профессиональных возможностях;

8) учёт групповой динамики отношений в процессе групповой психотерапии (оптимальный уровень активности специалиста при работе с группой и его объективное значение, в зависимости от фазы развития группы);

9) при работе с группой необходимо постоянно соотносить следующие плоскости её анализа:

- клиническую;
- индивидуально-психологическую;
- социально-психологическую;

10) типы интеракций в группе: специалист – группа, клиент – специалист, учёт их в индивидуальной разработке показателей эффективности [5].

Какой бы содержательный критерий эффективности ни анализировался, в любом случае мы имеем дело со следующими группами переменных, характеризующих воздействие:

- субъективно переживаемые обучаемым изменения во внутреннем мире;

- объективно регистрируемые (наблюдателем, экспертом) параметры, характеризующие изменения в различных модальностях внутреннего мира человека;

- устойчивость изменений в последующей, после воздействия, жизни человека.

Использование различного рода психодиагностических методик позволяют преподавателю оценить степень осознания и понимания обучаемым психологических механизмов своей проблемы. Установление степени реконструкции нарушенных личностных особенностей и отношений обучаемого в процессе психологического воздействия может осуществляться с помощью как объективных тестов-опросников, так и проективных методик (незавершенные предложения, тест М.Люшера, Г.Роршаха, СМИЛ и др.), семантического дифференциала Ч.Осгуда и др.

Динамика самооценки, отношение к другим, к своему состоянию отражает процесс реконструкции личности. Исследование этой динамики, например, с помощью психодиагностических методик, позволяет исследовать смену установок обучаемого как по отношению к проблеме, так и по отношению к процессу психотерапии. Наиболее существенными, при этом, являются изменения, связанные с осознанием и реконструкцией своего поведения.

Целесообразно отметить, что обнаружение динамики в состоянии обучаемого требует, при повторном применении психодиагностических методик, изменения их содержания (например, применения параллельных форм «А» и «В»), чтобы максимально нивелировать искажения, связанные с научением.

При оценке эффективности психологического воздействия могут также использоваться объективные психофизиологические методы, регистрирующие вегетативно-соматические, физиологические и психические функции (П.И.Буль, К.И.Платонов, А.К.Рошек, А.М.Свядоц и др.).

Трудности реализации критериев эффективности психологического воздействия, с учётом всех возможных предпосылок, создают множество проблем, решение которых многим исследователям видится на пути использования современной компьютерной техники. Однако и здесь необходимо понимание того очевидного факта, что ни одна, даже самая совершенная машина, не в состоянии заменить специалиста в процессе его психотерапевтического взаимодействия с клиентом. И, в то же время, многие авторы занимаются разработкой методологий анализа групповой и индивидуальной психотерапии, стремятся использовать сложные статистические методы.

Поиск критериев эффективности психологического воздействия всегда будет требовать учёта своеобразия природы и механизмов развития той или иной проблемы, используемых методов воздействия и тех целей, которые стремятся реализовать с их помощью.

Литература

1. Бехтерев В.М. Психика и жизнь. СПб.: Алетейя, 1999. 255 с.
2. Бехтерев В.М. Объективное изучение личности. СПб.: Алетейя, 1999. 283 с.
3. Морозов А.В. История психологии. М.: Академический Проект, 2007. 288 с.
4. Морозов А.В. Социальная психология. М.: Академический Проект, 2008. 336 с.
5. Морозов А.В. Креативность преподавателя высшей школы // Вестник МГСУ. 2002. № 3. С. 15-19.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М., 1973.
7. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.

УДК 159.9; 331

**АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СИТУАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

Е.К.Фоминых

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.popov@inbox.ru

Аннотация

В статье обоснована необходимость изучения такого феномена как аутопсихологическая компетентность личности, выявления условий и факторов обеспечивающих ее формирование на разных этапах профессиональной деятельности. Определение структуры аутопсихологической компетентности у специалистов позволит обеспечить достижение профессионализма и самоэффективности в неблагоприятных жизненных условиях. Приведены данные эмпирического исследования аутопсихологической компетентности на разных этапах профессионального становления личности и определены средства ее формирования.

Ключевые слова: самореализация, самосознание, «Я-концепция», профессионализм, аутопсихологическая компетентность.

Abstract

The paper is due to the need to study such a phenomenon as the autopsychological competence of a person, identifying the conditions and factors ensuring its formation at different stages of professional activity. Identify patterns of autopsychological competence of experts would help to achieve professionalism and self-efficiency in adverse living conditions. The data of empirical research on autopsychological competence of an individual at different stages of professional achievement are presented and the means of its formation are identified.

Keywords: self-realization, self-consciousness, "self-concept" professionalism, autopsychological competence.

В условиях трансформации российского общества перед психологией встает ряд задач, связанных с осмыслением проблемы человека в условиях социально-экономической нестабильности. Возросшая значимость необходимости в психологическом обеспечении современных социально-экономических и политических преобразований, требует пересмотра системы взглядов на приоритетность психологических исследований направленных на изучение проблемы компетентности. В современном мире создаются объективные факторы, затрудняющие достижение личностного и профессионального благополучия человека: быстрые социально-экономические перемены, комплекс социальных и экономических проблем. Возрастает необходимость в подготовке специалистов, способных быстро адаптироваться и эффективно развивать свою профессиональную компетентность. Если личность это не только объект воздействия со стороны институтов воспитания и общества в целом, но и субъект развития – само-

достаточная, самоцельная, самоактуализирующаяся единица человеческого общества, то встает вопрос о формировании психологической культуры человека, которая способна обеспечить его саморазвитие. Здесь главным принципом выступает направленность формирования личностных новообразований, которые также могут быть задействованы и в профессиональной деятельности. Одним из таких новообразований и является аутопсихологическая компетентность. Весьма интересным и перспективным направлением исследований, в этом контексте, является теоретический и экспериментальный анализ аутопсихологической компетентности, так как именно она лежит в основе личностного и профессионального благополучия человека, способствует повышению самоэффективности в неблагоприятных жизненных ситуациях. Особый интерес вызывает проблема выявления внутренних условий достижения профессионализма в условиях социально-экономической неопределенности. Мы провели уточняющее это положение

исследование целью которого является выявление условий и факторов, обеспечивающих аутопсихологическую компетентность на разных этапах достижения профессионализма.

Обращаясь к истокам исследования интегративной сущности "Я", в русской психологии XIX в. уже в работах русских авторов первой половины XIX в. Н.А.Крюкова, И.Д.Якушкина, В.Ф.Одоевского в личности намечены такие структурные элементы как: самосознание, самопознание, самовыражение, а "Я" рассматривается не только как отношение к внешнему миру, но и как отношение к себе. Дальнейшую разработку проблема самосознания и его формирование получила в трудах К.Д.Ушинского, П.Ф.Каптерева, И.А.Сикорского и др. [2, с. 32].

В современной отечественной психологии личности основные свойства личности рассматриваются в работах Л.С.Выготского, С.А.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Б.Ф.Ломова, К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анцыферовой, И.С.Кона, А.В.Петровского, А.К.Марковой, В.А.Кан-Калика, В.В.Столина Р.А.Логина, Т.Б.Карцева, С.Б.Елканова и др., однако само понятие аутопсихологическая компетентность как самостоятельный конструкт в структуре свойств личности вошло в научный обиход сравнительно недавно. Отдельные аспекты проявления аутопсихологической компетентности как свойства личности, позволяющие успешно выполнять профессиональную деятельность, рассматривались в работах Ю.Н.Емельянова, Т.В.Кручиной, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, К.В.Семеновской и др. В работе Г.И.Метельского аутопсихологическая компетентность стала предметом специального экспериментального исследования, в работе Н.В.Кузьминой аутопсихологическая компетентность становится предметом теоретического исследования и рассматривается как один из основных структурных элементов профессиональной педагогической деятельности, а в работе А.П.Ситникова, А.А.Деркача, И.В.Елшиной становится предметом акмеологического исследования с целью формирования ее у руководителей и работников госслужбы. Анализ теорий личности Л.И.Божович, Н.И.Рейнвальд, В.С.Мерлина, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова и др. позволил заметить единодушие в выделении в ее структуре направленности как центрального системообразующего свойства личности. В аутопсихологической компетентности направленность проявляется в ценностных ориентациях, интересах, установках, мотивах и отношениях.

Обращенность к себе, как к объекту познания, позволяющая человеку осознавать и оценивать свои способности, сильные и слабые стороны своего характера, расширять границы самосознания, саморегуляции, оценивалась многими авторами как важное образование личности.

Для достижения нашей цели, а именно выявление факторов и условий обеспечивающих формирование такой категории как аутопсихологическая компетентность личности, мы провели эмпи-

рическое исследования объектами которого были выбраны сотрудники тренинговой компании с различным стажем профессиональной деятельности.

Для решения эмпирических задач в соответствии с выбранными теоретическими основами исследования такого феномена как аутопсихологическая компетентность, был сформирован психодиагностический комплекс, включающий следующие методики:

- опросник «определение направленности личности» Б.Басса;
- опросник рефлексивности Карпова;
- диагностика самоактуализации личности А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина;
- опросник «стиль саморегуляции» поведения В.И.Моросановой;
- шкала социально-психологической адаптации К.Роджерса в адаптации Л.К.Осницкого;
- методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т.Элерса;
- методика на определение стратегий совладания личности Neim.

Полученные данные эмпирического исследования были обработаны с помощью математико-статистического анализа. Достоверность различий выраженности показателей оценивалась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Структуры, образованные показателями, выявлялись с помощью корреляционного анализа; различия между полученными структурами оценивались с помощью дивергентного анализа.

Изучение проблемы аутопсихологической компетентности выступает в роли научно-практической задачи по совершенствованию и повышению квалификации профессиональной деятельности сотрудников. На этом этапе в психолого-педагогических исследованиях Н.В.Кузьминой и Г.И.Метельского было впервые введено понятие аутопсихологической компетентности педагога, которое определялось как система знаний, умений и навыков, которые обеспечивают будущему учителю не только общепсихологические знания, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [3; 8]. Такая система понятий вполне применима и к сотрудникам тренинговой компании: тренерам, вожатым, инструкторам сюжетно-динамических игр, психологам и др.

Исследование аутопсихологической компетентности связано с разработками проблемы в рамках акмеологии и нацелены на решение задач повышения личностно-профессиональной зрелости человека (А.А.Деркач, С.А.Анисимов, О.И.Жданов, А.П.Ситников, А.С.Гусева, И.В.Елшина, Е.Н.Богданов, П.А.Корчемный, А.С.Огнев, Т.Е.Егорова, В.Н.Кузнецов, В.В.Лешин, Л.А.Степнова и др.). Качественными результатами явились научные выводы, определяющие аутопсихологическую компетентность как способность и готовность личности к

саморазвитию; выделены аутопсихологические способности личности, проявляющиеся в рефлексивности, энергоресурсности, интериоризации и интраадаптации; описаны аутопсихологические умения и навыки личности. Важными предпосылками изучения проблемы аутопсихологической компетентности являются исследования, анализирующие разные области профессиональной деятельности. Основные направления в разработке психологии профессионализма представлены в работах А.К.Марковой, Е.А.Климова, Н.В.Кузьминой, А.А.Деркача, В.Г.Зазыкина, Н.Д.Левитова, К.К.Платонова и др.

Аутопсихологическая компетентность личности, по мнению А.А.Деркача, принадлежит к классу теоретико-прикладных акмеологических проблем, её постановка и генезис развития инициированы двумя основными факторами:

1) практическим – необходимостью рассмотрения аутопсихологической компетентности в контексте профессиональной деятельности как одного из основных факторов повышения её эффективности;

2) теоретическим - наличием теоретической базы, на основе которой формулируется данная проблема, намечаются основные направления её анализа.

Несмотря на то, что понятие аутопсихологической компетентности было введено в психолого-акмеологическую теорию и практику сравнительно недавно, круг смежных проблем (саморазвития, самоконтроля, самореализации и т.п.) традиционно рассматривался в контексте изучения личности (Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач, Т.А.Егорова, А.С.Гусева, В.В.Лешин, Л.А.Степнова). Исходя из этого, теоретико-методологическим основанием постановки проблемы развития аутопсихологической компетентности выступают комплекс представлений, раскрывающих понятия субъекта и личности в психологии (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, А.В.Брушлинский, Л.И.Анцыферова, А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов, А.Г.Ковалев и др.) и акмеологии (А.А.Бодалев, А.А.Деркач, Е.А.Климов, В.Г.Асеев, О.С.Анисимов, С.А.Анисимов, А.С.Гусева, В.Г.Зазыкин, Р.Л.Кричевский, А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина, А.А.Реан, И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов, Е.А.Яблокова и др.).

На протяжении многих лет исследование аутопсихологической компетентности и путей ее образования строилось на основе рассмотрения отечественной литературы, отражающей проблемы профессиональной компетентности, самосознания, саморазвития, самопознания, саморегуляции и зарубежной литературы, освещающей развитие и становление личности человека, осознания ею "образа Я".

В теоретических и экспериментальных моделях разных видов компетентности, в том числе психологической, выделили следующие блоки (или структурные элементы):

- блок психологических знаний или блок иерархии "осознанных смысловых образований" и умений [9, с. 67];

- блок "Я-концепции", основанной на осознании смысловых образований у человека [11, с. 82]. В отечественной психологии сейчас широко используется понятие "Я-концепция", пришедшее к нам из западной гуманистической (феноменалистической) психологии. "Я-концепция", по определению многих авторов, основывается на осознании смысловых образований личности. Смысловые образования формируются в деятельности и активно воздействуют на нее, "благодаря наличию смысловых образований, - указывает Б.В.Зейгарник, - оказывается возможной саморегуляция при постановке целей, при осознании своих поступков" [11, с. 92]. "Я-концепция" представляет собой совокупность личностных смыслов, образующих относительно устойчивую, в большей или меньшей степени переживаемую как неповторимую систему представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе [13, с. 11];

- блок активности, направленной не на объект внешнего мира, а на самого себя с целью оптимальной организации собственного соответствия возникающим задачам деятельности;

- блок саморегуляции, включающей в себя достижение "когнитивно-действенного синтеза", который направлен на решение поставленных целей и преодоление препятствий. Это позволяет субъекту "создавать такую организацию психических функций, которая выражается в состоянии оптимальной мобилизации, оптимального режима в нужном направлении и обеспечивает наибольшую эффективность действий" [12, с. 55];

- блок профессионального самосознания, являющегося синтезом его когнитивного компонента - "Я-понимание"; аффективного - "Я-отношение" и оценочно-волевого - "Я-поведение", что позволяет осознать "образ своего профессионального Я" во всех этих системах [11, с. 65].

Различные составляющие аутопсихологической компетентности рассматривались в отечественной психологии в прикладных отраслях, в частности, в качестве структурного элемента в профессиональной компетентности педагога. А.К.Маркова [1; 6] в блок педагогических умений включает педагогическую рефлексию, которая предполагает обращенность сознания на самого себя, уточнение представлений о себе, пользуясь изучением восприятия себя учениками. К необходимости обращения педагога к самому себе подводят исследования многих психологов, однако вычленение АК как некоего самостоятельного структурного элемента профессиональной компетентности учителя удалось обнаружить только в работах Г.И.Метельского и Н.В.Кузьминой.

В работах Г.И.Метельского [8, с. 56], аутопсихологическая компетентность рассматривается

как стержневой элемент самосознания. Он экспериментально обосновал свой трехуровневый подход к оценке развития самосознания педагога, выделив низкий, средний, высокий уровень. Аутопсихологическая компетентность, по мнению Г.И.Метельского, характеризует уровень понимания учителем себя и своей педагогической деятельности. Он экспериментально продемонстрировал, что самопознание преподавателя образует собой процесс решения определенной совокупности рефлексивных гностических задач, способствующих адекватному восприятию и пониманию педагогом различных сторон, свойств своей личности и деятельности. Мы полагаем, что уровневый характер аутопсихологической компетентности по Г.И.Метельскому, связан с уровневым характером рефлексивной саморегуляции. Высокий уровень рефлексивной саморегуляции, по его мнению, есть единство осведомленности и регулятивной функции как при восприятии учителем ученика, так и при самопознании педагогом своей личности, что служит росту профессионального мастерства. Это исследование обращает внимание на важность приобретения знаний и умений в области самопознания в решении задач творческой деятельности педагога.

В свою работу Н.В.Кузьмина [3, с. 30] в профессионально-педагогическую компетентность включила следующие составляющие: специальная или профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, социально-психологическая компетентность в области процессов общения, способностей и направленности учащихся и аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков личности и ее собственной деятельности. По определению Н.В.Кузьминой, аутопсихологическая компетентность "состоит в осведомленности педагога о способах профессионального самосовершенствования, а также о сильных и слабых сторонах собственной личности и ее деятельности, о том, что и как нужно сделать в отношении самого себя, чтобы повысить качество своего труда" [3, с. 77]. В отличие от Г.И.Метельского она связывает формирование аутопсихологической компетентности с уровнем развития социального интеллекта личности. Аутопсихологическая компетентность, по определению Н.В.Кузьминой, "важнейший элемент психолого-педагогической компетентности как свойства личности, синтезирующего в особенностях профессионального самосознания все основные элементы компетентности: специальной, методической, психологической" [3, с. 72].

Аутопсихологическая компетентность как "готовность и способность личности к целенаправленной психической работе по видоизменению личностных качеств и свойств поведения", а кон-

кретно: к самодиагностированию, самокоррекции, самомотивированию, к эффективной работе с информацией, психолингвистической компетентности осмысливается в работах А.Деркач, И.В.Елшина, А.П.Ситников [15, с. 45].

Вычленив и анализируя основные личностные образования, способствующие успешному выполнению профессиональной деятельности, Т.Е.Егорова пришла к выводу, что любой вид деятельности, а особенно тот, который связан с построением социальных отношений, предъявляет к человеку требования к развитию определенного уровня саморегуляции и самосознания, что и обеспечивает ему успех в решении профессиональных задач [8]. Из вышеизложенного видно, что аутопсихологическая компетентность как свойство личности характеризует высокий уровень самосознания (показатели изложены в работе Г.И.Метельского), высокий уровень саморегуляции (определяющийся в литературе как качество функционирования системы саморегуляции) и способности, указывающие на готовность личности к целенаправленной работе по саморазвитию, самокоррекции (А.А.Деркач, И.В.Елшина, А.П.Ситников). Поскольку компетентность охватывала всегда какую-либо область профессиональной деятельности, то и аутопсихологическая компетентность рассматривалась в целях более успешной профессионализации человека.

Логика дальнейшего размышления потребовала определить место аутопсихологической компетентности в структуре личности и в системе близких к аутопсихологической компетентности понятий, таких, как "Я-концепция", "образ Я", самосознание, самоактуализация личности и др.

Так как аутокомпетентность следует относить к подструктурам "опыт", "знание", "направленность" личности, то более целесообразно придерживаться в нашей работе структуры личности, описанной К.К.Платоновым. Согласно его концепции аутопсихологической компетентности, включающую в себя систему представлений человека о самом себе, о своей жизнедеятельности, психологических средствах ее обеспечения, а также систему умений, позволяющих регулировать свое психическое состояние, следует отнести к блоку социальной подготовленности и компетентности, и блоку социальной и профессиональной направленности, которая определяется знаниями, умениями, навыками и желаниями [2, с. 89]. В аутопсихологической компетентности – это представлено областью знания проявлений своей психики, знания средств саморегуляции и умений ими пользоваться, что предполагает наличие в структуре личности соответствующих качеств.

В своей работе Т.Е.Егорова предполагает, что содержанием аутопсихологической компетентности будет являться представленность в сознании индивида такого опыта "проживания" психоло-

гического содержания и ситуаций, который бы был способен сориентировать его саморазвитие:

1) с психофизиологической стороны, что связано с физическим саморазвитием, с сохранением саморегуляции в окружающей среде и с самооздоровлением;

2) с личностной стороны (психологической), стороны интеллектуального и личностного саморазвития, что связано с организацией своей познавательной сферы деятельности, а также связано с совпадением и регулированием своих психических состояниями и ценностными ориентирами личности;

3) в социальном аспекте, связующим с актуализацией проблем различных взаимоотношений;

4) в духовном аспекте, на уровне личного отношения к миру и к самому себе, что связует с самовоспитанием в себе мировоззрения, приобретением общечеловеческих нравственных ценностей, "позитивного и благого отношения к жизни", а также с развитием в себе «чувства прекрасного», которое бы обеспечило переживание самых высоких чувств созерцания и взаимодействия с миром, чувства единения с природой [5, с. 3].

В "Психологии профессионализма" А.К.Маркова отмечает, что "в погоне за новыми технологиями мы иногда сталкиваемся с тем, что "техники" есть, а духовности ("святости") в труде нет" [6, с. 72]. Это побуждает ее выделить социальную направленность как главную составляющую профессионализма.

Ориентируясь на работы отечественных авторов, главными структурными элементами аутопсихологической компетентности, как свойства личности, мы выделили самосознание и саморегуляцию, которые способны отразиться в следующих своих качествах:

- "высокий уровень самосознания" (Г.И.Метельский), проявляющийся в расширенной сфере осознанного в области своих возможностей, интересов, ценностных ориентиров, потребностей, привычек, психических состояний;

- высокий уровень саморегуляции (самоуправления), как волевой компонент самосознания, позволяющий человеку проявить "терпимость" к рассогласованию и осознанному изменению "Я-концепции", путем изменения образа жизни. Основой для проявления сдерживающей и действенной функции саморегуляции служат знания самого себя, а именно тех изменений, которые возникают в сфере рассогласования своего поведения с "Я-концепцией", выступающей в качестве определенного образца, устойчивой мерки, с помощью которой осуществляется сравнение и намечается общая программа поведения человека [7, с. 22]. Отсюда путь самопознания, прежде всего, будет состоять в постижении своей "Я-концепции" посредством самонаблюдения, самооценки, рефлексии. Саморегуляция рассматривается также как форма самоконтроля и самоуправления человеком процессом собственной деятельности, своим поведением, состо-

янием, мыслями, переживани-ями. Феномены проявления саморегуляции изложены в трудах И.С.Кона (1984), В.В.Столина (1983), Ю.М.Орлова (1991) и др.

По мнению Т.Е.Егоровой [5, с. 58], уровень знания о себе, поведение, в котором может проявиться отношение человека, как к себе, так и к окружающему миру есть критерии, позволяющие изучать внешний уровень проявления самосознания как одного из конструктов аутопсихологической компетентности. Это позволит определить содержание, средства и методы диагностики и развития аутопсихологической культуры. А значит мы можем рассмотреть аутопсихологическую компетентность в рамках тренинговой компании и понять, как создавать такие условия, в которых личность могла бы изменить свою Я-концепцию на основе осознания себя в конкретных действиях и поступках. Тогда уровень проявления поведенческого аспекта сможет свидетельствовать о переходе знаний – осведомленности о себе на уровень осознания-умения-действия.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования

Анализ средних значений методики диагностики направленности личности Б.Басса показывают, что группы различаются по уровню направленности на себя. Начинающим сотрудникам в большей степени, чем специалистам, свойственна направленность на себя (28 баллов), ($t=2,085$) при достоверности ($p<0,05$) которая характеризуется преобладанием мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству, престижу. Человеку с направленностью на себя свойственно быть занятым своим внутренним миром (мыслями, чувствами потребностям людей вокруг себя). Работа для такого человека является возможностью для удовлетворения своих притязаний.

Результаты методики К.Роджерса в адаптации Л.К.Осницкого, показали, что группы различаются по показателям адаптации, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности и стремления к доминированию.

Таким образом, специалистам со стажем свойственны больший уровень адаптации, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности и стремления к доминированию. Это характеризует их как более адаптированных, а именно способных к принятию себя и других такими, как есть, находящихся в состоянии эмоционального комфорта, имеющих внутреннюю детерминацию поведения и стремящихся к доминированию.

Результаты методики «Стиль саморегуляции поведения» (В.И.Морсанова), показали, что специалисты со стажем характеризуются более высоким общим уровнем саморегуляции (35 баллов), ($t=4,307$ достоверно при $p<0,001$), а так же такими показателями как планирование, моделирование, оценивание результатов и гибкость.

Анализ средних значений показывает, что начинающие сотрудники имеют уровень общей саморегуляции выше среднего (27,50 балла), ($t=4, 307$ достоверно при $p<0,001$), что характеризует их как достаточно самостоятельных, гибко и адекватно реагирующих на изменение условий, осознанных в целеполагании. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, психологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

Планирование находится на среднем уровне, то есть у начинающих специалистов на среднем уровне сформированы потребности в осознанном планировании деятельности, планы достаточно реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Моделирование сформировано на среднем уровне, то есть испытуемые способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствию получаемых результатов принятым целям.

Программирование сформировано на уровне выше среднего, то есть испытуемые имеют сформированную на среднем уровне потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Такие показатели как оценивание результатов, гибкость и самостоятельность сформированы на среднем уровне, то есть испытуемые имеют достаточно развитую и адекватную самооценку, сформированные и устойчивые субъективные критерии оценки результатов. Они адекватно оценивают как сам факт несогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

Рассмотрим средние значения показателей в группе специалистов. Общий уровень саморегуляции испытуемых высокий, то есть потребность в планировании развита высоко, испытуемые характеризуются целеустремленностью, поставленные цели достигаются, планирование реалистично.

Такие показатели, как планирование, моделирование и программирование находятся на среднем уровне, то есть у испытуемых группы на среднем

уровне сформированы потребности в осознанном планировании деятельности, планы достаточно реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Испытуемые способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствию получаемых результатов принятым целям.

Они адекватно оценивают как сам факт несогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

Такой показатель как гибкость сформирована на высоком уровне, то есть пластичность всех регуляторных процессов испытуемых высока. Так же самостоятельность сформирована на высоком уровне, то есть уровень развития регуляторных процессов высокий.

Результаты статистического сравнения по методике диагностики уровня рефлексивности (А.В.Карпов) показали значимые различия между группами начинающих и специалистов, по показателю уровня рефлексивности (4,80 и 6,13 баллов) соответственно ($t=-2,798$ достоверно при $p<0, 05$). Специалисты со стажем имеют более высокий уровень рефлексии, чем начинающие сотрудники.

Выявлены статистически значимые различия между группами по показателям когнитивные и поведенческие копинг-стратегии. Таким образом, начинающие сотрудники и специалисты используют различные когнитивные и поведенческие копинги.

Анализ средних значений показал, что в группе начинающих сотрудников среди когнитивных стратегий относительно продуктивную и неадаптивную стратегию игнорирование используют 40% испытуемых, непродуктивную и неадаптивную стратегию смирение используют 60% испытуемых.

Среди эмоциональных копинг-стратегий 70% используют относительно продуктивную и адаптивную стратегию протест и 30% - непродуктивную и относительно адаптивную стратегию эмоциональная разрядка.

Среди поведенческих копинг-стратегий 100% испытуемых используют относительно продуктивную и неадаптивную стратегию отвлечение.

В группе специалистов среди когнитивных стратегий относительно продуктивную и неадаптивную стратегию игнорирование используют 27% испытуемых, неадаптивную непродуктивную стратегию смирение используют 75% испытуемых.

Среди эмоциональных копинг-стратегий 65% используют относительно продуктивную и адаптивную стратегию протест и 25% - непродуктивную и относительно адаптивную стратегию эмоциональная разрядка.

Среди поведенческих копинг-стратегий 100% испытуемых используют относительно продуктивную и адаптивную стратегию альтруизм.

Результаты диагностики самоактуализации личности А.В.Лазукина в адаптации Н.Ф.Калина показали статистически значимые различия между группами по показателям стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценностные ориентации, природа человека, автономность, спонтанность, гибкость в общении.

Таким образом, специалистам со стажем свойственны большие значения по показателям стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценностные ориентации, природа человека, спонтанность и гибкость в общении. Это характеризует их как в большей степени стремящихся к самоактуализации, умеющих жить настоящим, разделяющих ценности самоактуализирующейся личности (по А. Маслоу, истина, добро, красота, целостность и пр.) и стремящихся к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, имеющих позитивное восприятие природы человека, обладающих спонтанностью и гибкостью, независимостью от стереотипов в общении.

Начинающим сотрудникам свойственна большая автономность, что характеризует их как в большей степени независимых и направляемых изнутри.

В соответствии с целью исследования анализировались все тридцать три показателя, выделенные в результате использования семи диагностических методик. Для определения меры взаимодействия исследуемых нами параметров, была проведена процедура вычисления корреляционного отношения между всеми показателями соответствующих методик.

Наибольшую значимость в структуре показателей группы начинающих сотрудников представляют показатели познавательные потребности и автономность. Таким образом, в группе начинающих сотрудников именно составляющие самоактуализации познавательные потребности и автономность оказывают влияние на компоненты структуры аутопсихологической компетентности.

Для описания корреляционных связей в группе специалистов выбраны связи с большим уровнем значимости ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$).

Наибольшую значимость к структуре аутопсихологической компетентности представляют показатели направленность на себя, направленность на дело, направленность на задачу, уровень рефлексивности, стремление к самоактуализации, ауто-симпатия, самопринятие, интернальность, уровень мотивации к успеху. Таким образом, в группе специалистов оказывают влияние на компоненты аутопсихологической компетентности направленность личности, а так же уровень рефлексивности и уровень мотивации к успеху, стремление к самоактуализации и ауто-симпатия, и отдельные составляющие адаптации (самопринятие и интернальность).

Показатели креативность, адаптация, когнитивные копинги не представлены и не оказывают влияние на компоненты аутопсихологической компетентности.

Дивергентный анализ также показал существенные различия в структурах аутопсихологической компетентности у начинающих сотрудников и специалистов.

Проблема подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться и эффективно развивать свою профессиональную компетентность, является актуальной для психологической науки. При этом важно, чтобы личность была способна не только успешно выполнять свою профессиональную деятельность, но и деятельность, направленную на саморазвитие, выстраивание себя как полноценной личности, обеспечивая при этом собственную самоэффективность в неблагоприятных жизненных ситуациях.

Эту способность обеспечивает аутопсихологическая компетентность, сложное явление, которое трактуется по-разному разными авторами. В данной работе мы придерживаемся понимания аутопсихологической компетентности личности как сложного многокомпонентного явления, включающего высокий уровень адаптированности, самоактуализированность, высокий уровень рефлексии и мотивации на достижение успеха, а так же развитые способности к саморегуляции.

В результате эмпирического исследования направленного на выявления условий и факторов, обеспечивающих аутопсихологическую компетентность на разных этапах достижения профессионализма можно утверждать следующее:

Уровень аутопсихологической компетентности у сотрудников с большим стажем работы выше, чем у начинающих сотрудников, что выражается в более высоком уровне адаптации, самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности и стремления к доминированию; более высоким уровнем саморегуляции, а также более высокой выраженностью планирования, моделирования, оценивания результатов, гибкости; более высоким уровне рефлексии; большим стремлением к самоактуализации, ориентацией во времени, ценностными ориентациями, позитивностью взгляда на природу человека, спонтанностью и гибкость в общении; более высоким уровнем мотивации к успеху; использованием продуктивного и адаптивного копинга альтруизм.

Начинающие сотрудники имеют низкий уровень аутопсихологической компетентности, за исключением большей выраженности таких ее отдельных компонентов как направленность на себя и автономность (составляющая самоактуализации).

Структура аутопсихологической компетентности сотрудников с различным стажем различается.

В группе начинающих сотрудников на компоненты структуры аутопсихологической компетентности оказывают влияние такие составляющие са-

моактуализации, как познавательные потребности и автономность, в то время как стремление к самоактуализации и креативность влияния не оказывают.

В группе специалистов на компоненты аутопсихологической компетентности оказывают влияние направленность личности, а так же уровень рефлексивности и уровень мотивации к успеху, стремление к самоактуализации и аутосимпатия, и отдельные составляющие адаптации (самопринятие и интернальность).

Приведенные эмпирические данные расширяют представление о сущности такого феномена как аутопсихологическая компетентность субъекта профессиональной деятельности.

Материалы статьи могут быть полезными для специалистов в области консультативной и организационной психологии.

Литература

1. Астапенко Е. Аутопсихологическая компетентность и эффективность в работе менеджера. – Издательство: LAP Lambert Academic Publishing. 32 с.
2. Большакова В.В. Очерки по истории русской психологии (XIX – начало XX вв). Часть 1 «Проблемы формирования личности». Н. Новгород: изд. ВВКЦ, 1994. 160 с.
3. Гусева А.С., Лешин В.В. Развитие аутопсихологических способностей личности: Методы и технологии: Учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2000. 263с.
4. Гришина Е.Н. Методологические проблемы профессиональной и психологической культуры государственных служащих // Развитие профессиональной и психологической культуры государственных служащих / Отв. ред. Е.А.Суслова. М.: Изд-во РАГС, 2000. С. 5-10.
5. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. 2-е издание. Мн.: Харвест, 2007. 976 с.
6. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екб, 2005, 127 с.
7. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М.: Просвещение, 1987. 143 с.
8. Егорова, Т.Е. Аутопсихологическая компетентность личности. Н. Новгород, Изд-во ВВАГС, 1997. 167 с.
9. Егорова Т.Е. Формирование аутопсихологической компетентности личности в условиях групповой интенсивной подготовки. М., 1997. 67 с.
10. Егорова Т.Е. Введение в теорию и практику психофизического и духовного саморазвития личности. Н.Новгород: ВГИПИ, 1999.
11. Жданов О.И. Практическая психология и аутотерапия. М.: РАГС, 1999. 132 с.
12. Набиуллина, Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом. Учебное пособие. Казань, 2003. 23 с.
13. Степнова Л.А. Сущностные характеристики аутопсихологической компетентности личности М.: Эдельвейс, 2000. 182 с.
14. Ситников, А.П., Деркач, А.А., Елшина, И.В. Аутопсихологическая компетентность руководителей: прикладные технологии. М.: Изд-во Луч, 1994. 225 с.
15. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004, 93 с.

УДК 378.147

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН

П.Н.Осипов, Ю.Н.Зиятдинова

*Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» Н.Ш.Валеевой.
Email: vnaila53@mail.ru*

Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена происходящими в мире процессами глобализации и интеграции, которые требуют усиления международного компонента в подготовке специалистов, предполагают интернационализацию высшего образования и науки. Интернационализация становится одним из самых популярных терминов в политике, экономике, социологии. Ведущие зарубежные и отечественные исследователи и практики в области высшего образования раскрыли понятие, сущность и последствия интернационализации. Однако при всей распространенности этого понятия, смысл, вкладываемый в него, не однозначен. Авторы рассматривают интернационализацию инженерного образования как многоаспектный феномен – как явление, процесс, тенденцию, принцип, условие, средство.

Ключевые слова: инженерное образование, интернационализация, интернационализация как социокультурный феномен, интернационализация как процесс, движущие силы и закономерности интернационализации.

Abstract

The importance of the problem under investigation is conditioned by the world scale processes of globalization and integration. These processes contribute to the enhanced international dimension in training students and internationalization of higher education and science. In recent years internationalization has become one of the most popular terms in politics, economics and sociology. Leading foreign and domestic investigators and practitioners in the field of higher education have given the definition, and explained the nature and consequences of internationalization. However, despite the popularity of this concept, its meaning is not absolutely clear. The paper studies internationalization of engineering education as a multidimensional phenomenon, combining a process, a trend, a principle, a condition and an instrument.

Keywords: engineering education, internationalization, internationalization as social cultural phenomenon, internationalization as a process, driving forces and patterns of internationalization.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели интернационализации инженерного образования в Республике Татарстан», проект № 15-16-16003

Введение

Для современного развития общества характерны глобализация и интеграция науки, образования и производства. Высшее образование, прежде всего, инженерное, и наука становятся глобальным фактором общественного развития, выдвигаются в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов. Сегодня все более очевидно, что национальные системы высшего образования не могут развиваться вне глобальных процессов и тенденций, вне запросов мирового рынка труда. Происходящие процессы требуют усиления международного компонента в подготовке специалистов, предполагают интернационализацию высшего образования и науки [12, 13, 15].

В последние годы интернационализация становится одним из самых популярных терминов в политике, экономике, социологии. Появилось немало интересных работ, посвященных различным вопросам развития международного сотрудничества российских вузов, интернационализации образования [1, 4, 5, 7, 11, 23].

Особого внимания заслуживают капитальные монографические труды НФПК [12, 13], а также докторская диссертация И.В.Аржановой, посвященная эволюция международного образовательного сотрудничества в условиях модернизации российской высшей школы в 1991-2011 годы [3], ряд кандидатских диссертаций [11, 16, 17]. Авторы рассматривают интернационализацию как условие развития современного общества [9], тенденцию развития образования [10], показывают изменения в структуре вуза как следствие интернационализации образования [8].

Ведущие зарубежные и отечественные исследователи и практики в области высшего образования раскрыли понятие, сущность и последствия интернационализации. Однако при всей распристранности понятия «интернационализация», смысл, вкладываемый в него, не однозначен. Вполне очевидно, что интернационализация образования представляет собой многоаспектный феномен. По крайней мере, это, прежде всего, явление, процесс, тенденция, принцип, условие, средство.

Интернационализация как социокультурный феномен

В последние десятилетия конца XX – начала XXI веков прослеживается тенденция, в соответствии с которой личность может выполнять свою социальную роль не только в отдельно взятой стране, но и ощущать себя как профессионал «человеком мира», обладающим «планетарным» мышлением, которое можно применить в любой стране. Так, человек имеет право получить образование в любой точке света, о чем свидетельствует активное развитие процессов академической мобильности на разных уровнях образования, с преобладанием обучения в магистратуре и постдипломного образования. Таким же образом человек получает возможность трудоустройства и жительства в любой стране мира, при условии его адаптивности и конкурентоспособности.

Современные общемировые процессы глобализации ведут к постоянному расширению международных контактов, затрагивающих все сферы человеческой деятельности, в том числе образование, основным вектором развития которого становится интернационализация. В Декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» подчеркивается, что решение важнейшей задачи – повышение качества в сфере высшего образования – требует, «чтобы высшее образование имело международное измерение: обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учётом национальных культурных ценностей и условий» [20].

Система образования становится единой для всех стран, и Россия также входит в нее, чему способствует участие во Всемирной торговой организации, Болонском процессе, а также международных университетских рейтингах, о чем свидетельствует активное развитие процессов академической мобильности на разных уровнях образовательной и исследовательской деятельности, усиление роли неправительственных международных организаций в сфере образования.

Исходя из тенденции развития общемирового рынка труда и конкуренции на нем современных

выпускников университетов, как наиболее мобильной части населения, в особенности инженерных специальностей, так как именно инженерная мысль обеспечивает большинство инноваций в современном обществе, система высшего инженерного образования нуждается в модернизации.

Инженерное образование в современном мире ориентируется на запросы высокотехнологического общества. Страны конкурируют друг с другом на мировом рынке труда за самых квалифицированных инженерных специалистов с «планетарным» типом мышления, которые могут работать как за рубежом своей родины, так и у себя дома, продвигая на собственном рынке зарубежные высокие технологии. Об интернационализации инженерного образования также свидетельствует активная деятельность международных неправительственных организаций, таких как Международное общество по инженерной педагогике IGIP, Международное общество инженерного образования SEFI, Американское общество инженерного образования ASEE, Международная федерация обществ инженерного образования IFEEES, Глобальный совет инженерных деканов GEDC, способствующих развитию контактов в сфере инженерного образования.

Анализ опыта ведущих мировых университетов показывает, что образовательный процесс, а также научные исследования в них ориентируются на международные стандарты, то есть тенденция интернационализации прослеживается во всех проводимых в развитых странах мира реформах образования. Особенно это касается инженерного образования, так как именно здесь готовятся кадры для создания инноваций и технологий. В то же время, достижения современной науки, которым обучают студентов в инженерном вузе, могут быть использованы как во благо общества, так и для угрозы человечеству, о чем говорят частые в последнее время трагические события в мире. Поэтому интернационализация подразумевает деятельность инженерного университета на основе общечеловеческих ценностей, что обеспечит устойчивое развития общества для настоящего и будущего поколений.

Все это свидетельствует о том, что интернационализация представляет собой *социокультурный феномен*. Образование, основанное на усвоении, воспроизводстве и приумножении общечеловеческих ценностей – это способ социализации человека, его вхождения в мир науки и культуры, производства материальных и духовных ценностей. Являясь социокультурным феноменом, интернационализация выполняет ряд функций:

- одно из оптимальных средств приобщения человека к мировым достижениям науки и производства;
- способ социализации и интеграции личности в международное пространство;

- механизм формирования социального и профессионального сознания;

- процесс трансляции культурно оформленных образцов поведения и деятельности;

- способ развития региональных образовательных систем и национальных традиций;

- активный ускоритель перемен и преобразований в общественной жизни и отдельном человеке.

Говоря об интернационализации как социокультурном феномене, заметим, что ещё в советские времена это явление связывали с интернационализмом: «Интернационализация – признание чего-либо *интернациональным*; предоставление по договору всем государствам права пользоваться на равных началах какой-либо территорией, тем или иным сооружением, рекой и т.д.» [22, с.250]. В более позднее время интернационализация производства, информационного обмена, научно-технического и культурного развития рассматривалась объективной основой интернационализма – политики, выражающей совпадение коренных интересов или стремление к объединению усилий разных государств, наций, народов [19, с.124].

Интернационализация образования – активный и развивающийся процесс

Ретроспективный подход к исследованию проблемы, основанный на изучении истории профессионального образования в России [14], свидетельствует о том, что интернационализация российского образования была характерна для него с момента его зарождения. В XVII в. в связи с расширением в России круга хорошо образованных людей Борис Годунов стремился к тому, чтобы в России были не только школы, но и университеты, где бы молодые люди учили бы европейские языки и различные науки. Именно тогда первые россияне были отправлены человек на учебу во Францию, Англию, Голландию для изучения иностранных языков.

К концу XVII в. в России стала постепенно осуществляться идея создания системы высшего образования. В 1683 г. в Москву из Константинополя по приглашению патриарха Иоакима приехали два доктора Падуанского университета братья греки Иоанникий и Софроний Лихуды. В 1685 г. они открыли в Москве в монастырях (сначала в Благовещенском, потом в Заиконоспасском) школы, в которых преподавание велось на греческом языке. В 1687 г. эти школы были преобразованы в Славяно-греко-латинскую академию, где преподавание велось на трех языках: славянском, греческом и латинском. Выпускником этой академии был М.В. Ломоносов, основатель МГУ.

Так в России воплотилась идея создания высшего учебного заведения, из стен которого вышли многие видные духовные и государственные деятели, такие, как боярин Федор Михайлович Ртищев, князь В.В.Голицын (1643-1714), боярин Артамон Сергеевич Матвеев и др. Это были европейски об-

разованные люди, радеющие о распространении научных знаний в России.

Великий реформатор Петр I, которому были нужны люди, хорошо знающие морское, военное и инженерное дело, своим указом от 14 января 1701 г. основал в Москве Школу математических и навигационных наук, где воспитанники изучали алгебру, геометрию, навигацию, геодезию и т.д. Учебный план для неё был составлен руководителем школы английским профессором Д.Д.Фарварсоном, а также влиятельным преподавателем Л.Ф.Магницким и утвержден самим Петром I. При Петре I открылись и другие учебные заведения, дававшие профессиональное образование: инженерная, артиллеристская, медицинская, геодезическая школы, а также горные училища при заводах и рудниках.

Императорский указ о создании Московского университета был подписан Елизаветой Петровной 12 января 1755 г., и она приняла его под свое покровительство.

В последующие годы был разработан еще ряд проектов о развитии профессионального образования в России. Они были подготовлены по указанию императрицы Екатерины II.

В 1764 г. Ф.Г.Дильтей, приглашенный в Московский университет руководить кафедрой истории и правопедения, представил императрице «План об учреждениях разных училищ для распространения разных наук и исправления нравов».

После Второй мировой войны процессы международной интеграции в сфере образования получили особенно бурное развитие. Так, уже в ноябре 1945 года была создана международная организация ЮНЕСКО, целью которой стало содействие укреплению мира и безопасности за счет расширения сотрудничества государств и народов в области образования, науки и культуры при сохранении их культурно-исторических традиций.

Таким образом, высшее образование, как в мире, так и в России, традиционно развивалось как открытая интернациональная система. Интернационализация – это объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий современные тенденции развития человеческого общества.

Сегодня, по мнению *Джейн Найт*, пространство высшего образования претерпевает фундаментальные изменения, при этом интернационализация – одна из ключевых движущих сил этих изменений, определяющих их характер [25]. Интернационализация стала важной движущей силой этих изменений, о чем свидетельствуют многочисленные изменения и инициативы в области высшего образования.

Сегодня все более очевидным становится то, что одной из ведущих тенденций нашего времени,

стремительно набирающей силу, является интернационализация высшего образования.

Интернационализация, определившаяся как тенденция развития высшего образования, в том числе инженерного, в 1990-е годы, представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов, формирующих новый облик образования, международная направленность которого становится не целью, а инструментом повышения качества образовательного процесса и научных исследований через трансформацию всей организационной структуры университета. Интернационализация инженерного образования подразумевает включение международных аспектов во все уровни деятельности университета: образовательную, научно-исследовательскую, административную, предпринимательскую.

«Интернационализация на национальном / секторальном / институциональном уровнях – это процесс интеграции международного, межкультурного или глобального «измерений» в цели, функции и процессы высшего образования» [25, р.7]. Обратим внимание, что Д.Найт ввела в это определение характеристику «процесса», поэтому целесообразно понимать интернационализацию именно как процесс интеграции глобальных аспектов в высшее образование. Именно такой подход используют ведущие российские специалисты. «Интернационализацию высшего образования (Internationalization of higher education) на национальном, секторальном и институциональном уровнях принято понимать как процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [13, с. 259].

Интернационализация образования – происходящий вследствие глобализации объективный, сложный, противоречивый, динамический, многоуровневый, поэтапный процесс, пронизывающий все сферы жизнедеятельности университета, включая образование, науку, проектную деятельность и социальную сферу, приводящий к высокой академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, результатом которого является интенсивное слияние мировых знаний, диффузия идей, людей и ресурсов.

Субъекты, цель, задачи и формы интернационализация

Интернационализация образования – многоуровневая система, проявляющаяся на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях [13, с.14-21]. Интернационализация образования – процесс включения различных международных аспектов в исследовательскую, преподавательскую и административную деятельность образовательных учреждений различных уровней. Анализ различных источников [4, 5, 7, 8, 12, 13, 15, 21 и др.], посвященных интернационализации образова-

ния, позволяет определить основные характеристики этого процесса. Прежде всего, отметим, что интернационализации затрагивает:

- студентов: набор иностранных студентов, организацию обменных программ, а также индивидуальной студенческой мобильности;
- профессорско-преподавательский состав: обмен преподавателями, совместные научно-исследовательские программы, стажировки в зарубежных университетах, создание совместных учебных программ, организация интенсивных курсов и летних школ;
- вопросы сертификации, признания и оценки: выдача «двойных» дипломов, система зачетных единиц, международное признание документов об образовании, оценка качества образования;
- международное сотрудничество: программы обмена для администрации, управление трудовыми и материальными ресурсами, консультационные и информационные службы, процедура оценки, инфраструктура.

Цель интернационализации образования заключается в подготовке конкурентоспособных на международном рынке труда и услуг специалистов через организацию образовательной, исследовательской, предпринимательской и административной деятельности университета на основе общечеловеческих ценностей и общемировых стандартов, а также достижение высокой международной репутации в академической среде и бизнес-сообществе.

Задачи интернационализации инженерного образования в университете предусматривают:

- организацию двусторонней студенческой мобильности через разработку, реализацию и международную сертификацию образовательных программ;
- организацию преподавательской мобильности через систему стажировок и совместных научных исследований;
- создание эффективной инфраструктуры международной деятельности университета.
- интеграцию в международную научно-исследовательскую и образовательную деятельность и международный бизнес;
- развитие системы подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг;
- повышение международной репутации и известности вуза.

Интернационализация образования включает следующие формы международного сотрудничества:

- индивидуальная мобильность: мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях;
- мобильность образовательных программ и институциональная мобильность; формирование

новых международных стандартов образовательных программ;

- интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов;
- институциональное партнёрство: создание стратегических образовательных альянсов.

Эффективными формами реализации системы интернационализации инженерного образования также являются:

- маркетинговая политика по повышению международной известности университета;
- диверсификация международных образовательных программ подготовки кадров для России и зарубежных стран, а также экспорта образовательных услуг;
- подготовка отечественных кадров для работы на высокотехнологическом и наукоемком импортном оборудовании;
- непрерывное повышение профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава университета в области иностранных языков;
- оптимизация преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка на всех уровнях обучения студентов вуза;

Таким образом, интернационализация инженерного образования подразумевает включение международных аспектов во все уровни деятельности университета: образовательную, научно-исследовательскую, административную, предпринимательскую, в результате чего формируется новый облик образования, международная направленность которого становятся инструментом повышения качества образовательного процесса и научных исследований.

Движущие силы и закономерности интернационализация

Причинами, стимулирующими интернационализацию университетов, являются:

- стремление подготовить конкурентоспособных специалистов, владеющих знаниями в области межкультурных и международных вопросов;
- укрепление исследовательского и образовательного потенциала;
- приобретение международной репутации и укрепление своих позиций на международном уровне;
- привлечение талантливых студентов и преподавателей.

Происходящие на современном этапе развития мирового сообщества процессы глобализации оказывают прямое влияние на изменения, происходящие в системе образования. Сегодня все в большей мере человек учится жить не только в своей стране и для своей страны, но и в мире без границ. Вследствие глобализации образование интернационализируется, что является объективным, сложным, динамичным, противоречивым, постоянно

развивающимся, поэтапным процессом. Ряд авторов считают интернационализацию более позитивным явлением, в противоположность глобализации, в процессе интернационализации страны сохраняют свою национальную самобытность.

Вступление России в ВТО, участие в Болонском процессе усиливают влияние глобализации на систему образования. Однако изменения вызывают определенные трудности, и имеет место целый ряд противоречий.

Глобально-ориентированный мир дает социальный заказ на специалистов, способных осуществлять профессиональную деятельность на международном уровне, однако выпускник российского инженерного вуза не достаточно готов к этому, в силу целого ряда причин, среди которых особое место занимает отсутствие навыков осуществления межкультурной коммуникации. Более того, проблема отсутствия межкультурной компетенции проявляется в том, что отечественные инженеры не достаточно подготовлены для работы с оборудованием высокотехнологичных промышленных производств, закупаемых Россией у зарубежных производителей.

Очевидно, что наиболее конкурентоспособных специалистов в современных условиях могут готовить те вузы, которые максимально интегрированы в мировое образовательное пространство, однако положение в нем российских инженерных университетов оставляет желать лучшего.

Внутренние противоречия системы отечественно инженерного образования проявляются в растущей потребности общества в повышении уровня межкультурной компетенции студентов и преподавателей и неэффективной системой обучения иностранным языкам, вследствие чего тормозятся процессы академической мобильности и разработки международных образовательных программ. Несмотря на декларирование необходимости вхождения в международное образовательное пространство, в системе управления вузом часто отсутствует или неэффективно работает инфраструктура поддержки интернационализации.

Данные противоречия позволяют вывести следующие **закономерности интернационализации инженерного образования:**

- образовательный процесс в современном инженерном вузе осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени университет участвует в международной интегрированной системе науки, образования и производства, что обусловлено общемировыми процессами глобализации;
- цель *интернационализации* зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и возможностей, уровня развития и возможностей педагогической науки и практики;
- содержание деятельности образовательной организации по интернационализации образования зависит от общественных потребностей, темпов

социального и научно-технического прогресса, интеллектуальных возможностей её субъектов, а также её материально-технических и экономических возможностей;

- эффективность управления процессом *интернационализации* зависит от интенсивности обратных связей в педагогической системе вуза, обоснованности корректирующих воздействий;

- эффективность *интернационализации* зависит как от внутренних стимулов (мотивов) субъектов образовательного процесса, так и от внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

- интернационализация вуза зависит от *интернационализации* других образовательных организаций, с которыми он находится в прямом или косвенном взаимодействии;

- выпускник инженерного вуза будет тем более конкурентоспособен, чем лучше развита у него межкультурная компетенция, а для подготовки конкурентоспособного выпускника необходимо постоянно повышать квалификацию преподавателя, ибо невозможно научить тому, чем не владеешь сам.

Выявленные закономерности дают право заявить об интернационализации как **принципе** модернизации инженерного образования, лежащем в основе развития всех направлений деятельности университета, где объектом интернационализации выступает формирующаяся в процессе образования личность, а сферой действия – целостная образовательная, научная, предпринимательская и административная деятельность университета.

Вот лишь некоторые правила реализации принципа интернационализации инженерного образования:

1. При планировании образовательного процесса, включая создание новых учебных планов и программ, необходимо учитывать накопленный в ведущих вузах мира успешный опыт реализации инженерного образования.

2. Образовательный процесс должен быть направлен на подготовку специалиста, конкурентоспособного на международном рынке труда; составляющей профессиональной компетентности такого специалиста должна выступать межкультурная компетенция, включающая в себя следующие компоненты:

- лингвистический (практическое владение языком, используемым для профессионально-ориентированного межкультурного общения, причем для участника общения этот язык может быть как иностранным, так и родным);

- социокультурный (способность пользоваться элементами социокультурного контекста: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, знание политической системы, уровня развития промышленности, зарубеж-

ных производителей, технологий, внедряемых на зарубежных предприятиях, научных школ и ученых);
- стратегическую (способность эффективно участвовать в общении, выбирая правильную стратегию и тактики с ориентацией на достижение практических результатов).

3. Профессорско-преподавательский состав университета также должен обладать межкультурной компетенцией, ибо невозможно научить тому, чем не владеешь сам.

4. Необходимо развивать входящую и исходящую академическую мобильность, как среди студентов, так и среди преподавателей.

5. Процесс управления университетским комплексом должен быть построен на основе интернационализации

Заключение

В последние годы высшее образование в России определило в качестве своего стратегического курса интернационализацию. Как отмечает Э.Джонс, «сегодня пришло время для интернационализации проникнуть во все сферы жизнедеятельности университета» [24, с. 1]. Интернационализация пронизывает все сферы жизнедеятельности университета, включая образование, науку и социальную роль.

«Избежать интернационализации российским университетам невозможно, – считает один из ведущих экспертов в области мировых политических процессов, профессор МГИМО(У) М.Лебедева. – В современных условиях это приведет к быстрому и резкому отставанию не только образования и науки, но и страны в целом» [12, с. 259].

Интернационализация может стать важнейшим ресурсом развития университетов, если они способны управлять и контролировать процессы интернационализации через интеграцию международного, межкультурного и глобального измерений во все аспекты деятельности университета [26].

Используя интернационализацию как пусковой механизм важных качественных изменений, вузы могут стать площадкой развития международного образования, укрепить потенциал в преодолении новых вызовов глобализации, достичь всемирно известной репутации. Интернационализация для вузов – это возможность усилить свое влияние в стране и за рубежом через развитие стратегических партнерств; расширить круг академического сообщества за счет привлечения лучших иностранных исследователей и преподавателей; мобилизовать свои внутренние интеллектуальные ресурсы и сформировать сильные исследовательские команды; расширить компетенции своих выпускников, востребованные глобальным рынком труда [18, 21].

Отечественные исследователи замечают, что «для государства с точки зрения решения задач интернационализации интересны не все вузы, а только те, которые способны удовлетворить его

ожидания и стать глобальным лидером. Это вузы, которые способны развиваться в парадигме «университет – исследователь» [12, с. 237]. В России есть определенный позитивный опыт интернационализации, однако «...проводимую работу надо привести в систему, в том числе более четко определить её цели, задачи и механизмы» [13, с.17]. В то же время, как справедливо замечает директор по интернационализации НИУ ВШЭЮ.Гринкевич, «интернационализация не самоцель, это всего лишь средство» и «если мы этого не учтём, если международные практики не войдут естественным образом в нашу жизнь и не станут её частью, мы не будем конкурентоспособны на мировом рынке» [6]. Сэтим трудно не согласиться.

Литература

1. Аляев В.А., Зиятдинова Ю.Н. Новая идеология международного сотрудничества // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 81-85
2. Андронов М.С. Международная деятельность как необходимый фактор прогрессивного развития современных вузов Электронный ресурс // <http://www.bgtu.debrjansk.ru/slavyane/forum/stl9.htm>
3. Аржанова И.В. Эволюция международного образовательного сотрудничества в условиях модернизации российской высшей школы в 1991-2011 годы: Дис. ... д-ра ист. наук. М., 2012.
4. Бирюков А. Интернационализация российского высшего образования // Мировая экономика и международные отношения. 2006. №10. С. 76-83.
5. Гринкевич Ю. Каким образом кадровый резерв может ответить на вызовы интернационализации? // Академическая среда. 2014. № 8.
6. Джурицкий А.Н. Интернационализация высшего образования в современном мире // – Педагогика. 2004. № 3. С. 83-92.
7. Диброва М.И., Кабанова Н.М. Изменения в структуре вуза как следствие интернационализации образования // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 2. С. 58-60.
8. Зиятдинова Ю.Н., Осипов П.Н. Интернационализация инженерного образования как условие развития современного общества // Осознание культуры – залог обновления общества. Ключевые аспекты концепции развития современного общества: Мат-лы XV Межд. научно-практ. конф. (Севастополь, 18-19 апреля 2014). Севастополь: Рибэст, 2014. С.30-33.
9. Зиятдинова, Ю.Н., Осипов, П.Н. Интернационализация образования как тенденция его развития // Актуальные проблемы качества и конкурентоспособности товаров и услуг: Сборник материалов второй международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы качества и конкурентоспособности това-

- ров и услуг», 12 марта 2014 г. г. Набережные Челны. Наб. Челны, 2014. С. 228-230.
10. *Иванов Д.И.* Развитие международного сотрудничества российских вузов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2002. 182 с.
 11. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В.Ларионова, О.В.Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.
 12. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего / М.Л.Агранович [и др.]. Национальный фонд подготовки кадров. М.: Логос, 2010. 280 с.
 13. История профессионального образования в России / Под ред. С.Я.Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. 672 с.
 14. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011-2020 гг. // Министерство образования и науки РФ. URL: <http://www.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783> (дата обращения: 13.02.2013).
 15. *Леонтьева Е.Г.* Интернационализация университетского образования: социально-философский анализ: Дис. ... канд. филос. наук (09.00.11). Томск, 2002. 169 с.
 16. *Медведева Н.В.* Международная деятельность вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство: Дис. ... канд. пед. наук: Челябинск, 2007. 174 с.
 17. *Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н., Иванов В.Г.* Пути интернационализации инженерного образования (опыт КНИТУ) // Высшее образование в России. 2014. № 3. С.117-123.
 18. Политология. Энциклопедический словарь /Общ. ред. и состав.: Ю.И.Аверьянов. М.: Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993. 431 с.
 19. Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. ЮНЕСКО, Париж, 2006. www.unesco.org/education/hed/guidelines
 20. *Сагимова О.В.* Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования Текст. / О.В.Сагимова // Экономика образования. 2005. № 1. С. 38-48.
 21. Словарь иностранных слов. М., 1969. 784 с.
 22. *Трегубова Т.М.* Международное сотрудничество профессиональных учебных заведений: модели, опыт, технологии. Казань: Изд-во «Отечество», 2006.
 23. Jones, E. Internationalisation – Aid, Trade, Pervade // University World News. 2011. No 195. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20111029080116752> (date of access: 27.02.2013).
 24. Knight, J. Internationalisation: Key concepts and Elements // Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook / M. Gaebel, L. Purser, B. Wächter, L. Wilson. Berlin: RaabeVerlag, 2009.
 25. Knight, J. Internationalization of Higher Education Practices and Priorities. Paris: International Association of Universities (IAU), 2003.

УДК 378:74

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Р.А.Фахрутдинова, Г.П.Ахметова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются классические концепции дизайн - образования, процесс подготовки студента - дизайнера в образовательном пространстве вуза, особенности формирования профессиональных компетенций студентов - дизайнеров.

Ключевые слова: дизайн, дизайн-образование, компетенции, профессиональные компетенции, образовательная среда вуза.

Abstract

The article discusses the concept of classic design - education, the process of preparing the student - designer in the educational space of the university, especially the formation of professional competencies of students - designers.

Keywords: design, design education, competence, professional competence, educational environment of the university.

Рассматривая данную проблему исследования, необходимо представить дизайн-образование в его диалектическом развитии. Дизайн как научное направление получил свое развитие в начале XX

века, основу ему заложили зарубежные художники-теоретики У.Моррис, П.Бернс, Т.Мальдонадо, В.Гроппиус, а также отечественные художники В.Кандинский, А.Родченко, В.Степанова, К.Малевич, В.Татлин, Л.Лисицкий и многие другие.

Представим теоретическое обоснование идей и концепций. Концепции дизайн-образования разработал и описал известный художник-теоретик, «пионер дизайна» Уильям Моррис, лидер английского движения «За связь искусств и ремесел», именно им были сформулированы положения теории и творческие принципы дизайна, которые впоследствии повлияли на будущее дизайн образования во всем мире. У.Моррис предложил практическую программу создания нового стиля жизни, дал хотя и утопическую, но довольно живую картину возможного соединения высокоразвитой техники с ручным, ремесленным трудом как особым проявлением народного творчества. Эстетическая концепция была изложена Моррисом в тридцати пяти лекциях по вопросам искусства и литературы, прочитанных в городах Англии с 1877 по 1894 годы. У.Моррис определил как первооснову искусства художественные ремесла, из которых, по его мнению, вышли и развились все остальные виды пластических искусств [3, с.109,110].

Идеи движения «За связь искусств и ремесел», направленные на гармонизацию индустриального общества способствовали выработке нового направления, предназначенного для массового механизированного производства товаров широкого спроса, которое впоследствии будет именоваться «дизайн» [3, с.111].

Классические концепции дизайн-образования формировались в XX веке в различных школах по всему миру.

Первой была Германская высшая школа строительства и художественного конструирования Баухауз (образована 25 апреля 1919), педагогический процесс которой строился на цели последовательного развития художественной индивидуальности студента, его способностей и талантов. Директор школы В.Гроппиус говорил, что «студент должен развить способности руки и основательность знаний как главные предпосылки любой формообразующей работы будь, то труд простого работника, либо гениального художника» [5, с. 3-38].

В России дизайн, как научное направление, стал развиваться с 1920 года, когда нарком просвещения утвердил новую организацию художественных школ Республики, преобразующую их в Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС). В декабре 1920 года В.И.Ленин подписал постановление Совнаркома, определившее профиль ВХУТЕМАСа как «специального художественного и высшего художественно-промышленного учебного заведения», созданного для подготовки

«художников – мастеров высшей квалификации для промышленности» [2].

Педагогическая система ВХУТЕМАСа преследовала три цели: во-первых, это «объективизация» процесса обучения художественным дисциплинам; во-вторых, сближение различных видов искусства и выработка общей методики их преподавания; в - третьих, сближение художественной материальной культуры с массовым индустриальным производством [8, с. 344].

Во ВХУТЕМАСе существовала совместимость обучения и возможность тесного взаимного общения обучаемых и их творческих контактов, рождавших плодотворную художественную среду, студенты ощущали себя раскованно и принимали участие в общественной жизни на равных с преподавателями. В разное время во ВХУТЕМАСе преподавали пионеры «отечественного дизайна» В.В.Кандинский, «конструктивисты» Л.М.Лисицкий, А.М.Родченко, В.Ф.Степанова, В.Е.Татлин и другие.

Современные исследователи истории дизайна отмечают, что роль ВХУТЕМАСа и Баухауза выходит далеко за рамки лишь разработанных методик преподавания. Оба учебных заведения были крупным явлением в художественной жизни XX века. Они дали оригинальные не имевшие в прошлом модели комплексных художественно-теоретических вузов. ВХУТЕМАС и Баухауз возникли и функционировали в период, когда в ходе взаимодействия различных видов искусства и инженерно-научного творчества происходили сложные процессы формирования нового стиля современной архитектуры и становления нового вида проектно-художественной деятельности – дизайна [3, с. 277].

За столетнюю историю своего существования дизайн превратился в самостоятельный вид проектно-художественной деятельности со своим научно-исследовательским аппаратом, арсеналом проектно-художественных средств. У дизайна появились свои «иконки» - классические образцы и памятки, определяющие исторические вехи его развития. Сегодня трудно представить себе какую-либо сферу человеческой деятельности, где бы ни трудился дизайнер. В сознании масс сформировались представления о дизайне как равноправной части культуры [4, с. 374]. Направление искусства — дизайн, стремительно развивающийся вид междисциплинарной проектно-художественной деятельности, интегрирующий гуманитарные, естественнонаучные, психологические, технические и другие виды знаний, а также соединение воедино инженерного и художественного мышления (дизайнерского мышления), направленного на формирование предметно-пространственной среды во всех сферах жизнедеятельности человека. Формирование элементов дизайнерского мышления может быть наиболее успешно реализовано именно в

рамках предметно-практической деятельности студентов - будущих дизайнеров.

В настоящее время мы наблюдаем тенденцию к расширению географии дизайн - образования в России. Появляются факультеты и кафедры в таких городах как: Нижний Новгород, Владивосток, Киров, Ростов - на - Дону, Новосибирск, Уфа, Краснодар, Ставрополь, Барнаул, Красноярск, Тольятти, Тюмень, Ульяновск, Чебоксары, и, конечно, Казань.

Но вместе с тем, в современных условиях дизайн-образования возникла сложная проблема становления новых дизайнерских факультетов в различных регионах страны, по причинам отсутствия на местах опытных педагогических кадров, отсутствуют сформированная учебно-методическая база, материальная база для реализации данной идеи. В этой связи вопрос о формировании профессиональной компетентности дизайнеров в рамках профессиональной подготовки в вузе является особенно востребованным.

Для подготовки специалистов с квалификацией «Дизайнер» (дизайн среды) в рамках нашего исследования, объектами дизайн-деятельности являются предметно-пространственные комплексы, внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства, ландшафтные и декоративные формы и комплексы, иными словами «Дизайн среды» представляет собой процесс формирования эстетически комфортных условий для осуществления общественной, бытовой и производственной деятельности человека.

Процесс подготовки современного специалиста-дизайнера в вузе должен строиться при наличии условий для его профессионально-личностного развития, формирования творческой индивидуальности и профессиональной компетентности. «Профессиональная компетентность» определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [7]. По мнению О.М.Бобиенко, под компетентностью можно понимать «способности индивида справляться с самыми различными задачами, как совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы» [1].

По нашему мнению, «компетентность» можно рассматривать, как способность студента успешно применять знания и умения на практике при решении задач в профессиональной сфере деятельности. Профессиональная компетентность дизайнера – это формирование у студентов системы знаний и практических умений, необходимых для будущей профессии, а также воспитание творчески активной личности. При этом важной составляющей профессиональных компетенций дизайнеров являются:

знание законов перспективы, которое лежит в основе разработки дизайн-проекта; овладение полным инструментарием таких художественных средств как формообразование, композиция, цветоведение (колористика). При этом качественное выполнение дизайн - проекта зависит не только от практических умений воплощения идеи на уровне теории, но и глубокого осмысления понимания и профессионального овладения художественно-изобразительной деятельностью.

В художественных вузах при изучении дисциплин художественно-изобразительного цикла, творческой подготовки по рисунку, живописи, декоративно-прикладному искусству, композиции доминируют устаревшие «академические практики» преподавания, которые с уверенностью можно считать достоинством российского дизайн-образования из за достаточного количества академических знаний, получаемых студентами в процессе обучения. В зарубежном дизайн-образовании «академические практики» заменены узконаправленной компьютерной подготовкой, что не позволяет им «вручную» заниматься эскизированием объектов. Но, несмотря на сильную сторону отечественной дизайнерской школы – добротность академической подготовки студентов (западные педагоги неоднократно подчеркивали это достоинство), можно выделить нехватку профессиональных дизайнеров в России [6, с. 37].

В образовательной среде вуза будущие дизайнеры изучают разнообразные дисциплины, которые готовят их к профессиональной деятельности в области дизайна – среды (городская среда и благоустройство территорий, ландшафт, интерьер). Преподавание профильных дисциплин, строится на художественно-изобразительной деятельности, которая выступает основной составляющей в подготовке будущих дизайнеров. Художественно-изобразительная деятельность тесно связана с изобразительным искусством, так как главным инструментом творческой деятельности студента являются такие предметы, как рисунок, живопись, композиция. Студенты овладевают навыками академического, специального рисунка и живописи, изучают основы цветоведения и колористики, пропедевтики, композиции в графическом дизайне и другие специальные дисциплины, необходимые для формирования дизайнерского мышления, позволяющего в дальнейшей практической деятельности разрабатывать и реализовывать проектные замыслы. Исходя из этого суждения, можно сделать вывод, что прежде чем выполнить проектный, замысел студент должен овладеть всем арсеналом художественно-изобразительной деятельности.

В рамках определения содержания и структуры профессиональных компетенций будущего дизайнера, в системе вузовской подготовки нами была проведена экспериментальная работа, осуществ-

влен подбор диагностического инструментария, а именно методик по измерению сформированности профессиональных компетенций будущих дизайнеров в соответствии со стандартом ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500.62, «Дизайн», профиль «Дизайн-среды» - бакалавриат, со студентами 1 - 3 курсов по различным дисциплинам: «История изобразительного искусства», «Методология дизайн-проектирования», «Организация архитектурно-дизайнерской деятельности», «Организация проектной деятельности», «Декоративно-прикладное искусство в формировании среды».

Экспериментальная работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный и была направлена на формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров, а именно:

- на основе научно-теоретического анализа исследования определена сущностно-содержательная характеристика и выявлена специфика формирования профессиональных компетенций студентов-дизайнеров;

- в процессе подготовки студентов были разработаны программы по дисциплинам художественно-изобразительного цикла, которые способствуют привитию навыков организации пространства средствами графического изображения, применяемые в разработке проектов, а также художественные средства - композиция, светотень, цветоло- ристика;

- разработана методика проведения экспериментальной работы, осуществлен подбор диагностического инструментария, а именно методик по измерению сформированности профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

При реализации данных дисциплин нами была разработана матрица сформированности профессиональных компетенций студентов – будущих дизайнеров, которая включает следующие умения:

ПК-1. Организационно - проектные умения, методика Дж.Гилфорда

ПК-2. Технологические умения цветовой тест Люшера.

ПК-3. Творческие и дизайнерские умения, тест "Интеллектуальная лабильность".

ПК-4. Проектно-конструкторские умения «Краткий отборочный тест»

ПК-5. Организаторско-исполнительские умения, тесты: «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-1), «Определение степени мотивации личности к успеху в работе».

ПК-6. Педагогические умения, тест «Ваш стиль публичных выступлений».

При подготовке будущих дизайнеров используются классические формы организации деятельности студентов: лекционные занятия, практические занятия, творческие работы, самостоятельная работа студентов, различные виды учебной практики.

Таким образом, проектирование образовательной среды вуза в формировании профессиональных компетенций студентов-дизайнеров выступает в качестве фундамента для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Литература

1. *Бобиенко, О.М.* Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций [Электронный ресурс] / О.М.Бобиенко // Вестник ТИСБИ, 2003. Режим доступа: <http://www.tisbi.ru/science/vestnik/2003/issue2/cult3.php>.
2. *Ленин, В.И.* Переписка, доклады, документы. [Электронный ресурс] / В.И.Ленин, А.В.Луначарский // Борьба реалистов и футуристов во ВХУТЕМАСе (новые материалы). Режим доступа: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/lenin-i-lynacharskij/borba-realistov-i-futuristov-vo-vhutemase-novye-materialy>.
3. *Михайлов, С.М.* История дизайна. Учебник для бакалавров 521700 «архитектура» и специальности 2902.00 «дизайн архитектурной среды» / С.М. Михайлов. – М.: "Союз Дизайнеров России", 2002. Том 1. 277 с.
4. *Михайлов, С.М.* История дизайна. Учебник для бакалавров 521700 «архитектура» и специальности 2902.00 «дизайн архитектурной среды» / С.М.Михайлов. М.: "Союз Дизайнеров России", 2002. Том 2. 374 с.
5. *Сильвестров, Д.С.* Пропедевтический курс Баухауза: Художественно-конструкторское образование / Д.С.Сильвестров. М.: ВНИИТЭ, 1981. 38 с.
6. *Соловьева, А.В.* Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных вузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 37 с.
7. *Руденко, Т.Б.* К вопросу о профессиональной компетенции личности учителя [Электронный ресурс] / Т.Б.Руденко, Л.В.Каткова // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». Волгоград.: ВГПУ, каф. ППНО. Режим доступа: <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=47>.
8. *Хан-Магомедов, С.О.* Пионеры советского дизайна. / С.О.Хан-Магомедов. М.: Галард, 1995. 344 с.

УДК 378:316.66

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ

О.Л.Васянина

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

В данной статье рассмотрены цель опытно-экспериментальной работы «Формирование конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с иностранными военнослужащими», направления и задача констатирующего этапа эксперимента по теме исследования. В связи с этим проводился анализ анкетирования по теме исследования.

Ключевые слова: образовательная среда вуза, конфликт в учебно-воспитательном процессе, конфликтологическая компетентность преподавателя, констатирующий этап эксперимента, анализ анкетирования.

Abstract

The aim of the experimental work is considered in this article "The formation of conflict competence of military high school teachers working with foreign military," the direction and the task of ascertaining stage of the experiment on a research theme. In this regard the analysis of the survey of military high school teachers is carried out.

Keywords: educational environment of the university, conflict in the educational process, conflict competence, ascertaining stage of the experiment, analysis of the survey.

Образовательная среда вуза – это единство различных людских и материальных факторов, ресурсов образовательного процесса, а также межличностные отношения, установленные субъектами процесса образования в результате взаимодействия. Конфликты в образовательной среде вуза неизбежны, поскольку субъекты учебно-воспитательного процесса являются носителями разных социальных статусов, отличаются различными функциями и назначениями.

Целью опытно-экспериментальной работы «Формирование конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с ИВС» явилось внедрение и проверка эффективности разработанной модели формирования конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза.

Разработанная модель отражает целостный педагогический процесс, в котором ни один отдельно взятый компонент не сможет достигнуть поставленной цели. Каждый из компонентов модели решает конкретную задачу, а совокупность выдвинутых задач достигает общей поставленной цели: готовность и умение преподавателя разрешать конфликты в учебно-воспитательном процессе или уменьшать деструктивный результат конфликта при работе с иностранными военнослужащими (ИВС).

Одной из задач при реализации данной цели является следующая задача: определение исходного уровня сформированности конфликтологической компетентности преподавателя военного вуза.

Организация и осуществление опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования конфликтологической компетентности проходила на базе филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарская область) в 2013-2014 гг. (Про-

ведение эксперимента на основании решения учебного совета филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань). Эксперимент включал в себя три этапа: констатирующий, на котором была проведена диагностика исходного уровня сформированности готовности преподавателя к разрешению конфликтов; формирующий, нацеленный на внедрение и апробацию разработанной модели по формированию обозначенной готовности преподавателя военного вуза; заключительный, на котором была произведена диагностика эффективности формирования готовности преподавателя к разрешению конфликтов в учебно-воспитательном процессе, анализ ее результатов.

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента приняли участие 48 преподавателей филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань).

Организация и проведение констатирующего этапа эксперимента, направленного на определение исходного уровня конфликтологической компетентности преподавателя при работе с ИВС, осуществлялись нами по следующим направлениям:

- оценка характера и полноты знаний преподавателей по конфликтологии;
- выявление уровней готовности преподавателя к разрешению педконфликтов в аудиторное и внеаудиторное время;
- определение исходного уровня сформированности конфликтологической компетентности преподавателей военного вуза при работе с ИВС.

На этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование преподавателей военного вуза.

Анализ анкетирования показал следующие результаты:

1. Проведенный нами экспресс-анализ учебных программ военных и гражданских вузов, в которых идет подготовка кадров для военных вузов, показал, что в них отдельная дисциплина «Конфликтология» не преподаётся. В рамках дисциплины «Военная психология» при подготовке преподавателей военных кафедр рассматриваются только следующие вопросы: конфликт, причины возникновения конфликтных ситуаций, разрешение конфликта. На изучение этих тем отводится 6 часов.

Можно сделать вывод, что конфликтологическая подготовка преподавателей военных вузов носит фрагментарный характер и не дает должного уровня подготовки специалистов при разрешении конфликтов при работе с ИВС. Анализ ответов проведенного анкетирования показал, что у 94% преподавателей в процессе обучения в вузе при получении специальности преподавалась отдельная дисциплина «Конфликтология».

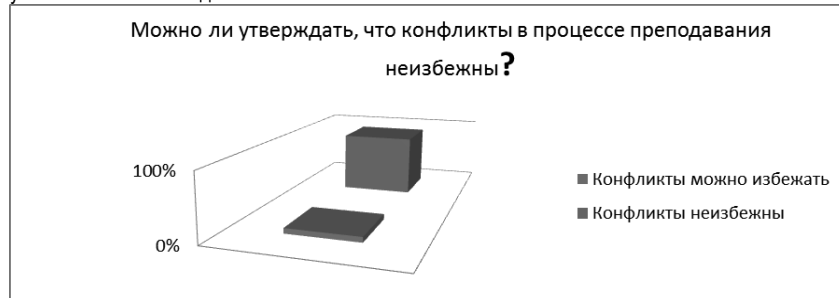


Рис. 1. Данные опроса

2. Рассматривая конфликт в современной конфликтологической парадигме, можно сказать, что конфликт – это форма предельного обострения противоречий. Высшие учебные учреждения не исключение. На вопрос «Можно ли утверждать, что конфликты в процессе преподавания неизбежны?» ответы преподавателей распределились следующим образом: 92% преподавателей утверждают, что конфликты неизбежны в учебно-воспитательном процессе, 8% преподавателей утверждают, что конфликтов в процессе преподавания можно избежать (так ответили гражданские преподаватели, имеющие стаж работы более 12 лет в данном учебном заведении, а также военные преподаватели) (см. рис. 1).

включает в себя знания по теории и практике конфликта: структуру и динамику конфликтной ситуации, конфликта; типологию и виды конфликтных ситуаций, конфликтов; типологию оппонентов и «трудных» обучающихся; мотивацию конфликта; активные и пассивные конфликтные стратегии; стратегии разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов; понятие стресса; защитные механизмы и способы психологической защиты и т.д. На рисунке 2 представлено распределение ответов преподавателей и слушателей на вопрос «Знаете ли Вы, что такое структура конфликта, мотивы, динамика?» Ответы респондентов распределились следующим образом: 88% не знают основные понятия конфликтологии, 12% - знают структуру, мотивы и динамику конфликтов.



Рис. 2. Данные опроса

4. Особый интерес для нас представляет оценка возможности разрешения конфликтов. Разрешение педконфликта может предотвратить более серьезные конфликты, которые могли бы иметь место, если бы данный конфликт не случился. В процессе поиска путей разрешения конфликта про-

исходит активизация анализа трудных ситуаций, разрабатываются новые подходы, идеи, инновационные технологии, сплачивается коллектив.

Следует отметить, что иностранные военнослужащие относят межличностные конфликты к неразрешимым конфликтам. Оценка слушателями

конфликта как неразрешимого сказывается и на отношении к изучаемому предмету, увеличивается число ответов: «Не интересен данный учебный предмет».

Разрешение межличностных конфликтов требует специальных конфликтологических знаний, однако большинство преподавателей военного вуза такими знаниями не обладают.

Анализ представленных на рисунке 3 ответов преподавателей на вопрос «Знаете ли Вы основные стратегии разрешения конфликтов в учебно-воспитательном процессе при работе с ИВС?» показывает: 92% преподавателей военного вуза не знают основные стратегии разрешения конфликтов в военном вузе, 8% - владеют знаниями по разрешению конфликтов.

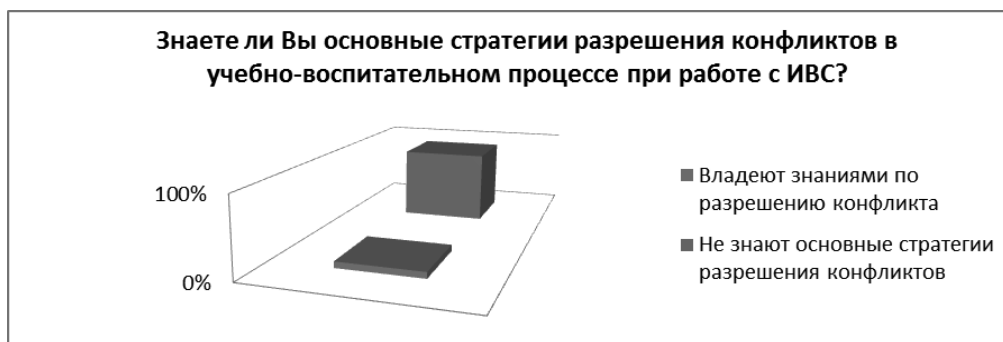


Рис. 3. Данные опроса

5. На вопрос «Часто ли преподавателю, по Вашему опыту, самому приходится

участвовать в конфликтах в качестве одного из оппонентов или в качестве арбитра, разрешающего конфликты?» ответы преподавателей распределились следующим образом: в качестве одного из оппонентов – 87% , арбитра, разрешающего конфликты – 13%.

6. В диссертационном исследовании Л.Д.Наумовой [1, с. 14] рассматривается педагогический конфликт с позиции инструмента воспитания как «не только возникновение острых эмоциональных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса, но и как воспитательная ситуация, позволяющая воспитаннику осознать, переосмыслить и скорректировать своё поведение, развивать положительные личностные качества и черты характера, а педагогу управлять позитивным и деструктивным конфликтом в воспитательных целях». По нашему мнению, данное явление необходимо не только учитывать, но и воздействовать на него с целью предотвращения отрицательных последствий и реализации конструктивных возможностей. На вопрос «Если возникают конфликты, то охарактеризуйте их последствия» преподаватели ответили: последствия конфликтов имеют разрушительный характер – 4%; снижают эффективность работы педколлектива – 17%; помогают в педагогической деятельности – 63%, ухудшают морально-педагогический климат в коллективе – 8%; негативно влияют на трудовую мотивацию – 8% (см. рис. 4).

7. По мнению Д.Ивченко [2], конфликтологическая компетентность – интегральная характеристика субъективной стороны профессионального труда,

качество человека как субъекта труда, сочетание психических свойств специалиста, психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно, и соответственно, способность выполнять определенные трудовые функции в ситуациях межличностного конфликта с субъектами профессиональной деятельности.

Анализ представленных данных о важности конфликтологической компетентности как части профессиональной компетентности показывает, что 44% считают конфликтологическую компетентность важной составляющей профессиональной компетентности преподавателя; по мнению 31% преподавателей конфликтологическая компетентность необходима в учебно-воспитательной работе; 21% думают, что конфликтологическая компетентность может пригодиться в деятельности преподавателя; и только 4% преподавателей высказались о том, что данная компетентность не является обязательной частью профессиональной компетентности преподавателя военного вуза при работе с ИВС.

8. Конфликтологическая компетентность выполняет ряд функций: обнаруживает и фиксирует противоречия и проблемы в процессе преподавания, кроме того, конфликт свидетельствует о том, что эти противоречия достигли уже большой зрелости и необходимо принимать неотложные меры по их устранению; развитие конфликта способствует устранению недостатков и просчетов, которые привели к конфликту; способствует снятию напряженности и ликвидации стрессовой ситуации в процессе обучения, выполняет объединительную функцию в инновационных процессах и т.д.



Рис. 4. Данные опроса

Таким образом, конфликтологическая компетентность выполняет функции оптимизации профессиональных взаимоотношений, взаимодействия, сохранения деловых отношений сотрудников и обеспечения эмоционального благополучия всех участников. По мнению преподавателей, недостаток конфликтологической компетентности преподавате-

ля военного вуза при работе с ИВС может привести: 1) к снижению эффективности руководства и качества работы преподавателя (52%); 2) к ухудшению морально-педагогического климата в учебно-образовательном процессе (31%); 3) к снижению трудовой мотивации (8%).



Рис. 5. Данные опроса

9. На вопрос «Каково Ваше отношение к формированию собственной конфликтологической компетентности?» были получены следующие ответы: готовы развивать, используя все доступные средства, в том числе современные формы и технологии обучения на базе военного вуза 67% преподавате-

лей; готовы развивать самостоятельно, опираясь на методические источники, 17% преподавателей; готовы развивать самостоятельно, изучая и анализируя опыт других преподавателей военных вузов РФ, 10% преподавателей; 6% готовы приобретать знания в процессе практической работы (см. рис. 6).



Рис. 6. Данные опроса

86% преподавателей сходятся во мнении, что конфликтологическая компетентность является составляющей профессиональной компетентности преподавателя военного вуза.

10. Отвечая на вопрос: «Хотели бы Вы посетить курсы по повышению квалификации в области изучения конфликтологии?», 87% опрошенных подтвердили свое желание посетить курсы; 13% высказались отрицательно, так как не хотят тратить свое свободное время и не видят необходимости в изучении обозначенного педагогического явления.

Анализ полученных в ходе анкетирования данных показал, что преподаватели филиала ВУНЦ ВВС «ВВА» обладают низким уровнем знаний, умений и навыков в области конфликтологии.

Таким образом, полученные данные анкетирования подтверждают, что проблема нашего исследования актуальна и интересна преподавателям военного вуза. Однако для того, чтобы преподаватель при работе с ИВС смог реализовать конфликтологические знания, ему необходима тщательная подготовка к данному виду деятельности.

Литература

1. Наумова Л.Д. Формирование готовности старших школьников к разрешению конфликтов: дис. ... канд. пед. наук / Л.Д. Наумова. Тюмень, 2010. С. 14-15.
2. Ивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук. Д.В. Ивченко. Калининград, 2000. 214 с.

УДК 372.8:57

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ

Н.М.Егорова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Одним из новых подходов к построению профессионального образования является компетентностный подход. Автором рассматриваются основные понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Для современного учителя характерна профессиональная компетентность, позволяющая принимать правильное решение в каждой конкретной педагогической ситуации. Формирование данной компетентности учителя осуществляется на протяжении всего учебно-воспитательного процесса в вузе. Важным фактором профессиональной компетентности педагога является уровень его знания методики преподавания. В статье автор представил результаты проведенных исследований в период прохождения студентами педагогической практики. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного

стандарта нового поколения студент должен владеть определенным набором компетенций, чтобы быть востребованным и конкурентоспособным на рынке труда.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, учитель, биология.

Abstract

One of the new approaches to the construction of vocational education is a competence-based approach. The author discusses the basic concepts of "competence", "professional competence". Professional competence is typical for modern teacher which allows to make the right decision in each pedagogical situation. Formation of the competence of teachers is carried out throughout the educational process at the university. An important factor in the professional competence of the teacher is the level of his knowledge of teaching methods. The author presented the results of studies during the period of student teaching practice. In accordance with the requirements of the federal state educational standard of the new generation students must possess a certain set of competencies to be popular and competitive in the labor market.

Keywords: competence approach, competence, professional competence, teacher, biology.

Одним из основных направлений модернизации профессионального образования в России является активное внедрение компетентностного подхода.

Курс на реализацию компетентностного подхода отражен в правительственных документах: «Стратегия модернизации общего образования» (2001 г.); «Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года» (2002 г.); «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» (2010 г.); «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (2011 г.); «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (направление подготовки 050100. Педагогическое образование (квалификация «бакалавр»), 2011 г.); «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования» (2012 г.); Развитие образования на 2013-2020 годы» (2013 г.) и т.д.

Российская система образования всегда была компетентностной, т.е. ориентированной на сферу профессиональной деятельности.

Сегодня формирование у будущего специалиста только знаний, умений и навыков недостаточно, чтобы стать конкурентоспособным специалистом.

В настоящее время важнейшей задачей высшей педагогической школы является подготовка профессионально-компетентного педагога, способного творчески организовывать образовательный процесс в условиях динамично меняющейся школы, умеющего быстро ориентироваться в медиа – и Интернет-пространствах, осваивать новые технологии, творчески решать профессиональные задачи, самостоятельно совершенствоваться и развиваться.

Востребованными становятся «компетенции» и «компетентности».

Понятие «компетенция» не является совершенно новым для отечественной педагогической практики и методики обучения. В профессиональ-

ном образовании различного вида компетенции и компетентности применяются давно.

Компетенция (лат. *competentia*) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом [7, с. 419].

Компетенция – это интегральный показатель, степень готовности личности (включающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач [1, с. 258].

В.М.Кроль рассматривает понятия «компетенции» и «умения и навыки» как синонимы.

Понятие «компетентность» является более широким, чем знания и умения, так как оно включает в себя знания, умения, учебный и жизненный опыт, ценности, интересы, которые самостоятельно реализуются студентом и исполняются им в определенной конкретной ситуации.

И.А.Зимняя под компетентностью понимает «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [3, с.16].

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [9, с. 60].

Говоря о компетентности, чаще всего, имеют в виду конкретную область деятельности человека, в частности, профессиональную компетентность.

В нашей стране исследования по проблемам компетентности специалиста, в том числе, педагога, велись давно.

В отечественной педагогике профессионально-педагогическую компетентность исследовали В.И.Андреев, А.А.Вербицкий, Т.В.Исаева, Н.Б.Крылова, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Л.М.Митина, В.А.Сластенин и другие.

Согласно Л.М.Митиной, понятие «педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [6, с. 114].

Н.В.Кузьмина рассматривает компетентность педагога как свойство личности. В структуру профессиональной компетентности учителя она включает:

1. **Специальная и профессиональная компетентность** в области преподавания дисциплины.
2. **Методическая компетентность** в области профессионального обучения.
3. **Социально-педагогическая компетентность** в области профессионального общения.
4. **Дифференциально-психологическая компетентность** в области мотивов, способностей, направленности учащихся.
5. **Аутопсихологическая компетентность** в области достоинств и недостатков современной деятельности и личности [4, с. 90].

По мнению А.К.Марковой, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании.

А.К.Маркова в структуре профессиональной компетентности учителя выделяет следующее:

1. **Профессиональные** (объективно необходимые) **психологические и педагогические знания**;
2. **Профессиональные** (объективно необходимые) **педагогические умения**;
3. **Профессиональные психологические позиции, установки** учителя, требуемые от него профессией;
4. **Личностные особенности**, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [5, с. 7].

Проблемы развития профессиональной компетентности достаточно подробно рассматриваются также с позиции акмеологии.

Профессиональная компетентность – интегральная профессиональная способность человека, означающая его подготовленность к решению определенного класса профессиональных задач [2, с. 304].

Профессиональная педагогическая компетентность складывается из: профессиональных педагогических знаний и умений, профессиональных педагогических позиций (как устойчивых отношений педагога к делу, учащимся, коллегам, себе), профессионально важных качеств личности [2, с. 446].

Исследование компетентного подхода является одним из основных путей повышения качества профессиональной подготовки специалиста.

Профессиональную компетентность можно рассматривать как единство теоретической и практической готовности педагога к профессиональной деятельности, обеспечивающей ее творческий характер.

Важная роль в процессе формирования профессиональной компетентности принадлежит самостоятельной работе, которая реализуется как в процессе аудиторных занятий, так и во внеаудиторное время.

При изучении дисциплин «Методика обучения биологии» (3 курс) и «Методика обучения и воспитания в области биологии» (4 курс) студенты на занятиях и во внеаудиторное время разрабатывают конспекты уроков, презентации, используя школьные программы и учебники, методическую литературу, материалы Интернет-ресурсов, современные технологии; выполняют индивидуальные и творческие задания; критически оценивают выступления студентов на занятиях; готовят рефераты, доклады на научно-практические конференции, а также готовятся к зачетам и экзаменам и т.д.

Большая самостоятельность проявляется студентами при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ, а также на педагогических практиках IV и V курсов.

В Институте фундаментальной медицины и биологии на отделении педагогического образования уделяется серьезное внимание организации, проведению и совершенствованию педагогических практик, осуществляемых в различных образовательных учреждениях Республики Татарстан.

В процессе прохождения педагогических практик проверяется теоретическая подготовка студентов по специальности и их педагогические умения:

- разрабатывать конспекты уроков;
- отбирать наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания;
- осуществлять отбор различных традиционных и современных средств наглядности;
- сочетать организацию индивидуальной и коллективной работы учащихся;
- стимулировать интерес, инициативу, творчество школьников;
- добиваться необходимого внимания и дисциплины учащихся на уроке;
- использовать в учебном процессе различные виды самостоятельных работ;
- контролировать свою деятельность;
- устанавливать контакт со школьниками;
- объективно оценивать знания, умения и навыки учащихся;
- работать с психолого-педагогической, методической литературой и материалами Интернет-ресурсов;

- проводить исследования по различным проблемам;
- изучать и обобщать передовой педагогический опыт и т.д.

Проведенное анкетирование среди студентов 5 курса специальности «биология-химия» показало, что наиболее важными компетенциями являются методические (87%), самообразовательные (80%), информационные (67%), психологические (60%), коммуникативные (60%), исследовательские (47%).

Студенты отметили, что необходимо уметь отбирать эффективные формы и методы обучения и воспитания (86,6%), методически правильно разрабатывать конспекты уроков (73%), подбирать дифференцированные, лично-ориентированные задания (46%).

93% опрошенных отметили, что подготовлены к организации и проведению различных видов самостоятельных работ с учащимися. Некоторые студенты испытывали затруднения при проведении самоанализа урока и осуществлении контроля и оценивания знаний учащихся.

Все студенты считают, что выпускник вуза, чтобы быть востребованным на рынке труда должен обладать личностными, профессиональными и социальными компетенциями.

Проблема развития профессиональной компетентности актуализируется и в связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. В стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100. Педагогическое образование (2011 г.) в требованиях к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата определено, что выпускник должен обладать следующими профессиональными компетенциями:

- осознанием социальной значимости своей будущей профессии, обладанием мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;
 - способностью использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач;
 - владением основами речевой профессиональной культуры;
 - способностью нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;
 - способностью к подготовке и редактированию текстов профессионального и социально-значимого содержания;
- в области педагогической деятельности:
- способностью разрабатывать и реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях;
 - способностью решать задачи воспитания и духовно – нравственного развития личности обучающихся;

- готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

• способностью осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;

• способностью использовать возможность образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

• готовностью к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнерами;

• способностью организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности;

• готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности;

в области культурно-просветительской деятельности:

• способностью разрабатывать и реализовывать, с учетом отечественного и зарубежного опыта, культурно-просветительской программы;

• способностью выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности;

в области научно-исследовательской деятельности:

• готовностью использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования;

• способностью разрабатывать современные педагогические технологии с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности;

• способностью использовать в учебно-воспитательной деятельности основные методы научного исследования [8].

Компетенции необходимы специалисту для формирования компетентности.

Задача современных учебных заведений помочь студентам в формировании, становлении и совершенствовании различных видов компетенций и в целом компетентности.

Литература

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно – прогностический курс: Учебное пособие. Казань: Центр инновационных технологий, 2005. 500 с.
2. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А.А.Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.

3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С.14-20.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш.шк., 1990. 119 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
6. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2002. 400 с.
7. Новейший словарь иностранных слов и выражений. М.: Современный литератор, 2003. 976 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100. Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр», 2011 г. [Электронный ресурс]URL:fgosvo.ru/uploadfiles/fdos/5/2011207164014.pdf. Дата обращения:18.06.15 г.
9. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

УДК 371.13(477)

О ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Н.П.Ячина

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузахметовым. Email: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

Целью статьи является изучение подходов к решению проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя в условиях новой образовательной парадигмы. Роль системно-деятельностного подхода, технологии диалогового обучения.

Ключевые слова: *системно-деятельностный подход, ценности, диалоговое обучение, педагогика.*

Abstract

The aim of the article is to study approaches to solving the problem of formation of professional competence of future teachers in the new educational paradigm. The role of system-activity approach, technology training dialog.

Keywords: *system-activity approach, values, dialoguetraining, education.*

Рассуждения о становлении новой образовательной парадигмы личностно ориентированном образовательном процессе, его гуманитаризации и гуманизации стали уже общим местом в работах философов образования, психологов и педагогов. Смена образовательной парадигмы обусловлена социокультурными трансформациями, вызванными постиндустриальной, информационной культурой, избыточной информацией и требующей от обучаемых умения и желания добывать ее, а не получать в готовом виде, умения ею творчески пользоваться. Учить *увлеченно познавать, толерантно общаться, творчески работать и достойно жить – в этом состоит смысл и назначение образования* [10].

Что же такое парадигма? Термин «парадигма» (от греческого *paradigma* – пример, образец) означает строго научную теорию, воплощенную в системе понятий, выражающих наиболее существенные черты действительности. Второе его значение используется для характеристики общепризнанных научных достижений, дающих сообществу специа-

листов модель постановки проблем и их решений в течение определенного периода времени. Именно в подобном смысле он употребляется в педагогической теории для обозначения концептуальных моделей образования [11].

В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования. Поэтому сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, среди которых наиболее распространены следующие:

- 1) традиционалистско-консервативная (знаниевая парадигма);
- 2) рационалистическая (бихевиористская, поведенческая);
- 3) феноменологическая (гуманистическая парадигма);
- 4) технократическая;
- 5) неинституциональная парадигма;
- 6) гуманитарная парадигма;
- 7) обучение «через совершение открытий»;
- 8) эзотерическая парадигма [3].

Таблица 1.

Отличия новой парадигмы образования и классической

Критерии	Классическая парадигма	Новая, неклассическая парадигма
Основная цель образования	Подготовка подрастающего поколения к жизни и труду	Обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
Человек	Простая система	Сложная система
Знания	Из прошлого («школа памяти»)	Из будущего («школа мышления»)
Образование	Передача ученику известных образцов знаний, умений и навыков	Создание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры
Учащийся	Объект педагогического воздействия, обучаемый	Субъект познавательной деятельности, обучающийся
Отношения педагога и учащегося	Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
Вид деятельности учащегося	«Ответная», репродуктивная деятельность обучаемого	«Активная», творческая деятельность обучающегося

Эти парадигмы различаются своими подходами к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к его видению в системе подготовки человека к жизни, формирования общей и профессиональной культуры подрастающих поколений.

Если ранее одной из основных задач образования являлась адаптация учащегося к окружающему миру, то сегодня он вынужден выступать в роли равноправного участника его изменений.

Задача современных философов и теоретиков педагогики состоит в том, чтобы разработать образовательные стандарты, позволяющие оценить степень активного, творческого освоения учащимися "готовых" знаний. Ведь проектирование и реализация учащимся собственного образования происходит в большинстве случаев в диалоге с внешней образовательной средой.

В настоящее время осуществляется поиск новых технологий в подготовке специалистов нового поколения.

Одной из инновационных педагогических технологий, которая, являясь по своей сути личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность, является *технология модульного обучения*. Свое название модульное обучение получило от термина "модуль". Слово "модуль" означает "мера" (от лат. *modulus*). Каждый модуль представляет собой определенный, относительно законченный блок учебного материала. Он содержит также программу действий по его изучению, банк необходимой информации и методическое руководство по достижению поставленных целей. Интерес к модульной системе особенно усилился в связи с Болонским процессом [4].

Также приоритет отдается технологии диалогового обучения.

Методологическим основам диалога и его возможной роли в образовании, теме неразрывной

связи диалога с творчеством уделялось немало внимания в исследованиях многих отечественных философов, педагогов и психологов: М.М.Бахтина, М.С.Кагана, В.С.Библера, В.А.Лекторского и др. По мнению М.М.Бахтина, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения²

Оно должно предвидеть жизненные тенденции и своевременно реагировать, компетентно, в соответствии со временем и даже опережая его, решать великие вопросы педагогики - *зачем? чему? как?* человек обучается, образовывается и воспитывается

Диалог – это форма взаимодействия, позволяющая искать истину вместе. Учебный диалог – это способ отношений. В диалоге проявляются важнейшие формы человеческих отношений: взаимодействие, взаимообогащение, сопереживание, сотрудничество.

Большинство исследователей в составе диалога выделяют мыслительные задачи, которые также называют учебно-познавательными задачами, подразумевающими вопрос, гипотезу, аргументирование, правильный ответ. Диалог при этом является формой мышления, позволяющей участвовать в сотворении гипотезы другого, и его структура включает в себя: порождение проблемы и формирование поиска решения задачи; объяснение партнеру найденного решения; сопоставление гипотез; констатацию вывода; правильного ответа.

При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных и модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. Это требует от него специальной педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания.

Современное образование предполагает перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения на формирование обще учебных умений, на развитие самостоятельности учебных действий. Потому что наиболее актуальными и востребованными в общественной жизни оказываются компетентность в решении проблем (задач), коммуникативная компетентность и информационная компетентность.

Формированию этих ключевых компетентностей способствует системно-деятельностный подход.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. как особого рода понятие. Системный подход разрабатывался в исследованиях классиков нашей отечественной науки (таких, как Б.Г.Ананьев, Б.Ф.Ломов), и деятельностный, который всегда был системным (его разрабатывали М.Н.Скаткин, Л.С.Выготский, Л.В.Занков, А.Р.Лурия, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие другие исследователи). Системно-деятельностный подход является попыткой объединения этих подходов.

Системный подход относится к особому уровню методологии науки — это уровень общенаучных принципов и форм исследования, деятельностный подход — вариант реализации системного на конкретно-научном уровне методологии. Революция в науке, произведенная системным подходом, заключается, в частности, в том, что человек не противопоставляется окружающей среде, а рассматривается как элемент особой системы, включающей в себя также и окружающую среду. В зависимости от того, в рамках какой системы мы будем вести анализ, в человеке раскрываются те или иные системные качества. Опираясь на имеющиеся исследования самого системного подхода, А.Г.Асмолов (известный российский психолог), рассматривает человека в качестве элемента трех различных систем: в системе биологического вида человек выступает как индивид; в системе общества он становится носителем совокупности социальных качеств и выступает как личность; наконец, системно-исторический план анализа позволяет выделить специфическое качество личности — индивидуальность.

Деятельность, в том числе социально ведущая деятельность, это всегда целеустремленная система, система, нацеленная на результат. Таким образом, в системно-деятельностном подходе выделяется результат деятельности как целенаправленной системы.

В.И.Андреев в книге «Педагогическая эвристика» отмечает, что современному человеку и человечеству в целом не хватает нравственной культуры и мудрости для эффективного решения особо сложных и трудных проблем. Приоритетная цель образования — это ориентация образования на развитие духовно-нравственной культуры человека [1; 49].

Л.И.Гурье [2] отмечает, что в настоящее время, когда динамика изменения характера, содержания, условий реализации профессиональной деятельности в самых разных сферах возрастает, недостаточно быть профессионально компетентным в какой-то конкретный период времени. Важно уметь сохранять, развивать компетентность в соответствии с новыми условиями и требованиями. Профессиональная компетентность должна быть устойчивой, то есть обладать свойством саморазвития. Основным источником развития профессиональной компетентности является личностный потенциал преподавателя.

Важной характеристикой профессионально-педагогической деятельности является ее направленность на определенные педагогические ценности. Что же такое ценность, обратимся к Большой современной энциклопедии: (Ценность — любой объект (в том числе идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса). В широком понимании в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. В более узком значении принято говорить о ценностях как о духовных идеях, заключенных в понятиях, которые имеют высокую степень обобщения. Формируясь в сознании эти ценности постигаются в ходе освоения культуры [10].

Общечеловеческие ценности должны интегрировать, вплестаться в палитру ценностей педагогических. Субъективное восприятие и присвоение преподавателем общечеловеческих ценностей определяется его личностными качествами, направленностью профессиональной деятельности, профессионально-педагогическим сознанием, личной педагогической системой и отражает таким образом его внутренний мир.

Последнее десятилетие характеризуется активной обращенностью к проблеме ценностей в образовании. Аксиологические приоритеты общего образования раскрыты в работах Б.М.Бим-Бада, М.В.Богоуславского, В.З.Вульфова, Б.Т.Лихачева, Н.Д.Никандрова, З.И.Равкина и др.

Ряд работ Г.И.Чижиковой посвящены становлению и развитию отечественной педагогической аксиологии, которая представляет собой междисциплинарную область знания, рассматривающую образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности [7].

Что же такое аксиология, обратимся к словарю Большой современной энциклопедии: аксиология — 1) философ. учение о ценностях и об оценках в этике (этика ценностей), которое исследует, в частности смысл, человеческой жизни; 2) пед. новое понятие, заимствованное из философии, — учение о

природе человеческих ценностей: о смысле жизни, о конечной цели и оправдании человеческой деятельности... [11].

Современный словарь иностранных слов раскрывает: аксиология – [гр. *Axios* - ценный+логия] – теория ценностей – обобщенные устойчивые представления о предпочитаемых благах, объектах, значениях для человека, являющихся предметом его желания, стремления, интереса [10].

Известны разные подходы к классификации ценностей. Для нас важны те, которые влияют на формирование и развитие компетенций преподавателя, определяют уровень его профессиональной компетентности.

Исходными для аксиологического в контексте намеченной проблемы являются субъектный и культурологический подходы.

В последние годы и педагоги, и психологи все более пристально и многоаспектно исследуют базовые показатели и критерии самости, интегрированные в проявлении субъектности личности.

В монографии «Субъект, формы, механизмы и пути развития» А.А.Деркач пришел к выводу о том, что «...в качестве основных показателей субъектности выступают: способности выходить за пределы заданной ситуации; самостоятельное целеобразование, целеполагание и целеосуществление. Субъектность как личное качество играет роль функционального органа, обеспечивающего решение основных постоянно возобновляющихся жизненных задач: построения жизни в соответствии с собственными целями и ценностями» [3, с. 34].

С нашей точки зрения, отличие субъекта (субъективности как свойства, качества человека) от личности состоит в том, что субъект с самого начала, от рождения существует и развивается в социокультурном пространстве, тогда как личность создается сферой социального и развивается в нем.

Различие здесь определяется тем, что социальность (личность) ориентирована на нормы, правила, социальные ожидания и требования, исполнение социальных ролей, а социокультурное в человеке представляет собой пространство вхождения в культуру, к абсолютным объективным ценностям, к социокультурным образцам.

Под социокультурными образцами мы понимаем свойственную определенному типу культуры композицию ценностных мер, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, мысли, переживания, которые он выбирает как позицию, как ответ на вопрос, что есть человек, что значит быть человеком.

Отношение человека к мере человеческого мы рассматриваем как самоопределение. Иначе говоря, социальный и социокультурный человек ответчивы разным основаниям человеческой жизни и из разных оснований осуществляют рефлексию по отношению к самому себе. Субъектность, с нашей

точки зрения, и представляет собой самоопределение по отношению к базовым человеческим ценностям (выбор этой меры), т.е. ответственность им и рефлексию себя с точки зрения этой меры, субъектность – это социокультурное явление [6].

В современных исследованиях активно изучаются макросоциальные обусловленности ценностных ориентаций личности такими факторами, как этнический, профессиональный и др. (М.И.Бобнева, 1995; Л.П.Капаева, 1999; Е.М.Марич, 2000; Л.В.Вершинина, 2003).

В публикациях Я.В.Примаченко, Л.Г.Дикой, А.А.Алдашевой [7] профессиональная направленность рассматривается как отношения претендента к деятельности, представленные в нравственной позиции человека и выступающие критериями его профессиональной зрелости.

Разные социально-экономические и политические условия взросления поколений отражаются по-разному на их ценностно-смысловых предпочтениях. Если одних (группа 1963-1982 года рождения характеризует индивидуализм и прагматизм, 1988-1991 года рождения – стремятся к самовыражению и свободе, деньги для них способ достижения удовольствия, а не показатель успешности. Поэтому необходимо учитывать ценностные предпочтения в процессе руководства их профессиональным определением.

Ценности являются основанием выбора субъектом цели, средств, результатов и условий деятельности и других видов социальной активности. Так, например, в процессе профессионального самоопределения ценностные ориентации играют важную роль в принятии решения выбора специальности. Как отмечает Т.Шибутани, сознательно или бессознательно люди стремятся реализовать те возможности, которые соответствуют их основным ценностям [7, с. 41].

С.С.Бубнова считает, что ценностные ориентации – важнейшая составляющая личности, ее индивидуальная характеристика, выражающая отношение человека ко всему окружающему.

Согласно теории А.В.Кирьяковой, ориентация личности в мире ценностей представляет собой процесс восхождения личности к ценностям на основе диалектического закона возвышения потребностей. Закон возвышения потребностей, работая на личностном уровне, позволяет обеспечить многие закономерности развития аксиологического потенциала личности.

Итак, в условиях новой образовательной парадигмы ценностное самоопределение студента как результат ориентации особой стадии аксиологизации может быть названо центральной стадией, обеспечивающей ориентацию студента в мире ценностей профессии, в прошлом, настоящем и будущем.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2015. С. 49-52.
2. Гурье Л.И. Технология развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. Монография. Казань. 2010. С. 50-51.
3. Деркач, А.А. Субъект: формы, механизмы и пути развития». А.А.Деркач. Казань: Центр инновационных технологий, 2011. С. 34-35.
4. Дудина, М.Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования. Электрон. Науч. журнал «Современные проблемы науки и образования», 2015. № 3. [https:// ru.wikipedia.org/wiki/](https://ru.wikipedia.org/wiki/)
5. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в Российско обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 41-43.
6. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография / А.В.Кирьякова. М.: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009. 318 с.
7. Материалы научн. конф., посвящ. 75 лет со дня рожд. чл.-корр. РАН А.В.Брушлинского. 15-16 окт. 2008 г. М.: Изд-во Ин-т психол. РАН, 2008.
8. Основы педагогики высшей школы. [http:// buklib.net/books/36652/](http://buklib.net/books/36652/)
9. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск. Изд-во ИООО «Современное слово», 2005. С.16-20.
10. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск. Изд-во ИООО «Современное слово», 2005. 659 с.
11. Современный словарь иностранных слов. М. «Русский язык», 1993. 28 с.

УДК 378.147: 544

ПРИНЦИП СЕРИЙНОСТИ В СОЗДАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ, ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ, КУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ

Т.В.Хекало

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

В работе рассмотрены причины появления серийности в музыке, изобразительном искусстве, архитектуре. Проанализированы особенности использования серийности как концепта и как технологии в указанных областях. Автором показано, как основные положения серийности, уже выработанные в культурных областях человеческой деятельности, можно перенести в область методики преподавания физколлоидной химии. Проанализированы особенности использования серийности как новой концепции и как нового технологического подхода в учебных целях и для развития научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: серийность как концепт, как метод, причины появления, музыка, изобразительное искусство, архитектура, методика преподавания, физколлоидная химия.

Abstract

The paper discusses the reasons for the appearance of seriation in music, the visual arts and architecture. The features of using seriation as a concept and as a technology in these areas are analysed. The author shows how the main provisions of seriation, been already developed in the cultural spheres of human activity, can be transferred to the methodology of teaching physical and colloid chemistry. The features using seriation as a new concept and as a new technological approach for educational purposes and for the development of research students are analysed.

Keywords: seriation as a concept, as a method, the causes of appearance, music, fine arts, architecture, teaching methodology, physical and colloid chemistry.

Ныне общепризнанно, что культурная ситуация на рубеже XX-XXI веков характеризуется существенной нелинейностью своей динамики. Сегодня в фокусе внимания и в социально-историческом измерении, и в научно-познавательном измерении находится идея нелинейности [13, с. 672]. В современном естествознании нелинейные процессы изучает синергетика, в гуманитарной сфере концептуальные модели, подобные принятым в теории

нелинейных динамик, изучает философия постмодернизма. Таким образом, методологические, парадигмальные основания теории нелинейных систем разрабатываются одновременно и в естественнонаучной, и в гуманитарной областях современного научного знания. Постмодернизм – основное направление современной философии, искусства и науки. Постмодернизм отражает изменения психологической организации и потребностей современ-

ного человека, в особенности молодого человека. Отсюда проистекает одна из главных задач педагоги высшего профессионального образования – отразить ведущие тенденции развития постмодернистского общества, а также особенности психического склада, проблем, потребностей и желаний его представителей. Решение этой задачи предполагает открытие новых направлений, новых форм и способов педагогической деятельности.

Для постмодернистского состояния характерны следующие черты [20, с. 441-442]: принципы нонселекции, коллаж, отсутствие бинарных оппозиций, логоцентризм, серийность и т.д. Феномен серийности (сериальности) в особенности характерен для многих областей современной культуры. Принимая, что деятельность человека едина во всех своих проявлениях, можно предположить, что общие и особенные свойства, проявления феномена серийности, открытые в одних областях, например, в музыке, архитектуре, изобразительном искусстве, возможно перенести в другую область, например, в теорию и методику профессионального образования. Очень может быть, что такой подход обогатит педагогику высшего профессионального образования, откроет новые перспективы, новые формы и способы педагогической деятельности.

Данная статья посвящена проблеме преподавания курса физической и коллоидной химии (ФКХ) в высшей школе. Физическая химия всеобъемлюща. Физическая химия – это ряд принципов и экспериментальных методов исследования химических систем. Сильная сторона физической химии заключается в её универсальности [12, с.20]. Физическая химия в вузовском образовании завершает цикл химических дисциплин. Курс ФКХ преподают во многих вузах: в медицинском, фармацевтическом, педагогическом, сельскохозяйственном, технологическом, геологическом, а также на химическом факультете университетов. Задачу подготовки высококвалифицированных специалистов во многих областях деятельности невозможно решить без усовершенствования всей системы обучения ФКХ. Под системой обучения, согласно «Методике обучения химии» О.С.Зайцева [3, с. 21], «подразумевается целостное дидактическое образование взаимосвязанных элементов: целей обучения, содержания обучения, методов обучения, средств, форм, методов контроля и диагностики достижения поставленных целей обучения». Существуют несколько форм обучения ФКХ: лекции, лабораторный практикум, семинары, самостоятельная работа студентов. В настоящее время много говорят о роли лекции в обучении, предлагают лекции даже отменить, но никто не сомневается в важности такой формы обучения, как практикум (выполнение лабораторных работ). Ранее автор данной статьи изучил содержание лабораторных практикумов по ФКХ, изданных за последние 60 лет, для различных специальностей вузов [15]. Был сделан вывод: актуальным является создание практикума по ФКХ, состоящего из лабораторных работ простых по выполнению, не требующих дорогостоящих приборов, оборудования, химической посуды, реактивов, и рассчитанных на двухчасовые занятия. Ни один из известных практикумов по ФКХ не отвечает этим требованиям-требованиям современности. Кроме того, ни один автор ни одного из известных практикумов не ставил задачу отразить ведущие тенденции развития постмодернистского общества, что также является требованием современности, отвечает духу времени.

По мнению автора, решить задачу модернизации системы преподавания ФКХ поможет анализ феномена серийности в современном изобразительном искусстве, музыке и архитектуре.

Серийность в музыке

Понимание феномена серийности в музыке сильно отличается от такового в других областях, например, в литературе, ТВ-культуре, технике и промышленности. Изучение научной литературы по музыковедению показывает, что главной причиной возникновения направления серийной музыки оказывается вовсе не принцип экономической выгоды, как в упомянутых областях. Причиной возникновения музыкального серийного стиля является стремление обновить психологические механизмы эстетического музыкального воздействия на аудиторию, поиск новых форм и методов композиторской и исполнительской техник, то есть сериализм в музыке есть результат прежде всего творческого поиска многих знаменитых композиторов 19-20 веков.

Музыкальный сериализм считается разновидностью послевоенного музыкального авангарда 1950-1960 годов [1, с. 326-329]. Сегодня сериализм является одним из нормативных методов сочинения, которыми должен владеть современный серьезный композитор. Если рассматривать возникновение серийной музыки в широком культурном историческом контексте [6], причиной её возникновения можно считать появление новой пространственно-временной парадигмы, изменение духа времени, возникновении постмодернистской, неклассической картины мира. Суть этой парадигмы заключается в становлении нового художественного мировоззрения, что ведет к кардинальной смене всей системы выразительных средств в каждом из видов искусств, включая и музыку. В музыке это проявилось в появлении новой парадигмы музыкальной формы. Первоначально произведения музыкального сериализма относились только к серьезной музыке, (а не к масс-культуре), такая музыка рассматривалась как элитарная, сверхинтеллектуальная. Сейчас многие произведения, написанные в технике сериализма, являются признанной музыкальной классикой, а серийность (наряду с неомодалностью) считается магистральным направлением в

эволюции музыкального языка и техники композиции XX века [11]. Далее рассмотрим преимущества и недостатки серийности в музыкальном творчестве.

Преимуществами серийной музыки можно считать:

1) многие «сверхрациональные сериальные опысы», например (композитора Штокхаузена – гениального композитора 20 века), необыкновенно сильно, почти гипнотически воздействуют на слушателя [1, с. 329];

2) знаменитый композитор-сериалист и теоретик музыки Пьер Булез отмечал одну из основных особенностей серийной музыки: «мы далеко не отрицаем и не упражняем самого исполнителя, от какового уже много лет требовалось единственное: играть текст по возможности объективно; мы же возвращаем исполнителя в круг творчества. И этого мало! Мы выступаем даже за прославлением исполнителя! Причем вовсе даже не устрашающего точного исполнителя – робота, а исполнителя заинтересованного и обладающего свободой выбора» [2, с. 122]. То есть принципиально изменяется роль композитора и исполнителя. «Это приводит к такой концепции творчества, где «конечное» в собственном смысле слова уже не входит в задачу автора; в произведение, которое никогда не бывает окончательным, вводится случайность- вопрос из наиболее важных, но его не слишком хорошо понимают» [2, с. 123]. В музыкальное произведение специально вводятся элементы, которые видоизменяют произведение от одного исполнителя к другому и препятствуют тому, чтобы одно и то же произведение дважды, трижды и т.д. исполнялось одним и тем же способом. Этим достигается отсутствие скуки, однообразия, рутины и у исполнителя, и у слушателя;

3) серийность в музыке - это объективный, историко-логический процесс, но возник этот процесс не спонтанно, а вполне осознанно, благодаря рефлексии композиторов о своем ремесле. Возникновению серийной музыки предшествовали многочисленные статьи, лекции, манифесты, интервью композиторов-сериалистов. Можно сказать, что серийная музыка очень искусственна, создание её чересчур рационалистично. Именно благодаря этому, серийная музыка впервые оказалась предназначенной не только «выражать», она сама себя осознает, становится предметом, подходящим для рефлексии [2, с. 135].

Серийный подход в музыке сильно отличается от такового, например, в литературе и в ТВ-культуре, так:

1) если в масс-медиа-культуре серии появились фактически с момента появления книг, ТВ, то серийная музыка-явление в музыке относительно новое;

2) серийность в масс-медиа-культуре служит фактически цели облегчить, упростить потребление

продукта, сделать это проще и приятнее, развлечь. Ради достижения этой цели производители идут на стандартизацию, унификацию, единообразие продукта – то есть жертвуют индивидуальностью, многообразием, серьезностью.

Серийная музыка же изначально рассчитана на уникального, особого слушателя, имеющего опыт музыкального восприятия этой и подобной ей музыки. В общем, серийную музыку явно нельзя отнести к масс-медиа-продукции.

Серийная музыка имеет следующие недостатки:

1) так как для передачи новых образов требовались новые средства, возникли принципиально новые акустические структуры, например, звуки природы, урбанистические звуки, индустриальные шумы, звуки новых электронных инструментов, у слушателей появились трудности восприятия подобных сочинений. Интересно, что с самого начала композиторы отдавали себе отчет о сложности восприятия собственной музыки, знали о негативной слушательской реакции, и тем не менее, продолжали творить в серийной технике [9];

2) А.Н.Паленина изучала реакцию слушателей на авангардную (в том числе серийную) музыку [9], и сделала заключение: реципиенты отметили такие качества музыки, как: сильная, активная, эмоциональная, возбуждающая, напряженная, сложная, хаотичная, смутная, случайная, необычная, уникальная. Можно утверждать, что серийная музыка не рассчитана на такую аудиторию, которая привыкла видеть в музыке релаксационное, успокаивающее воздействие;

3) серийная музыка уникальная, сложная для восприятия, чтобы ее принять, необходим богатый художественный опыт, например, знакомство с последними мультимедийными достижениями.

Серийность в архитектуре

В архитектуре концепция серийности возникла как ответ на требования времени, на проникновение массового производства во все сферы человеческой деятельности. Массовое производство, по определению, удешевляет производство продукции, оно экономически выгодно. Поэтому в архитектуре появляются серийные объекты, предполагающие возможность воспроизводства и повторения. Так, возникают новые типы зданий, которые дублируются и умножаются с незначительными отличиями [17, 18]. В результате возникает дисбаланс между массово-воспроизводимым и уникальным, единичным. Требованием времени оказывается задача поддерживать определенное разнообразие, тем самым, удовлетворять индивидуальному вкусу потребителя, одновременно оставаясь в контексте дешевого массового производства. Концепция серийности в архитектуре оказывается новым методом формообразования, который позволяет найти компромиссное решение между массовым и индивидуаль-

ным. В архитектуре серийность подразумевает не только количественные, но и качественные изменения. Примером принципа серийности является архитектура Райта и Лооса [8, с. 70]. Эти авторы используют повторения и разрабатывают серии проектов, в которых каждый последующий объект становится стадией эксперимента, а результатом становится оригинальный авторский подход, авторский стиль. Резюмируя, можно заключить, что концепция серийности в архитектуре является одним из вариантов новых методов формообразования и средств художественной выразительности.

Серийность в изобразительном искусстве

В различных областях современного искусства существует тенденция работать сериями или использовать серийность как художественный метод [7, 19]. Например, серию как метод, инструмент использовали кубисты Пабло Пикассо, Жорж Брак и Хуан Грис, которые работали в технике коллажа. Причем в приемах работы Пикассо и Брака имеются принципиальные отличия, так, Пикассо создает первоначально формальную композицию, а затем в других работах добавляет к ней фрагменты различных типов фактур для обогащения, объединения и уравнивания, в результате получается авторская серия из ряда работ, содержащих отличия и повторения от работы к работе. Такой метод работы Пикассо можно назвать эволюцией определенного авторского метода, или качественной серией. Брак же работал серии по-другому принципу: на первый «слой» композиции (линейную структуру) накладываются фрагменты различных фактур, добавляющих цвет, пластику и объем. Можно сказать, что работы Брака являются количественной серией, то есть набором вариантов на основе одного принципа. Творчество Пикассо и Брака является примером использования серийности как незапланированного метода, следствием эксперимента, в процессе которого что-то постоянно повторяется, а что-то новое добавляется, и это добавленное новое создает новый вектор для дальнейшего развития [19]. Пример использования принципа серийности как заявленного, запланированного проекта, как художественного метода – это «ABC»-ART – направление в модернизме [10, с. 7-8]. Художники этого направления понимают творчество как манипулирование с сериями однотипных (или одинаковых) модулей, а художественное произведение они понимают как продукт пространственной конфигурации расположения этих модулей относительно друг друга. Интересно, что в качестве готовых моделей выступают серийно произведенные объемные фигуры из различного материала и различной формы – отсюда одно и название такого направления «серийное искусство». Причем модули композиции рассматриваются как своего рода буквы, из которых могут быть составлены любые слова и далее любые тесты. Акцент делается не на качестве моду-

лей, а на их конфигурации, т.е. на структуре. Причем структура как таковая трактуется в нетрадиционном для художественной композиции ключе – она понимается как принципиально не-иерархичная и принципиально подвижная, поэтому можно говорить об этом направлении как об одной из предпосылок номадологии. А, как известно, номадологическая парадигма характерна для Культуры постмодерна. Таким образом, в области искусства нельзя говорить о феномене серийности в понятиях достоинства-недостатки, как вообще в художественном творчестве не существует выгодных-невыгодных творческих направлений. В искусствоведении для продуктов художественного творчества существуют другие критерии. Но, в общем, следует заключить, что феномен серийности, первоначально являясь следствием, незапланированным явлением, в современном искусстве стал и инструментом, и способом, и концепцией, и стратегией.

Чтобы попытаться использовать феномен серийности, по аналогии с современным искусством как «инструмент», или «способ», или «концепцию», или «стратегию», следует уточнить определения этих понятий.

Инструмент – средство, способ, применяемый для достижения чего-нибудь. [4, с. 276]. Концепция - [4, с. 357] - 1) система взглядов на то или иное понимание действительности; 2) единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-нибудь произведения, научного труда.

Концепция [5, с. 263] – 1) система взаимосвязанных, и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы; 2) способ понимания, трактовки каких-либо явлений, событий; 3) основополагающая идея какой-либо теории; 4) общий замысел, главная мысль.

Стратегия [4, с. 669] – 1) наука о ведении войны, искусство ведения войны; 2) искусство руководства общественной и политической борьбой.

Итак, попытаемся использовать феномен серийности в методике преподавания ФКХ как концепцию, как способ понимания, трактовки каких-либо явлений и как основополагающую идею какой-либо теории. Умберто Эко, сравнивая эстетику модерна и постмодерна [21], отмечает, что в эпоху постмодернизма появились особые произведения, в которых не только использовался феномен серийности как различные стратегии осознаваемого, осуществляемого и коммерчески предусмотренного повторения – такие произведения существовали и ранее в эпоху модерна. Для постмодернистского произведения характерно, что оно – «дидактическое произведение, которое осознает идеализированные правила собственного производства», – в этом и состоит главное, концептуальное отличие. Далее У.Эко пишет: «итак, мы имеем произведение, которое говорит о самом себе: о жанре, к которому оно принадлежит, о собственной структуре и о способе,

которым оно создавалось. Критики и эстетики полагают, что этот прием характерен исключительно для авангардистских произведений и чужд массовой коммуникации". Авангардистское искусство ранее в традициях модернизма рассматривалось как искусство для избранных, для элиты, для искушенных интеллектуалов. Ныне, как пишет Эко, "линия демаркации между "искусством интеллектуальным" и "искусством популярным", кажется, совсем исчезла". И далее: "любой текст предполагает и всегда создает двойного образцового читателя (наивного и искушенного читателя). Первый пользуется произведением как семантической машиной и почти всегда он – жертва стратегии автора ... второй (искушенный читатель) воспринимает произведение с эстетической точки зрения и оценивает стратегию... Искушенному читателю импонирует "сериальность" серии не столько по причине обращения к одному и тому же, сколько благодаря возможности вариации. Иначе говоря, ему нравится сама идея переделать произведение таким образом, чтобы оно выглядело абсолютно по-другому". Это означает, что на сериальность можно взглянуть как на эстетический объект, потому что понимание приема, метода (сериальности) – это условие его эстетического восприятия (У.Эко). Далее, У.Эко заключает, что "наиболее интересными являются не столько изолированные вариации, сколько "вариативность" как формальный принцип, сам факт того, что можно варьировать до бесконечности. Эта бесконечная вариативность обладает всеми характеристиками повторения и лишь отчасти – инновации. Но именно этот аспект бесконечности процесса придает новый смысл методу вариации. То, что должно быть оценено по достоинству, – предлагает постмодернистская эстетика – это то обстоятельство, что серия возможных вариаций потенциально бесконечна". Важно, что оценить сериальное произведения именно с такой эстетической позиции способен только особый, критически построенный читатель- адресат, который получает удовольствие не от рассказываемой истории (которая ему хорошо известна), а исключительно от повторения этой истории с микроскопическими вариациями. Здесь постмодернистское сериальное произведение смыкается с произведением абстрактного искусства, которое, как известно, само по себе не имеет никакого значения, а интересно лишь способом своего создания (У.Эко). Это писал У.Эко о литературных произведениях и о ТВ-сериалах, мюзиклах и т.д.

Интересно, что композитор-сериалист Пьер Булез, мэтр музыкального авангарда и знаменитый теоретик, почти то же самое (но гораздо раньше-1959 г.) писал о концепции сериальности в музыке [2, с. 135-137]. Еще более интересно, что побудили Булеза к этому не столько музыкальные соображения, сколько соприкосновения с литературой. Булез отмечает: "до какой степени эволюционировала

концепция романа... роман ... смотрит сам на себя как на роман, сам о себе рефлектирует, осознает свой романский характер: отсюда логика и связность тех чудесных приемов, что непрестанно пробуждаются, вызывая расширение вселенной. Именно так музыка..., предназначена не только для того, чтобы "выражать", она должна сама себя осознавать, становиться предметом, подходящим для рефлексии. Так... Малларме превратил поэзию в вещь в себе, первое оправдание которой остается собственно поэтическим поиском".

Итак, автор настоящей статьи предлагает использование принципа сериальности, как концепции и как метода, в учебно-методических целях, а именно: при создании серии лабораторных работ в курсе дисциплины ФКХ, и при создании серии экспериментов в курсе электива "физико-химические свойства растворов высокомолекулярных соединений (ВМС)". При создании обеих серий автор использовал идеи и технологии, выработанные в серийной музыке, серийном искусстве и серийной архитектуре.

Первым примером принципа сериальности в преподавании ФКХ является серия из 11 лабораторных работ, вошедшая в состав лабораторного практикума [14]. Создание лабораторных работ в виде серии концептуально отличается от ранее принятого подхода, а именно: до сих пор во всех известных практикумах объектами изучения были разные химические реакции, а в "серийном" практикуме объектом изучения является одна реакция, так сказать, родоначальница серии, зато она, эта реакция, изучается всесторонне. Этот подход также иллюстрирует использование сериальности как инструмента (метода), а именно: так как изучается одна реакция, подобранная таким образом, чтобы максимально упростить методику проведения лабораторной работы, удешевить требуемый набор химической посуды и реактивов (оборудование, приборы не требуются вообще), то налицо одно из главных преимуществ сериальности – принцип минимализма(экономию средств).

Вторым примером использования сериальности в учебно-методических целях являются серии экспериментов, выполняемые в элективном курсе по ФКХ. В этих сериях родоначальником серии оказываются студни (гели) водных растворов различных ВМС. В этой студнеобразной среде и проводятся определенные, так сказать, «модельные химические реакции». Набор этих реакций ограничен, это диктуется опять принципом минимализации, но благодаря такому сочетанию оказалось возможным образовывать сетку, или ризому, из связанных переплетающихся, вытекающих друг из друга серий экспериментов. Эта серия-ризома оказалась бесконечно расходящейся и очень перспективной, выполняя эту серию, студенты активно занимаются НИРС, выступают на научных конференциях с док-

ладами, уже в течение нескольких лет. Кроме учебно-методических соображений, серия-ризома оказалась очень перспективной и в научном смысле; так на основе экспериментов студентов, под руководством преподавателя были написаны статьи в научные журналы по направлению "химия", "физика", "биотехнология".

Следует заметить, что к принципу серийности автора подтолкнули минималистские установки, проанализированные им в работе [16]. Автор начал с использования серийности как инструмента (метода), и далее, благодаря педагогической рефлексии, вышел на уровень серийности как концепта. На лицо аналогия с музыкой (Булез) и масс-медиа (У.Эко).

Вышесказанное позволяет сделать следующие выводы:

1) общие и особенные черты феномена серийности в музыке, изобразительном искусстве и архитектуре, подробно рассмотренные автором, обогатили теорию и методику преподавания ФКХ;

2) автором на основе принципов серийности, выработанных в указанных областях творческой деятельности, создан новый технологический подход к созданию лабораторного практикума по ФКХ и серии экспериментов, используемых как в учебных целях, так и в целях НИРС и НИР;

3) многолетняя учебная и научная работа автора, использующая принцип серийности и в качестве концепта, и в качестве инструмента, доказала успешность и перспективу использования этого инновационного для предметной области "химия" подхода.

Литература

1. *Баженова Л.М., Некрасова Л.М., Курчан Н.Н., Рубикштейн И.Б.* Мировая художественная культура. XX век. Кино, театр, музыка. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
2. *Булез П.* Ориентиры I. Вообразать. Избранные статьи / Пер. с фр. М.: Логос-Альтера, Ессеһо-то, 2004. 200 с.
3. *Зайцев О.С.* Методика обучения химии: Теоретический и прикладной аспекты: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 384 с.
4. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. 5-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2003. 856 с.
5. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1976. 717 с.
6. *Литвих Е.В.* Концепция формы в серийной музыке Антона Веберна в контексте визуальных искусств XX века: автореф. дис... канд. искусствоведения. Саратов, 2009. 27 с.
7. *Львова Е.П., Сарабьянов Д.В.* и др. Мировая художественная культура. XX век. Изобразительное искусство и дизайн. СПб.: Питер, 2008. 464 с.
8. *Орельская О.В.* Современная зарубежная архитектура учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 272 с.
9. *Паленина А.М.* Зарубежный музыкальный авангард 1950-60-х годов: композиция Орельская О.В. Современная зарубежная архитектура учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 272 с.
10. Постмодернизм. Энциклопедия. М.: Интерпресервис; Книжный Дом, 2001. 1040 с.
11. *Северина И.М.* Модально-серийные системы в отечественной музыке XX века: синкретизм и синтез принципов организации: автореф. дис... канд. иск. М., 2001. 24 с.
12. *Тиноко И., Зауэр К.* и др. Физическая химия. Принципы и применение в биологических науках. М.: Техносфера, 2005. 744 с.
13. *Хекало Т.В.* Корпоративный анализ причин возникновения и особенностей минималистского стиля в искусстве и науке образования // Теория и практика общественного развития, 2014. № 11. С. 60-65.
14. *Хекало Т.В.* Элементарный практикум по физической химии. Учеб. пособие. Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ДВГМУ, 2007. 207 с.
15. *Хекало Т.В.* Историко-содержательный анализ особенностей преподавания курса физической и коллоидной химии в вузах // Теория и практика общественного развития, 2013. № 1. С. 186-191.
16. *Хекало Т.В.* Корпоративный анализ причин возникновения и особенностей минималистского стиля в искусстве и науке образования // Теория и практика общественного развития, 2014, № 11. С. 60-65.
17. *Федорова М.А.* Принцип серийности в искусстве и архитектуре в период развития индустриального производства // Вестник СГАСУ. Градостроительство и архитектура. 2011. Вып. № 1. С. 38-40.
18. *Федорова М.А.* Концепция серийности в архитектуре в условиях развитого капитализма // Строительство и реконструкция, 2013. № 3 (47). С. 38-40.
19. *Федорова М.А.* Коллаж как вариант использования серийного подхода в искусстве. От «rare-colleg» до «HyGRID» // Вестник МГОУ. Сер. «Лингвистика», 2012, № 2. С.124-129.
20. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. 7-е изд., перераб и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
21. *Эко У.* Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна [Библиотека Гумер, 6.10.2014.] [www.gumer.info]

УДК 378.147:51 + 378.31

О СТАНОВЛЕНИИ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В.П.Некрасов, А.В.Скрипов

Статью рекомендовал доктор педагогических наук, профессор Уральского федерального университета А.Г.Гейн

Аннотация

Предлагается подход по формированию когнитивных компетенций у студентов вуза на основе включения в методическую систему понятийных связей метапредметного характера, определяемых метакогнитивными инвариантами. Для диагностики сформированности когнитивных компетенций предлагается использовать тесты учебной деятельности (обучающие тесты), дополненные рефлексивным компонентом деятельности обучаемого.

Ключевые слова: когнитивные компетенции, метакогнитивные инварианты, понятийная связь, обучающий тест, рефлексивный компонент.

Abstract

The approach to form higher school students cognitive competences by including into the methods system metasubject concept links consisting of the metacognitive invariants is proposed. To diagnose the level of the cognitive competences development we propose to use academic tests (teaching tests) added by a reflexive component of the students activity.

Keywords: cognitive competences, metacognitive invariant, concept link, academic test, reflexive component.

В [1-6] предлагается подход к формированию когнитивных компетенций студентов вуза, заключающийся во включении в методическую систему метакогнитивных инвариантов, выражающих основные понятийные связи. При этом когнитивная компетентность может быть определена как *готовность выпускника к принятию эффективных решений в различных производственных ситуациях, опираясь на полученные в вузе знания и умения, и способность к последующей продуктивной деятельности*. Обладание когнитивной компетентностью, позволяющей выпускнику вуза адекватно и с высокой эффективностью встраиваться в послевузовскую социальную и производственную сферу, является ключевым аспектом высшего образования, получаемого студентом в вузе.

Под инвариантом понимают такую характеристику объекта, процесса или явления, которая остаётся неизменной при выполнении той или иной группы действий. В нашем случае речь идёт об универсальных логических действиях, осуществляемых человеком в когнитивном процессе. Поэтому нами для таких инвариантов выбрано название *метакогнитивные инварианты*.

На наш взгляд, идея инварианта может быть продуктивной и в описании когнитивных структур. Нами выделено восемь видов метакогнитивных инвариантов [1-6], важнейшими из которых являются, на наш взгляд, изоморфизм и языковое представление.

Как мы считаем, языковое представление – это второй (после изоморфизма) по важности метакогнитивный инвариант. Действительно, язык, на котором излагается учебный материал, во многом

является определяющим для усвоения студентами изучаемой темы. В [6] для иллюстрации данного инварианта был приведён пример из области дискретной математики. Рассмотрим использование языкового представления для характеристики одного из важнейших понятий теоретической информатики – определения количества информации.

Обычно изучение данной темы начинают с алфавитного подхода определения количества информации. Под количеством информации I в алфавитном подходе понимают число двоичных символов в сообщении. Так код $\langle 1\ 0\ 0\ 1\ 0\ 1\ 1 \rangle$ содержит семь бит информации, т.е. $I = 7$. При этом мы оставляем без внимания содержание и значение информации. Это значит, что любой код из семи нулей и единиц содержит семь бит. Под битом здесь, как обычно, понимается количество информации, которое можно передать в сообщении, состоящем из одного двоичного символа $\langle 0 \rangle$ и $\langle 1 \rangle$. Кроме того, передаваемое сообщение должно кодироваться минимально возможным количеством двоичных символов.

Это может быть показано при решении следующей задачи.

Задача. В доме имеется 16 квартир, в одной из которых живет Елена. На задаваемые вопросы допускается только два вида ответов: «да» и «нет». Сколько требуется задать вопросов, чтобы узнать адрес Елены?

Наиболее очевидный способ – спрашивать живёт ли Елена в 1-й, 2-й и так далее квартире. При этом в наихудшем случае потребуется 15 вопросов. Если ответ «да» кодировать символом 1, а ответ «нет» – символом 0, то в наихудшем случае полу-

чится 15-и символьная последовательность, что можно интерпретировать как количество необходимой информации, т.е. $I = 15$ бит.

Но это не рациональный способ определения адреса Елены. Так как номера квартир упорядочены, то может быть применён бинарный поиск. Для этого представим, что номер квартиры записан в двоичной системе счисления. Тогда он содержит не более четырех цифр, каждая из которых 0 или 1.

Зададим вопросы следующим образом:

Верно ли, что первая цифра в номере квартиры равна «1»?

Верно ли, что вторая цифра в номере квартиры равна «1»?

Верно ли, что третья цифра в номере квартиры равна «1»?

Верно ли, что четвёртая цифра в номере квартиры равна «1»?

Пусть, например, получены следующие ответы: «да», «нет», «да», «нет». Кодовое слово имеет вид: $\langle 1\ 0\ 1\ 0 \rangle$. Это двоичный код числа 10, поэтому Елена живёт в 10-й квартире. Тем самым, количество требуемой информации I для определения адре-

са Елены в доме из 16 квартир ($N = 16$) равно четырём битам, $I = 4$.

Таким образом, при алфавитном подходе количество информации I , содержащееся в сообщении, зависит только от размера сообщения, то есть длины кодового слова, и ни от чего другого.

Подойдём к измерению количества информации с точки зрения неопределённости опыта.

Рассмотрим еще раз вышеприведённую задачу. Мы выяснили, что количество информации I для определения адреса Елены в доме из 16 квартир равно 4 битам, т. е., если $N = 16$, то $I = 4$. Пусть в доме будет 14 квартир, $N = 14$. Применив бинарный поиск, т. е. измеряя количество информации длиной кодового слова, мы снова получим, что $I = 4$, хотя интуитивно понятно, что оно должно уменьшиться.

Чтобы это показать, изменим язык представления информации. Изобразим процесс определения номера искомой квартиры в виде дерева решений (рис. 1). Из него следует, что при числе квартир $N = 16 = 2^4$ при любом адресе Елены для его определения требуется четыре вопроса.

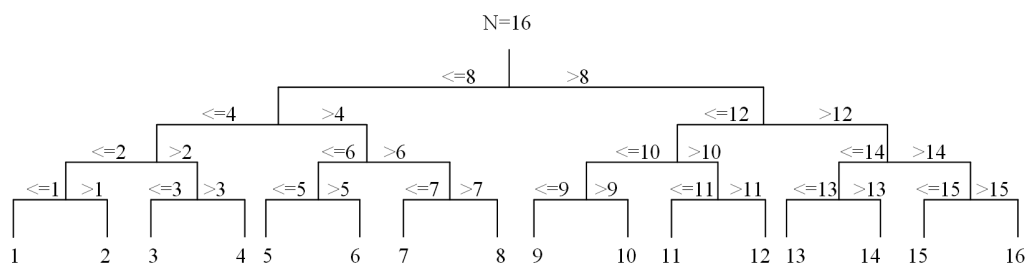


Рис. 1. Дерево решений для числа квартир $N = 16$

Отсюда становится понятным второе определение бита.

1 бит – это количество информации, уменьшающее вдвое неопределённость исходной ситуации.

Действительно, после первого вопроса число рассматриваемых квартир уменьшается вдвое – от 16 до 8 и т.д.

Построим дерево решений для $N = 14$ (рис. 2).

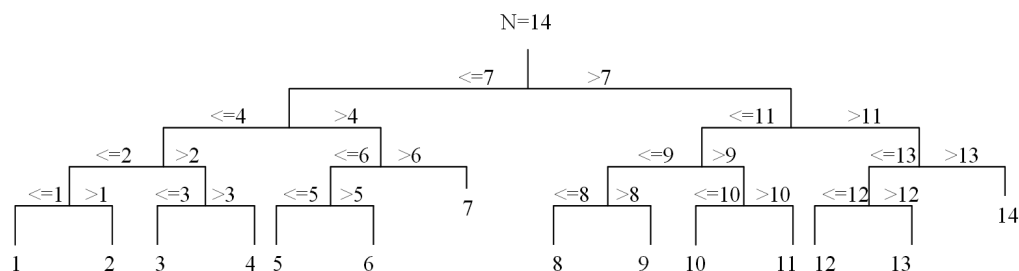


Рис. 2. Дерево решений для числа квартир $N=14$

Уже не во всех случаях оно будет иметь 4 уровня. В 12 случаях для нахождения адреса по-

требуется информация $I = 4$ бита и в двух случаях $I = 3$ бита.

Построив дерево решений для $N = 10$, получим, что уже в шести случаях количество искомой информации $I = 3$ бита и только в четырёх случаях $I = 4$ бита.

При $N = 8 = 2^3$ потребуется уже 3 вопроса. Функция $I = f(N)$ показана на рис. 3 (кривая 1). Из вида функции следует, что количество искомой информации I частично зависит от размерности задачи. Например, при $9 < N < 16$ количество требуемой информации не изменяется, хотя с уменьшением N оно должно уменьшаться.

Поскольку для N , равного степеням двойки: 1, 2, 4, 8, ... и так далее, число вопросов, а, следовательно, и количество требуемой информации I равно $\log_2 N$, а в промежутках между степенями I должно уменьшаться с уменьшением N , то естественно определить уточнение понятия количества информации как $\log_2 N$.

$$I = \log_2 N$$

Эта формула называется формулой Хартли. В ней N – число возможных выборов.

Формула Хартли более точно определяет количество информации. Функция $I = \log_2 N$ приведена на рис. 3 (кривая 2). Из формулы следует:

$$\log_2 16 = 4 \text{ бита}, \log_2 14 = 3.8 \text{ бита}, \log_2 10 = 3.3 \text{ бита}.$$

Формула Хартли подразумевает для опыта равновероятные исходы.

Таким образом, использование различного языка для уточнения понятия количества информации позволяет глубже усвоить студентам этот раздел теоретической информатики.

Не менее важными, чем поиск метакогнитивных инвариантов для формирования инновационного учебного курса, являются вопросы диагностики сформированности у студентов когнитивных компетенций. Грубо говоря, как определить насколько студент научился мыслить. И здесь, на наш взгляд, в качестве диагностического инструментария целесообразно использовать технологию обучающих тестов [7].

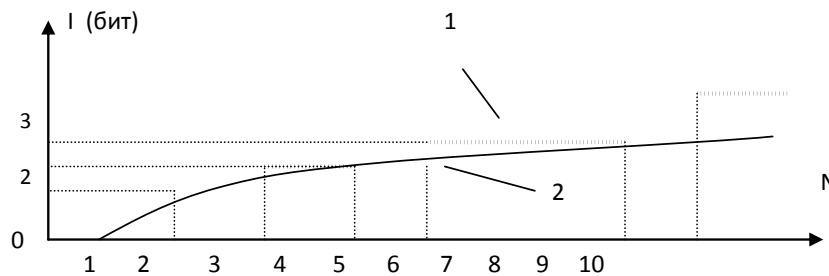


Рис. 3. График функции $I=f(N)$

Суть данной технологии состоит в том, что в отличие от обычного теста, где студенту предлагают выбрать ответ, в обучающих тестах ему на каждом шаге предлагается выбрать одно действие из нескольких предлагаемых альтернатив. Каждое действие оценивается как продуктивное, т.е. ведущее к решению поставленной задачи, или как тупиковое. В итоге из этих шагов складывается решение, т.е. явным результатом для студента всегда является решённая задача.

Принципиальной характеристикой обучающего теста является наличие разных путей решения одной и той же задачи. Эти пути могут быть разной длины в зависимости от выбора теоретического знания, которое студент будет использовать для её решения, от степени свёрнутости его знаний и умений и т.д. Важно, что выбор студентом действия на том или ином шаге выполнения обучающего теста является проекцией соответствующего метакогнитивного инварианта, и, значит, прослеживая выбранную учащимся траекторию решения задачи,

можно диагностировать, какие метакогнитивные компетенции уже освоены студентами, а какие нет.

Принципиальным развитием технологии обучающих тестов в нашей работе является включение пунктов, позволяющих студентам осуществить рефлексию выполненных ими действий. Т.е. студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чём состоит метод решения. Дело в том, что формирование компетентности не может быть полноценным, если у студента выполняемая им деятельность не отрефлексирована как общезначимая, т.е. применимая в различных исходных ситуациях.

Чтобы продемонстрировать данный подход, приведём конкретный пример использования технологии обучающих тестов на практическом занятии по математической логике. Основным объектом диагностики является метакогнитивный инвариант, который представляет собой узел-сток, т.е. предлагается задача, которая может быть решена различными методами.

Пример. Упростить логическое выражение: $f = y \cdot (a \vee b) \cdot (x \vee y \vee z)$.

Комментарий. Перед тем, как студенту предлагается данный тест, на практических занятиях были отработаны методы эквивалентных преобразований с помощью типовых равносильностей алгебры логики.

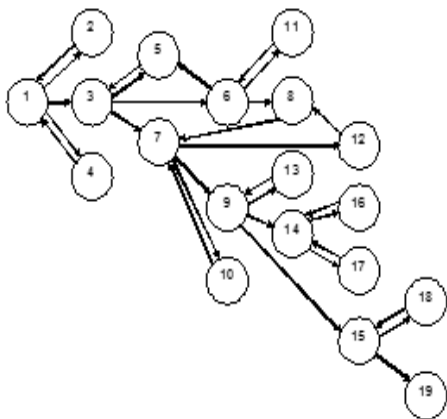


Рис. 4. Структура обучающего теста

Студенту предлагается выбрать один из предлагаемых ответов:

1. Выбрать одно из направлений:

- D1. Умножить u на скобку $(a \vee b)$. Перейти к п. 2.
- D2. Умножить u на скобку $(x \vee y \vee z)$. Перейти к п. 3.
- D3. Перемножить две скобки $(a \vee b)$ и $(x \vee y \vee z)$. Перейти к п. 4.

2. *Диагностика.* Вы двигаетесь в тупиковом направлении. Полученное для $f = (y \cdot a \vee y \cdot b) \cdot (x \vee y \vee z)$ выражение является более громоздким для дальнейшего упрощения, чем исходное. Проанализируйте, почему это произошло, и вернитесь к п. 1.

4. *Диагностика.* Вы двигаетесь в тупиковом направлении. Полученное для $f = y \cdot (a \cdot x \vee a \cdot y \vee a \cdot z \vee b \cdot x \vee b \cdot y \vee b \cdot z)$ выражение является более громоздким для дальнейшего упрощения, чем исходное. Проанализируйте, почему это произошло, и вернитесь к п. 1.

Комментарий. Выбор направлений D1 или D3 свидетельствует о том, что студент не понимает предназначение основных законов алгебры логики. В выражениях u и $(a \vee b)$ или $(a \vee b)$ и $(x \vee y \vee z)$ все переменные разные, поэтому их произведение может только усложнить логическое выражение.

3. *Диагностика.* Вы двигаетесь в правильном направлении. Проанализируйте полученное выражение для $f = (a \vee b) \cdot (y \cdot x \vee y \cdot y \vee y \cdot z)$ и выберите одно из направлений:

- D4. Вынести u за скобку. Перейти к п. 5.
- D5. Применить равносильность $u \cdot x = x \cdot u$. Перейти к п. 6.
- D6. Применить равносильность $u \cdot u = u$. Перейти к п. 7. И т.д.

Комментарий. Выбор направления D2 говорит о том, что студент понимает равносильности алгебры логики и разбирается в сути эквивалентных преобразований.

После выбора п. 3 студенту выдаётся вышеприведённая диагностика и предлагается выбрать одно из трёх новых направлений.

На рис. 4 представлена полная структура обучающего теста, позволяющая в целом оценить его потенциал с точки зрения диагностических возможностей. Каждая вершина графа соответствует некоторому логическому выражению. Оптимальная траектория выделена жирным цветом.

Проведённый в нескольких вузах Екатеринбургского педагогического эксперимента для студентов ИТ — специальностей по упрощению логических выражений с помощью эквивалентных преобразований показал реальное соответствие длины выбранной траектории уровню их подготовки.

Литература

1. Гейн А.Г., Некрасов В.П. Когнитивные компетенции в инновационных моделях математических курсов // Екатеринбург: УрФУ, 2014. 108 с.
2. Некрасов В.П. О механизме формирования когнитивной компетенции обучающегося // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: НГПУ, 2014. № 1. С. 82-86.
3. Некрасов В.П. О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов математических дисциплин // Образование и саморазвитие. Казань: КФУ, 2014. № 1 (39). С. 164-169.
4. Некрасов В.П. Языковое представление как метакогнитивный инвариант при создании инновационного учебного курса // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: НГПУ, 2014. № 3. С. 34-39.
5. Некрасов В.П. Современный контекст механизма формирования когнитивной компетенции студента средствами учебного курса / В.П. Некрасов // Вестн. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск: КГПУ, 2014. № 4 (30). С. 76-81.
6. Некрасов В.П., Скрипов А.В. О становлении когнитивной компетенции студентов вуза // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. Челябинск: ЧГПУ, 2015. № 4. С. 34-38.
7. Сеногноева Н.А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения. Дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Сеногноева, М., 2006.

УДК 37.037

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ПОЛИЦИИ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Ф.К.Зиннуров, А.В.Габдулхаков, Р.И.Рассыпнова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского юридического института МВД России, подполковником полиции Г.Г.Чанышевой. Email: goolchan@mail.ru

Аннотация

В статье делается анализ деонтологических аспектов подготовки офицеров полиции: этических, поликультурных, педагогических. Россия – это многонациональная страна с очень быстро растущей религиозностью населения. Религиозность и национальная культура в России пока развиваются на уровне толерантности – веротерпимости и национального согласия. Однако при нарушении этого баланса полиция принимает первый удар на себя и не всегда готова к противостоянию. Современной полиции нужны деонтологические компетенции. Эти компетенции позволят ей предупреждать такие конфликты, проводить профилактику среди населения и профессионально бороться с экстремизмом, фанатизмом, национализмом и т.д. Учебные планы подготовки офицеров полиции в юридических вузах России требуют серьезного обновления.

Ключевые слова: деонтология, этика, полиция, поликультурная среда.

Abstract

This article provides the analysis of the ethical aspects of training police officers: ethical, multicultural, educational. Russia is a multinational country with a very fast growing religiosity of the population. Religion and national culture in Russia are developing at the level of tolerance – religious tolerance and national harmony. However, at disbalance the police takes the first hit and not always ready for confrontation. Modern police need deontological competence. These competencies will enable it to prevent such conflicts, to carry out prevention among the population and to professionally combat extremism, fanaticism, nationalism, etc. Curricula for the training police officers at law schools of Russia needs serious update.

Keywords: deontology, ethics, police, multicultural society.

Именно поликультурное (мультикультурное, межнациональное) общество провоцирует в последние десятилетия политические, межконфессиональные и др. проблемы. Эти проблемы сейчас перестали быть проблемами только полиции, теперь это уже проблемы межгосударственных отношений, проблемы мира и войны. Однако и в мирных условиях полиция всё чаще сталкивается с проблемами мультикультурного общества (особенно в странах Западной Европы, Центральной Америки).

Сейчас уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что становление российской полиции как структуры более эффективной, чем традиционная милиция, должно сопровождаться обновлением не только юридических, но и деонтологических норм служебной деятельности. Деонтология или деонтологическая этика (от др.-греч. *δέον* «должное») – учение о проблемах морали и нравственности, является особым разделом этики. Термин «деонтология» ввел в оборот английский философ, правовед и социолог Иеремия Бентам (1748-1832 гг.) для обозначения специального направления научных знаний о нравственности. При вынесении оценки совершённого действию деонтология руководствуется его соответствием или несоответствием определённым правилам. Иногда её называют этикой долга или долженствования, либо этической системой, основанной на правилах поведения, поскольку именно они лежат в основе понятия долга. По всей

вероятности, термин *этика* целесообразно использовать для обозначения отрасли философии и учебной дисциплины «Профессиональная этика», а свод норм, относящихся к нравственным аспектам правоохранительной деятельности, обозначать как «Деонтологический кодекс полицейского». Кодекс происходит от латинского слова *codex*, который в переводе обозначает, как ни странно, «дерево, ствол, доска, чурбан». В современном значении под кодексом понимается приведенный в установленную систему свод норм правового или нравственного характера. Поэтому деонтологическим кодексом следует считать систематизированный свод норм и правил поведения, обеспечивающих нравственный характер отношений между населением и социальными группами, выполняющими специфические профессиональные обязанности [6].

Ещё в 1881 г. при сенатской ревизии Казанской и Уфимской губерний отмечалось, что "в числе существующих недостатков нынешнего положения уездной полиции нельзя оставить без внимания весьма низкий уровень образования большинства полицейских чиновников и отсутствие надлежащей служебной подготовки у лиц, назначаемых на должности исполнительных чиновников" [14]. В настоящее время проблема служебной, в том числе деонтологической, подготовки полиции звучит на международном уровне.

Европейский Кодекс полицейской этики, принятый в 2001 г. [1, 6], затрагивает многие аспекты деонтологии и имеет целью создать свод принципов и руководящих начал всей деятельности полиции в демократическом обществе и правовом государстве. Кодекс нацелен на определение требований к полиции для выполнения поставленных перед ней задач предупреждения преступности, борьбе с ее проявлениями, обеспечения законности и поддержания общественного порядка. В Кодексе уделено внимание вопросам квалификации, набора в полицию и прохождения службы, а также подготовке полицейских кадров. По мнению Комитета министров государств-членов Совета Европы: "Кодекс особенно важен для курсантов, которым необходимо знать ценности, которые будут ими управляться в их будущей работе. Создание кодексов особенно важно и для самого процесса подготовки полицейских кадров. (...) Без подобной объективной ссылки на признанные стандарты и ценности задача преподавателя становится вдвойне сложной (...)" [1, 6].

При этом Кодекс полицейской этики рекомендуется для применения на всех уровнях обучения. Согласно ст. 22 Кодекса на службу в полицию на всех уровнях должны приниматься лица, исходя из их личных качеств и опыта, которые должны соответствовать целям полицейской службы. Критерии отбора должны быть объективными и одинаковыми для всех кандидатов и учитывать их образование, наличие или отсутствие другой профессии, личные качества. В полицию следует принимать мужчин и женщин из разных социальных групп, включая этнические меньшинства для того, чтобы личный состав полицейской службы в полной мере отражал структуру общества, на службе которого он находится. И здесь, конечно, большую роль играет образ страны и образ человека из этой страны, а также принятые в той или иной стране этические, моральные ценности.

В 2013 г. мы провели опросы молодых людей в возрасте от 18 до 21 года в Казани (Татарстан), Бресте (Беларусь), Познани (Польша), Лилле (Франция), Оксфорде (Англия), Брюсселе (Бельгия). Общее число респондентов составило 764 человека. По данным наших опросов, в Казани (79% опрошенных), показателем развития страны являются уровень богатства и образования, величина городов, обилие урожая, а облик человека, воспитываемого страной. В Казани облик человека укажали лишь 7% опрошенных.

Такая статистика настораживает и, конечно, требует переосмысления не только всей системы воспитания в нашей стране, но и деонтологических

аспектов подготовки полиции к работе в поликультурной среде.

Демократические преобразования, начавшиеся в стране во второй половине XX в. обусловили стремление к переосмыслению целого ряда вопросов отечественной полицейстики. Среди современных авторов, посвятивших свои труды исследованию структурно-функциональных аспектов деятельности органов охраны правопорядка, сейчас называют А.Н.Аверьянова, Ю.Е.Аврутина, Н.Г.Александрова, С.С.Алексеева, В.Д.Ардашкина, М.И.Байтина, Н.С.Бондаря, А.Г.Братко, С.Н.Братуся, В.В.Гордиенко, Ф.К.Зиннурова, Л.М.Колодкина, Д.К.Нечевина, Г.Г.Чанышеву и мн. др.

Что такое профессиональная этика? Термин произошёл от древнегреческого *ethika*, введен в IV в. до н.э. Аристотелем, который обозначил прилагательным «этический» класс человеческих добродетелей – добродетелей характера в отличие от добродетелей разума. В современном понимании этика – философская наука, изучающая мораль как одну из важнейших сторон жизнедеятельности человека, общества.

В латинском языке есть слово "mos" (множественное число – "mores"), обозначающее нрав, обычай, моду, устойчивый порядок. На его базе Цицерон с целью обогащения языка образовал прилагательное "моральный" (*moralis*) для обозначения этики, назвав её *philosophia moralis*. Уже позднее, в IV веке, появляется слово "мораль" (*moralitas*), в качестве собирательной характеристики моральных проявлений. Мораль (лат. *moralis* – нравственный) – один из способов нормативного регулирования поведения человека, особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. Мораль по сфере действия не ограничивается какой-либо обособленной, конкретной областью общественной жизни. Напротив, она проникает всюду, успешно регулируя отношения как в быту или дружбе, так и в политике, науке, труде.

Все эти понятия связаны с деонтологическими аспектами подготовки офицеров полиции в юридическом вузе. Однако в современном значении этот термин стал использоваться относительно недавно. Он происходит от греческого слова "politeia" ("polis" - город) - так Аристотель именовал городское, или государственное управление. В таком же смысле он перешёл в латинский язык в форме "politia" и широко применялся в официальном и научном лексиконе Рима и Византии.

В настоящее время полиция превращается из государственной структуры, направленной строго на противодействие нарушению законов, в организацию, служащую населению в широком смысле, постоянно контактирующую с ним. Поэтому офицеры полиции нуждаются в глубоких этических знаниях и овладении прочными навыками этического поведения.

Специалисты отмечают, что в полицейских вузах Европы этика в настоящее время рассматривается на основе системного подхода, то есть во взаимосвязи с остальными компонентами деятельности полицейской организации, включающей в себя и профессиональную подготовку кадров. Руководители и преподаватели полицейских вузов Европы, в основе своей, придерживаются концепции постоянного и непрерывного обучения этике в процессе профессионального обучения сотрудников полиции на всех этапах их обучения и профессиональной карьеры [5].

Полицейская этика в европейских полицейских вузах включена в большинство курсов на всех этапах обучения: начальном, пролонгированном и в специализированном обучении. Полицейская этика преподается на всех ступенях профессиональной подготовки полицейских: начальная подготовка, дальнейшее обучение и обучение руководства и управления полицией. Она входит в программу обучения как отдельный предмет. В некоторых странах имеется план действий по общенациональному внедрению норм полицейской этики в деятельность правоохранительных органов.

Во многих европейских высших учебных заведениях полиции принят подход, который интегрирует этические принципы и методики профессионального обучения сотрудников полиции в единый процесс. Это в основном касается тех стран, в которых нет отдельного предмета, посвященного полицейской этике (Австрия, Бельгия, Люксембург, Нидерланды, Норвегия, Хорватия, Великобритания, Словакия и др.), но в педагогическом процессе при профессиональной подготовке офицеров полиции все предметы наполнены этическим содержанием. Преподавание этики происходит в процессе преподавания других предметов профессиональной подготовки, что соответствует принципу целостности педагогического процесса, включающего в себя воспитание, обучение и развитие субъектов этого процесса.

Специалисты выделяют особенности профессионального воспитания руководящих кадров полиции Европы [2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14]:

- в содержании обучения полицейской этике особое внимание уделяется правам человека и сотрудничеству с рядом правозащитных организаций как европейских, так и международных;
- в ряде полицейских академий и колледжей, обучение полицейской этике проходит в рамках обучения менеджменту, что обуславливает специфику преподавания данной дисциплины в контексте управленческих знаний и навыков;
- в преподавании этики стал важным такой компонент обучения как учет работы полиции в мультиэтническом обществе;
- в настоящее время в связи с широким распространением компьютерных технологий и Интер-

нета появилась возможность осуществлять дистанционное обучение офицеров полиции и, в частности, дистанционно обучать их полицейской этике (Испания, Италия, Норвегия, Швеция, Финляндия).

Как видим, работа полиции в мультикультурном обществе рассматривается только как компонент в преподавании, а не как особая профессиональная компетенция. Но надо отдать должное европейским образовательным центрам – они хотя бы ставят эту проблему (проблему включения в преподавание этики такого важного компонента обучения, как учёт работы полиции в мультиэтническом обществе).

Главной целью подготовки офицеров полиции в России является обучение основным навыкам полицейской службы, должностным обязанностям, умению действовать умело в профессиональной обстановке. В этой связи не вызывает сомнения необходимость увеличения количества часов, вслед за зарубежными странами, на изучение таких предметов, как «Профессиональная этика и культура сотрудника полиции», «Деятельность полиции и права граждан», «Полиция и общество», «Полиция и культура», «Полиция и поликультурная среда» и т.п. Именно эти предметы прививают навыки общения с гражданами, культуру поведения, умение владеть собой в конфликтной ситуации, что способствует в конечном итоге поддержанию высокого имиджа и повышению престижа сотрудников органов внутренних дел.

В Великобритании базовая полицейская подготовка проводится по «Примерной программе». По сути, Программа – это соглашение между полицейскими департаментами и Советом по подготовке полиции с целью обеспечения единой программой обучения в Соединённом Королевстве. Один раз в год все действующие сотрудники полиции сдают тест на профессиональную пригодность, и, если они показывают низкий результат со второго раза, им предлагается пройти курсы переподготовки. В противном случае их лишают лицензии офицера полиции.

Обучение американских полицейских проводится по стандартам, установленным специальной комиссией по подготовке сотрудников полиции каждого штата в 1959 году. Главная цель работы этой комиссии – совершенствование профессиональных способностей офицеров полиции путем тщательной подготовки в сфере правоприменительной деятельности конкретного штата. Комиссия также уполномочена обучать и повышать квалификацию сотрудников частных охранных предприятий, местных исправительных учреждений, сотрудников системы исполнения наказаний и судебных приставов. Академическая подготовка в США осуществляется на уровне федеральном, штата и местном, в соответствии с делением полицейских управлений.

В России Полицейская этика требует делать всё ради безопасности граждан, вопреки трудностям и даже пренебрегая собственной безопасностью. Есть этика учёного, которая включает требование бескорыстного служения истине, терпимости к другим теориям и мнениям, недопустимости плагиата в любой форме или преднамеренного искажения результатов научных исследований. Существует этика офицера полиции, которая обязывает служить Отечеству, своему народу, проявлять стойкость и мужество, строго соблюдать законность и дисциплину [6].

Кодекс профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации принят Министерством внутренних дел Российской Федерации, исходя из приоритетных задач по защите жизни и здоровья, прав и свобод человека и гражданина, поддержанию общественного спокойствия, законности и правопорядка, основываясь на фундаментальных общечеловеческих и профессиональных нравственных ценностях, требованиях гражданского и служебного долга, олицетворяя ожидания общества по отношению к моральному облику сотрудника, дающему право на уважение, доверие и поддержку деятельности российской милиции со стороны народа.

В Статье 4. «Гражданский долг и нравственные ценности службы в органах внутренних дел» подчеркивается, что 1) каждый гражданин Российской Федерации, вступающий в ряды сотрудников органов внутренних дел, посвящает свою жизнь исполнению Долга беззаветного служения Отечеству и защиты благородных общественных идеалов: свободы, демократии, торжества законности и правопорядка; 2) высшим нравственным смыслом служебной деятельности сотрудника является защита человека, его жизни и здоровья, чести и личного достоинства, неотъемлемых прав и свобод; 3) сотрудник органов внутренних дел, сознавая личную ответственность за историческую судьбу Отечества, считает своим долгом беречь и приумножать основополагающие нравственные ценности: гражданственность – как преданность Российской Федерации, осознание единства прав, свобод и обязанностей человека и гражданина; государственность – как утверждение идеи правового, демократического, сильного, неделимого Российского государства; патриотизм – как глубокое и возвышенное чувство любви к Родине, верность Присяге сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, избранной профессии и служебному долгу [6].

Таким образом, нравственные ценности составляют основу морального духа сотрудника, воплощающего осознание причастности к благородному делу защиты правопорядка, героической истории органов внутренних дел, победам, достижениям, успехам предыдущих поколений. К сожалению, звучит это пока больше декларативно. Россия – это

многонациональная страна с очень быстро растущей религиозностью населения. Религиозность, так же как и национальная культура, пока развиваются на уровне толерантности – веротерпимости и национального согласия. Однако в случае нарушения этого зыбкого равновесия полиция, принимающая на себя первый удар любого конфликта, может оказаться неготовой к его сдерживанию. Современной полиции нужны деонтологические компетенции, позволяющие ей предупреждать такие конфликты, проводить профилактику среди населения и профессионально противостоять экстремизму, фанатизму, национализму и т.д.

Учебные планы подготовки офицеров полиции в юридических вузах России требуют серьёзного обновления: увеличения количества часов, вслед за зарубежными странами, на изучение таких предметов, как «Профессиональная этика и культура сотрудника полиции», «Деятельность полиции и права граждан», «Полиция и общество», «Полиция и культура», «Полиция и поликультурная среда» и т.п. Именно эти предметы прививают навыки общения с гражданами, культуру поведения, умение владеть собой в конфликтной ситуации, что поможет профессионально осуществлять профилактику и предупреждение правонарушений на религиозной или национальной почве.

Литература

1. Европейский кодекс полицейской этики. Рекомендация Rec.(2001)10. Принята Комитетом министров Совета Европы 19 сентября 2001 года.
2. *Ивкова Л.Э.* Сравнительный анализ профессиональной полицейской подготовки в России, Великобритании и США. Калининград, 2014.
3. *Игошин Н.А.* Особенности комплектования и профессиональной подготовки органов полиции в России XIX-начала XX века. Теория и история права и государства; история учений о праве и государстве
4. *Исмаилов Б.И.* Международные стандарты прав человека для органов по поддержанию правопорядка. Ташкент, 2006.
5. Организация первоначальной профессиональной подготовки полицейских зарубежных стран: аналитический обзор / Я.Л.Ваншин, З.Р.Танаева. Челябинск: Челябинский юридический институт МВД России, 2009. С. 28-47.
6. Труды Академии управления МВД России. 2013 № 3 (27) сентябрь. С. 3-13.
7. A Comparative Study of the Police Training in the United Kingdom and the USA. 2011. Vol. 9. <http://www.pa.edu.tr./Journal of Police studies>.
8. MacDonald. A Comparative Study of Police Training in the UK and the USA, 1987.
9. Centrex, Central Police Training and Development Authority Web Site, Probationer Training Pro-

- gramme in England and Wales. – <http://www.centrex.police.uk/business/training>, 2004.
10. Policing Profiles of Participating and Partner States: United Kingdom. – http://polis.osce.org/countries/details?item_id=73 on December 6, 2006.
 11. Tyre M. and Braunstein S., Higher Education and Ethical Policing//FBI Law Enforcement Bulletin. – 2006. Pp. 6-10.
 12. Valerian F. Gabdulchakov. The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158–162. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047582>
 13. Valerian F. Gabdulchakov. Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222–225. <http://authors.elsevier.com/sd/article/S1877042814047727>
 14. <http://policemagazine.ru/forum/archive/index.php/t-6468.html>

УДК 37.02:377:378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ СО СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ

Л.А.Плотникова

Статья рекомендована членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук, профессором КНИТУ им. Туполева Г.И.Ибрагимовым. Email: guseinibragimov@yandex.ru

Аннотация

В статье раскрывается значимость обучения педагогов по работе с информационными технологиями; необходимость создания и реализации единого курса по применению интерактивных средств обучения; автор отмечает актуальность формирования готовности педагогов по применению смарт-технологий на занятиях со студентами.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, смарт-технологии, формирование готовности педагогов, средства обучения на современном этапе получения образования.

Abstract

The significance of teachers' training on working with information technologies reveals in this article; there is the necessity of creation and realization of unified course about using interactive educational equipment; the author marks the relevance of teachers' formation of readiness of using smart-technologies during the class.

Keywords: information and communication technology, the teachers' formation of readiness, smart-technologies, training equipment on the modern level of education.

Реализация федеральных и региональных программ информатизации образования последних лет, привела к ситуации, когда поставки интерактивного оборудования, как необходимого инструмента работы современного педагога были выполнены, но в силу отсутствия системного подхода в обучении по применению данного оборудования на практике, привело к малоэффективному использованию средств обучения педагогами в образовательных учреждениях России.

В числе основных педагогических причин невысокого уровня подготовленности учителей, по мнению Г.И. Ибрагимова, следует выделить доминирование в массовой практике педагогического образования традиционной знаниевой парадигмы, требования которой уже не отвечают новым реалиям становящегося постиндустриального образования. Парадигмальный характер изменений в современном образовании связан, прежде всего, с вне-

дрением информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Внедрение ИКТ сопровождается возрастанием в деятельности учителя роли функции моделирования, проектирования и конструирования образовательных систем, процессов и ситуаций [2, с. 62].

Создание единого информационного образовательного пространства на профессиональном уровне начинается с построения концепции и структурного анализа системы. Информационная образовательная среда должна строиться, как интегрированная многокомпонентная система, компоненты которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения студентов. Подобная образовательная среда должна обладать максимальной вариативностью, обеспечивающей дифференциацию всех возможных участников.

На сегодняшний день, одними из самых современных инновационных информационных технологий для создания единой среды для сотрудничества студентов, студентов и педагога в учебной аудитории – являются смарт-технологии. Уникальность смарт-технологий состоит в том, что все средства базируются на единой информационной платформе и их использование позволяет педагогу разработать авторскую систему заданий и упражнений направленных на: создание инновационной модели учебного процесса, через внедрение современных технологий, с целью управления качеством образования; создание условий для формирования универсальных учебных действий в процессе использования смарт-технологий; освоение разных способов учебно-познавательной деятельности с разными источниками информации; оптимизацию учебного процесса, расширение информационной среды.

Моделирование урока на основе применения смарт-технологий позволяет проектировать уроки различных типов. Однако, для внедрения и распространения данного опыта, необходим достаточный уровень владения педагога информационными средствами, необходимо сформировать готовность педагога к инновационной деятельности, а именно к использованию смарт-технологий на занятии со студентами.

Рассмотрим понятие «готовность» педагога. Н.Ф.Ильина отмечает, что под готовностью педагога к инновационной деятельности понимается совокупность качеств педагога, определяющих направленность на развитие собственной педагогической деятельности, а также способность выявлять актуальные проблемы образовательного процесса, находить и реализовывать эффективные способы их решения [3, с. 82].

Анализ работ В.С.Лазарева, В.А.Сластенина показывает, что основу готовности педагога к инновационной деятельности составляют профессионально-личностные качества, направленные на совершенствование собственной педагогической деятельности [5, с. 43]. Одним из критериев готовности В.А. Сластенин выделяет уровень технологической готовности преподавателя к выполнению инновационной деятельности [7, с. 38]. В связи с этим, возникает потребность в создании и реализации единого курса обучения педагогов в работе с интерактивными информационными технологиями.

На наш взгляд, курс подготовки педагога по применению смарт-технологий в образовательном процессе должен включать в себя теоретический материал и практические задания по освоению инновационных средств обучения. Обратимся к конкретному опыту, который был получен в результате подготовки педагогов государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Педагогического колледжа

№18 Митино». Целью проведения данного обучения для педагогов колледжа, являлось овладение навыками работы со смарт-технологиями и умением создания образовательного контента для работы на занятии со студентами.

Данный вид обучения по своей структуре и содержанию имеет схожие моменты с корпоративным типом образования. Н.А.Патутина, анализируя различные понятия корпоративного образования, в статье дает следующее определение «педагогическая сущность корпоративного образования состоит в целенаправленном создании условий для формирования профессиональной компетенции сотрудников, для развития профессионального потенциала сотрудников и стимулирования их саморазвития». Результатом корпоративного образования является уровень компетенций сотрудников. Оценка уровня корпоративного образования, как результата формирования компетенций и развития личности сотрудника происходит в ходе аттестации персонала. Формой корпоративного образования в данном контексте представляется внешняя сторона организации этого процесса, связанная с наличием специальных образовательных программ, определенности времени и места [6, с.77].

В нашем случае, курс обучения педагогов включал в себя наличие обязательных средств для осуществления обучения, таких как смарт-технологии. Под понятием смарт-технологий, мы понимаем такие средства обучения, как: интерактивная доска, программное обеспечение для создания учебного контента, документ-камера, система контроля знаний учащихся, персональный компьютер и проектор, подключенные к интерактивной доске.

Рабочее место педагога на время обучения было оборудовано персональным компьютером с установленным программным обеспечением и доступом в сеть интернет. Реализация курса обучения педагогов осуществлялась за восемнадцать академических часов и включала в себя теоретический (6 часов) и практический (12 часов) блоки.

Теоретический блок обучения (5 модулей):

1. Знакомство с интерактивной доской SMART Board и программным обеспечением SMART Notebook:

- функции и инструменты;
- работа с вкладками;
- ресурсная коллекция;

2. Использование разнообразных учебных ресурсов коллекции программного обеспечения. Создание, комбинирование объектов и использование мультимедийных файлов:

- набор текста;
- средства выравнивания;
- формы и линии;
- порядок;
- анимация;
- вставка рисунков, 3D объектов;

3. Создание интерактивных упражнений:

• интернет-браузер в рамках рабочей области страницы;

- средство записи страницы;
- конструктор занятий;
- инструменты измерения;

4. Структура и организация занятия:

- титульная страница, правила оформления;
- группировка страниц;
- ссылки;
- папка "Мои материалы";
- таблица;

5. Дополнительные средства обучения:

- документ-камера;
- система тестирования знаний учащихся;

Практический блок дает возможность реализовать приобретенные теоретические знания, путем создания методически грамотного цифрового образовательного контента разного типа. Многократное выполнение упражнений во время работы с программным продуктом, развивает у педагога умения и навыки по использованию конкретных функций и инструментов в определенные моменты занятия, как самим педагогом, так и в первую очередь студентами для достижения поставленных задач на занятии. Так, например, педагогам предлагалось выполнить следующие упражнения:

1. Группировка страниц в файле.

Для организации своих файлов SMART Notebook, Вы можете сортировать страницы по группам, что особенно удобно, если файл содержит большое количество страниц. По умолчанию файл SMART Notebook состоит только из одной группы страниц. Вы можете добавлять или изменять группы. Для просмотра или редактирования групп:

- Откройте вкладку «сортировщик страниц»;
- Нажмите кнопку «группы»;
- Выберите «редактировать группы» (если необходимо добавить новую группу, то нажмите на кнопку "добавить группу" и дайте название новой группе);

• Перемещайте страницы из группы в группу;

групп;

2. Ссылки.

Вы можете значительно улучшить организацию своего занятия с использованием функции "ссылка". Данная функция даст возможность связать любой объект на странице файла с веб – страницей, внешним или вложенным файлом или другой страницей в том же файле. Для этого Вам необходимо:

- Используя меню объекта, к которому нужно привязать ссылку, выберите функцию "ссылка";
- В появившемся меню выберите необходимый раздел для ссылки (на веб-страницу, на страницу в этом файле, на вложение);
- Нажмите кнопку "добавить";

- Проверьте работу ссылки;

Во время обучения каждый преподаватель имел постоянную возможность работать со smart-технологиями, что существенно стабилизировало психологическую сторону использования данных средств обучения и мотивировало на дальнейшую работу с учащимися.

В качестве аттестационной работы по окончании курса, педагоги прошли тестирование на знание теоретического материала и выполнили выпускную работу в виде файла в программном обеспечении SMART Notebook на персональных компьютерах. Выпускные работы были выполнены согласно требованиям. Работа в виде файла по образовательной тематике моделировалась индивидуально с целью закрепления умений и навыков, полученных педагогами во время обучения. Занятие создавалось в программном обеспечении для интерактивной доски SMART Board. Работа должна была обязательно содержать: титульную страницу, страницы с интерактивными заданиями для студентов, вопросы для проверки знаний учащихся.

Защита выпускной работы проводилась в виде презентации демонстрации созданного образовательного контента, с наличием приемов, которые были отработаны в процессе практики.

Обучение, аттестацию и тестирование прошли 10 преподавателей колледжа. Максимальное количество баллов за прохождение теста – 100. Всего тестирование содержало в себе 30 вопросов. По итогам прохождения теста 1 педагог набрал 91 балл, 4 педагога по 90 баллов и 5 педагогов по 87 баллов. Основные сложности вызвали вопросы, касающиеся интеграции одновременно нескольких функций при создании задания. В целом тестирование прошло на хорошем уровне. Основные аспекты работы со smart-технологиями участниками пройденного курса были усвоены.

По мнению заместителя директора государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Педагогического колледжа №18 Митино» У.Г.Скоропуповой, обучение по работе со smart-технологиями расширило возможности педагога по работе со студентами во время занятия, в получении объективной оценки знаний учащихся по пройденной теме, осуществлении введения нового материала в интерактивной форме, а также помогло повысить интерес будущих специалистов к работе по своей специальности.

Еще в 2010 году в своей диссертации, Т.И.Долгая отметила функции интерактивной доски, такие как управленческую, адаптивную, информативную, интегративную, интерактивную, мотивационную, коммуникативную, развивающую и воспитательную. Также отметила четыре задачи применения интерактивной доски в образовательном процессе: уход от презентационной формы подачи материала на

занятии, повышение эффективности подачи материала, организация коллективной работы и экономия времени занятия [1, с. 84].

На наш взгляд, на современном этапе развития образования недостаточным является применение только интерактивной доски на занятии со студентами, как единственного инновационного средства обучения. Этот факт очевиден в связи с быстроменяющимся потоком появления новых технологий в мире, таких, как смарт-технологии, которые создают образовательное смарт-пространство для достижения совместных результатов педагогов и студентов.

Литература

1. Долгая, Т.И. Мультимедийные технологии в коллективной форме работы учащихся при обучении физики (на основе применения электронной интерактивной доски). М., 2010. 24 с.
2. Ибрагимов, Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход // Педагогика. 2012. № 6. С. 61-69.
3. Ильина, Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности // Педагогика. 2012. № 7. С. 80-86.
4. Кузнецов В.В. Корпоративное образование: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Екатеринбург, 2010. 48с.
5. Лазарев В.С. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности. Сургут, 2009. 34 с.
6. Патутина Н.А. Корпоративное образование, как инструмент формирования организационной культуры // Педагогика. 2013. №1. С. 76-81.
7. Сластенин В.А., Подъимова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 67 с.

УДК 796.4

НАПРАВЛЕННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ

А.А.Асхамов

*Статья рекомендована доктором исторических наук, профессором Института психологии и образования Казанского федерального университета А.М.Калимуллиним.
Email: kalimullin@yandex.ru*

Аннотация

В статье показано положительное влияние направленных и дозированных физических нагрузок на профессиональную работоспособность студентов.

Ключевые слова: профессиональная работоспособность, моторная плотность занятия, нагрузки большой, средней и малой интенсивности.

Abstract

This article demonstrates a positive impact towards and measured physical activities on a professional performance of students.

Keywords: professional performance, motor density of class, load of big, medium and low intensity.

Научная организация учебного труда студентов подразумевает оптимальное взаимодействие умственных и физических нагрузок, при которых обеспечивается высокий уровень учебно-познавательной, трудовой и общественной активности, формирования гармонически развитой личности выпускника вуза. Помимо укрепления здоровья, повышения уровня физической и спортивно-технической подготовленности, подготовки к будущей профессиональной деятельности учебные заведения по физическому воспитанию призваны также содействовать росту учебно-трудовой активности и профессиональной работоспособности (ПР) студентов. Обеспечение этих условий – одна из определяющих задач физического воспитания в процессе

обучения. Данная функция занятий может быть успешно реализована лишь в том случае, если определены условия для оптимального их использования. Однако на сегодняшний день в большинстве случаев место занятий по физическому воспитанию в учебном расписании зависит от таких факторов, как загруженность спортивных баз, их удаленность от учебных корпусов, наличие свободных часов в расписании в расписании факультетов и др.

Физическая культура, формируя определённый уровень профессиональной работоспособности студента, совершенствует тем самым органы, ткани и клетки, нормальное функциональное взаимодействие которых непосредственно обеспечивает материально-технический эффект этой работоспособ-

ности. В этом отношении физическая культура создает определённый потенциал деятельности студента как субъекта умственного труда, который не может быть восполнен только физическим трудом, особенно современным состоянием его функционально-технологической эволюции.

В результате систематических физических нагрузок студент приобретает такие новые качества двигательной деятельности, которые обеспечивают ему высокую устойчивость профессиональной работоспособности и тем самым сохраняют достигнутый уровень умений и навыков в выбранной специализации.

Вместе с тем доказано, что физическая нагрузка является важным средством повышения надёжности деятельности человека не только в том случае, когда последняя сопряжена с необходимостью осуществления различных собственно моторных функций, но и в процессе приёма и переработки сенсорной информации, когда в деятельности большой «удельный вес» занимает высшие психические функции.

Физические упражнения, таким образом, повышают общий комплекс функциональных отклонений, обеспечивая усиление психической деятельности студента в таких функциях, как внимание, память, мышление, и тем самым повышают уровень профессиональной работоспособности.

Профессиональная работоспособность студента имеет свою специфику, связанную с длительным наблюдением и контролем за работой различных приборов, с воспроизведением и переработкой срочной информации, с выполнением быстрых и точных движений, при значительно эмоционально-волевом напряжении.

Труд студента в основном связан с постоянным напряжением пальцев рук, кисти и шейного отдела позвоночника. Регулярные нагрузки такого рода часто приводят к появлению болей в мышцах рук, сухожилиях кисти, пальцев и воротниковой зоны верхнего отдела туловища. Надёжными профилактическими средствами кроме физических упражнений в таких случаях является самомассаж, баня и другие восстановительные мероприятия. Поэтому на занятиях по физическому воспитанию в вузах нужно уделять больше внимания на формирование осанки и развитие гибкости и подвижности в шейном и грудном отделах позвоночника.

Закономерное нарастание интенсификации процесса обучения в вузе, ставшее непреложной истиной, определило аналогичную тенденцию и в физическом воспитании студентов. Экстенсивный путь развития организованных учебных занятий в вузе ограничен рамками бюджета учебного и свободного времени. Интенсификация учебного процесса по физическому воспитанию достаточно четко прослеживается в связи с разработкой мероприятий по внедрению комплекса ГТО восстанов-

ленного с 2014 года и спортивной подготовки студентов. Согласно исследованиям, подготовка студентов к выполнению нормативных требований комплекса ГТО связана с увеличением объема их двигательной активности с интенсификацией учебных занятий, увеличением их моторной плотности.

Указанная тенденция требует уточнения наших представлений об остром (непосредственном) и кумулятивном эффекте занятий по физическому воспитанию на профессиональную работоспособность студентов в режиме учебного дня и недели. Кроме того, с учетом фазного характера изменения рабочей доминанты необходимо вести поиск способов ускорения периода вработывания и предупреждения снижения работоспособности, используя для этого оптимальное планирование занятий по физическому воспитанию в учебном расписании (по времени, интенсивности нагрузок, исходному состоянию профессиональной работоспособности др.).

Вышесказанное и было положено в основу изучения возможностей направленного изменения профессиональной работоспособности под влиянием дозированных нагрузок на учебных занятиях по физическому воспитанию.

Для характеристики профессиональной работоспособности использовался 4-минутный корректурный тест Анфимова в модификации Кабанова; высчитывается коэффициент продуктивности по методу Антроповой. Объём занятий в период исследований составил 8 академических часов в каждый из дней учебной недели. На основании заключений деканата и преподавателей, ведущих теоретические занятия в группах, учитывалась напряженность занятий и самоподготовки студентов (высокая – 5 баллов, средняя – 4 балла, незначительная – 3 балла). В период исследования напряженность учебных занятий колебалась от 3,6 до 4,3 балла, а самоподготовки 3,5 до 3,8 балла. Изменения профессиональной работоспособности изучались с 8 часов 30 минут до 20 часов на протяжении учебного дня: до начала занятий, после каждого занятия, в период отдыха (17 часов) и период самоподготовки (20 часов), а также на протяжении недели ежедневно после 2 часов академических занятий.

Учебные занятия проводились в трех режимах физических нагрузок. В качестве индикатора интенсивности использовалась регистрация частота сердечных сокращений (ЧСС); учитывалась моторная плотность занятий. Занятие с нагрузкой малой интенсивности (НМИ) проводилось при ЧСС 110 – 130 ударов в минуту, моторной плотности 40 – 50%; средней интенсивности (НСИ) при ЧСС 130 – 160 ударов в минуту, моторной плотности 50 – 65%; большой интенсивности (НБИ) при ЧСС свыше 160 ударов в минуту и моторной плотности 65 – 85%. Упражнения на занятиях подбирались из средств основной гимнастики, легкой атлетики, спортивных и подвижных игр таким образом, чтобы обеспечить

нагрузки заданной интенсивности. Учитывалась также непосредственная субъективная реакция на физические нагрузки и её изменение в последующие часы учебной работы.

Многочисленными исследованиями было охвачено 73 студентки гуманитарного факультета Елабужского института Казанского федерального университета. Все они были распределены на 3 группы, со своим режимом нагрузок.

Предварительно до начала основных исследований в дни и часы, соответствующие им, у всех испытуемых неоднократно определялась динамика профессиональная работоспособность (фоновые исследования). На основании этих исследований колебания работоспособности в пределах 2% рассматривались как естественные флуктуации. Для

элиминирования фактора физических нагрузок накануне, в день их проведения и в последующие дни исследования не выполняли.

Первоначально был определен закономерный характер изменений профессиональной работоспособности студентов в учебном дне при отсутствии занятий физическим воспитанием. Типичный для него является наличие периода вработывания (8 часов 30 минут – 10 часов) периода повышенной работоспособности (10 – 12 часов) и период её снижения (после 12 часов). С учетом полученных данных планировалось использование дифференцированных физических нагрузок в различные периоды состояния профессиональной работоспособности. На рисунке 1 представлены результаты.

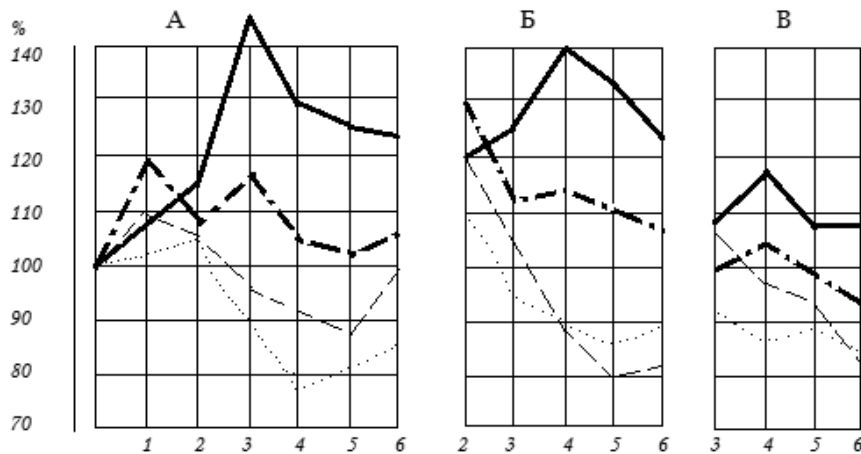


Рисунок 1. Изменения профессиональной работоспособности в течении учебного дня под влиянием нагрузок на учебных занятиях по физическому воспитанию (в % к исходному до начала занятий уровню, принятому за 100). Условные обозначения А-период вработывания, Б - период высокой работоспособности; 1, 2, 3, 4 – время обследования после 1, 2, 3, 4 – го занятий; 5 – в 17 час.; 6 – в 20 час. Сплошная линия работоспособность под влиянием НСИ; пунктирная - под влиянием НБИ; пунктир с точками – под влиянием НМИ; точки работоспособность в дня без использования физических нагрузок.

Использование занятий по физическому воспитанию с нагрузкой малой интенсивности в период вработывания приводит к умеренному повышению профессиональной работоспособности в последующие шесть часов учебного труда; в период самоподготовки она поддерживается на уровне, близком к исходному. Занятия с нагрузкой средней интенсивности обеспечивают наибольший подъем уровня профессиональной работоспособности до конца учебного дня и сохраняют его во время самоподготовки. Использование в занятиях нагрузок большой интенсивности создает кратковременный умеренный эффект повышения профессиональной работоспособности в остром периоде последствия, после чего наблюдается её снижение. Лишь к 20 часам отмечена тенденция восстановления профессиональной работоспособности до исходного

уровня. Оценка самочувствия студентов после физических нагрузок свидетельствует о том, что нагрузки малой и средней интенсивности создают в процессе дальнейшей учебной деятельности чувство повышенной профессиональной работоспособности, хороший эмоциональный фон, способствуют лучшему усвоению учебного материала. Подобное состояние сохраняется у них на всем протяжении учебно-трудового дня. После нагрузки большой интенсивности студенты испытывают чувство усталости, сонливости, им трудно сосредоточить внимание на учебном материале, его осмысливание связано с большими трудностями.

Планирование занятий в период высокой профессиональной работоспособности при любом режиме нагрузок оказывает непосредственный положительный эффект. Однако в дальнейшем направ-

ленность изменений профессиональной работоспособности приобретает различия. При нагрузках средней интенсивности в последующие часы сохраняется её умеренно повышенный уровень; при нагрузках большой интенсивности – нарастающий до конца учебно-трудового дня градиент работоспособности.

Занятия по физическому воспитанию, планируемые в период пониженной профессиональной работоспособности с нагрузкой малой интенсивности, лишь на два часа умеренно повышают её, а затем наблюдается снижение; нагрузка средней интенсивности в процессе дальнейших учебных занятий и самоподготовки обеспечивают устойчивый, умеренно повышенный её уровень; нагрузка большой интенсивности оказывает сразу после занятий кратковременный незначительный положительный эффект, который в дальнейшем сменяется нарастающим снижением профессиональной работоспособности.

Изучение изменений профессиональной работоспособности в недельном цикле без занятий физическим воспитанием показало, что в понедельник наблюдается период вработывания, во вторник – среду период высокой профессиональной работоспособности, а с четверга – период её снижения. В субботу отмечается восстановления профессиональной работоспособности к исходному уровню. Такое явление получило название «конечного порыва» и рядом авторов рассматривается как результат усиления деятельности связанной с ожиданием окончанием работы и предстоящего отдыха. Этим данным соответствует оценка напряженности теоретических занятий в 3,6 – 3,8 самочувствия студентов. На рисунке 2 представлена характеристика изменений профессиональной работоспособности в недельном учебном цикле под влиянием занятий физическим воспитанием.

Использование на занятиях трех режимов физических нагрузок в период вработывания оказывает на другой день умеренный эффект повышения профессиональной работоспособности, ход изменения которой в дальнейшем неодинаков. Нагрузки малой интенсивности обеспечивают сохранение уровня профессиональной работоспособности, близкого к исходному, на протяжении остальных дней недели, нагрузки средней интенсивности сохраняют её умеренно повышенный уровень на всю неделю; нагрузки большой интенсивности снижают её уровень на 3 – 4 дни недели, восстанавливают на 5-й день и существенно повышают на 6-й. Такое явление, когда в отдаленном периоде последствия наблюдается сверхвосстановление, отражает общебиологическую закономерность фазных изменений работоспособности под влиянием сильных раздражителей, концепция которой получила развернутое изложение в работах И.П.Павлова,

Г.В.Фольборта, Н.Н.Яковлева, Л.П.Матвеева, В.В.Волкова и др.

В том случае когда занятия планируются в период повышения профессиональной работоспособности, то при всех трех режимах нагрузок не наблюдается её снижения, столь типичного при отсутствии занятий физическим воспитанием. Нагрузки малой интенсивности обеспечивают умеренное повышение профессиональной работоспособности до конца учебной недели; нагрузки средней интенсивности – значительное; нагрузки большой интенсивности – через 24 часа создают высокий эффект, который снижается до умеренного.

Установлено, что диапазон колебаний профессиональной работоспособности в недельном цикле значительно меньше, чем на протяжении учебного дня. Это объясняется наличием более длительных временных интервалов для восстановительных процессов после учебно-тренировочной деятельности.

Подводя итог результатам исследования, отметим следующее. Планирование в учебном дне в период вработывания занятий по физическому воспитанию с нагрузками малой и средней интенсивности обеспечивает его сокращение, стимулирует и удлиняет период высокой профессиональной работоспособности, способствует её сохранению до конца учебно-трудового дня. Для получения наиболее стойкого и выраженного положительного эффекта занятий на профессиональной работоспособности в течении всего дня, включая самоподготовку, целесообразно использовать нагрузки средней интенсивности. Занятия с нагрузкой большой интенсивности желательно планировать лишь на последние часы учебного расписания. К продуктивной самоподготовке после них студенты могут приступить не ранее чем 4 – 5 часов. Поэтому использование таких нагрузок в дни напряженной самоподготовки студентов нежелательно.

Планирование в начале учебной недели занятий по физическому воспитанию с нагрузками малой интенсивности обеспечивает сокращение периода вработывания, кратковременное (до 48 часов) повышение профессиональной работоспособности. Использование тех же нагрузок в середине и в конце учебной недели создает умеренный и длительный положительный эффект на профессиональную работоспособности. Занятия с нагрузкой средней интенсивности во все периоды недельной динамики профессиональной работоспособности оказывают наиболее выраженный и стойкий положительный эффект на её уровень. Использование нагрузок большой интенсивности в середине и конце недели умеренного стимулирует профессиональную работоспособность, а в начале – сопровождается положительным последствием по отношению к последнему учебно-трудовому дню.

С учетом выявленного взаимодействия учебных физических нагрузок с состоянием профессиональной работоспособности студентов возможно планирование двух и трехразовых занятий (в том числе самостоятельных) в учебном дне и течение недели при различных комбинациях нагрузок для направленных изменений профессиональной работоспособности и достижения заданных показателей в физической и спортивной подготовленности.

Литература

1. Асхамов А.А. Развитие физических качеств у курсантов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 21 с.
2. Холодов Ж.К. Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания. М.: Изд. центр «Академия» 2001. С. 283,284.
3. Психофизиологические основы умственного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности [электронный ресурс] <http://www.referat.ru/>
4. Физическая подготовка для работников умственного труда // [электронный ресурс] <http://xreferat.ru/> (дата обращения 30.03 2015).
5. Психофизиологические основы умственного труда и интеллектуальной деятельности. Средства физической культуры в регулировании работоспособности [электронный ресурс] <http://www.referat.ru/> (дата обращения 30.06 2015).
6. Физическая и умственная работоспособность студентов и влияние на неё различных факторов [электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения 20.04 2015).

УДК 378.1

СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В БАКАЛАВРИАТЕ И МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

А.В.Межина

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков Московского городского педагогического университета С.Я.Ромашинной. E-mail: ovr44@yandex.ru.

Аннотация

Статья посвящена выявлению сущностных различий в содержании подготовки бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Представлены ключевые характеристики каждого уровня, выявлена специфика образовательных результатов программ магистратуры и бакалавриата, определенных в проектах ФГОС ВО поколения «3+», разработаны общие рекомендации для проектирования содержания образовательных программ.

Ключевые слова: бакалавриат, магистратура, педагогическое образование, образовательный результат, ФГОС 3+

Abstract

The paper is devoted to the identification of the key differences in the qualifications and learning outcomes of bachelors and masters in education. The article describes the results of the comparative analysis of the new projects of the Federal state educational standards of higher education and presents common recommendations for the design of educational programmes.

Keywords: bachelors and masters in education, qualifications, learning outcomes, Federal state educational standards of higher education, educational programmes.

Сегодня, на этапе становления двухуровневой системы высшего образования в России, происходит модернизация требований к содержанию и технологиям обучения в вузе, что находит отражение в изменении регулирующих данный процесс нормативных документов. В эволюции Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования прослеживается тенденция к поощрению и расширению вариативности образовательных программ бакалавриата и магистратуры, что имеет несомненные достоинства: обеспечивает возмож-

ность проектирования гибкой образовательной траектории в соответствии с индивидуальным профессиональным интересам и потребностям человека, позволяет вузам оперативно реагировать на запросы рынка труда, а также способствует развитию и совершенствованию сферы высшего образования за счет возникающей конкуренции между образовательными программами вузов в борьбе за абитуриентов. В условиях вариативности и постоянных изменений, усугубляющихся сравнительно недавним переходом России на двухуровневую модель

высшего образования, особенно важно обеспечить качество и преемственность в содержании подготовки бакалавров и магистров. Для успешного решения данной задачи необходимо тщательное осмысление целей и существенных особенностей каждой из двух ступеней.

Прежде всего, обратимся к основополагающим документам, определяющим суть и содержание бакалавриата и магистратуры на общеевропейском уровне (Европейские квалификационные рамки [8]) и на уровне России (Национальная рамка квалификаций РФ [2]). Изучение Европейских квалификационных рамок и сопровождающих их документов [8, 9, 3] показало, что принципиальные различия между бакалавром и магистром содержатся в структуре и особенностях применения их знаний, формировании суждений и степени самостоятельности в дальнейшем обучении. Так, бакалавр обладает глубоким и актуальным знанием предмета, магистр – углубленным и расширенным знанием предмета, создающим основу для нестандартного применения идей или их развития. Бакалавр способен применять знания для решения задач в своей области обучения, магистр – для решения задач в новой или незнакомой среде в широком (междисциплинарном) контексте. Бакалавр готов формировать суждения на основе сбора и интерпретации релевантной информации (преимущественно из своей области обучения), учитывая при этом социальные, научные и этические последствия данного суждения; магистр способен формировать суждение в условиях неполной или ограниченной информации на основе интеграции знаний, осознавая при этом социальную и этическую ответственность за применение суждения. Бакалавр готов к дальнейшему обучению с большой степенью самостоятельности, магистр – к самостоятельному, саморегулируемому обучению.

Таким образом, бакалавр действует преимущественно в рамках своей области обучения, решая в основном типовые задачи, в то время как магистр способен «выходить за рамки» – решать задачи, требующие поиска и применения нового знания. Бакалавр, согласно Томилину, – это высококвалифицированный исполнитель профессиональных задач, а магистр должен формулировать профессиональные задачи, предлагать пути их решения и участвовать в их реализации [6, с. 117]. Вследствие этого магистры, как справедливо отмечают А.А.Федоров и С.Е.Родионова, будут отличаться от бакалавров, в первую очередь, уровнем ответственности, самостоятельности, креативности, способностью анализировать результаты своей научной и производственной деятельности [7], а также уровнем прогностических способностей.

Отражение данных выводов находим в Национальной рамке квалификаций РФ [2], устанавливающей в качестве критериев различия бакалавров и магистров широту их полномочий, уровень ответст-

венности, сложность и наукоемкость деятельности. Так, бакалавр должен быть подготовлен к выполнению самостоятельной профессиональной деятельности, к обеспечению взаимодействия сотрудников и смежных подразделений; магистр – к определению стратегии и управлению процессами и деятельностью. Бакалавр несет ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации, магистр – за принятые решения на уровне крупных институциональных структур и их подразделений. Умения бакалавра позволяют ему решать задачи технологического или методического характера, предполагающие выбор и многообразие способов решения, магистр решает задачи развития, разработки новых подходов, использования разнообразных (в том числе инновационных) методов. Деятельность бакалавра предполагает синтез профессиональных знаний и опыта (в том числе инновационных), самостоятельный поиск, анализ и оценку профессиональной информации. Деятельность магистра, в отличие от бакалавра, также включает создание новых знаний прикладного характера в определенной области и / или на стыке областей, определение источников и поиск информации, необходимой для развития деятельности.

Каким образом представленные характеристики и выводы могут быть конкретизованы применительно к бакалаврам и магистрам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование»? Для ответа на этот вопрос необходимо рассмотреть области будущей профессиональной деятельности бакалавров и магистров и проанализировать образовательные результаты, определенные в федеральных государственных образовательных стандартах.

Анализ документов (ФГОС ВО поколения 3+, профессионального стандарта педагога, концепции поддержки развития педагогического образования) и научных исследований в области двухступенчатого педагогического образования (Е.Н.Землянская, М.М.Безруких и Н.В.Жадько, А.И.Савенков, Р.В.Канбекова и Г.И.Мокеев, С.А.Козлова, С.Ф.Забелин и А.А.Васильев) позволил выявить следующие возможные стратегии подготовки педагога:

1) подготовка учителя осуществляется на уровне бакалавриата, а магистратура обеспечивает дополнительную, более углубленную и специализированную подготовку в определенной области профессиональной деятельности, обусловленную потребностями общества (например, бакалавриат выпускает учителя начальных классов, а магистратура готовит его к реализации учебно-исследовательской деятельности младших школьников);

2) подготовка учителя для одних категорий учащихся осуществляется в рамках бакалавриата, для других категорий – в рамках магистратуры (например, учителя, работающего с основным контин-

гентом учащихся, выпускает бакалавриат, а учителя, работающего с детьми со специальными образовательными потребностями – магистратура);

3) бакалавриат готовит учителей, а магистратура – учителей-методистов и управленцев;

4) подготовка учителя осуществляется на уровне магистратуры, бакалавриат же дает универсальное, общее высшее образование. Данный вариант, согласно А.И.Савенкову, может предполагать прохождение интернатуры в педагогической области перед поступлением в магистратуру [5].

Далее рассмотрим образовательные результаты, достижение которых планируется по Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования. Нами был проведен сравнительный анализ проектов ФГОС ВО поколения «3+» по указанному направлению подготовки для уровней бакалавриата (44.03.01 – с одним профилем подготовки и 44.03.05 – с двумя профилями подготовки) и магистратуры (44.04.01) [4]. Объектами сравнения стали виды профессиональной деятельности, формируемые компетенции и профессиональные задачи, к решению которых готовятся выпускники соответствующих программ. Представим основные результаты.

Прежде всего, отметим, что стандарты бакалавриата с одним и двумя профилями подготовки идентичны по видам профессиональной деятельности, перечню профессиональных задач и содержанию формируемых компетенций. Различия в подготовке академического и прикладного бакалавра будут рассмотрены далее. Наиболее очевидное различие между стандартами бакалавриата и магистратуры – в видах профессиональной деятельности, к которым могут готовить соответствующие образовательные программы. Методический и управленческий виды деятельности являются специфическими для уровня магистратуры. К осуществлению проектной деятельности могут быть подготовлены магистры и академические бакалавры, в прикладном бакалавриате данный вид деятельности не обозначен. Бакалавры и магистры должны быть готовы к решению исследовательских задач, но на разном уровне: для бакалавров предусмотрен исследовательский вид деятельности, для магистров – научно-исследовательский. Педагогическая и культурно-просветительская деятельность присутствуют во всех рассматриваемых стандартах.

С целью выявления сущностных различий и уточнения специфики образовательных результатов нами были сопоставлены профессиональные задачи и компетенции, обеспечивающие готовность выпускников к решению этих задач. Наиболее существенные различия в области педагогической деятельности бакалавров и магистров состоят в следующем:

- бакалавриат предполагает реализацию выпускниками образовательной деятельности на ос-

нове применения накопленных знаний и использования возможностей образовательной среды, а магистратура – как за счет применения знаний, так и посредством разработки новых технологий, методик и приемов обучения, формирования образовательной среды. Отметим, что задача формирования образовательной среды обозначена для академического бакалавра, но компетенциями не подкрепляется; в стандарте магистратуры, наоборот, подобной задачи не определено, но имеется соответствующая компетенция (ПК-8);

- на уровне бакалавриата осуществляется подготовка будущего учителя к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в образовательном процессе (ОПК-6);

- деятельность магистра ориентирована в большей степени на организацию, диагностику и оценивание качества процесса обучения и воспитания (ПК-1, 2), в то время как деятельность бакалавра – преимущественно на его (процесса) реализацию (ОПК-2, 3, 4, 6, ПК-1–5);

- различия между академическим и прикладным бакалавром в осуществлении образовательной деятельности определяются двумя компетенциями: прикладные бакалавры не руководят учебно-исследовательской деятельностью обучающихся и не осуществляют педагогического сопровождения их социализации и профессионального самоопределения;

- как бакалавры, так и магистры подготовлены к взаимодействию с участниками образовательного процесса и социальными партнерами (в магистратуре среди них обозначены и иностранные партнеры). Программы бакалавриата позволяют выпускникам успешно участвовать в самоуправлении и управлении школьным коллективом (что поддерживается компетенцией «способность работать в команде» (ОК-5)), в то время как магистратура может готовить собственно управленца (управление вынесено в отдельный вид деятельности);

- во всех рассматриваемых стандартах присутствует задача профессионального самосовершенствования и личностного роста. Как показывает анализ формируемых компетенций, бакалавры решают ее не выходя за рамки своей области деятельности, в то время как магистры способны к самостоятельному освоению новых сфер профессиональной деятельности (что подразумевает большую по сравнению с бакалавриатом степень самостоятельности в обучении и более высокий уровень методологической культуры).

Следующий вид деятельности, который обозначен во всех стандартах – культурно-просветительская. Базовыми задачами, решение которых предусмотрено для специалистов всех рассматриваемых квалификаций, являются: изучение потребностей обучающихся в культурно-просветительской деятельности; реализация культурно-просвети-

тельских программ. Эти задачи составляют содержание культурно-просветительской деятельности прикладного бакалавра. Академический бакалавр призван не только изучать, но и формировать культурные потребности; не только реализовывать, но и разрабатывать культурно-просветительские программы. Профессиональные задачи магистра, в свою очередь, отличаются от задач академического бакалавра в том, что магистр проектирует и реализует комплексные просветительские программы с учетом региональной и демографической специфики, а также разрабатывает стратегии просветительской деятельности, повышает культурно-образовательный уровень населения. Решение задач культурно-просветительской деятельности обеспечивается наличием у специалистов всех квалификаций соответствующих компетенций.

Основное отличие в отношении исследовательского компонента образовательного результата уже было отмечено выше – только магистры осуществляют собственно научное исследование. В решении исследовательских задач бакалавры опираются на свои знания, а магистры также используют индивидуальные креативные способности.

В рамках магистратуры и академического бакалавриата осуществляется подготовка студентов к проектной деятельности. Как магистры, так и бакалавры способны проектировать образовательные программы, индивидуальные образовательные маршруты учащихся, а также свой образовательный маршрут и профессиональную карьеру. Магистры, в отличие от бакалавров, готовы к проектированию образовательной среды, форм и методов контроля качества образования, контрольно-измерительных материалов и методик обучения. Профессиональной задачей бакалавров также является проектирование задач воспитания и развития личности. Основные различия между академическим и прикладным бакалавром состоят в отсутствии у прикладного бакалавра готовности к проектной деятельности и менее выраженном научно-исследовательском компоненте профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим содержание общекультурных компетенций бакалавров и магистров, представленных в проектах ФГОС ВО. Специфичными для бакалавриата являются компетенции:

- связанные с формированием мировоззрения и картины мира выпускников (ОК-1, 2);
- обеспечивающие готовность к поддержанию своей физической формы и действиям в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-8, 9);
- выражающие способность к использованию правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-7, ОК-4).

Специфичными для магистратуры являются компетенции, обеспечивающие способность к саморазвитию и самостоятельному учению (ОК-1, 3, 5), а

также готовность действовать в нестандартных ситуациях и нести ответственность за принятые решения (ОК-2).

Таким образом, анализ видов деятельности, профессиональных задач и компетенций бакалавров и магистров позволил получить представление о специфике образовательных результатов двух уровней высшего образования, а также показал приоритет третьей стратегии подготовки педагога: стандарт бакалавриата в целом нацелен на подготовку учителя, в то время как стандарт магистратуры – на подготовку методиста и управленца. Подтверждение сделанных выводов находим в Концепции поддержки развития педагогического образования, где прикладной бакалавриат назван основной моделью подготовки педагогических кадров, и в профессиональном стандарте педагога: 7-й квалификационный уровень, соответствующий выпускнику магистратуры, ни для какой трудовой функции минимальным не значит.

Все сказанное позволяет сформулировать ряд рекомендаций для проектирования содержания образовательных программ:

1) на уровне бакалавриата у студентов необходимо сформировать прочную знаниевую основу для осуществления профессиональной деятельности, поэтому значительную часть объема содержания обучения (не менее половины) должно составить декларативное знание («знаю, что»). На этапе магистратуры более актуальной является подготовка студентов к решению нестандартных задач, к поиску информации и овладению новыми методами, а иногда и сферами профессиональной деятельности, поэтому основной объем содержания обучения должно занять функциональное знание («знаю, как»);

2) в содержании образования обоих уровней условно можно выделить две группы дисциплин: направленные преимущественно на формирование профессиональных компетенций и направленные преимущественно на формирование общекультурных компетенций. Для уровня бакалавриата в первую группу должны быть включены дисциплины, позволяющие студенту овладеть необходимым и достаточным для успешной профессиональной деятельности объемом профессиональных знаний и умений; во вторую группу должны войти дисциплины, позволяющие формировать мировоззрение, общую и профессиональную культуру будущего педагога.

Для уровня магистратуры, с нашей точки зрения, в первую группу дисциплин следует включить специальные дисциплины, изучение которых позволит углубить профессиональные знания и умения магистрантов; Содержание второй группы должны составить методологические дисциплины и дисциплины смежных со сферой профессиональной деятельности магистрантов областей – это позволит им

сформировать системный взгляд на многообразие областей знания, необходимый для эффективных действий в условиях «выхода за рамки» своей профессиональной сферы. В содержание этой группы целесообразно также включить управленческие дисциплины или предусмотреть подготовку магистранта к реализации управленческих функций в рамках иных дисциплин.

Таким образом, на основе анализа общеевропейских и российских квалификационных рамок, а также проектов Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования были выявлены существенные особенности образовательных результатов магистратуры и бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», что создает опору для проектирования содержания образовательных программ.

Литература

1. Безруких, М.М., Жадько, Н.В. Есть ли будущее у педагогического образования? // Образовательная политика. 2014. № 1 (63). С. 90-95.
2. Блинов В.И., Сазонов Б.А. и др. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФГУ «ФИРО», Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. 7 с.
3. Болонский процесс: Европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. В.И.Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с.
4. Проекты ФГОС 3+ // URL: <http://kpfu.ru/do/normativnoe-obespechenie/obrazovatelnye-standarty/proekty-fgos-3>
5. Савенков, А.И. // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2014. № 2 (28). С. 21-29.
6. Томилин, О.Б., Бриттов, А.В., Демкина, С.И. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1. С. 112-123.
7. Федоров А.А., Родионова С.Е. Практическая профессиональная направленность примерных образовательных программ двухуровневого университетского филологического образования для третьего поколения государственных образовательных стандартов // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 4. С. 1129-1132.
8. The framework of qualifications for the European Higher Education Area // URL: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>
9. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area // URL: www.ehea.info/Uploads/Documents/050218_QF_EHEA.pdf

УДК 378.046.4

МОДУЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.И.Голунова

*Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором кафедры педагогики и андрагогики Нижегородского института развития и образования В.В.Николиной.
E-mail: innov-nn@mail.ru*

Аннотация

Статья раскрывает авторское видение решения проблемы разработки нового типа содержания профессионального развития педагога в условиях дополнительного профессионального образования. Обосновывается необходимость блочно-модульных форм организации профессиональной деятельности учителей информатики и учителей-предметников. В качестве примера представлены модули дополнительной профессиональной программы, направленной на формирование надпредметных ИКТ компетенций и новых профессиональных позиций учителей в процессе курсовой подготовки.

Ключевые слова: модуль, модульное содержание профессионального развития педагогов, модульная дополнительная профессиональная программа.

Abstract

The article describes the author's position in constructing a new type of teacher professional development content under conditions of additional professional education. The necessity of unit-type and modular forms used in ICT-teachers' and subject teachers' professional activities is proved. Several units of additional professional program, devoted to interdisciplinary competence and new professional teachers' views forming, are also shown as an example.

Keywords: unit, modular content of teacher's professional development, modular additional professional program.

Одним из приоритетов развития профессионального образования является обеспечение системы общего образования высококвалифицированными педагогическими кадрами, способными работать в инновационном режиме. Среди важнейших показателей качества деятельности педагогов является использование учителями современных педагогических технологий, в том числе ИКТ и здоровьесберегающих, а также «встраивание в образовательную деятельность событийных деятельностных образовательных форматов, синтезирующего характера [5].

В качестве главного условия успешного осуществления современным учителем информатики развивающих трудовых функций предполагается владение им комплексом умений, среди которых присутствуют те, которые определяют специфику модульного содержания новых профессиональных педагогических позиций и создание дополнительных профессиональных программ, ориентированных на формирование нового профессионализма педагога в условиях введения ФГОС общего образования [5].

Отсюда приоритетной задачей современной системы повышения квалификации является разработка новых подходов и программ, которые должны быть иного качества: быть максимально приближенными к реальному контексту профессиональной деятельности педагогов, повышающих квалификацию; предоставлять возможность обучения различных целевых групп на единой методологической основе внутри одной модульной программы; предоставлять возможность построения индивидуальной образовательной траектории, личного расписания занятий, организации консультаций с преподавателем с помощью современных электронных средств связи в любое удобное время; обеспечивать широкие возможности для коммуникации и организации коллективной работы, подкрепленные различными Интернет-сервисами, такими как «Чат», «Вики», «Форум», «Skype» и др.

В системе дополнительного профессионального образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов, возникла необходимость разработки нового типа содержания и деятельностных блочно-модульных форм его освоения. В качестве способа решения данной проблемы «выращивания» новой функциональной позиции в нашем исследовании выступает модульное содержание профессионального развития педагогов.

Под модульным содержанием профессионального развития педагогов мы понимаем особый тип содержания и образовательной деятельности, состоящий из модулей – целевых функциональных узлов, объединяющих в систему целевой, когнитивный, процессуальный и результативный компонен-

ты информационно-технологической подготовки педагогов.

Опираясь на принципы построения деятельностного содержания педагогов в рамках сетевого инновационного проекта, разработанные Г.А.Игнатьевой [3], а также принципы, определенные в «Модельном законе об образовании взрослых», выделим принципы освоения модульного содержания информационно-технологической подготовки педагога в системе повышения квалификации, учитывающая специфику процесса образования взрослых [4].

Ведущим принципом в этом случае становится принцип использования опыта жизнедеятельности обучающегося в социокультурной образовательной среде. В соответствии с данным принципом исходной точкой освоения содержания образования является жизненный опыт человека, который, исходя из собственных ценностно-целевых установок, отбирает и интерпретирует явления, процессы и влияния окружающей среды, придает им личностный смысл. Для системы повышения квалификации учет при построении содержания образования в первую очередь интересов самих обучающихся представляет особую актуальность, так как уровень квалификации специалиста не может увеличиваться без опоры на его профессиональный опыт.

Следующим принципом, определяющим эффективность освоения модульного содержания в дополнительном профессиональном образовании, является принцип деятельности самого обучающегося как субъекта собственного образования. Индивидуальность человека, его «я», творит себя и одновременно познает, реализуя ту или иную деятельность. Отсюда и понимание культуры в первую очередь как совокупности деятельностей, то есть методов, способов, приемов, при помощи которых люди взаимодействуют с различными сферами своего бытия – природой, обществом, другими людьми, трансцендентным своим «я».

Принцип вероятности и неполной определенности конечных результатов образования связан с тем, что достижение одинаковых результатов образования даже при одних и тех же целенаправленных воздействиях невозможно. Результаты образования нельзя гарантировать, можно лишь повысить вероятность продвижения каждого обучающегося в осознании и развитии своих сущностных сил. Отсюда вытекает требование ориентации модульного профессионального развития педагогов на обеспечение перспективных потребностей системы общего образования, с одной стороны, и решения конкретных институциональных проблем слушателей курсов повышения квалификации, с другой.

Исходя из вышеописанных базовых принципов отбора, конструирования и освоения содержания

образования, сам механизм проектирования модульного содержания и программ профессионального развития педагогов в условиях дополнительного профессионального образования должен включать следующие сюжетные основные узлы (структурные элементы):

1. Определение совокупности целей, способов и результатов их диагностики.
2. Создание вариантов технологических деятельностей, позволяющих достигать диагностируемых целей.
3. Соотнесение технологических деятельностей с личностными особенностями преподавателей системы повышения квалификации и обучающихся (проведение анализа психолого-педагогических, дидактических возможностей содержания).
4. Определение наборов педагогических условий и средств, соответствующих содержанию информационно-технологической подготовки и избираемых участниками процесса повышения квалификации.
5. Прогнозирование вариантов рефлексивного анализа усвоения обучающимися формируемого содержания.

Опираясь на исследования в области образования взрослых, мы установили, что именно модульный тип содержания обеспечивает профессиональное развитие педагога. Модульный тип содержания образования способствует «созданию открытых и гибких структур образования на всех его

уровнях, в том числе и на этапе дополнительного профессионального педагогического образования, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к конкретным условиям образовательной практики» [2, с. 16]. В соответствии с утверждением К.Я.Вазиной, о том, что «модуль - это универсальное средство системного отражения мира; «доза или способ саморазвития» [65, с. 18], мы рассматриваем модульное содержание профессионального развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования как системообразующий фактор становления нового профессионализма.

Модульное содержание профессионального развития и деятельностные формы его освоения в условиях дополнительного профессионального образования имеет целью организацию проектно-преобразующей работы педагога, что предполагает схему процесса проектирования методов педагогической работы с использованием информационных технологий и компьютерных средств. Адресуется данное содержание коллективному субъекту проектирования - учебной группе, то есть учебно-профессиональному сообществу преподавателей системы повышения квалификации и слушателей курсов, а также выполняет функцию инструмента для образования и развития такой учебной группы в ситуации, моделирующей педагогическую реальность (профессионально-образовательной ситуации).

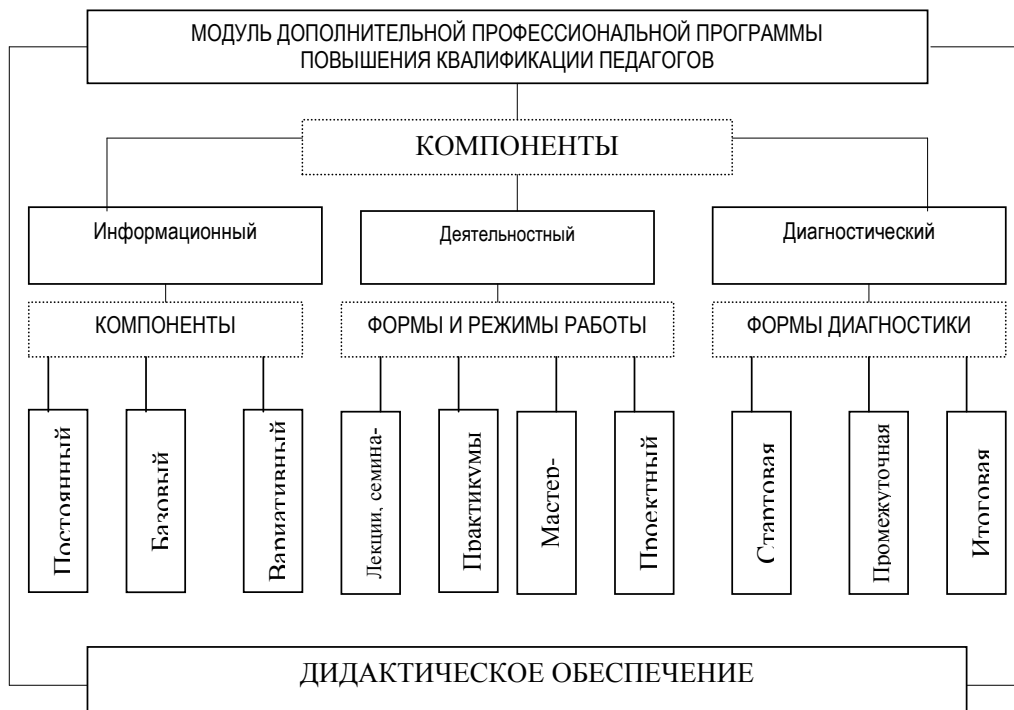


Рис. 1. Структура модуля образовательной программы

Программно-нормативным средством организации и управления процессом развития и саморазвития учителей информатики выступает *модульная образовательная программа* как нормативный документ, обеспечивающий целенаправленное проектирование дифференцированного модульного содержания, включающий целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты и реализующий индивидуальную стратегию обучения в системе дополнительного профессионального образования педагогов и имеет следующую структуру:

1. Краткая аннотация модульной образовательной программы: информация об основной образовательной услуге и целевой аудитории программы, представление авторов-разработчиков программы и преподавателей программных модулей.

2. Пояснительная записка содержит: концептуальные основания содержания деятельности и ценностные ориентации разработчиков модульной образовательной программы; принципы построения содержания и целевой компонент модульной образовательной программы. Содержание пояснительной записки дает четкое представление о той образовательной услуге, которая призвана удовлетворить потребности и реализовать индивидуальную стратегию обучения в рамках данной модульной учебной программы.

3. Технология и формы организации образовательного процесса. В данном разделе представляется механизм реализации модульной образовательной программы, включающий характеристику деятельности обучающихся в курсовой и межкурсовой период, формы организации образовательного процесса: установочные доклады и лекции, проблемно-аналитические семинары, мастер-классы, групповые дискуссии, проектные режимы индивидуальной и групповой работы, формы полипрофессиональной и управленческой экспертизы, индивидуальные консультации, научные и методологические комментарии, режимы психолого-педагогической поддержки и сопровождения.

4. Содержание модульной образовательной программы включает описание инвариантных и вариативных модулей, конкретных разделов и тем, которые связаны между собой на основе технологии модульного обучения. В каждом модуле описывается конечный результат деятельности, специфика форм организации образовательного процесса с указанием рекомендуемой литературы. Содержание модульной образовательной программы включает учебный план и учебно-тематическое планирование.

5. Уровневая модель результатов освоения модульной образовательной программы - описание системы профессиональных знаний, взаимосвязанных видов практических действий, совокупность

которых обеспечивает решение профессиональных задач и комплекс базовых профессиональных педагогических компетенций.

6. Диагностический комплекс, включающий формы стартовой, промежуточной и итоговой диагностики, а также требования к формам итоговой аттестации в зависимости от уровня прохождения программы (в учебных часах) или количества выбранных модулей.

7. Дидактическое обеспечение модульной образовательной программы, включающее характеристику материалов, обеспечивающих сопровождение процесса ее реализации.

Элементарной единицей модульной образовательной программы является модуль. Это целевой функциональный узел, в котором объединены учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности. Представляя собой логически завершенную форму части содержания модульной программы, модуль включает информационный, деятельностный компоненты. Их усвоение должно быть завершено соответствующей формой контроля образовательных результатов, являющейся диагностическим компонентом модуля (см. рис. 1).

Задача первой (информационной) части модуля – это формирование новых теоретических знаний, получение новой информации, функции второй (деятельностной) части – формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных профессиональных знаний. В качестве информационной части модуля могут быть взяты как целые дисциплины, так и некоторые разделы дисциплин, спецкурсы. Деятельностным компонентом модуля могут служить практикумы, лабораторные работы, семинары, мастер-классы, мастерские, проектные режимы работы и т.п. Информационная составляющая модуля реализуется либо в форме лекций, либо в виде учебных элементов – печатных или электронных дидактических материалов, предназначенных для самостоятельного изучения. Каждый из элементов модуля должен иметь соответствующее дидактическое обеспечение в виде рабочих тетрадей, дидактических портфелей, компьютерных презентаций, обучающих кейсов, видео- и аудиоматериалов.

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков, умений, способов практической деятельности, компетенций, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень, или характеристика входа, служит основой для самоопределения обучающегося относительно содержания предлагаемого модульного курса. Для каждого модуля формируется набор справочных и дидактических материалов, который

обучающийся получает перед началом его изучения.

Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Информация, входящая в модуль, способна иметь самый широкий спектр сложности и глубины при четкой структуре и единой целостности, направленной на достижение общей цели обучения. Поскольку эти задачи могут со временем изменяться, а учебный материал периодически пересматривается и обновляется, в структуре модуля заложены постоянная, базовая компонента и вариативная часть. Базовая компонента представляет собой фундаментальное понятие - явление, закон, структурный план и т.д.

Конструирование модульной программы предполагает прохождение следующих этапов:

- определение проблемы, включая выполнение таких процедур, как анализ образовательной политики, выявление целей и задач программы исходя из требований внешней среды/социального заказа, изучение потребностей в обучении с помощью определения уровня компетентности, которого должны достигнуть обучающиеся, и исходного уровня компетентности, оценка необходимых ресурсов и существующих ограничений для реализации программы;

- формулирование общих и частных целей обучения и определение исходных условий и требований, предполагающее установление минимального исходного уровня компетентности, необходимого для обучения по данной программе;

- отбор и структурирование содержания обучения путем определения конкретных дидактических единиц (разделов, тем) и установления логической последовательности их изучения;

- выбор стратегии преподавания/изучения, методов и средств обучения и стратегий инструментов для оценки степени достижения целей обучения.

Модульная образовательная программа повышения квалификации учителей информатики включает в себя инвариантный модуль «Траектории изучения информатики» и вариативные модули, представленные курсами по специализации, ориентированными на изучение конкретных направлений информационных технологий («Программирование», «Компьютерные сети», «Базы данных и электронные таблицы», «Компьютерная графика», «Математические основы информатики», «Решение задач ЕГЭ и ОГЭ» и др.); дидактическими тренингами («Разработка электронных учебников», «Разработка электронных справочников и энциклопедий», «Интерактивное тестирование в среде Mimio», «Разработка современного урока в условиях введения ФГОС» и др.); спецкурсами, формирующими специальную информационную компетентность («Программирование на языках C++, Python, QBasic», «Компьютерные коммуникации и сети», «Кодирование и измерение информации», «Мультимедиа технологии», «Электронные образовательные ресурсы и безопасность в Интернет», «Компьютерные технологии обучения», «Технология создания персональных сайтов», «Криптография» и др.).

В качестве примеров учебных модулей для учителей-предметников, учителей начальных классов, работников системы дошкольного образования, школьных психологов, преподавателей начального и среднего профессионального образования можно привести такие модули.

1. Модуль: «Офисные технологии в профессиональной деятельности учителя». Данный учебный модуль предназначен для формирования умения педагогов конструировать различные виды учебных занятий (методическая разработка урока объяснения нового материала, методическая разработка урока повторения, методическая разработка контролирующего урока, методическая разработка обобщающего урока, методическая разработка исследовательского проекта) с использованием программных средств пакета MS Office и образовательных ресурсов сети Интернет.

2. Модуль «Компьютерная графика и анимация» предусматривает знакомство с векторными графическими редакторами GIMP и InkScape, с редактором компьютерной анимации AdobeFlash, овладение практическими навыками обработки, редактирования фотографий, создания коллажей, анимации с элементами интерактивности. Приобретенные навыки позволят повысить качество изображений, включаемых в текстовые документы, презентации, сайты, при уменьшении объема итогового файла.

3. Модуль «Компьютерная презентация как дидактическая составляющая современного урока». В ходе работы обучающиеся осваивают основные приемы создания и оформления презентации в программе MS PowerPoint, создание интерактивных презентаций средствами онлайн сервиса Prezi.com, приобретают навыки моделирования различных типов уроков с использованием компьютерных презентаций.

4. Учебный модуль «Интернет-поддержка профессионального развития педагога» ориентирован на прикладные задачи, возникающие в профессиональной сфере деятельности педагогов (поиск и сохранение информации, организация работы с электронной почтой, участие в работе сетевых сообществ и проектов, обзор и классификация образовательных Интернет-ресурсов).

5. В учебном модуле «Методические аспекты использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательной организации» рассматриваются вопросы проектирования занятия с использованием электронных образовательных ресурсов: дается обзор основных электронных образовательных ресурсов и их классификация, фор-

мы взаимодействия пользователя с электронными образовательными ресурсами. Рассматриваются критерии оценки качества электронных образовательных ресурсов.

6. Учебный модуль «Технология создания электронных образовательных ресурсов на основе конструктора E-Publish» предназначен для эффективного дидактического обеспечения образовательной деятельности школы. По своему содержанию и целевому назначению это модуль, в котором присутствуют и теоретическая часть, и практика, позволяющая слушателям не только ознакомиться с технологией и организацией подготовки/разработки необходимых учебно-методических материалов для создания электронных ресурсов, но и приобрести необходимый навык для самостоятельной разработки электронного пособия по своему учебному предмету.

7. Учебный модуль «Основы безопасности в Интернете детей и молодежи» направлен на формирование поведения учащихся в информационном обществе (дается описание основных рисков глобальной сети и предлагаются рекомендации, позволяющие их избежать). Вниманию слушателей предлагается обзор Интернет-ресурсов по теме «Безопасный Интернет». Информация, размещенная на сайтах, позволит руководителям и педагогическому составу образовательных учреждений более детально ознакомиться с основными понятиями и принципами информационной безопасности, угрозами и стратегией защиты компьютерной информации, информационной этикой и правовыми аспектами защиты информации. Учебно-методические материалы сайтов позволят учителям разработать и провести занятия с учащимися по формированию навыков поведения в информационном пространстве, умений выявлять информационные риски и адекватно реагировать на них.

8. В учебном модуле «Введение в технологию создания сайтов» рассматриваются различные программные среды создания и публикации сайта в Интернете. Изученный модуль может стать основой для организации творческой работы школьников в рамках элективного курса, факультатива, кружка. Изучение данного модуля позволит учителю-предметнику создать и поддерживать работу персонального сайта, распространять свой педагогический опыт с его помощью, создавать опросы и обсуждения по опубликованным материалам. Следует отметить, что данный вид работы также оценивается при аттестации педагогических работников на квалификационную категорию.

Систему программно-методического и дидактического обеспечения составляют электронное портфолио педагога, кейс-технологии, ориентированные на самостоятельную работу обучающихся с электронными ресурсами.

Технология проектирования модульного содержания профессионального развития педагогов предусматривает изучение таких базовых дисциплин как педагогическая инноватика, теория и методика обучения информатики, а также предполагает системообразующую роль андрагогики в подготовке профессионала, определенный баланс теоретических и практических занятий, теоретическое и тренинговое моделирование со встроенной системой ИКТ-технологий как основу этого баланса, преимущественный недирективный стиль обучения с доминантой диалоговых и полилоговых форм взаимодействия преподавателей и обучающихся.

Таким образом, главный результат освоения модульного содержания профессионального развития педагогов в условиях дополнительного профессионального образования является не столько замена или модернизация устаревших профессиональных конструктов на новые, сколько развитие рефлексивных способностей учителя, от уровня и качества которых и зависит эта замена. Специфика проектирования модульного содержания в системе повышения квалификации состоит в том, что она может рассматриваться как технология управления темпом и содержанием профессионального развития и формирования способности учителей строить собственную педагогическую деятельность как инновационную.

Литература

1. *Вазина К.Я.* Саморазвитие человека и модульное обучение / К.Я.Вазина. Нижний Новгород, 2007. 122 с.
2. *Вершловский С.Г.* Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С.Г.Вершловский. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
3. *Игнатьева Г.А.* Инновационная привлекательность образовательных организаций в рамках «Проектно-сетевое института инновационного образования. // Психология обучения. 2015. № 3. С. 83-98.
4. Модельный закон об образовании взрослых [Электронный ресурс]: принят на X пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств – участников СНГ. Постановление № 10-9 от 06.12.2004 Электрон. текст. дан. Совет по сотрудничеству в области образования государств – участников СНГ, 2004. Режим доступа: <http://www.cis.unibel.by/index.php?module = subjects &func=viewpage&pageid=110>.Дата обращения 24.06.2015.
5. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_

doc_LAW_155553/?frame=1.Дата обращения 04.07.2015.

УДК 159.9.075

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Р.Ф.Шайхелисламов, Р.К.Шаехова

Статья рекомендована кандидатом психологических наук, доцентом Института развития образования Республики Татарстан С.Н.Башиновой. Email: Svetlana-bashinova@mail.ru

Аннотация

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольных образовательных организациях требует решения ряда проблем. Среди них: профессиональная переподготовка работников дошкольного образования. В данной статье дается сравнительный анализ традиционного и инновационного подходов к реализации программы профессиональной переподготовки, раскрывается технология поэтапного формирования профессиональной готовности работников дошкольных образовательных организаций к реализации основных требований стандарта дошкольного образования.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, Профессиональный стандарт педагога, профессиональная переподготовка, профессиональная компетентность, технология.

Abstract

Implementing the Federal state educational standard of preschool education-governmental organizations requires solving a number of problems. Among them are: professional retraining of workers of preschool education. This article provides a comparative analysis of traditional and innovative approaches to the implementation of the program of professional retraining, discloses a technology of stage formation of professional readiness of preschool educational organizations to implementation of the basic requirements of the standard of preschool education.

Keywords: Federal state educational standard of preschool education, Professional standard of the teacher, professional retraining, professional competence, technology.

В настоящее время в России мы наблюдаем процесс интенсивных социальных, политических и экономических преобразований, и качественная переподготовка работников образования стала одним из важнейших залогов успехов проводимых в стране реформ. Изменение роли воспитателя дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) в современном обществе, его профессиональная компетентность как сложное функциональное образование становится центральным объектом государственной политики.

Для начала проанализируем статистику кадрового состава в сфере дошкольного образования Республики Татарстан. В настоящее время в республике функционирует 2012 детских садов, в которых занято около 21,5 тысячи педагогических работников, из них около 21 тысячи (97,3%) имеют, если учитывать различные формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, профильное образование.

Проблема стабильного, но в то же время недостаточно квалифицированного персонала в дошкольных организациях, сохраняется по сей день. На Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования возложена ответст-

венность за профессиональную переподготовку работников в сфере дошкольного образования, поэтому, считаем целесообразным поделиться опытом работы по данной проблеме.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г. №10 «О Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки» преподавателями нашего Центра совместно с преподавателями Казанского федерального университета переосмыслены базовые ценности, определены приоритеты, перспективные задачи, разработаны образовательная программа профессиональной переподготовки по направлению: «Дошкольное образование» (520 час.), технологии, обусловлены формы и методы обучения (см. табл.1).

Учебный план позволяет актуализировать для слушателей содержание обучения и дает возможность использовать разные способы удовлетворения профессиональных потребностей.

Для нас важно создать ситуацию успеха на этапе профессионального становления.

Мы хорошо понимаем, что на сегодняшний день главным результатом профессиональной переподготовки следует считать не сумму единиц

усвоенной информации, а изменения, происходящие в самом педагоге, его профессиональную компетентность, *готовность к реализации основных*

требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО) [2].

Таблица 1.

Сравнительный анализ традиционного и инновационного подходов к реализации программы профессиональной переподготовки

Компоненты парадигм	Традиционный подход	Инновационный подход
Ценности	- обучение для работы в системе дошкольного образования	- обучение для самореализации воспитателя в профессиональной деятельности
Мотивация достижений	- обучение для исполнения профессионального долга	- заинтересованность воспитателя в обучении: от удовлетворения в профессии до достижения результатов; -заинтересованность в развитии личности дошкольника: от первых успехов до высоких показателей целевых ориентиров
Цели и задачи обучения	- направленность обучения на приобретение теоретических знаний, практических умений и навыков	- обучение в течение всей жизни; - практико-ориентированная направленность; - приобретение концептуальных знаний; - овладение профессиональной культурой и компетенциями
Позиция участников образовательных отношений	- профессорско-преподавательский состав преподносит, слушатель – осваивает информацию	- партнерские отношения, сотрудничество; - деловое общение
Технологии обучения	- традиционная методика обучения	- технология поэтапного формирования профессиональной готовности к реализации основных требований ФГОС ДО
Формы и методы обучения	- авторитарный стиль управления учебным процессом; - стабильная структура учебных курсов, учебно-тематического плана; - лекционные и практические занятия	- демократический стиль управления учебным процессом; - гибкая структура рабочих программ, учебно-тематических планов; - динамичные формы организации учебного процесса; - акцент на самостоятельную деятельность слушателя
Средства обучения	- учебные книги (методические пособия, рекомендации и т.д.)	- учебная книга дополнена материалами для самостоятельной работы, ресурсами ИК систем (мультимедийные средства, сайты, интернет-семинары)
Контроль и оценка	- контроль успеваемости	- смещение акцента на самоконтроль и самооценку слушателей

Профессионализм воспитателя представляет собой готовность работать в новых условиях, т.е. в условиях реализации «новых» образовательных программ. Разумеется, никто лучше не представит их, как авторы этих образовательных программ. Стараемся убедить молодого специалиста в необходимости сохранить уникальность и самоценность детства, ориентируем его на индивидуальные и особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая то, что наши слушатели в прошлом учителя школ, акцентируем их внимание на то, что ребенок дошкольного возраста - человек играющий, и обучение должно входить в жизнь ребенка через ворота детской игры. Это чрезвычайно сложная задача, к которой современный воспитатель должен быть хорошо подготовлен.

Разработанная нами **практико-ориентированная модель переподготовки педагога, готового к реализации Стандарта дошкольного образования** позволяет разрешить данную проблему.

Существенными особенностями разработанной модели являются:

- усиление практико-ориентированного подхода в реализации программы профессиональной переподготовки;
- обучение слушателей в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального и дошкольного образования.

Данная модель предусмотрена в программе дополнительного профессионального образования, основной миссией которой является создание условий для переподготовки кадров, чтобы они овладели компетенциями, позволяющими выполнять трудовые действия в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС ДО. Важным условием переподготовки педагога является увеличение практических занятий и стажировки. Система практик усиливает практико-ориентированный подход в образовании. Новая практико-ориентированная модель обучения предполагает изменение логики движения слушателя по образовательной

программе: **обучение начинается не с теоретического курса, а с трудовых действий в детском саду.**

С учетом логики построения учебного процесса в учреждениях высшего профессионального образования нами разработана **технология поэтапного формирования профессиональной готовности к реализации основных требований ФГОС ДО.** При ее разработке мы опирались на исследования Л.Волобуевой, Г.Н.Толкачевой, Е.И.Изотовой, М.Ю.Парамоновой и др., интерпретируя и дополняя эти исследования новыми положениями [1].

Освоение трудового действия формируется в соответствии со следующим алгоритмом:

- выполнение трудовых действий (на базе дошкольной организации);
- оценка результата трудовых действий в соответствии с образцом профессиональных действий;
- осознание несоответствия собственных трудовых действий образцу, констатация дефицита знаний и умений, параллельно которому должно осуществляться формирование мотивации достижений;
- накопление знаний и умений, трансформация трудовых действий в профессиональную деятельность;
- рефлексивная оценка эффективности профессиональной деятельности.

Каждый этап предусматривает свои задачи, методы и формы работы со слушателями, которые в комплексе обеспечивают позитивную динамику профессионального развития.

В связи с этим вся переподготовка неразрывно взаимосвязана с дошкольными организациями. Сетевое взаимодействие образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального и дошкольного образования является основным условием осуществления всех этапов практико-ориентированного образовательного процесса. Достаточно ответственным этапом является отбор дошкольных организаций, конкретных воспитателей, способных продемонстрировать образец выполнения профессиональных действий в соответствии с требованиями ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога [3].

На аудиторных занятиях в Центре повышения квалификации рассматриваются вопросы психологии развития детских видов деятельности, выясняются способы поддержки инициативы, познавательных интересов ребёнка, обсуждаются проблемы стимулирования и поддержки общения ребенка, проявления его любознательности, самостоятельности, ответственности. Именно эти качества отражены в целевых ориентирах ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного возраста.

Практические занятия со слушателями принимают ярко выраженный обучающий характер, предусматривающий работу с программно-методической литературой, нормативно-правовыми документами, наглядными пособиями, а также самостоятельную работу в рабочих тетрадях. Дискуссии за круглым столом, мастер-классы, деловое общение с авторами УМК, успешными воспитателями и их воспитанниками, выполнение учебно-исследовательских заданий – все эти формы стимулируют слушателей. Они начинают осознанно относиться к профессиональной деятельности.

Однако, из анализа анкетных данных, результатов наблюдений, общения со слушателями мы убедились, что добиться готовности слушателей к реализации основных требований ФГОС ДО достаточно сложно, но вполне возможно.

Наличие механизмов обратной связи, заложенных в образовательную программу, позволяют представить результаты, которые демонстрируют ее эффективность. К таким механизмам можно отнести: результаты анонимных опросов слушателей, которые проводятся после каждой сессии и после завершения программы в целом.

Попробуем сделать выводы относительно степени соответствия замысла достигнутому результату. На диаграмме представлены результаты опроса слушателей, которые оценивали степень удовлетворенности по разным аспектам программы по шкале от 1 до 9 баллов. Распределение результатов дано в процентах от числа опрошенных (см. табл. 2). По представленным данным можно говорить об удовлетворенности выпускников, о правильности разработанной модели, реализация которой осуществляется преподавателями высокой квалификации.

Таблица 2.

№	Вопросы анкеты	Оценка 1-9 баллов
1.	Актуальность обучения по программе дополнительного профессионального образования	высокий – 90,5 средний – 9,5 низкий - 0
2.	Соответствие содержания Программы профессиональным интересам	высокий – 93,2 средний – 6,8 низкий - 0
3.	Оценка уровня лекционных занятий	высокий - 97 средний – 3,0 низкий - 0
4.	Оценка уровня практических занятий	высокий – 85,1 средний - 13,5

		низкий – 1,4
5.	Возможность делового общения с преподавателями, получение консультаций	высокий – 93,2 средний – 5,4 низкий – 1,4
6.	Достаточность электронных образовательных ресурсов	высокий – 79,7 средний – 20,3 низкий – 0
7.	Качество организационно-методического сопровождения	высокий – 72,9 средний – 21,6 низкий – 5,5

К подготовке кадров и оценки их знаний мы привлекаем ведущих ученых КФУ: профессоров А.М.Калимуллин, В.Ф.Габдулхакова, Р.Ф.Шайхелисламова, доцентов З.А.Климентьеву, В.Ф.Петрову, Ю.Л.Блинову и др., которые во многом определяют целые направления развития системы дошкольного образования нашего региона.

В настоящее время создана конкурентная среда на рынке услуг дополнительного профессионального образования. Несмотря на это, в последние годы в нашем Центре прошли и проходят переподготовку около 1200 специалистов, которые не только успешно трудятся, но и вносят свой вклад в развитие дошкольного образования республики.

Мы хорошо понимаем, что сложившаяся система дополнительного профессионального образования, являясь наиболее действенным ресурсом в развитии образования, должна сама непрерывно совершенствоваться, чтобы обеспечить качество, предусмотренное Федеральной государственной программой «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

В этой связи, наиболее перспективными, с нашей точки зрения, следует рассмотреть возможность реализации следующих мероприятий:

1. Организация повышения квалификации преподавателей КФУ в ведущих образовательных организациях, в том числе за рубежом.
2. Организация академических обменов, стажировок преподавателей в лучших образовательных организациях России и за рубежом.

3. Разработка и внедрение программ академических обменов, обеспечивающих распространение лучших практик, консолидацию профессионального сообщества.

4. Участие в международных и российских проектах.

Хотелось бы надеяться, что деятельность высокопрофессиональных педагогов позволит подготовить педагога нового типа, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба.

Литература

1. Волобуева Л.М., Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Парамонова М.Ю. Подготовка воспитателя в условиях сетевого взаимодействия организаций высшего и дошкольного образования. // Дошкольное воспитание. 2015. № 2.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования». (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
3. Приказ Минтруда России от 18.10. 2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

УДК.159.9

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШТАТНЫХ И НАЕМНЫХ АВТОВОДИТЕЛЕЙ

А.И.Фукин

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к профессиональной деятельности, к другим людям, основу жизненной концепции и «философии жизни». Штатные и наемные автоводители имеют свои, характерные для их деятельности структуры ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации; терминальные ценности; инструментальные ценности; штатные и наемные автоводители.

Abstract

The system of value orientations determines the content side of the individual orientation and makes the basis of her relationship to the world, to the profession, to other people, the basis of life conception and the "philosophy of life." Staff and hired car drivers have their own, specific to their activity patterns of value orientations.

Keywords: value orientations; terminal values; instrumental values; staff and hired car drivers.

Постановка проблемы

Каждая отрасль деятельности и персонал, осуществляющий эту деятельность, в силу специфики процессов производства обладает определенными психологическими особенностями. Этим проблемам посвящены работы Э.Ф.Зеера [2], Е.П.Ильина [4,5], Е.А.Климова [6], А.И.Фукина [8], В.Д.Шадрикова [9] и др. ученых. На автомобильном транспорте эти особенности связаны с водителями - основной категорией рабочих на транспорте [О.В.Глушко, Н.А.Игнатович, А.Н.Романов]. Водители могут заниматься доставкой грузов, почты, перевозкой людей и т.д. Причем в современном мире существует две категории автоводителей. Первые – это водители, которые работают в штатном порядке, в организациях, за определенную заработную плату. Вторая категория – это водители, работающие по найму, в частном порядке. Причем можно предположить, что у данных категорий водителей существуют различия в мотивационной структуре их деятельности, их ценностях и ориентациях, удовлетворенностью трудом, которые выработались во время их работы, в зависимости от содержания и условий деятельности. К сожалению, научных исследований, в этом направлении ведется на сегодняшний день очень и очень мало. А от работы водителей, в том числе от их мотивационной сферы, во многом зависит выполнение плана перевозок, эффективность их деятельности.

Цель исследования: выявить различия в структуре ценностных ориентаций штатных и наемных автоводителей. Объект исследования: штатные и наемные автоводители. Предмет исследования: ценностные ориентации штатных и наемных автоводителей. Гипотеза: в структурах ценностных ориентаций штатных и наемных автоводителей существуют определенные различия. У наемных – существует большая направленность к собственной деятельности и удовлетворенность ею.

Задачи исследования

1. Осуществить теоретическое обоснование исследования ценностных ориентаций штатных и наемных работников.
2. Выявить терминальные ценности штатных и наемных автоводителей.
3. Выявить инструментальные ценности штатных и наемных автоводителей.
4. Определить различия в структуре и специфике ценностных ориентаций штатных и наемных автоводителей.

Методологической основой и методом исследования явились теоретическая модель изучения ценностных ориентаций М.Рокича, диагностические и статистические методы исследования.

Результаты исследования

Основные сферы деятельности водителей — это пассажирские и грузовые перевозки. Деятельность водителя является сложным трудом, который обусловлен неблагоприятными техническими, дорожно-климатическими условиями работы, нервно-психическим напряжением. То есть, можно сказать, что условия труда водителей являются довольно неблагоприятными, и поэтому в данной деятельности важны мотивационные факторы труда, которые и влияют на удовлетворенность трудом водителя, его мотивационную структуру, ценностные ориентации, направленность. Если рассматривать штатных водителей, которые имеют собственное рабочее место в какой-либо организации, и частных водителей, то можно сказать, что условия их деятельности различаются, а именно в постоянстве работы, в оплате труда. В числе мотивационных факторов наемных водителей можно выделить большую личную ответственность за своевременность и точность перевозок, ориентацию на большее число заказов, так как от этого зависит их заработок и дальнейшее получение заказов. В этом плане штатные работники работают при более стабильных условиях деятельности. Их заработная плата относительно стабильна, не зависит от числа принятых заказов.

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни». Наиболее распространенной в настоящее время является теоретическая модель изучения ценностных ориентаций М. Рокича. М.Рокич различает два класса ценностей:

- терминальные — убеждения в том, что какова-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Исследование проводилось в 2013-14 годах на базе водителей-экспедиторов (курьеров), которые занимаются доставкой грузов, экспресс-почты и т. д. В исследовании приняло участие 2 группы автоводителей по 30 человек в каждой. Первую группу составили водители, работающие в штатном порядке в организации, у работодателя, за заработную плату. Вторую группу составили водители, которые заключали договор с организацией в частном порядке – наемные работники и получали оплату в зависимости от выполнения заказов. Критериями оценки в данном исследовании были: терминальные и инструментальные ценности водителей, которые раскрывают структуру их ценностных ориентаций.

В результате проведенного исследования ценностных ориентаций штатных и наемных водителей были получены следующие данные.

Терминальные ценности штатных водителей представляют следующую картину. Наиболее значимыми для них являются здоровье, любовь и развлечения. Далее следуют ценности в порядке убывания их значимости: наличие хороших и верных друзей, активная и деятельная жизнь, свобода поступков и действий, развитие, интересная работа, познание, уверенность в себе, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, жизненная мудрость, общественное признание. Менее значимыми являются творческая деятельность, красота природы и искусства, счастье других.

Для наемных водителей наиболее ценными являются здоровье, материально обеспеченная жизнь, свобода поступков и действий. В порядке снижения значимости следуют: активная и деятельная жизнь, развитие, наличие верных и хороших друзей, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, познание, интересная работа, любовь, развлечения, жизненная мудрость, творческая деятельность. Менее ценными для них являются красота природы и искусства, общественное признание, счастье других людей.

Таким образом, в сфере терминальных ценностей, то есть в конечных целях индивидуального существования штатных и наемных водителей наиболее ценным является здоровье. Но это, необходимо отметить, не только особенность деятельности автоводителей, а и общечеловеческая ценность.

Далее специфика ценностных ориентаций имеет различия. Для наемных работников важно материально обеспеченная жизнь и свобода поступков и действий. Как раз их деятельность в большинстве случаев является свободной и направлена на получение заработка, то есть ценности в деятельности, можно сказать, переносятся и на самую жизнь данных людей. Для штатных водителей данные ценности менее значимы, а наиболее значимыми являются любовь и развлечения, полу-

чение удовольствий, то есть параметры, направленные на личную жизнь. Следует отметить, что сама работа, интерес к ней, занимает срединное положение в сфере ценностных ориентаций и у штатных, и у наемных водителей. Менее значимыми для обеих выборок являются красота природы и искусства, счастье других, спокойствие в мире, творческая деятельность, общественное признание, то есть они более направлены на удовлетворение собственных потребностей, нежели на высшие цели существования.

В сфере инструментальных ценностей штатных водителей, как и в сфере терминальных ценностей, существует меньшая выраженность, разобщенность в их значимости. Для штатных водителей наиболее предпочтительными являются жизнерадостность, честность, широта взглядов, терпимость к мнениям других и независимость. Наименее значимыми для них являются высокие запросы, эффективность в делах, смелость в отстаивании своего мнения, непримиримость к своим и чужим недостаткам, образованность.

По инструментальным ценностям наиболее предпочтительными для наемных водителей являются независимость, ответственность, жизнерадостность, эффективность в делах, рационализм. Далее по мере снижения значимости следуют высокие запросы, честность, твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, исполнительность, образованность, самоконтроль, широта взглядов. Наименее значимыми для них являются такие ценности, как аккуратность, непримиримость к недостаткам своим и других, воспитанность, терпимость к мнениям других, чуткость.

Таким образом, можно сказать, что на первом месте по значимости для наемных водителей стоит такая ценность, как независимость, которая отражает специфику их деятельности. Для штатных водителей данная ценность важна, но не в такой степени. Для них наиболее важной ценностью является жизнерадостность, то есть получение радости, удовольствий от самой жизни. Для наемных водителей данная ценность также важна, но является не столь значимой, как эффективность в делах. В результате, можно сказать, что наемные водители в своей жизни больше направлены на свою деятельность, на ее осуществление, получение материальных благ, нежели штатные работники. Штатные водители больше направлены на проживание личной жизни, получение удовольствий от жизни, а деятельность, работа переходит на второй план, в том числе как способ получения средства для «настоящей» жизни.

На основе статистической обработки полученных результатов исследования были построены корреляционные плеяды.

Корреляционный анализ показал наличие различных структур терминальных ценностей наемных и штатных работников.

Системообразующими ценностями наемных водителей являются – активная и продуктивная жизнь, интересная работа, любовь. У штатных водителей системообразующими ценностями оказались – наличие хороших друзей, познание и счастье других.

В сфере инструментальных ценностей на первом месте по значимости для наемных водителей стоит такая ценность, как независимость, которая отражает специфику их деятельности. Особенно важными значимыми ценностями для них являются жизнерадостность и эффективность в делах. А для штатных работников, наоборот, эффективность в делах занимает низкое положение по значимости. Специфично и то, что такая ценность, как терпимость к мнениям других, для наемных водителей является не важной, не значимой, а для штатных работников она очень важна.

Наемные водители больше направлены на свою деятельность, на ее осуществление, получение материальных благ. Штатные же работники больше направлены на проживание личной жизни, получение удовольствий от жизни, а деятельность,

работа переходит на второй план, в том числе как способ получения средств для жизни.

Литература

1. Глушко О.В., Ключев Н.В. Труд и здоровье водителя. М.: Транспорт, 1976. 176 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2003. 336 с.
3. Игнатов Н.А. Психофизиологические особенности труда шофера. М.: Высшая школа, 1969. 101 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008. 512 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. 400 с.
7. Романов А.Н. Автотранспортная психология. М.: Академия, 2002. 224 с.
8. Фукин А.И. Психология конвейерного труда. М.: ПЕРСЭ, 2003. 240 с.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

УДК 159.9: 331.101.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.Н.Хакимянов

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Аннотация

Статья затрагивает проблему профессионализма субъекта деятельности с позиции успешности, т.к. это является актуальной проблемой для рынка труда России. Целью статьи является определение психологического содержания профессиональной успешности. Для достижения поставленной цели, используется метод статистического анализа данных. В ходе эмпирического исследования были выявлены эмоциональные и волевые особенности, которые образуют психологическое содержание профессиональной успешности субъекта деятельности. Результаты исследования вносят большой вклад в деятельность психологов, которые работают в системе рекрутинга.

Ключевые слова: субъект деятельности, профессиональная успешность, профессионализм, эмоциональные особенности, волевые особенности, эмоциональная стабильности, самоконтроль, эмоциональный интеллект.

Abstract

Article touches on an issue of professionalism of the actor from a success position since it is an actual problem for labor market of Russia. The purpose of the article is definition of the psychological content of professional success. For achievement of a goal, the method of the data statistical analysis is used. During the empirical study the emotional and volitional characteristics, which form the psychological content of the professional success of the subject activity were identified. The results of the research make a big contribution to activity of psychologists who work in the system of recruiting.

Keywords: subject of activity, actor, professional success, professionalism, emotional characteristics, strong-willed traits, emotional stability, self-control, emotional intelligence.

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-06-00585а)

Рассмотрение человека как субъекта подводит нас к анализу центральных проблем психологии человека. В философско-психологических работах субъекту дается следующее определение – обладатель предметно-практической деятельности и познания, источник активности, направленной на объект.

Человек объективно выступает в постоянно сложных системных, многообразных качествах. Наиважнейшее, это быть субъектом, создателем своей истории: начинать и совершать практическую деятельность, общение, созерцание, познание и прочие виды своеобразной человеческой активности (творческой, нравственной, трудовой) [3].

В психологической науке представление о субъекте сводится к наделению индивида следующими качествами: активностью, самостоятельностью, способностями, умениями для осуществления специфической человеческой формы жизнедеятельности, сперва для предметно-практической деятельности. Преимущественно в психологии используется фраза «субъект деятельности». Б.Г.Ананьев применял в данном смысле категорию «субъект». По мнению Б.Г.Ананьева, человек является субъектом в первую очередь главнейших социальных деятельностей – общения, труда и познания. Быть субъектом некоторой деятельности (трудовой, учебной и т.д.) означает овладеть данной деятельностью, иметь способность осуществить и творчески преобразить [2]. Он выделил 3 вспомогательных к категории «личность» понятия:

- субъект общения;
- субъект познания;
- субъект труда.

Начиная с 60-х годов 20 века, понятие «субъект» в психологии употребляется все чаще (используется по отношению к коллективу в социальной психологии, А.Л.Журавлев и др.) и определяется в специальных понятиях субъекта жизненного пути и субъекта деятельности [1].

Опираясь на работы Б.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Н.Узнадзе? можно заключить, что деятельность не есть сущность, которая самостоятельно осуществляется благодаря внутренним движущим силам в виде мотивов и целей. Деятельность осуществляется субъектом, который в свою очередь произвольно и сознательно приводит в конгруэнтность внутреннюю самоорганизацию (психических состояний, процессов, способностей, мотивов) и внешние задачи, которые субъект самостоятельно выделяет и ставит из состава объективных требований и условий деятельности, ввиду того, что дея-

тельность имеет объективное, общественно должное направление.

Личность функционирует в роли субъекта деятельности благодаря природным, психическим, личностным условиям и другим характеристикам этого функционирования (в это число входят мотивы, способности, воля и т.д.), с одной стороны, социальных требований и условий деятельности (нормативные и другие аспекты труда) – с другой – методов организации этой деятельности самим человеком – деятельности как труда, и, в итоге, профессии.

Рассмотрев основные вопросы, касающиеся субъекта деятельности, следует обратить внимание на составляющие компоненты субъекта профессиональной деятельности.

Важнейшим компонентом и характеристикой профессиональной деятельности выступает успешность деятельности. Успешность в профессиональной деятельности во многом определяет профессионализм субъекта деятельности, но проведя анализ различных исследований, посвященных феномену «успешность» можно заключить, что на сегодняшний день в психологической науке не существует единства в определении данного феномена, нет и единства в оценке критериев. В отечественной психологии феномен успешности исследовался в работах В.А.Бодрова, Э.Ф.Зеера, Н.С.Пряжниковой, А.Е.Климова и др.

Успешность профессиональной деятельности, по мнению Теплова, обусловлена индивидуальными способностями сотрудника. Теплов говорит о способностях следующие: «Способностями следует называть исключительно те индивидуально-психологические особенности, имеющие связь с успешностью исполнения той или иной деятельности». Хотя, не каждые способности прямо определяют вероятность успешного выполнения какой-либо деятельности, а только своеобразный комплекс этих способностей, характеризующий эту личность, однако Теплов сделал оговорку: «Важной особенностью психики человека является возможность весьма широкой компенсации одних свойств другими, по причине чего условная слабость какой-либо одной способности совершенно не исключает вероятности успешного выполнения деятельности, тесно взаимосвязанной с данной способностью». Способность, которой недостает, может быть в очень широких границах компенсирована другими, сильно развитыми у конкретного сотрудника. Не успех выполнения профессиональной деятельности обусловлен одаренностью, одаренность дает лишь

шанс достичь этого успеха. Следовательно, ограничив себя лишь психологическим взглядом на данный вопрос, нам следует заключить, что успешное исполнение любой деятельности требует не только одаренности, но и наличие должного сочетания способностей с необходимыми умениями и навыками. Одаренность не есть единственный критерий, который определяет выбор деятельности, так и не есть единственный критерий, который определяет успешность исполнения деятельности.

Для успешного выполнения труда, по словам А.К.Марковой необходим профессионализм, который понимается как не только достижение высот в профессиональных результатах, но и как присутствие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств [4].

Любая деятельность требует определенного к себе отношения, эмоционально переживается сотрудником – это так именуемые «общие эмоции в труде». Они могут быть как отрицательными, так и положительными. Появляясь в процессе профессиональной деятельности, эти эмоции некоторым образом воздействуют на отношение сотрудника к самому себе, к своему труду, на качество выполненной работы и на настроение человека.

Воля оказывают сильное воздействие на осуществление и направление деятельности субъекта. Образование любого волевого отношения к предмету, объекту и явлению воздействует на мотивацию сотрудника на всех этапах профессиональной деятельности.

Исходя из условий различной трудовой деятельности, можно сказать, что эмоциональные особенности и волевая сфера личности играют важную роль в развитии профессионализма [5, с.135]. Главным способом эффективной оценки работы профессионала является эмоциональная устойчивость как неподверженность эмоциональных состояний и процессов деструктивным влияниям извне.

Особый акцент надо делать на изучении волевых особенностей личности, которые входят в содержание профессиональной компетентности, так как эмпирические исследования указывают на то, что волевые особенности личности определяют степень ответственности, настойчивости, решительности при выполнении служебных обязанностей [6].

Отталкиваясь от специфики профессиональной деятельности и значимости в этой деятельности волевой и эмоциональной сферы личности, следует определить какую роль играют данные составляющие в формировании профессиональной успешности субъекта деятельности. И для подтверждения гипотезы о том, что успешные сотрудники имеют более развитую эмоционально-волевою сферу личности, было проведено исследование с использованием методов статистической обработки данных.

Группа «успешных» сотрудников была выделена по объективным данным, по показателям оценки продуктивности деятельности, которая проводится в различных организациях. «Успешные» сотрудники имеют почетные грамоты, благодарственные письма от своих руководителей. В исследовании приняло участие 210 человек, которые были разбиты на три группы:

1. Успешные сотрудники;
2. Сотрудники со стажем до 5 лет;
3. Сотрудники со стажем свыше 5 лет.

Опираясь на результаты исследования, которые получены путем статистического сравнения результатов по Т-критерию Стьюдента, можно заключить, что группа «успешных» сотрудников имеет более развитые значения по следующим показателям: эмоциональная стабильность, самоконтроль, сильная воля, решительность, самостоятельность, гибкость, самомотивация, распознавание эмоций других людей, интегративный уровень эмоционального интеллекта.

Статистическое сравнение «успешных» сотрудников и других групп испытуемых показало следующее (диаграмма. 1):

1. «Самоконтроль, сильная воля» более выражена ($p \leq 0,001$) у «успешных» испытуемых. Это свидетельствует нам о том, что испытуемые вошедшие в группу «успешных» более дисциплинированы, умеют контролировать свои эмоции и точно выполняют социальные требования.

2. «Решительность» также более выражена ($p \leq 0,001$) в группе «успешных» сотрудников. Таким образом, «успешные» сотрудники более уверены в своих действиях, способны быстро принимать решение в значимой для них ситуации.

3. «Самостоятельность» преобладает ($p \leq 0,001$) у «успешных» сотрудников. Данное отличие говорит нам о том, что успешные сотрудники способны сами ставить перед собой определенный круг задач и самостоятельно решать их, без чьей-либо помощи.

4. «Самомотивация» достоверно выше ($p \leq 0,001$) у группы «успешных» испытуемых.

5. «Гибкость» имеет более выраженный характер ($p \leq 0,001$) в группе «успешные». Это свидетельствует нам о том, что «успешные» сотрудники способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

6. «Эмоциональная стабильность» достоверно выше ($p \leq 0,05$) у представителей группы «успешных» сотрудников. Это свидетельствует нам о том, что «успешные» сотрудники, спокойны в напряженных ситуациях, уверены в себе при выполнении служебных заданий.

7. «Интегративный уровень эмоционального интеллекта» достоверно выше ($p \leq 0,001$) у «успешных» сотрудников. «Успешные» сотрудники имеют

более развитую эмоциональную компетентность, что проявляется в способностях осознавать свои эмоции и эмоции другого, в способности управлять

своими эмоциями и эмоциями другого и на этой основе строить взаимодействие.

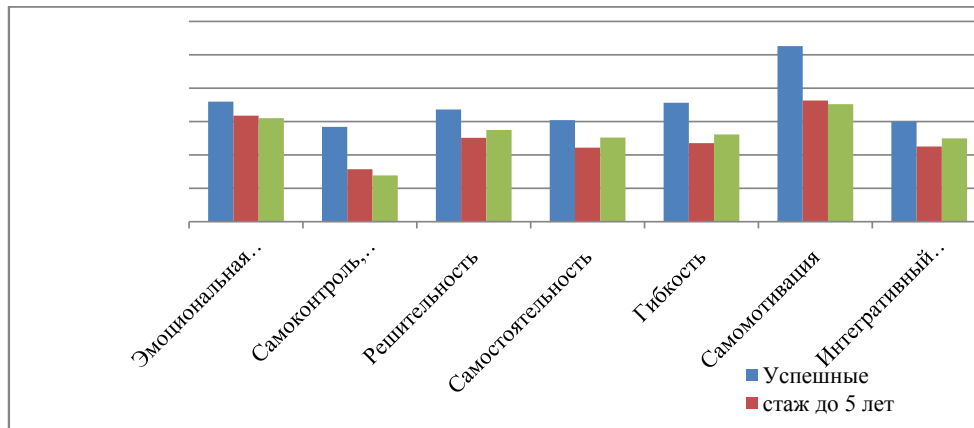


Диаграмма 1. Различия показателей по t-критерию Стьюдента для всех групп

Основываясь на результатах исследования по t-критерию Стьюдента, мы можем говорить о том, что у «успешных» сотрудников более развита эмоционально-волевая сфера личности и данная сфера является основой психологического содержания профессиональной успешности субъекта профессиональной деятельности. Таким образом, в состав психологического содержания профессиональной успешности субъекта деятельности входят: «самоконтроль, сильная воля», «решительность», «самостоятельность», «самомотивация», «гибкость», «эмоциональная стабильность», «интегративный уровень эмоционального интеллекта». Зная психологическое содержание профессиональной успешности, сотрудники и психологи, работающие в системе рекрутинга, HR, смогут развивать не только профессионализм у работающих сотрудников [7], но и более эффективно и надежно отбирать нужных им соискателей как на позиции среднего управленческого состава, так и на позиции высшего руководящего состава организации.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А.А.Жданова, фак. психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.

2. Брушлинский А.В. Психология субъекта / Отв. ред. проф. В.В.Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб:издат. «Алетейя», 2003.
3. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионала. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
5. Лучкова И.М., Хакимзянов Р.Н. Эмоционально-волевая компетентность как критерий достижения высокого уровня успешности профессиональной деятельности // Казанская наука. 2013. № 8. Казань: Изд-во Казанский Издательский Дом, 2013. С. 134-136.
6. Хакимзянов Р.Н. Влияние волевых особенностей личности на профессиональную компетентность сотрудников МВД России // Материалы V съезда Общерос. обществ. орг. «Российское психологическое общество». М.: Рос. психол. о-во, 2012. Т. II. С. 443.
7. Хакимзянов Р.Н. Модель эмоционально-волевой компетентности субъекта служебной деятельности // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. 2013. № 11.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.3

ОБ ИГРЕ КАК ВЕДУЩЕМ ТИПЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

В.Ф.Габдулхаков

Статья рекомендована кандидатом психологических наук, доцентом Института развития образования Республики Татарстан С.Н.Башиновой. Email: Svetlana-bashinova@mail.ru

Аннотация

Новый стандарт дошкольного образования (2013) предлагает опираться на игру как ведущий тип деятельности ребёнка. Это актуализировало такие качества педагогов, как рефлексия, эмпатия, сотворчество и др. Тем самым когнитивное развитие детей стало уходить на второй план. В России школьные стандарты, программы не такие свободные, как в детском саду. Поэтому школа пока не идёт навстречу детскому саду, она задаёт свои требования к дошкольному образованию (в том числе и к уровню когнитивного развития детей), а детский сад вынужден их учитывать и приспосабливаться. Одной из форм такого приспособления является дидактическая игра. Проведённое нами исследование показывает, что в детском саду игра проводится под сильным контролем педагога. Поэтому она теряет свободу и не обеспечивает самореализацию ни ребёнку, ни педагогу. Кроме того, игра по-разному воспринимается представителями разных религий. Например, в Поволжье (Казань) проживают и русские, и татары, и чувашаи, и марийцы. Религиозность и национальное самосознание этих народов растёт. Одни признают игру, другие – не очень.

В статье представлена технология дидактической игры, которая позволяет ослабить механизм контроля (независимо от национальной или религиозной принадлежности). Полученные результаты актуализируют необходимость совершенствования структуры дидактической игры, а также необходимость специальной подготовки педагогов для её организации и проведения. Эти результаты говорят о недостаточной готовности педагогов России к использованию дидактической игры в образовательном процессе, об отсутствии преемственности между дошкольным и начальным образованием как на уровне идеологии стандартов, так и на уровне практики организации образовательной деятельности.

Ключевые слова: стандарт дошкольного образования, игровая деятельность, готовность педагога к игре, дидактическая игра, механизм контроля.

Abstract

New standard of pre-school education (2013) offers basing on a game as a leading activity of a child. It actualized such qualities of teachers as self-consciousness, empathy, co-creation etc. Therefore cognitive development of children started taking backseat. In Russia school standards, programs are not as free as in day-care centres. That is why for now schools do not make advances towards day-care centres, they state their own requirements to pre-school education (including to the level of cognitive development of children) and day-care centres have to adapt to them. One of the forms of such adaptation is a didactic game. The research suggests that in day-care centres the game is conducted under strict control of a teacher. Consequently it loses its freedom and does not provide self-actualization neither to a teacher, nor to a child. Moreover a game is differently perceived by representatives of different religions. For example, in Volga region (Kazan) the Russians, the Tatars, the Chuvashes, the Mari reside. Religiosity and national identity of these nations keep growing. Some of them acknowledge the game, the others - not always.

The article presents a technology of a didactic game allowing to loosen the control mechanism (not depending on ethnic or religious background). The acquired results actualize the necessity of perfection of the didactic game structure, as well as the necessity of a specialized training of teachers for its organization and conduction. These results demonstrate insufficient preparation of Russian teachers for using the didactic game in the educational process, absence of continuity between pre-school and elementary education both on the level of ideology and on the level of educational process organization practice.

Keywords: Pre-school education standard, play activity, readiness of a teacher for a game, didactic game, control mechanism.

1. Введение

В 2013 г. в России был принят новый стандарт дошкольного образования (Федеральный стандарт, 2013). Реализация стандарта предполагает использование в образовательном процессе игры. Опора на игровую деятельность как ведущий тип деятельности признавалась в Российской системе дошкольного образования начиная с работ Л.С.Выготского (Выготский, 1931). Это 20-е – 30-е годы XX века. Однако концептуального обоснования практика дошкольного образования с этих позиций до сих пор не получала.

Культурно-историческая концепция Л.С.Выготского стала методологической базой для обоснования игры как ведущего типа деятельности для детей дошкольного возраста. Основные положения культурно-исторической концепции Л.С.Выготского сводятся к следующему: основой психического развития человека выступает качественное изменение деятельности человека; в основе психического развития человека лежит обучение и воспитание; исходной формой деятельности является развернутое выполнение этой деятельности во внешнем (социальном, коллективном) плане; психологические новообразования производны от интериоризации исходной формы его деятельности; знаковые и символические системы играют существенную роль в процессах интериоризации; единство интеллектуальной и эмоциональной сфер имеет важное значение для деятельности сознания человека [1].

Игра признаётся как ведущий тип деятельности ребенка: игра содержит в себе культурный код детского развития (Эльконин, 1978) [6]. Таким образом, игра способна активизировать изменение деятельности ребенка, выводить ребенка на внешний (или коллективный) план, ускорять процессы интериоризации, активизировать интеллект и эмоции. Разные аспекты игры и подготовки к её проведению представлены в ранее опубликованных материалах (ValerianF. Gabdulchakov, 2011, 2014a, b, c, d) [16, 17, 18, 19].

Необходимость игры в дошкольном и школьном возрасте признавали многие русские ученые-педагоги XX в. (Макаренко, 1987), (Сухомлинский, 1981), (Занков, 1978) и др. [2, 3, 4]. Однако на практике неофициальной нормой воспитания были жестокость и детское насилие. Они существовали в форме разнообразных наказаний и в семье, и в детских садах. Взрослые могли подвергнуть ребёнка телесным наказаниям, запереть в комнате и т.д. Только в 2013 г. особый статус детства и опора на игровую деятельность были утверждены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (Федеральный стандарт, 2013).

В европейской системе дошкольного образования необходимость игровой деятельности была осознана тоже после работ Л.С.Выготского, но на

практике стала осуществляться в детских садах намного раньше, чем в России. В настоящее время эта деятельность определяет содержание и цели образования в детских садах многих стран (Faulkner, Coates, 2013; Hunter, Walsh, 2014; Hoyte, Torr, Degotardi, 2015) [7, 8, 9].

2. Материал и методы исследования

Материалом исследования стали детские сады г. Казани (Республика Татарстан, Российская Федерация). Работа с ними проходила в период с 1990 по 2015 гг. Методами исследования были наблюдение, анализ, математическая обработка эмпирического материала, проектирование технологий игровой деятельности.

3. Результаты

Российский стандарт принял новую концепцию – концепцию детства, согласно которой ребенок должен прожить (или пережить) в дошкольный период мир детства. Мир детства – это игра. Ребенок учится познавать окружающий мир через игру. Педагоги теперь не должны воспринимать ребенка как маленького школьника или труженика, они должны научиться видеть в нём ребёнка.

Таким образом, прежняя парадигма дошкольного образования ориентировалась на личность ребенка как личность сознательную, личность будущего труженика. Новая парадигма развивает философию детства, где актуальны и культурно-историческая концепция, и концепция деятельности (Веракса Л.М., 2014) [22]. Средством реализации этих концепций выступает игра. Если в прежних формах деятельности воспитателя и ребенка доминировали элементы общественно полезного труда, трудового воспитания, приобщающие детей к миру взрослых, то в новых формах доминируют элементы игры (познавательной, дидактической, сюжетно-ролевой и др.).

Проблема выявления у российских педагогов качеств, определяющих их личностную готовность к работе с детьми в игровой форме, актуальна и мало изучена. Традиционный стереотип педагога в России был связан с такими качествами, как строгость, требовательность и даже недоступность (педагог должен был в определенной степени дистанцироваться от детей). Официально признанное в 90-е годы сотрудничество часто пугало педагогов нарушением педагогической этики, такта и ассоциировалось с вседозволенностью, фамильярностью и отсутствием профессионализма.

Принятие нового стандарта дошкольного образования актуализировало такие качества педагогов, как рефлексия, эмпатия, сотрудничество и др. Если в 90-е годы эти качества признавались как форма новаторства, нетрадиционного подхода к образованию, то теперь эти качества стали нормой для всех педагогов. Иначе говоря, педагоги своей деятельностью должны теперь стимулировать ребенка к самореализации. Игра же становится важной фор-

мой самореализации ребенка. При этом педагоги и сами должны самореализоваться в этой совместно организованной игровой деятельности.

3.1. Игровая деятельность в детских садах России

Нельзя сказать, что до принятия стандарта все педагоги были строгими и не способными к организации игры. Мы проводили анкетирование педаго-

гов детских садов в разные годы. Каждый год опрашивалось около 800 педагогов. Им задавался один вопрос: используете ли вы в образовательном процессе детского сада игровые формы, если «да», то какой процент времени эти формы занимают у вас на занятиях. Результаты анкетирования представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1.

Игровая деятельность в детских садах России

Годы	1990	1995	2000	2005	2010	2015
%	12	10	11	17	25	36

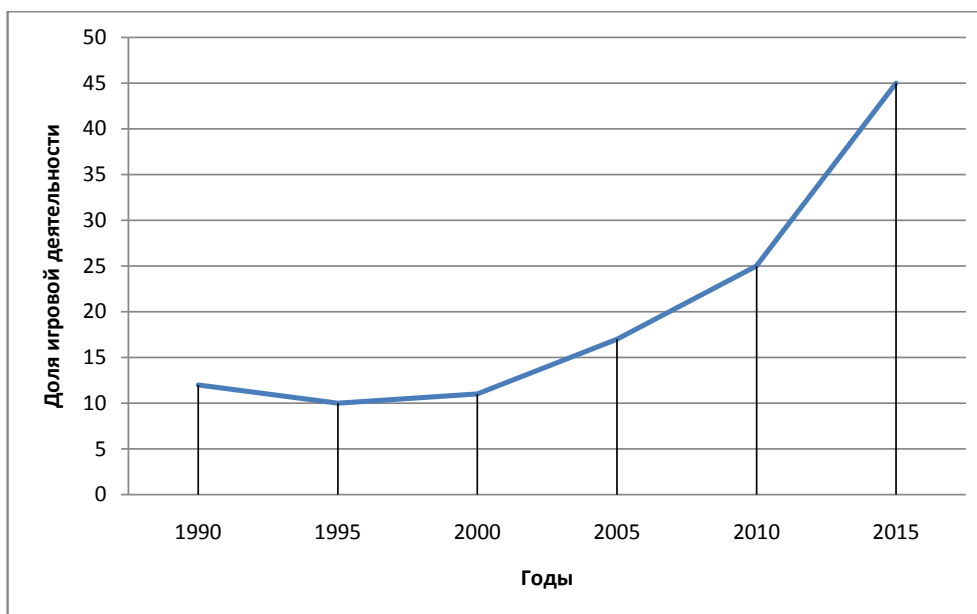


Диаграмма 1. Доля игровой деятельности в детских садах России

Как видим, начиная с 90-х годов XX в. доля игровой деятельности в детских садах России неуклонно росла: с 10% в 1995 г. до 36% в 2015 г. Однако в целом эта доля не очень значительна и большинство занятий, по мнению респондентов, до сих пор проходит традиционно (как обучающий урок).

Кроме того, дискуссионным остается вопрос: что считать игрой. Педагоги-практики, кроме дидактической и сюжетно-ролевой игры, относят к ней любое развлечение. Не все игровые мероприятия носят познавательный характер, многие из них имеют развивающий спортивный, здоровьесберегающий характер, некоторые выполняют функцию релаксации.

3.2. Качество дошкольного образования

Для оценки качества дошкольного образования принципиальным оказывается вопрос, может ли игра заменить традиционное обучение и какая

форма лучше – традиционная (обучающий урок) или новая (игра)?

A.Vanderheyden обращает внимание на то, что традиционные измерения ребёнка носят точечный характер и весьма трудоёмки (Vanderheyden, 2005). Поэтому в последние годы популярны диагностики, основанные на программе обучения. Обучение при этом может быть и традиционным (как урок), и новым (как игра).

В России после принятия стандарта (2013) объявлен мораторий на оценку качества дошкольного образования, официально он закончен 1 января 2015 г., но на самом деле продолжается до сих пор: не выработаны чёткие критерии и показатели оценки. Однако качество дошкольного образования волнует многих и его всё равно оценивают: сами педагоги, заведующие детскими садами, инспекторы, ученые. Самой важной оценкой оказывается оценка не учёных, а родителей, общественности.

Родители обычно оценивают качество по трём показателям:

- 1) нравится ли ребёнку в детском саду;
- 2) не страдает ли ребёнок в условиях детского сада какими-либо болезнями;
- 3) сможет ли он после детского сада хорошо учиться в школе.

Игра делает пребывание в детском саду радостным и счастливым. Родителей это вполне устраивает. Однако, если после игровых занятий ребёнок затем оказывается не готов к учебе в школе, то детский сад у родителей перестает вызывать восхищение и приобретает плохую репутацию не только у них, но и в общественном сознании всех людей.

В России школьные стандарты, программы не такие свободные, как в детском саду. В 2014 г. из перечня федеральных программ была исключена развивающая программа Л.В.Занкова (Занков, 1975). Эта программа (пожалуй, единственная из всех) обеспечивала преемственность между детским садом и школой на уровне использования игры как ведущего типа деятельности. Поэтому школа пока не идёт навстречу детскому саду, она задает свои требования к дошкольному образованию, а детский сад вынужден их учитывать и приспособляться.

При этом на качество дошкольного образования очень сильно влияют национально-региональные и религиозные особенности. Российская педагогическая наука пока их не видит, а общестественность и средства массовой информации начинают бить тревогу. Участились случаи, когда дети оказываются заложниками религиозных конфликтов взрослых (если педагоги придерживаются светских установок на воспитание, то родители могут быть носителями религиозных, сектантских и др. взглядов).

3.3. Национально-региональные особенности дошкольного образования в России

Национально-региональные особенности образования обычно связаны с проблемами поликультурного общества (Sleeter C.E., 1996; Einarsdóttir J., Perry B., 2012; Multicultural education: issues and perspectives, 2007; Nieto S., 2004; Tiedt P.L., 2005). В России наблюдается рост религиозности и национальной самоидентификации. Это порождает много проблем при организации дошкольного образования.

Особое место занимает проблема латентно выраженной национальной агрессии. In Russian preschool institutions there are many teachers having latent national aggression (Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina, 2015) [21].

В последние годы наблюдается сильный рост национального самосознания и религиозности. В Татарстане только за 2014 г. было пресечено 9 террористических актов на почве национальной неприязни и религиозной нетерпимости. В национальном

самосознании татар меняется культурный код. Если раньше этот код был связан с именами двух национальных поэтов – русского – Пушкина и – татарского – Тукая, то теперь этот код больше наполняется историко-культурным смыслом и связан с древней столицей татаро-булгар XII-XIII вв. – городом Булгары (теперь это центр паломничества татар всего мира), с именем поэта Кул Шариф (погиб при взятии Казани Иваном Грозным в середине XVI в., в память о нём построена главная – соборная – мечеть в центре Казани), с именем писателя Гаяза Исхаки (эмигрировал в Турцию, контактировал с Гитлером и добивался во время Второй мировой войны создания на Средней Волге и Урале независимой республики «Идель-Урал»).

Изменение культурного кода влияет через родителей на образовательный процесс в детском саду. Our survey showed that people in the Volga region suppose that they all are skilled in the problems of education and education does not matter when we discuss the problems of national aggression prevention (Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina, 2015).

К национально-региональным особенностям Поволжья относится разное понимание игр: у татар-мусульман некоторые игры воспринимаются как грех перед всевышним. Поэтому планируя игры, необходимо по возможности избегать игр с рисунками и корректно проводить сюжетно-ролевые игры, в которых могут быть роли непонятные ортодоксальным мусульманам.

Однако в проведении игр дидактического типа мы особых ограничений не видим. Это могут быть игры по экспериментированию со сказками, с предметами окружающей среды (песком, травой, камешками, водой, воздухом и т.д.), словесные игры (с опорой на свойства и признаки предметов). Обучающими могут быть и некоторые театрализованные игры (игры-драматизации, настольный театр, театр кукол и т.д.). Здесь главное – превратить познавательный шаг не в учёбу, а в «повушку памяти» ребёнка, в радость неосознаваемого открытия.

3.4. Технология дидактической игры

Анализ качества дошкольного образования провоцирует проблему: как сделать игровую деятельность и радостной, и обучающей. Может ли игра обеспечивать и комфорт, и радость, и высокую готовность к обучению в школе?

На протяжении 4-х лет (2011-2015) мы отрабатывали дидактическую игру как технологию, состоящую из 4-х этапов:

- 1) мотивация игровой деятельности, побуждение детей к игре;
- 2) включение детей в игру на уровне подсознательной аналитической деятельности;
- 3) погружение в игру на уровне подсознательного синтезирования компонентов своего участия в игровой деятельности;

4) интериоризация – перевод внутренних действий во внешние, то есть непосредственное участие в игре (переход от замысла к действию).

При этом, с точки зрения деятельностного подхода, 4-я фаза сопровождается механизмом контроля.

Механизм контроля – это естественный механизм, сопровождающий процесс интериоризации (перевода внутренних действий во внешние). Каждый человек в той или иной мере контролирует себя (что и как он говорит или делает). Однако, если контроль сильный, он подавляет способность анализировать, синтезировать, подавляет желание говорить или что-либо делать.

Контроль регламентирует поведение ребенка. Он может быть внутренний (со стороны ребенка) и внешний (со стороны педагога). Мы установили, что у детей с сильным внутренним контролем мотивация к игре и участие в игре снижаются на 30% (проанализирована игровая деятельность 524 детей). Как правило, это закомплексованные, запуганные дети. Запугать могут не очень подготовленные в педагогическом отношении родители, педагоги, случайные люди.

У детей, над которыми усилен внешний контроль (со стороны педагогов или родителей), мотивация к игре и участие в ней снижаются на 60%, то есть в два раза (проанализирована игровая деятельность 545 детей). Поэтому многие дидактические и сюжетно-ролевые игры оказываются неэффективными и с точки зрения релаксации, и с точки зрения обучения и развития. Многие педагоги совершенно не осознают и не понимают, что их немалые усилия по организации хорошей игры работают против детей, убивают у них желание играть. Игра под сильным внешним контролем педагога теряет свободу поведения и не обеспечивает самореализацию ни ребенку, ни педагогу. Такими часто бывают показательные игры (для коллег или проверяющих).

Около 80% заведующих детскими садами в России не имеют профильного (дошкольного) высшего образования. Законодательство Российской Федерации допускает возможность работать руководителями детских садов людям с любым высшим образованием. Исследования показывают (проанализирован кадровый состав и уровень педагогических компетенций заведующих 549 дошкольных учреждений), что они плохо разбираются в теории и практике дошкольного образования и видят свою миссию в контроле за деятельностью педагогов и детей.

Мы пришли к выводу, что игровая деятельность должна быть организована так, чтобы максимально снизить внутренний (со стороны ребенка) и внешний (со стороны педагогов) контроль. Снизить контроль может игра очень интересная и захватывающая, в такой игре очередной результат дея-

тельности (познания) должен попасть в «ловушку памяти» ребенка и стать его собственным достоянием. Таким образом, усилия педагога должны быть направлены не только на организацию игры и включение в неё дидактического смысла, но и на нейтрализацию механизмов внутреннего и внешнего контроля. В таких условиях – условиях раскрепощённой дидактической игры – происходит мощный импульс не только познания, но и развития интеллекта, мышления, речи, позитивных ценностных установок ребенка.

Игра (и для дошкольного, и для начального образования) требует от педагогов не только понимания механизмов игровой деятельности с дидактическим содержанием, но и большого педагогического мастерства. Педагог должен организовать познавательный процесс в дидактической игре как интригу, как ожидание эффекта неожиданного с кульминацией и развязкой игрового действия. В этих условиях и ребенок, и педагог должны импровизировать, не боясь отступлений от правил игры. Главное в таких играх – ввести очередной результат познания в «ловушку памяти» ребенка, сделать результат этого познания достоянием самого ребенка и тем самым обеспечить условия для его полной самореализации.

Такая игра обеспечивает достаточно высокую готовность ребенка к обучению в школе как по критериям учёных (диагностика интеллекта, креативности и т.д.), так и по критериям родителей, школьных учителей, общественности (умения читать и считать).

3.5. Готовность детей к обучению в школе

В разных странах о готовности детей к обучению в школе судят по-разному. Например, в Англии, отмечает Л.М.Веракса (Веракса, 2014) и Н.Веракса (VeraksaN., 2011), задача детского сада в большей степени заключается в развитии самостоятельности и самообслуживания, формировании социальной позиции школьника, мотивационной и коммуникативной готовности к обучению в начальной школе. При этом фактически реализуется принцип: «Нельзя быть готовым к школе до школы». В России же традиционно обращают внимание на развитие когнитивных и регулятивных компонентов готовности к обучению. Попытку реализовать английскую модель, заложенную в стандарте и программах дошкольного образования, пока не поддерживают ни педагоги, ни родители.

Традиционно в России готовность детей 6-7 лет к обучению в школе оценивают по разным методикам (используются тесты на диагностику интеллекта, мышления, памяти и т.д.). Однако на самом деле и педагогов, и родителей волнуют два показателя – умение читать и умение считать. Умение читать (или неумение читать) – база для овладения языковой грамотностью, а считать – база для овладения математической грамотностью. Поэтому

предшкольная подготовка в России (в 6-7 лет) является дополнительной образовательной услугой и направлена она чаще на развитие языковой и математической грамотности. Такая подготовка обеспечивает успешное обучение детей в начальной и средней школе, она понятна родителям и получает у них большую поддержку.

Для определения готовности к обучению в школе при помощи дидактической игры мы использовали простые критерии:

- 1) умение читать:
 - низкий уровень чтения – это чтение по слогам;
 - средний уровень – медленное чтение;

- высокий уровень – быстрое чтение;
- 2) умение считать:
 - низкий уровень – считать до 10 (вычитать и прибавлять в пределах 10);
 - средний уровень – считать до 100 (вычитать и прибавлять в пределах 100);
 - высокий уровень – считать до 1000 (вычитать и прибавлять в пределах 1000).

В течение 5-ти лет (2010-2015 гг.) в 12-ти детских садах г. Казани использовалась дидактическая игра, в них были проанализированы успехи 547 детей 6-7 лет. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Готовность детей к обучению в школе (в экспериментальных детских садах)

Уровни	Умение читать			Умение считать		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
В %	32	38	30	8	65	27

Таблица 3.

Готовность детей к обучению в школе (в обычных детских садах)

Уровни	Умение читать			Умение считать		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
В %	78	14	8	64	25	11

Для сравнения мы использовали данные из детских садов (их тоже было 12), в которых не проводилась предшкольная подготовка при помощи дидактических игр (см. таблицу 3).

Как видим, данные существенно различаются: в экспериментальных группах, где использовалась дидактическая игра с нейтрализацией контроля, высокий уровень чтения обнаруживают 30% детей (против 8% в контрольных), высокий уровень математической подготовки у 27% детей (против 11% в контрольных). Средний уровень тоже показателен и для чтения (38% против 14%), и для математической подготовки (65% против 25%). Результаты контрольных групп воспринимаются педагогами и родителями не как низкие, а как нормальные: они типичны для большинства детских садов России.

Ещё раз подчёркиваем, что показатели контрольных групп не имеют дискриминационного смысла, они относительны (специфичны для России), но объективны и задаются неофициально в силу сложившихся традиций взаимодействия начальной школы и детского сада.

4. Интерпретация результатов

Полученные результаты говорят о том, что игровая деятельность как ведущий тип деятельности получает распространение в детских садах России. После принятия стандарта дошкольного образования принято считать, что все педагоги используют игру. Исследование показывает, что на самом деле

игра занимает лишь 36% времени, отведенного на образование и развитие детей. При этом не все игры носят обучающий характер.

По Л.С.Выготскому, обучение ведёт за собой развитие. На практике одни игры обучающие, другие развивающие, третьи развлекающие и т.д. При этом не все игры позволяют детям почувствовать себя детьми: к ним обращаются как к школьникам.

Установлено, что во многих дидактических играх усилен контроль, который подавляет у детей желание играть. Доказано, что этот контроль можно снизить, если игра будет очень интересной, захватывающей. Тогда эффективность обучения (обучения при помощи игры) становится очевидной.

Поэтому при проведении дидактических игр необходимо использовать приёмы нейтрализации механизмов контроля: дети делают ошибки, спровоцированные этим контролем – страхом сделать ошибку. Необходимо чаще отходить от жёстких правил игры, импровизировать, стимулировать детей в игре, даже если они делают ошибки.

Дидактическая игра помогает преодолевать религиозные и национальные различия, игра не провоцирует национальную агрессию и хорошо влияет на обучение и развитие детей дошкольного возраста (детей 6-7 лет).

5. Выводы

Результаты исследования актуализируют необходимость совершенствования структуры дидакти-

ческой игры, а также необходимость специальной подготовки педагогов для её организации и проведения. Эти результаты говорят об отсутствии преемственности между дошкольным и начальным образованием в России как на уровне идеологии стандартов, так и на уровне практики организации образовательной деятельности.

Возраст от 6 до 7 лет в России – дошкольный возраст. В некоторых странах Западной Европы начинают учиться в школе дети 5 лет. В России такие дети ещё ходят в детский сад. По традиции российские дети идут в школу в 6-7 лет. отождествлять детей этого возраста с детьми 4-5-ти лет нельзя. Исследование показывает, что дети старшего дошкольного возраста (6-7 лет) должны больше включаться в дидактические игры. Преобладающие в российской образовательной практике последних лет физкультурно-оздоровительные игры ослабляют когнитивную готовность детей 6-7 лет к обучению в школе.

Литература

1. Выготский Л.С. (1931). История развития высших психических функций. М., 1931.
2. Занков Л.В. (1975). Обучение и развитие. М., 1975.
3. Макаренко А.С. (1987). Педагогическая поэма. Собрание сочинений в четырех томах. М., 1987.
4. Сухомлинский В.А. (1981). Методика воспитания коллектива. М., 1981.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013). (Утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155).
6. Эльконин Д.Б. (1978). Психология игры. М., 1978.
7. Faulkner, Coates (2013). Early childhood policy and practice in England: twenty years of change. *International Journal of Early Years Education*, Volume 21, Numbers 2-3, 1 September 2013, pp. 244-263 (20).
8. Hunter, Walsh (2014). From policy to practice?: the reality of play in primary school classes in Northern Ireland. *International Journal of Early Years Education*, Volume 22, Number 1, 2 January 2014, pp. 19-36(18).
9. Hoyte, Torr, Degotardi (2015). Creating pretence and sharing friendship: modal expressions in children's play. *International Journal of Early Years Education*, Volume 23, Number 1, 2 January 2015, pp. 17-30(14).
10. Sleeter, C.E. (1996). Multicultural Education as Social Activism. 224 p. State University of New York Press.
11. Einarsdóttir, J., Perry, B. (2012). Young children's decisions about research participation: opting out, *International Journal of Early Years Education*, Published online: 03 Sep 2012. Pp. 244-256.
12. Multicultural education: issues and perspectives (2007) / edited by J.A. Banks, C.A. McGee Banks. Hoboken: Wiley. 491 pp.
13. Nieto, S. (2004). Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education / S. Nieto. Boston: Pearson Allyn & Bacon. 464 pp.
14. Tiedt, P.L. (2005). Multicultural teaching: a handbook of activities, information, and resources / P.L. Tiedt, I.M. Tiedt. Boston: Pearson/A&B. 406 pp.
15. Vanderheyden, A. (2005). Intervention-driven Assessment Practices in Early Childhood. Early Intervention: Measuring What is Possible Rather Than What is Present. *Journal of Early Intervention*. 2005. № 1.
16. Valerian F. Gabdulchakov. (2011a). Of linguistic education in kindergartens. *International Journal of Early Years Education*. Volume 19, Issue 2, 2011. Pages 185-188.
17. Valerian F. Gabdulchakov. (2014b). Personification of Multicultural Education in the Universities of Russia (Analysis of Training Specialists for Kindergartens) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 129–133.
18. Valerian F. Gabdulchakov. (2014c). The Problems of Language Personality Formation in Russia (the Analysis of Language Processes and Pedagogical Technologies) *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education», Volume 146, 25 August 2014, Pages 158-162.
19. Valerian F. Gabdulchakov. (2014d). Multicultural Language Development of Preschool Children in Russia *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education» Volume 146, 25 August 2014, Pages 222–225.
20. Valerian F. Gabdulchakov. (2014e). Communicative Core of Interaction and its Influence on Education Results. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Third Annual International Conference «Early Childhood Care and Education». Volume 146, 25 August 2014, Pages 381–384.
21. Valerian Faritovich Gabdulchakov, Olga Vladimirovna Yashina (2015). Prevention of Latent National Aggression in the Course of Future Teacher Education *Asian Social Science*. Vol. 11, No. 2, January 2015. P. 275-278.
22. Веракса Л.М. (2014). Проблема готовности к школе – психологические или педагогические критерии? Дошкольная педагогика и психология: Хрестоматия. М., 2014. С. 156-160.
23. Veraksa, N. (2011). Development of Cognitive Capacities in Preschool Age. *International Journal of Early Years Education*. 2011. Vol. 19. № 1.

24. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cam-

bridge, MA: Harvard University Press.

УДК 37.013

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Г.И.Ибрагимов

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Обосновывается актуальность проблемы формирования духовно-нравственной сферы личности в процессе обучения. Выявлены приемы и средства влияния на развитие духовно-нравственной сферы студентов, обусловленные использованием потенциала межличностных отношений, содержания изучаемого материала, форм и методов обучения. Сделан вывод о том, что воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках преподавателей кафедры, руководителей факультета, образовательной организации, родителей, общественных организаций и государственных органов.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие личности, единство обучения и воспитания, принцип воспитывающего обучения, воспитательный потенциал обучения

Abstract

the article covers the problem of spiritual and moral formation of an individual in a learning process. The author reveals demerits of a modern educational process associated with an inadequate attention to the implementation of ethical function of learning. The author identifies techniques and means of influence to the spiritual and moral development of students due to the potential of interpersonal attitudes, content of a studied material, educational forms and methods. It is concluded that the ethical potential of learning is increasing when strategies and tactics of teachers, executives of educational institutions, parents and representatives of non-governmental and governmental organizations are coordinated.

Keywords: spiritual and moral development of an individual, unity of ethical education and learning process, ethical education, principle of ethical education, ethical potential of education.

Сегодня уже никого не удивишь тезисом о том, что качество подготовки выпускников средней и высшей профессиональной школы не отвечает требованиям общества и производства. При этом чаще всего отмечается недостаточный уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников, их неготовность к выполнению профессиональных функций на требуемом уровне. Акцент на профессиональных знаниях, умениях и навыках зачастую оставляет в тени вопросы о личностных свойствах выпускников, уровень и качество развития которых играют нередко более важную роль. От честности, совестливости и порядочности работника, от его нравственно-ценностной сферы в не меньшей, если не в большей мере, зависят результаты деятельности той или иной организации, фирмы, социальной структуры. Исследования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО показали, что личностные качества выпускников профессиональной школы могут быть разделены на две большие группы:

1) качества, обеспечивающие эффективность и конкурентоспособность на рынке труда как таковом (целеустремленность, настойчивость, умение

«подать» себя и произвести впечатление, гибкость, коммуникабельность и умение налаживать контакты, инициативность, способность самостоятельно принимать решения и др.);

2) качества, обеспечивающие эффективное взаимодействие непосредственно на рабочем месте, как с коллегами («горизонтальная» коммуникация), так и с руководителями («вертикальная» коммуникация). К ним относятся, наряду с некоторыми из названных выше, высокая мотивация труда, честность, порядочность, ответственность, способность и готовность к профессиональному саморазвитию и др. [1]. Как видно, духовно-нравственные качества личности (такие, как честность, порядочность, ответственность) входят во вторую группу, куда отнесены качества, ответственные за эффективное взаимодействие личности непосредственно на рабочем месте.

Между тем, эта сторона образовательного процесса, связанная с реализацией воспитательной функции обучения в процессе подготовки специалистов, зачастую остается вне поля зрения преподавателей. Основные усилия преподавателей сегодня направлены на проектирование процесса обучения

той или иной дисциплине в соответствии с требованиями компетентностного подхода. Для этого разрабатываются учебно-методические комплексы, в которых расписываются детально какие компетенции и в процессе изучения каких тем учебной дисциплины будут формироваться. А вопросы воспитания, формирования личности в процессе обучения конкретной дисциплине остаются в тени. Поэтому одна из ключевых проблем современной школы – подготовка специалистов, обладающих не только профессиональными компетенциями, но и высокой духовно-нравственной культурой. Включение перечня общекультурных компетенций в требования к результатам освоения образовательных программ свидетельствует о понимании того, что качество образования несводимо только к конкретным учебным достижениям или освоенным профессиональным умениям, что о нем сегодня нельзя говорить без нравственной составляющей личности. В связи с этим особое значение приобретает вопрос о дидактических основах духовно-нравственного развития личности в процессе обучения.

В теории обучения уже давно выявлена закономерность единства обучения и воспитания (и вытекающий из него принцип воспитывающего обучения), в соответствии с которой обучение и воспитание в учебном процессе представляют собой взаимосвязанное воздействие на формирование личности студентов, на их знания, навыки, умения, миропонимание и моральные устои. Обучение всегда воспитание, а целенаправленное воспитание – обучение. Наличие данной закономерности означает, что любой акт обучения связан не только с ориентацией на формирование знаний и умений, но он и воспитывает личность, в том числе влияет и на нравственное развитие личности. Но тонкость заключается в том, что воспитывающее влияние обучения может быть, как показано в работах И.Я.Лернера, разным: положительным, отрицательным, нейтральным [2]. Для нас важным является поиск ответа на вопрос о том, при каких условиях процесс обучения оказывает положительное влияние на развитие духовно-нравственной сферы личности обучаемых?

Раскрывая соотношение духовного и нравственного аспектов воспитания, отметим, что духовная составляющая понимается как содействие личности в освоении системы ценностей и идеалов, а также в формировании на этой основе определенной личностной мировоззренческой позиции. Нравственная же составляющая направлена на содействие в развитии чувств, отношений и поведения, отражающих мировоззренческую, смыслозначимую позицию в социально-значимой деятельности личности: во взаимоотношениях с другими людьми и окружающим миром [3; 4]. Структуру нравственного сознания составляют, во-первых, знания, представления о моральных нормах общества; во-

вторых, положительная их оценка, принятие их и стремление следовать им; в-третьих, выполнение этих норм в личном поведении, поступках, жизни [5, с. 53-54].

Парадокс и основное противоречие в духовно-нравственной сфере личности состоит в том, что хорошо зная моральные нормы общества, человек зачастую не следует им в своем собственном поведении, в процессе принятия решений в жизненных и профессиональных ситуациях. Одной из педагогических причин возникновения подобных нравственных коллизий является, как показывает анализ, недостаточное внимание в процессе обучения его эмоционально-ценностной стороне. В самом деле, внимание преподавателей сосредоточено преимущественно на рациональном компоненте обучения, развитии индивидуальных форм учебной деятельности в ущерб коллективным и групповым, сужении содержательной палитры оценочных отношений исключительно оценкой успехов и неудач студентов в учебе. Такие нравственные качества, как отзывчивость, доброта и многие другие обычно упоминаются лишь вскользь, эпизодически. Для их проявления на занятиях и условий нет, так как доминируют виды деятельности (слушание, ведение записей, ответы на вопросы, решение задач и т.п.), которые не предполагают проявления отзывчивости, соучастия, поддержки другого и т.п.

Между тем, именно эмоционально-оценочные отношения оказывают наиболее сильное влияние на нравственное становление личности. Больше того, исследования Р.Х.Шакурова показали, что есть все основания «рассматривать эмоционально-оценочные отношения как универсальный фактор развития личности, формирования не только нравственных, но и многих других качеств [6, с. 273]. Отсюда следует, что реализация принципа воспитывающего обучения требует таких действий со стороны педагога, которые были бы ориентированы на интеграцию функции формирования предметных знаний и умений в единстве с развитием эмоционально-ценностной сферы обучающихся. В этом процессе необходимо использовать возможности всех элементов учебного процесса: содержания обучения, форм и методов обучения, контроля и оценки результатов. Но, пожалуй, наиболее важное – это использование приемов организации эмоционально-ценностных межличностных отношений в процессе обучения.

Воспитывающий эффект в обучении зависит от содержания образования, его разносторонности, гуманитарной направленности и научности. Для того, чтобы содержание конкретного предмета приобрело ценностный смысл для студентов, необходимо в процессе проектирования содержания целенаправленно выявлять такие элементы знания, которые бы несли ценностно-смысловую нагрузку, направленную на духовно-нравственное развитие

студентов. Принцип воспитывающего обучения предполагает уважительное отношение к личности обучаемого и одновременно разумную требовательность к нему, так как это является одним из условий реализации гуманистического подхода в образовании. Требовательность, не основанная на уважении, вызывает недовольство и агрессивность в отношениях между преподавателем и студентом. Воспитательный потенциал требовательности возрастает, если она объективно целесообразна, продиктована потребностями процесса обучения, задачами развития личности. Требовательность, какой бы оправданной и справедливой она ни была, не принесет пользы, если она нереалистична, невыполнима, если она не рассчитана на достигнутый и заданный уровень развития личности ученика.

Реализация принципа воспитывающего обучения невозможна без опоры на сильные стороны обучаемых. Выявляя в студенте положительное и опираясь на это положительное, делая ставку на доверие, педагог авансирует уровень достижений и направляет развитие личности. Когда студент добивается ощутимого успеха в работе над собой, переживает радость, внутреннее удовлетворение от результатов познавательной деятельности - это укрепляет его уверенность в своих силах, побуждает к личностному росту. Воспитывающий потенциал обучения возрастает, когда наблюдается согласованность в стратегиях и тактиках преподавателей кафедры, руководителей факультета, образовательной организации, родителей, общественных организаций и государственных органов. Если воспитательные воздействия в процессе обучения будут несбалансированными, разнонаправленными, а иногда и противоположными, то студент приучается рассматривать нормы и правила поведения как нечто необязательное, устанавливаемое каждым человеком произвольно.

В реализации функции нравственного воспитания в процессе обучения решающая роль принадлежит личности педагога, поскольку именно он оказывает непосредственное воспитывающее влияние на обучающихся, создает условия, необходимые для формирования нравственных качеств, которые являются фундаментом профессиональной культуры выпускника. Это означает, что преподаватель должен обладать такими свойствами, как: эмоциональная открытость, искренний интерес к своему предмету и излагаемому на занятии содержанию учебно-

го материала, наличие эмпатических способностей, умений строить учебно-воспитательный процесс на основе диалога, эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности. Реализация этих требований в реальном учебном процессе способствует личностному включению студентов в учебно-воспитательный процесс на уровне ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого педагога [7, с. 96-97].

Очень важное значение имеет использование преподавателем приемов стимулирования студентов к рефлексии, «труду души» как говорил В.А. Сухомлинский. С этой целью целесообразно применение следующих форм обращения к студентам: «дайте оценку», «выскажите свое отношение, мнение, понимание», «дайте свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представьте, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочините, придумайте». Сущность этих и подобных им приемов состоит в том, что они побуждают студентов к актуализации и осмыслению своего личного ценностного отношения к излагаемому. В результате то или иное знание о моральных нормах и ценностях становится присвоенным личностью знанием, «живым знанием» по терминологии В.П.Зинченко.

Литература

1. Психологическая готовность студентов к требованиям современного рынка труда. Учебно-методическое пособие / Б.С.Алишев и др. Казань: ИПП ПО РАО, 2012. 116 с.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: «Знание», 1980.
3. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // А.Я.Данилюк, М.А.Кондаков, В.А.Тишков. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
4. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. М., 1999.
5. Новиков А.М. Основания педагогики. М., 2010. 208 с.
6. Шакуров Р.Х. Личность: психогенез и воспитание. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 305 с.
7. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001. 304 с.

УДК372.8(072).

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА
У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ
МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА**

Г.В.Валиуллина

Статья рекомендована кандидатом педагогических наук, доктором экономических наук, профессором Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров КФУ Р.Ф.Шайхелисламовым. E-mail: shraist@rambler.ru

Аннотация

На современном этапе развития системы образования возникает необходимость коррекционно-педагогического сопровождения детей с трудностями в обучении. К категории детей с трудностями в обучении относят категорию учащихся, испытывающих в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы. Неуклонно возрастает число учащихся начальных классов общеобразовательных школ, испытывающих стойкие трудности в овладении письмом. Причины, обуславливающие отставание ребенка в усвоении школьной программы могут быть связаны как с легкими нарушениями психического развития, вследствие минимальной органической недостаточности центральной нервной системы, так и с влияниями микросоциальной среды. В статье представлено исследование уровня специальной профессиональной компетентности (ее теоретической, педагогической, методической и психологической составляющих) учителей начальных классов в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников, а также показана эффективность внедрения программы по формированию готовности учителя и его умения осуществлять коррекционно-педагогический процесс с данной категорией учащихся.

Ключевые слова: инклюзия, профессиональная, компетентность (теоретическая, психологическая, методическая, педагогическая), нарушение письма, дети с трудностями в обучении, двуязычие.

Abstract

On the modern stage of development of system of education there is a necessity of correctional and pedagogical assistance to children with learning difficulties. The category of schoolchildren with resistant difficulties due to different biological and social reasons in acquiring of educational programmes without evident intellectual impairments and impairments in the hearing development, vision, speech and movements is classified as a category of children with reading difficulties. The number of primary school children with resistant writing difficulties is continuously growing. The reasons for retardation of children in acquirement of the educational school programme may be related with mild disorders of psychological development as a result of a minimal organic dysfunction of the central nerve system as well as an influence of the microsocioal environment. In the article the research of the level of special professional competency of primary school teachers in questions of diagnostics and correction of writing disorders in primary school children (her theoretical, pedagogical, methodological and psychological components) is presented and the effectivity of implementation of the programme of forming the teacher's readiness and his ability to fulfil correctional and pedagogical process with this category of school children is shown.

Keywords: inclusion, professional competency (theoretical, psychological, methodological, pedagogical), writing disorder, children with learning difficulties, bilingualism.

Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников. В связи с этим возникает необходимость в обучении и воспитании детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы.

Учитель начальных классов в большей степени приближен к ребенку, чем логопед и другие специалисты. Потребности современной педагогической практики требуют его готовности к оказанию коррекционно-педагогической помощи детям с

трудностями в обучении, что предполагает расширение сферы его профессиональной компетенции, для того, чтобы своевременно выявить и предупредить нарушения письменной речи на ранних этапах обучения и тем самым повысить эффективность обучения и подвести учащихся к успешной аттестации в дальнейшем. В условиях многонационального образовательного пространства названные вопросы приобретают особое значение. Двуязычие детей определяет необходимость формировать готовность педагога к работе с детьми-билингвами, имеющих нарушения письма.

Система вузовской подготовки учителей начальных классов не предусматривает задачу обеспечения данной компетенции будущих педагогов. Анализ государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования № 671 показывает, что в процессе обучения в вузе вопросы выявления, преодоления и предупреждения нарушений письма у младших школьников не входят в число обязательных компетенций будущего учителя.

Оказывать помощь учителям в преодолении затруднений, возникающих в их практической деятельности, призваны учреждения системы дополнительного педагогического образования. В условиях повышения квалификации возможно решение вопроса формирования профессиональных умений учителей начальных классов, связанных с планированием и реализацией коррекционной составляющей образовательного процесса.

Проблему профессиональной компетентности педагогов исследовали многие философы, педагоги, психологи. Вопросы формирования и повышения профессиональной компетентности педагогов рассматриваются в трудах Т.Г.Браже, Э.Ф.Зеера, Н.В.Кузьминой, М.И.Лукьяновой, А.К.Марковой, А.М.Новикова, Г.С.Трофимовой, М.А.Чошанова и др. Большой интерес представляют идеи целенаправленной подготовки учителя инновационного типа, его профессиональной компетентности, представленные в работах Е.В.Бондаревской, А.Д.Алферова, Г.Д.Дмитриева, Р.М.Куличенко, Н.В.Кузьминой, В.Т.Фоменко, В.А.Сластенина и др. Рассматривая вопрос о проблематике исследовательской деятельности в этой сфере, можно выделить те аспекты, которые представляются наиболее актуальными. Достаточно серьезное внимание уделяется реализации принципа непрерывности и дифференциации повышения квалификации педагогов; развитию профессиональных интересов, исследовательских и творческих умений, профессионально-педагогической культуры учителя (В.В.Гузев, И.Д.Демакова, В.Д.Шадриков и др.). Важным представляется исследование проблемы профессионального становления учителя в процессе повышения квалификации, создания благоприятных условий становления специалиста (Э.Н.Гусинский, И.И.Зарецкая, Т.С.Панина и другие); исследование развития взрослого человека в процессе его образовательной деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, А.А.Деркач и др.). В последнее десятилетие появились исследования, посвященные проблемам организации и управления системой повышения квалификации на разных уровнях, создания единого информационного пространства в этой системе (А.М.Новиков, Э.М.Никитин, К.М.Ушаков и другие). Существенно расширилась тематика исследований содержания и технологий педагогического образования: по проблемам становления учителя сельской

школы (Р.Х.Шерайзина), регионального образования (Н.Д.Иванов, О.С.Орлов, Г.А.Федотова и др.). Однако педагогические условия повышения профессиональной компетентности учителей начальных классов в области оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся общеобразовательных школ в условиях многонационального региона недостаточно исследованы. Отдельные аспекты данной проблемы раскрываются в работах О.Ю.Байбаковой, С.В.Вахрушева, Н.Я.Головновой, Л.В.Заверткиной, Е.В.Канищевой, Г.Г.Мисаренко, З.И.Мищенко, А.П.Тарасовой, Г.Б.Яскевич, Е.С.Тушевой, Е.В.Поповой, Е.В.Тенютиной, Г.Н.Паниной, Е.Ю.Коростелевой, З.П.Рахманова, А.И.Усмановой и других ученых.

Таким образом, необходимость исследования и разработки теоретически обоснованной системы формирования профессиональной компетентности учителя в этой области обусловлена как потребностями школьной практики, так и недостаточной разработанностью проблемы в педагогической науке.

Экспериментальное исследование по изучению и формированию профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ осуществлялось нами на базе института непрерывного педагогического образования г. Набережные Челны Республики Татарстан. Цель исследования: выявить уровень профессиональной компетентности учителей начальных классов, а именно ее теоретической, педагогической, методической и психологической составляющих в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма.

С этой целью были сформированы две экспериментальные и одна контрольная группы:

- в первую ЭГ вошли 28 педагогов (ЭГ 1), которые специально обучались на курсах и впоследствии непосредственно работали над коррекцией недостатков письма у младших школьников;
- во вторую ЭГ вошли 98 учителей начальных классов (ЭГ – 2), слушатели курсов повышения квалификации в ИНПО г. Набережные Челны;
- контрольная группа состояла из 20 педагогов (КГ) г. Набережные Челны и Закамского региона, не проходивших курсы ПК по рассматриваемой проблеме.

Обобщая результаты анализа понятия «профессиональная компетентность», а также опираясь на труды Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Н.С.Моровой, Е.И.Рогова, мы полагаем, что «профессиональная компетентность учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ это – совокупность теоретических, педагогических, методических и психологических знаний умений и навыков».

Данное определение профессиональной компетентности позволяет нам определиться в рассмотрении проблемы нашего исследования. Про-

фессиональная компетентность учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников общеобразовательных школ – умение учителя общеобразовательной школы осуществлять коррекционно-педагогическую работу с детьми, испытывающими затруднения в формировании письма, вследствие речевой недостаточности в условиях билингвальной образовательной среды.

Остановимся на методах исследования профессиональной компетентности.

1) С целью изучения теоретической и методической компетентности учителей в рассматриваемых вопросах проводилось анкетирование и тестирование.

2) С целью изучения психологической компетентности применялись следующие методики: методика изучения эмпатии (И.М.Юсупов); «экспресс-опросник по изучению индекса толерантности» (Г.У.Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е.Хухлаев, Л.А.Шайгерова).

3) Для изучения педагогической компетентности была использована методика оценки работы учителя (МРОУ, автор Дж. Хэссард).

На основе проведенного теоретического анализа литературы нами разработаны критерии, а с помощью их выделены уровни развития всех структурных компонентов компетентности педагога в вопросах диагностики и коррекции недостатков письма у младших школьников (табл. 1).

Таблица 1.

Критерии и уровни профессиональной компетентности учителя в вопросах выявления, преодоления и предупреждения нарушений письма у младших школьников

уровни	Профессиональная компетентность			
	Теоретическая компетентность	Психологическая компетентность	Педагогическая компетентность	Методическая компетентность
высокий	Наличие фундаментальных знаний учителя в области психолингвистики, нейропсихологических механизмов письма; умение выделять причины и механизмы нарушений письма их классификации.	Наличие позитивной психологической установки к работе с детьми, имеющими нарушения письма, сформированность определенных личностных качеств: принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие.	Наличие высокого уровня обще-педагогических знаний, умений и навыков, в области нарушений письма, путей их коррекции, их реализации в деятельности; наличие знания психолого-педагогических условий формирования письма у младших школьников; наличие умения применять соответственно индивидуально-психологическим особенностям детей педагогические средства обучения письму младших школьников; владеет педагогическими методами диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников	Наличие широкого спектра формирования знаний, умений учащихся; знание специфики применения различных педагогических технологий обучения письму и умения творчески их применять с учетом вида нарушения и индивидуальных особенностей учащихся; владение широким спектром диагностики нарушений письма младших школьников; способность создать индивидуальную программу коррекции нарушений письма.
средний	Знания учителя в области психолингвистики, нейропсихологических механизмов письменно-речевой деятельности не систематизированы и отрывочны; затруднения в области выявления причин и механизмов нарушений письма; фрагментарная осведомленность в вопросах классификации нарушений письма у младших школьников.	Наличие установки к работе с детьми, имеющими нарушения письма явно не выражена; принятие ребенка, терпимость, эмпатия, рефлексивность, направленность на саморазвитие проявляются не систематически.	Наличие знаний в области нарушений письма, но отсутствие умений создавать соответствующие условия работы с детьми при нарушениях письма; некорректное использование средств обучения письму; использование методов диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников без учета специфики детского возраста и вида нарушения письма.	Наличие знаний о педагогических технологиях обучения письму и умение применять их в своей практике; наличие затруднений в создании индивидуальной программы коррекции нарушений письма у детей.
низкий	Отрывочные знания в области психолингвистики, нейропсихологических механизмов письменно-речевой деятельности; неумение выявлять причины и механизмы нарушения письма; неосведомленность в вопросах классификации нарушений письма у младших школьников	Отсутствие желания работать с детьми, имеющими нарушения письма; критически отношение к перспективе обучения ребенка письму; неконструктивные взаимоотношения с детьми.	Отсутствие знаний, умений создания соответствующих условий работы с детьми при нарушениях письма, умения применять эффективные средства обучения письму, методы диагностики и коррекции нарушений письма у младших школьников.	Недостаточный уровень педагогических технологий обучения письму и умение применять их в своей практике; отсутствие знаний методов нарушений письма младших школьников.

Рисунок 1 иллюстрирует распределение результатов, продемонстрированных педагогами по уровням на констатирующем этапе эксперимента.

В экспериментальных группах примерно в равном количестве распределились педагоги с низким и средним уровнями компетентности в рассматриваемых вопросах; у 6% и 10% педагогов соответственно сформирован высокий уровень компетентности.

В контрольной группе преобладает средний уровень (46%) развития компетентности учителя, у 30% учителей обнаруживается низкий уровень; с высоким уровнем выявлено 24% педагога.

Итак, до начала формирующего эксперимента педагоги в обеих экспериментальных группах по уровню профессиональной компетентности находятся примерно на одинаковом уровне.

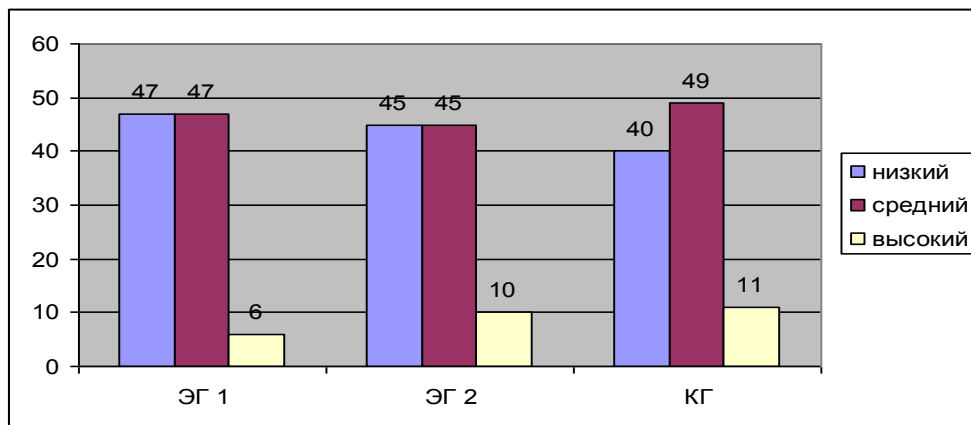


Рис. 1. Уровни компетентности педагогов до формирующего эксперимента (в процентах)

На втором этапе экспериментального исследования был проведен формирующий эксперимент.

Программа формирующего эксперимента включала 4 шага:

1 шаг – обучение учителей диагностике и коррекции нарушений письма.

Цель: способствовать расширению сферы профессиональной компетентности учителей экспериментальной группы в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы в условиях билингвальной образовательной среды.

На этом этапе были проведены:

1) курсы повышения квалификации по проблеме выявления, предупреждения и преодоления нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы в условиях билингвальной образовательной среды;

2) семинары, круглые столы, деловые игры по проблеме выявления, предупреждения и преодоления нарушений письма у учащихся младших классов общеобразовательной школы, а также тренинги проведенные в межкурсовой период.

2 шаг – аналитический.

Цель: осмысление приобретенных знаний.

Опираясь на деятельностный подход, на данном отрезке работы с педагогами мы исходили из того, что уровень профессиональной компетентности в вопросах нарушений письма, его диагностики

и коррекции повышается при непосредственном погружении в проблему.

Этап направлен на рефлексию собственных знаний, умений и навыков в вопросах нарушений письма у детей: педагог анализирует свой уровень понимания причин затруднений формирования письма у школьников с речевыми нарушениями в условиях билингвальной образовательной среды, методов диагностики и путей коррекции.

На этом этапе проводилось групповое и индивидуальное консультирование учителей по возникающим вопросам.

3 шаг – практический

Цель: проверить эффективность повышения профессиональной компетентности учителей экспериментальной группы на практике.

На этом этапе знания, приобретенные учителями экспериментальной группы (ЭГ 1) практически применялись в течение двух лет (2007-2009 гг.) и были направлены на формирование умений и отработку навыков педагогов по диагностике, коррекции нарушений письма у младших школьников в экспериментальных группах.

4 шаг – закрепительный

Цель: осознание основных направлений саморазвития (развития).

На этом этапе осуществлялось повторное исследование уровня профессиональной компетентности в вопросах диагностики и коррекции нарушения письма. Проводились круглые столы, семинары

ры, мозговые штурмы, деловые игры, в которых педагоги, участвовавшие в эксперименте, самостоятельно актуализировали насущные проблемы теории и практики в области нарушений письма в условиях билингвальной образовательной среды. Педагоги обменивались опытом в своих наработках по диагностике и коррекции нарушений письма у детей. В нашем исследовании этот шаг программы

соотносится с 3-им этапом исследования (контрольным).

Этап – контрольный. На данном этапе проведено повторное исследование уровня профессиональной компетентности педагогов первой экспериментальной и контрольной групп.

Сравним результаты исследования уровня профессиональной компетентности педагогов до и после эксперимента (рис. 2).

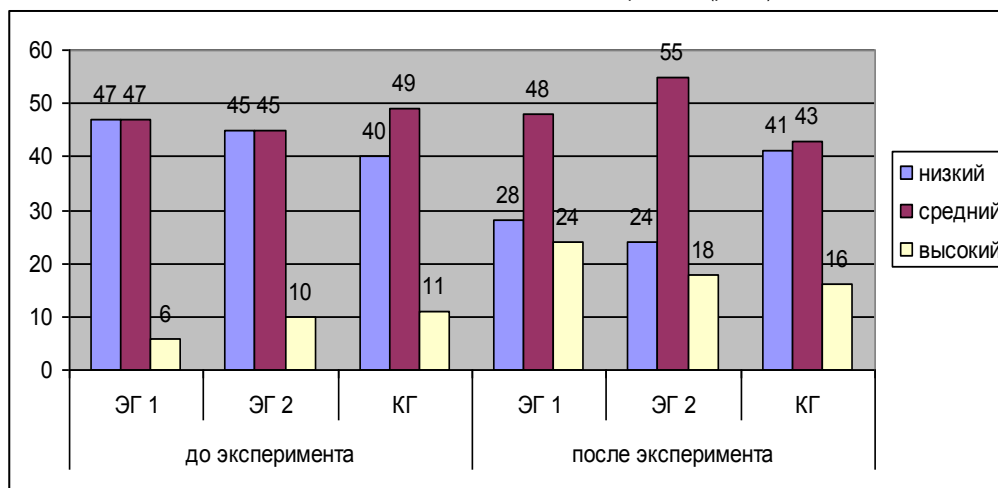


Рис. 2. Динамика уровней профессиональной компетентности педагогов до и после эксперимента (в %)

Итак, диаграмма позволяет наглядно выявить, что после эксперимента в ЭГ 1 значительно снизилось количество педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 47%, после эксперимента – 28%); в несколько раз увеличилось количество педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 6%, после эксперимента – 24%).

В ЭГ 2 также произошло существенное снижение количества педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 45%, после эксперимента – 24%); увеличилось количество педагогов с высоким уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 10%, после эксперимента – 18%).

В контрольной группе за этот период количество педагогов с низким уровнем профессиональной компетентности практически не изменилось (до эксперимента было 40%, после эксперимента – 41%); немного снизилось количество педагогов со средним уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 49%, после эксперимента – 43%); увеличилось немного количество педагогов со средним уровнем профессиональной компетентности (до эксперимента было 11%, после эксперимента – 16%).

Изменение профессиональной компетентности педагогов экспериментальных групп произошло за счет повышения теоретической, педагогической и методической компетентности.

Таким образом, проведенное исследование показало эффективность внедрения программы по формированию профессиональной компетентности учителя в вопросах диагностики и коррекции нарушений письма и высокую заинтересованность в получении специальных знаний учителями общеобразовательных школ.

Литература

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика, 2003. № 10. С. 14-18.
2. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя / В.Н.Введенский; Департамент образования администрации Ямало-Ненецкого авт. окр., Ямало-Ненецкий окруж. ин-т повышения квалификации работников образования. СПб.: Просвещение, 2004. 158 с.
3. Гизатуллина Г.М. Развитие билингвизма в современной средней (общеобразовательной) школе поликультурного общества: Автореф.

- дис.... канд. социол.наук. / Г.М.Гиззатуллина. Казань, 1999. 23 с.
4. Курбангалиева, Ю. Логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 153 с.
 5. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. / Л.М.Митина, Н.С.Ефимова. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. 192 с.
 6. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя / Д.З.Ахметова, Л.И.Гурье, В.Ф.Габдулхаков и др.; Институт экономики управления и права, кафедра педагогики. Казань: Таглитат, 2001. 110 с.
 7. Хуторский, А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. М., 2006.

УДК 159.922.36

О НРАВСТВЕННОМ САМОРАЗВИТИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Е.В.Черноричка

Статью рекомендовал доктор педагогических наук, профессор Волгоградского государственного университета Ф.И.Кевля

Аннотация

В статье описан феномен нравственного саморазвития младших школьников с позиции системного, синергетического и личностно-деятельностного подходов. Обусловлена сензитивность младшего школьного возраста к нравственному саморазвитию. Обоснована необходимость педагогической поддержки нравственного саморазвития младших школьников.

Ключевые слова: саморазвитие личности, нравственное саморазвитие младших школьников, синергетический, деятельностный, системный подходы, педагогическая поддержка.

Abstract

The article describes the phenomenon of moral self-development of Junior schoolchildren from the position of system, synergy and personal-active approaches. The sensitivity of primary school age to moral self-development is conditioned. The necessity of pedagogical support for moral self-development of young learners is reasoned.

Keywords: moral self-development of young learners, system, synergy and personal-active approaches, pedagogical support.

Проблема саморазвития личности привлекает к себе внимание исследователей на протяжении длительной истории развития гуманитарных наук. Особенно актуальной она становится в настоящее время в связи с тем, что процессы глобализации, информатизации, быстрого обновления знаний и появления новых профессий выдвигают повышенные требования к профессиональной мобильности и непрерывному саморазвитию индивида. В соответствии с данным социальным заказом государством разработан ряд стратегических документов, среди которых важное место занимает «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». Одним из принципов организации духовно-нравственного развития и воспитания в Концепции называется индивидуально-личностное развитие, которое понимается нами как саморазвитие личности [3].

Способствовать саморазвитию личности обучающихся, создавать условия для творческой реализации личностного потенциала школьников, готовить их для диалога с миром — важнейшие задачи,

стоящие сегодня перед отечественным образованием.

Впервые особое внимание на саморазвитие личности было обращено в начале 60-х гг. XX века в гуманистической психологии, предметом исследования которой явилась уникальная личность, имеющая безграничный творческий потенциал и способности к непрерывному самосовершенствованию. В работах Г.Олпорта, Г.А.Мюррея, К.Роджерса, А.Маслоу, Р.Мейя рассматривались вопросы саморегуляции, поиска смысла бытия, целенаправленного и ценностно-ориентированного поведения, свободы выбора, творчества, ответственности, глобального мышления.

Параллельно с психологическими исследованиями саморазвития личности происходило философское осмысление саморазвития в русле синергетики – междисциплинарного направления в науке, возникшего в 70-е годы XX века. **Синергетический подход** используется в настоящее время для объяснения многих явлений в естественных и социологических науках. Р.Е.Ровинский [9] предпринял попытку рассмотреть с точки зрения синергетики

саморазвитие человека. При взаимодействии генетической программы с внешней средой человек на определенных этапах попадает в кризисные состояния, из которых выходит в качественно новом состоянии. Проблема заключается в том, что из кризисного состояния возможен как конструктивный, так и деструктивный выход. Предсказать это невозможно.

«Выбор» направления дальнейшего развития определяется воздействием на систему в кризисный период нескольких случайностей. Если случайность конструктивна, то система реализует механизм созидания и приобретает качественно новое состояние с более высоким уровнем организации. Если случайность деструктивна – система распадается и самоуничтожается. Именно этот принцип самоорганизации сложных систем объясняет роль случайности в истории и политике, именно он объясняет, почему результаты воспитания человека непредсказуемы. Синергетический подход может объяснить неоднозначность и сложность отношений между людьми, в частности, между взрослыми и детьми. По мнению Ф.И.Кевля, «межличностные отношения в определенной мере логичны, рациональны и закономерны, но одновременно и стихийны, подвижны, изменчивы, иррациональны, так как действия и поступки людей стимулируются не только социально ценными мотивами, но и неосознанными, случайными, немотивированными побуждениями, стихийными обстоятельствами, биологическими потребностями» [4, с. 10].

Находясь на границе природы и культуры, биологического и искусственного, человек испытывает постоянное и неустранимое состояние неравновесия. С одной стороны, он — часть природы, с другой стороны, — он не может жить только животными инстинктами. Э.Фромм в книге «Человек для самого себя» пишет: «Динамичность истории человечества связана с наличием разума, который побуждает его к развитию, к созданию собственного мира. Однако каждая достигнутая им ступень развития оставляет его неудовлетворенным и ввергает в замешательство, но это самое чувство замешательства подвигает его к новым поискам и решениям» [12, с. 54]. С точки зрения Э.Фромма, человек представляет собой саморазвивающуюся сложную систему, двигателем развития которой являются внутренние противоречия. Однако, человек не может развиваться сам для себя, только в общественных отношениях он актуализирует заложенные и развитые способности и получает импульс для дальнейшего саморазвития.

Раскрывая человеческую сущность как непрерывное саморазвитие с целью продуктивной реализации своих сил, способностей и возможностей, Э.Фромм внес много ценного в философию и психологию деятельности. Именно в теории деятельности (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн,

В.А.Петровский, В.И.Слободчиков) мы нашли понимание саморазвития личности в широком смысле слова. Под **саморазвитием личности** в рамках этой теории мы понимаем **внутреннюю деятельность человека**.

Личностно-деятельностный подход к развитию индивида начал формироваться в отечественной психологии в 20-е годы XX века. А.Н.Леонтьев [5] убедительно показывает, что для понимания изменения и усложнения личности в результате взаимодействия с внешним миром, необходимо исследовать процесс, с помощью которого внешний мир опосредуется во внутреннем мире человека и воздействует на развитие личности. Этим процессом, по мнению А.Н.Леонтьева, является предметная деятельность – единица жизни человека, представляющая собой систему со своим строением и своим развитием. Человеческая жизнь, таким образом, есть не что иное, как совокупность последовательно сменяющих друг друга деятельностей в системе общественных отношений.

В.А.Петровский [8] также отмечает, что субъектность человека проявляется в его деятельности, состоящей из 4-х сфер: 1) жизнедеятельность – воспроизводство человека как биологического существа; 2) предметная деятельность – воспроизводство мира в себе и себя в мире при осуществлении познания и практики; 3) деятельность общения – воспроизведение общности с другими людьми; 4) деятельность самосознания – воспроизводство себя как носителя сознания (духовности, ментальности). Быть личностью, по В.А.Петровскому, - значит быть субъектом всех 4 сфер деятельности, вступить в отношения: «к себе», «к обществу», «к людям», «к творчеству».

Итак, с точки зрения синергетического и личностно-деятельностного подходов, **саморазвитие личности** можно определить как **самостоятельно организуемую внутреннюю деятельность человека по освоению внешнего мира, опосредованную в системе общественных отношений**.

Для уточнения сущности понятия «нравственное саморазвитие младших школьников» помимо синергетического и личностно-деятельностного подходов мы применили **системный подход**, так как несмотря на неустойчивость понятия «саморазвитие» есть попытки систематизировать его, выделить формы и механизмы (В.Г.Маралов), компоненты и направления (Ф.И.Кевля).

Согласно точке зрения Ф.И.Кевля, под «саморазвитием» понимается процесс становления субъектности человека и результат его активной деятельности по самооздоровлению, самообучению, самовоспитанию, самоопределению в соответствии со своими взглядами и общечеловеческими ценностями» [4, с.44]. Компоненты саморазвития связаны с видами деятельности, по В.А.Петровскому: самооздоровление – жизнедеятельность, самообучение

– предметная деятельность, самовоспитание – общение, самоопределение – самосознание. Каждый компонент имеет выход на высшую общечеловеческую ценность, присвоенную в результате саморазвития: самооздоровление – красота, самообучение – истина, самовоспитание – добро, самосознание – свобода. Из перечисленных ценностей для нас важно выделить нравственную ценность – добро, которую можно считать центральной в ряду других упомянутых ценностей. Исходя из определения саморазвития Ф.И.Кевля, мы предполагаем, что самооздоровление – это физическое саморазвитие, самообучение – интеллектуальное саморазвитие, самовоспитание – нравственное саморазвитие, самоопределение – социальное саморазвитие. Безусловно, все компоненты саморазвития, являясь содержанием внутренней деятельности целостной личности, реализуются, но в разные периоды возрастного развития с разной интенсивностью.

Многие психологи и педагоги сходятся на мысли, что сензитивным возрастом для начала саморазвития личности является подростковый возраст (Ф.И.Кевля, А.Н.Леонтьев, В.Г.Маралов, Г.А.Цукерман и др.). Основанием для этого служат распространенные и достоверные взгляды на отрочество как на первый кризисный этап жизни, где личность встречается «сама с собой», чтобы выбрать дальнейший путь развития. Однако анализ классической и современной научной литературы по психологии и педагогике приводит к мысли, что подростковый возраст – не начало, а продолжение саморазвития личности. По нашему мнению, самовоспитание как компонент нравственного саморазвития личности наиболее активно начинает формироваться в младшем школьном возрасте.

Обратившись к исследованиям в сфере развития и саморазвития личности в школьный период, мы нашли подтверждение нашей мысли о сензитивности младшего школьного возраста к началу нравственного саморазвития в работах Е.В.Бондаревской, Г.Ф.Гаврилычевой, С.В. Кульневича, В.Г.Маралова, О.В.Федоскиной, Н.Е.Щурковой и других.

Большой вклад в определение понятие «саморазвитие» внёс В.Г.Маралов. С его точки зрения, саморазвитие – «это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни. Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя» [7, с.60]. Рассматривая особенности саморазвития на разных ступенях онтогенеза, В.Г.Маралов считает младший школьный возраст периодом формирования самоутверждения – «деятельности в рамках саморазвития по обнаружению и подтверждению своих определенных качеств лич-

ности, черт характера, способов поведения и деятельности» [7, с. 51].

Г.Ф.Гаврилычева [2] также относит младший школьный возраст к наиболее благоприятному периоду в нравственном саморазвитии личности. В своем исследовании она представила психологический портрет современного младшего школьника, отметив, что нравственный аспект человеческих отношений, в первую очередь, привлекает младших школьников. Младшие школьники, принимавшие участие в опросах, главными желаниями выделили: «сделать всех людей счастливыми», «богатые делились бы с бедными богатством», «не было бы зла на земле», «чтобы люди дружили», «жить в мире», а подавляющее большинство школьников на вопрос о личностных качествах своих предполагаемых друзей на первое место поставили доброту, на второе – ум, на третье – умение радоваться. Ранжируя по значимости список качеств, которые характеризуют гражданина, школьники выбрали следующий порядок: добрый, справедливый, самостоятельный, честный, красивый, трудолюбивый, ответственный, спокойный, активный, милосердный, аккуратный, счастливый, веселый. Как видим, приоритет для младших школьников имеют нравственные личностные качества.

Таким образом, под **нравственным саморазвитием младшего школьника** мы понимаем **формирование способности младшего школьника к самовоспитанию и активному взаимодействию с окружающим миром на основе приобретенных нравственных качеств, выражающих основные отношения личности: к людям, к себе и к деятельности.**

Оценивая громадную роль нравственного саморазвития в формировании продуктивной для общества и счастливой для себя личности, важно не упустить момент начала ее саморазвития. Перед педагогами, осуществляющими обучение и воспитание в начальной школе, встает серьезная задача овладеть «искусством подведения воспитываемой личности к такому рубежу в ее жизни, когда у нее интенсивно заработает механизм саморазвития» [1, с. 66]. Для этого необходимо, как пишет Б.Т.Лихачев, «глубокое педагогическое осознание цели воспитания как свободы» [6, с. 9]. Важно, чтобы ребенок в ходе личностного созревания постепенно осознавал процесс саморазвития и сам активно способствовал его осуществлению, а функция педагогов – помочь спроецировать этот процесс на существующую действительность. Особенно это актуально в младшем школьном возрасте, когда еще нельзя говорить о полной самостоятельности ребенка в организации внутренней деятельности. Младший школьник еще не обладает достаточными возможностями и потребностями проникать в сущность явлений, не может расширить круг отношений, часто замыкаясь в отношениях к себе и к лю-

дям (одноклассники, друзья, семья, учителя), не владеет умениями самооценки и самоанализа.

Проанализировав содержание педагогических концепций 90-х гг. XX века, мы пришли к выводу, что во многих концепциях, рассматривающих воспитание как организованный процесс педагогического воздействия на личность школьника в совместной деятельности учащихся и педагогов, важное внимание уделяется созданию особых педагогических условий для саморазвития, самореализации школьника (Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, В.А.Караковский, Н.Б.Крылова, Л.И.Новикова, М.И.Рожков, В.В.Сериков, Н.М.Таланчук, Н.Е.Щуркова, Е.Ш.Ямбург). Здесь мы остановимся лишь на основных положениях наиболее близких нам концепций В.В.Серикова и М.И.Рожкова.

В педагогической концепции В.В.Серикова [11] нас привлекают следующие положения личностно-ориентированного воспитания:

1) Ребенок является не объектом воспитания, а субъектом, так как в процессе воспитательных отношений он сам формирует себя как личность, вырабатывая свои личностные знания, собственное мнение, свое мировоззрение, свой стиль и т.д. Отсюда — непредсказуемость воспитательной работы, когда в одних и тех же условиях получаются разные результаты.

2) Воспитатель в отношениях с ребенком продолжает свою сущность, так как для того, чтобы помочь ребенку овладеть своим собственным личностным опытом, педагог должен понять, отразить собственный личностный опыт и предложить его ребенку в качестве средства и помощи в решении жизненных проблем. Эта подлинно духовная связь и является истиной отношений взрослого и ребенка.

3) Основной технологической единицей воспитательного процесса является воспитательная ситуация, порождающая рефлексию нового нравственного опыта на основе субъективации какого-либо явления объективного мира (более подробно идея разработана Н.Е.Щурковой).

4) Цель воспитания детерминирована тремя источниками — педагогическим запросом общества (потребность в определенном воспитании), самим ребенком как социальной данностью, самим воспитателем как социальной данностью.

В концепции организации воспитательного процесса, разработанной М.И.Рожковым, Л.В.Байбородовой с использованием исследований О.С.Гребенюка [10], наиболее подробно и четко даны социально-нравственные ориентиры воспитания школьников:

- в интеллектуальной сфере необходимо формировать знания о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы и нормы поведения;

- в мотивационной сфере целесообразно формировать обоснованность отношения к нравствен-

ным нормам: сочетание личных и общественных интересов, правдивость, смысл жизни и т. д.;

- в эмоциональной сфере необходимо формировать нравственные переживания и чувства: сочувствие, благодарность, отзывчивость, стыд и т.д. В данной сфере очень важны позитивные взаимоотношения взрослых и детей в процессе воспитания;

- в волевой сфере нужно формировать волевые качества личности, благодаря которым реализуются нравственные поступки: мужество, целеустремленность и т.д.;

- в сфере саморегуляции необходимо формировать внутренние основы нравственного поведения: совесть, рефлексию, самокритичность и т.д.

- в предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки;

- в экзистенциальной сфере, которая помогает человеку вступать в определенные отношения с другими, нужно развивать позитивную Я-концепцию, формировать навыки плодотворных социальных взаимодействий на основе уважения к людям.

Из всех компонентов саморазвития наиболее нуждается в педагогической поддержке нравственное саморазвитие (самовоспитание), которое необходимо начинать в младшем школьном возрасте, так как авторитет взрослого и желание сотрудничать со взрослыми и сверстниками очень значимы для младших школьников. Решая эту сложнейшую задачу, прежде всего, следует понять, что педагогические воздействия на человека, не решающие всех воспитательных проблем, так как человек представляет собой самоорганизующуюся систему и всегда автономен по отношению к действительности. Но если в школьный период формирующейся личности будет показан путь нравственного саморазвития, и вместе с педагогом будет сделано несколько шагов на этом пути, то заложенная таким способом информация о возможности гармоничного взаимодействия с внешним миром навсегда останется в памяти ребенка и составит основу его будущего нравственного выбора.

Литература

2. *Бодалев А.А.* Психология о личности. М.: Изд-во Московского университета, 1988.
3. *Гаврильчева Г.Ф.* Современный младший школьник. Какой он? // Начальная школа. 2004. №3.
4. *Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009.
5. *Кевля Ф.И.* Педагогические технологии: диагностика, прогнозирование и поддержка личностно-развития ребенка: практико-ориентированная

- монография для школьных психологов и социальных педагогов. Вологда: Легия, 2009.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
 7. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания: спец. курс. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
 8. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. ср. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
 9. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, Феникс, 1996.
 10. *Ровинский Р.* Синергетика и процессы развития сложных систем // Вопросы философии. 2006. № 2.
 11. *Рожков М.И., Байбородова Л.В.* Организация воспитательного процесса в школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
 12. *Сериков В.В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999.
 13. *Фромм Э.* Человек для самого себя. М.: АСТ: Астрель, 2011.

УДК 159.9

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

П.Н.Устин

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Казанского федерального университета Л.М.Поповым. Email: leonid.porov@inbox.ru

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-06-00585а)

Аннотация

В статье раскрывается роль развивающего обучения в формировании у подростков психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость включения периода обучения в средних классах в модель формирования психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности. Описываются результаты экспериментального исследования влияния развивающего обучения на формировании психологической готовности подростков к будущей профессиональной деятельности. Показано, что развивающее обучение в средних классах влияет на развитие мотива достижений и мотива саморазвития - универсальные характеристики психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, профессиональная деятельность, развитие, субъект, подросток, мотив достижения, мотив саморазвития.

Abstract

An article presents the role of the developing education in forming psychological readiness for future professional activity among teenagers. Including of the period of studying in middle classes to the model of forming of psychological readiness of the subject for professional activity is substantiated. The results of the experimental research of influence of the developing education on forming of psychological readiness for future professional activity among teenagers are described. It is shown that the developing education in middle classes determines the development of achievement's and self-development's motivation is a universal characteristics of psychological readiness of the subject for professional activity.

Keywords: psychological readiness, professional activity, development, subject, teenager, motive of achievement, motive of self-development.

Введение

Проблема формирования психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности, являясь одной из наиболее актуальных в рамках психологических дисциплин, привлекает внимание значительного числа исследователей. Это обусловлено тем, что успешность реализации субъектом стратегии профессионального развития во многом зависит от степени сформированности его пси-

хологической готовности к будущей профессиональной деятельности. Под данной категорией принято понимать характеристику субъекта учебно-профессиональной деятельности, которая лежит в основе успешного овладения будущей профессией (Л.Л.Босова [1], А.А.Деркач [4], М.И.Дьяченко [5], Л.А.Кандыбович [5], Н.Д.Левитов [6], А.К.Маркова [7] и др.). В работе мы опираемся на структуру, предложенную в рамках модели психологической готов-

ности субъекта к профессиональной деятельности (Л.М.Попов, И.М.Пучкова [9]). Здесь психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается как системное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, включающее регулятивные, когнитивные, коммуникативные характеристики и способствующее успешному овладению деятельностью.

Большинство авторов, обращаясь к проблеме психологической готовности профессиональной деятельности, как правило, рассматривает период вузовской подготовки, как наиболее важный этап профессионализации будущего специалиста. Вместе с тем работы, связанные с проблемой развития психологической готовности к будущей профессиональной деятельности и факторов ее формирования на этапе школьного обучения, в современной литературе представлены незначительно. Это обусловлено тем, что школьный период принято рассматривать как этап профессионального самоопределения для выбора будущей профессии. Период же вузовского обучения влияет на успешность становления учащегося как будущего профессионала, который определился со своей будущей профессией на этапе школьной подготовки. Таким образом, в современных работах психологическую готовность субъекта принято рассматривать в рамках отдельных видов деятельности, включающих специфический набор характеристик и качеств. Однако такой подход затрудняет оценку уровня развития психологической готовности к будущей профессиональной деятельности в современном образовательном пространстве, которое характеризуется непрерывными преобразовательными процессами (включающими постоянное появление новых специальностей и возрастающие требования к будущим специалистам). Поэтому модель [9], которая положена в основу данного исследования, предполагает выделение общих (универсальных) факторов и условий формирования психологической готовности субъекта к будущей профессиональной деятельности.

Исходя из предложенной модели, реализация стратегии становления человека как профессионала была бы более эффективной, если все этапы образовательного процесса рассматривать как период формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности, начиная со школьной скамьи и до получения диплома о высшем образовании. В этом отношении точкой отсчета можно считать этап обучения в средних классах – подростковый период, когда происходит активный поиск человеком себя в окружающем мире. Именно поэтому внедрение в современное образовательное пространство технологий развивающего обучения выступает краеугольным камнем наиболее успешного профессионального становле-

ния человека как субъекта развития и саморазвития.

Под развивающим обучением мы понимаем способ организации учебного процесса, направленного на развитие познавательной самостоятельности, способностей и активной жизненной позиции. Основу подобной организации учебной деятельности составляют положения Л.С.Выготского о зонах ближайшего развития [2] – создание таких условий, где учащийся становится субъектом познания и получает возможность наиболее полно реализовать свои возможности.

Опираясь на современные образовательные парадигмы и понимая человека как субъекта развития и саморазвития (Л.М.Попов [8]), можно сказать, что одна из основных задач обучения в средних общеобразовательных учреждениях должна сводиться к активизации самопроцессов учащихся. Таким образом, центральным элементом развивающего обучения, на наш взгляд, выступает активизация самостоятельного начала учащегося как субъекта. Следовательно, школьная образовательная среда вуза выступает той зоной развития, где субъект в полной мере имеет возможность проявить свою активность и самостоятельность.

В рамках данной работы мы обращаемся к регулятивной составляющей психологической готовности субъекта к профессиональной деятельности, одним из компонентов которой выступают его мотивы, точнее мотивы учебной деятельности. Под учебным мотивом, мы, вслед за А.К.Марковой, понимаем направленность школьника на отдельные стороны учебной работы, связанную с внутренним отношением ученика к ней [7]. Учебные мотивы выступают структурными элементами учебной мотивации – совокупности мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. Учебные мотивы принято разделять на внешние и внутренние (П.Я.Гальперин [3], М.Г.Ярошевский [10] и др.). К внутренним относятся мотивы, которые реализуют познавательную потребность, связаны с усваиваемыми знаниями и способами их добывания. Внешние мотивы подразумевают реализацию непознавательной потребности и не связаны с получением знаний.

Материал и методы

Экспериментальное подтверждение влияния развивающего обучения на активизацию процессов психологической готовности к будущей профессиональной деятельности было осуществлено студенткой 6 курса Института психологии и образовании КФУ Л.А.Муратовой в рамках выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР). Исследование было реализовано в 2015 году в двух средних общеобразовательных учреждениях г. Казани: школа №95 и гимназия №6. В средней образовательной школе №95 организация учебного процесса построена по принципу традиционной системы обуче-

ния. В гимназии №6 организация учебного процесса описывается на принципы развивающего обучения и включает углубленное изучение иностранных языков и художественно-эстетический уклон.

Общая выборка испытуемых составила 46 учащихся. В первую группу вошли 23 ученика гимназии №6, получающие образование в рамках развивающей системы обучения (Выборка 1). Во вторую группу вошли 23 ученика средней общеобразовательной школы №95, обучающиеся в рамках традиционной образовательной программы (Выборка 2). Возрастные границы испытуемых составили 12-13 лет при примерно равном соотношении мальчиков и девочек. Сбор экспериментального материала осуществлялся в привычной для испытуемых обстановке во время уроков. Диагностический инструментарий представлен следующими методиками:

«Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (М.В.Матюхина) и «Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» (Е.Лепешева).

Результаты и обсуждение

Методика М.В. Матюхиной «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» направлена на диагностику особенностей преобладания следующих основных компонентов учебной мотивации: познавательные мотивы, коммуникативные, эмоциональные, мотив саморазвития, позиция школьника, мотив достижения, внешние мотивы (поощрения и наказания). Статистическая обработка результатов, полученных по данной методике, с использованием t-критерия Стьюдента, позволила выделить значимые различия в структуре учебной мотивации учащихся в Выборках 1 и 2 (см. табл.1).

Таблица 1.

Значимые различия в структуре учебной мотивации учащихся средних классов в рамках развивающей и традиционной систем обучения

Параметры мотивации	Хср традиционное обучение	Хср развивающее обучение	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
Познавательные	5,3	6,13	1,8	-
Коммуникативные	5,35	5,83	1	-
Эмоциональные	3,43	4,17	1,4	-
Мотив саморазвития	5,57	7,09	2,9	p≤0.01
Позиция школьника	5,65	6,7	1,8	-
Мотив достижения	5,7	7,13	3,3	p≤0.01
Внешние мотивы	5,48	5,39	0,2	-

Как видно из табл.1, мотивы испытуемых, обучающихся в рамках развивающей и традиционной образовательных программ, статистически различаются по следующим показателям: мотив саморазвития (t=2,9, при p≤0.01) и мотив достижения (t=3,3, при p≤0.01).

Показатель мотива саморазвития более выражен у учащихся с развивающей системой обучения (Хср.=7,09) по сравнению с учащимися, обучающимися по традиционной образовательной программе (Хср.=5,57). Данный мотив, в соответствии с теоретическими положениями об учебной мотивации А.К.Марковой, относится к внутренним мотивам. Таким образом, ученик, попадая в образовательную среду, направленную на стимулирование процессов формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности, более выражено активизирует в себе самодеятельное начало.

Выделенное различие объясняется нами особенностями образовательных программ. Ученики, обучающиеся в гимназии №6, с углубленным изучением иностранных языков и художественно-эстетическим уклоном, осуществляют свою деятельность в рамках развивающей системы образования, которая направлена на развитие у учащихся познава-

тельной самостоятельности, формирование собственных способов поиска знаний и решения поставленных задач. При традиционной системе образования, ученики не столь сильно заинтересованы в процессе поиска информации и знаний, так как они им даются уже в готовом виде. Это обучение так же мало способствует развитию творческих способностей, самостоятельности, активности. Учебно-познавательный процесс в большей степени носит воспроизводящий характер, вследствие чего у учащихся формируется репродуктивный стиль познавательной активности.

Далее, показатель мотива достижений также более выражен у учащихся с развивающей системой обучения (Хср.=7,13) по сравнению с учащимися, обучающимися по традиционной образовательной программе (Хср.=5,7). Данный мотив, в соответствии с теоретическими положениями об учебной мотивации А.К.Марковой, также относится к внутренним мотивам. Таким образом, ученик, попадая в образовательную среду, направленную на стимулирование процессов формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности, более выражено активизирует в себе и потребность добиваться успехов и избегать неудачи.

Выделенное различие по мотиву достижения мы также объясняем особенностями образовательной среды. При развивающей системе обучения в ситуациях усложняющихся предметных задач и углубленного изучения определенных предметов, у школьников более выражено формируется стремление к овладению знаниями и умениями, что в свою очередь, стимулирует потребность добиваться поставленных задач и добиваться академических успехов.

По остальным мотивам отмечается отсутствие значимых различий в выборках испытуемых, обучающихся в рамках традиционной и развивающей образовательной программ. Отметим, что в соответствии с классификацией А.К.Марковой, познавательные мотивы относятся к внутренним, а коммуникативные, эмоциональные, позиционные и мотивы наказания и поощрения относятся к внешним. Все обозначенные мотивы выражены на среднем уровне.

«Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников» Е.Лепешевой направлена на изучение преобладающих типов мотивации у учащихся средних общеобразовательных учреждений. При этом, большинство типов мотивации, отраженных в данном опроснике, относятся к внешним (социальным) мотивам. Это: престижность учебы в классе; престижность учебы в семье; мотив социального одобрения одноклассниками; мотив социального одобрения педагогами; мотив социального одобрения родителями; боязнь наказания со стороны школы; боязнь наказания со стороны семьи; осознание социальной необходимости; мотив общения; внеучебная школьная мотивация; влияние одноклассников; влияние семьи и влияние школы.

Статистическая обработка результатов, полученных по данной методике, с использованием t -критерия Стьюдента, показала отсутствие значимых различий в преобладающих типах мотивации у испытуемых в Выборках 1 и 2. Таким образом, тип образовательной программы (развивающей или традиционной) не оказывает значимого влияния на ведущий тип внешней мотивации подростков при обучении в средних классах. При этом ведущими внешними мотивами в обеих выборках выступают: престижность учебы, социальное одобрение родителями и педагогами, боязнь наказания со стороны школы, осознание социальной необходимости и общение.

Таким образом, большинство подростков, обучающихся с использованием развивающих технологий, характеризуется внутренней мотивацией, направленностью на достижение успехов в учебе и реализацией этих мотивов в учебной деятельности. В рамках традиционной системы образования у учащихся выявлено преобладание внешних и внутренних мотивов в равной степени.

Для изучения структуры взаимосвязей мотивации испытуемых, обучающихся в рамках развивающей и традиционной образовательных программ, была осуществлена обработка эмпирических данных с помощью корреляционного анализа (по Пирсону). В исследовании рассматривались связи на уровнях значимости: $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$, $p \leq 0,001$.

Среди испытуемых, обучающихся по традиционным образовательным программам, были выделены показатели, которые обнаружили наибольшее количество связей: мотив социального одобрения родителями, боязнь наказания со стороны семьи, влияние одноклассников, влияние семьи, влияние школы. Данные параметры взаимосвязаны между собой.

Среди испытуемых, обучающихся по развивающим образовательным программам, были выделены показатели, которые обнаружили наибольшее количество связей: мотив социального одобрения родителями, боязнь наказания со стороны семьи, влияние одноклассников, влияние семьи, влияние школы.

Следовательно, для подростков, обучающихся в рамках традиционной системы образования, одним из значимых факторов эффективной учебы является влияние семьи. Большинство школьников начинает учиться лучше, когда получает за это «положительное подкрепление» именно от родителей. Помимо этого, страх выглядеть в глазах родителей неуспешными и быть наказанными, так же влияет на стремление учиться лучше. Для подростков, обучающихся в рамках развивающих технологий, также, в большей степени, значимо влияние семьи. Следовательно, несмотря на использование развивающих технологий, родители остаются необходимым связующим звеном в организации эффективного образовательного процесса.

Заключение

Психологическая готовность к профессиональной деятельности понимается как системное свойство субъекта учебно-профессиональной деятельности, включающее регулятивные, когнитивные, коммуникативные характеристики и способствующее успешному овладению деятельностью. Включение в модель формирования психологической готовности субъекта к будущей профессиональной деятельности периода его обучения в средних классах общеобразовательной школы расширяет возможности реализации стратегии профессионального становления. Такой подход возможен, если в качестве составляющих психологической готовности рассматривать не характеристики отдельных видов деятельности, а общие (универсальные) факторы и условия ее формирования.

В работе представлены результаты исследования влияния развивающего обучения на успешность формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности у подро-

стков средней общеобразовательной школы. Экспериментально доказано, что использование развивающих технологий в организации учебного процесса в средних классах значительно влияет на развитие таких регуляционных характеристик психологической готовности к профессиональной деятельности, как мотив достижения и мотив саморазвития. Данные характеристики, являясь атрибутами инициативного, самостоятельного начала субъекта, выступают краеугольным камнем успешного профессионального становления человека как субъекта развития и саморазвития. Таким образом, развивающее обучение выступает фактором формирования психологической готовности к будущей профессиональной деятельности у подростков.

Литература

1. Босова Л.Л. О некоторых аспектах формирования готовности учащихся к использованию средств ИКТ в учебном процессе // Мир психологии. 2005. №1. С. 221-230.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: АСТ: Астрель, 2010. 671 с.
3. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. М.: Изд-во Московского психологического и социального института; Воронеж: МОДЭК, 2008. – 478 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Издательство Московского психологического и социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
6. Левитов Н.Д. Психология труда. М.: Учпедгиз, 1963. 340 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
8. Попов Л.М. Концепция человека как субъекта развития и саморазвития // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. Т.147. №2. С.123-138.
9. Попов Л.М., Пучкова И.М. Теоретико-экспериментальное обоснование модели психологической готовности студентов к профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2015. №1. С. 53-58.
10. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 300 с.

УДК 37.016:53

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ

И.А.Салихова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузахметовым. E-mail: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

В современной школе предпрофильная подготовка является важнейшим компонентом профильного обучения. Основная цель предпрофильной подготовки в основной школе: формирование у детей способности делать осознанный выбор дальнейшего профиля образования. В рамках предпрофильной подготовки формируется портфолио достижений учащегося, куда включаются важные показатели учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: профильное обучение, предпрофильная подготовка, профориентация, курсы по выбору, портфолио.

Abstract

In the modern school pre-profile training is a critical component of the profile training. The main purpose of pre-profile training at the basic school: the formation of children's ability to make informed choices about further learning profile. In the framework of pre-profile training formed a portfolio of children's achievements, including the important indicators of academic and extracurricular activities.

Keywords: profile training, preprofile training, career guidance, elective courses, portfolio.

В современной школе предпрофильная подготовка является важнейшим компонентом, одним из условий индивидуализации обучения и подготовки учащихся к жизненно важному выбору, точность которого будет зависеть от умения реально оценивать свои силы, принимать и осуществлять решения, нести ответственность за свой выбор.

В соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования ведётся профильное обучение. Очевидно, что основная школа должна активно включиться в этот процесс: необходимо проведение системной подготовительной работы в конце обучения в основной школе.

В Концепции профильного обучения отмечается, что «реализация идеи профилизации обучения на старшей ступени ставит выпускника основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности» [5, с. 226].

Важность подготовки к этому ответственному выбору – профилю обучения, а в перспективе и будущей профессии – определяет серьезное значение предпрофильной подготовки в основной школе.

В настоящее время совершенно очевидно, что предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и ориентационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности [1, с. 124].

Предпрофильная подготовка является частью профильного обучения, выполняя подготовительные функции, помогая ученику девятого, еще лучше восьмого класса, определиться с направлением его дальнейшего обучения.

Какую сферу деятельности выбрать? Гуманитарную, математическую, естественнонаучную?

Школа не избирает профессию, а лишь профиль, по которому ученик будет обучаться в 10-11 классах или ином учебном заведении. Т.е. он сам выбирает образовательную траекторию после окончания основной школы.

Основная цель предпрофильной подготовки в основной школе: формирование у детей способности делать осознанный выбор дальнейшего профиля образования.

Школьники должны уметь объективно оценивать свои способности в выборе профиля, быть готовыми для получения качественного образования.

Основными составляющими предпрофильной подготовки являются курсы по выбору, которые должны помочь учащимся реально оценить свои возможности и сориентировать их в дальнейшем выборе профиля обучения; создание образовательной сети, которая будет включать в себя самые разные типы образовательных учреждений: школы, учреждения дополнительного образования, профессионального обучения; информационная работа, т.е. спланированные действия по информированию учащихся и их семей об образовательных возможностях территориально доступной им образовательной сети; профильная ориентация – специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения, а также на повышение готовности подростка к социальному, профессиональному, культурному самоопределению в целом [7, с. 75].

Образовательный рейтинг выпускника основной школы определяется: результатами итоговой аттестации; «портфолио», т.е. совокупностью индивидуальных образовательных достижений (личный «портфель учебных достижений»), достигнутых учеником в образовательной деятельности.

Основной целью нашей школы является создание условий для организации эффективной системы предпрофильной подготовки, способствующей самоопределению обучающихся относительно выбираемых ими профилей дальнейшего обучения и выбору способа получения дальнейшего образования.

Для достижения этой цели решаются следующие задачи:

1. Выявление интересов и склонностей, способностей обучающихся, формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности, ориентированного на выбор профиля обучения в старшей школе.

2. Оказание психолого-педагогической помощи в приобретении представлений о жизненных, социальных ценностях, в том числе связанных с профессиональным самоопределением.

3. Развитие широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности [4, с. 300].

4. Формирование способности принимать адекватное решение относительно выбора дальнейшего направления образования, пути получения профессии.

Большое значение для успешной реализации задач школьного образования имеет представление учащимся возможности изучения курсов по выбору, содержание которых предусматривает расширение и углубление знаний, развитие познавательных интересов, предпрофильную ориентацию учеников.

В 2014-2015 учебном году в рамках предпрофильной подготовки педагогами нашей школы реализуются следующие программы курсов по выбору для обучающихся 9 класса: «Я и моя профессия»; «К тайнам мысли и слова»; «Элементы комбинаторики и теории вероятностей», «Биология с точки зрения эволюции», «За страницами учебника математики», «Основы потребительских знаний», «Тропа познаний», «Компьютерный мир» и др.

Все представленные программы курсов по выбору соответствуют требованиям.

Курсы по выбору проводятся на достаточном методическом уровне. Учителя используют разнообразные формы и методы обучения, элементы новых педагогических технологий, связь с жизнью.

На всех курсах постоянно идет расширение области изучаемого материала за рамки программы, умело создается атмосфера творчества, ситуация успеха и полного взаимопонимания.

На каждой из этих курсов методически грамотно излагается изучаемый материал, используется индивидуальный подход к учащимся, активные формы работы, используется современное компьютерное оборудование, Интернет-ресурсы.

Самыми популярными и востребованными курсами являются: «Биология с точки зрения эволюции», «Компьютерный мир», «За страницами учебника математики», «Культура общения делового человека» и др.

В школе реализуются проекты «Дистанционное обучение химии», «Дистанционное обучение биологии», «Эрудит».

По завершению курсов учащимися были представлены: рефераты, творческие работы; информационные буклеты; мультимедийные презентации; сочинения и т.п.

В рамках предпрофильной подготовки формируется портфолио достижений учащегося, куда включаются важные показатели учебной и внеучебной деятельности [3, с. 26]. Портфолио позволяет учащемуся реально с учетом требований времени планировать, прогнозировать и составлять свой индивидуальный маршрут непрерывного образования с учетом личностных качеств и желаний.

Ведется непрерывная работа с родителями. Проводятся: родительские собрания на темы: «Все работы хороши – выбирай на вкус», «Все профессии важны, все профессии нужны», «Самые востребованные профессии города Москвы», анкетирование и собеседования; День открытых дверей «Дорога в будущее»; Презентация курсов по выбору для учащихся и их родителей.

С целью профильной ориентации учащихся 8-9 классов при участии социального педагога школы, учителей – предметников, классных руководителей ежегодно проводятся следующие мероприятия: встречи с людьми различных профессий нашего района; конкурс сочинений «Моя будущая профессия»; проекты «Профессии моих родителей», «Престижные профессии. Мифы и реальность»; ярмарки; ток-шоу «Роль человека в современном мире»; экскурсии в библиотеку; экскурсии на предприятия города Москвы; плановая работа социального педагога школы; знакомство с содержанием дисков по профориентации; оформление витражей на тему «Правильный выбор – твой профессиональный успех», «Мой выбор» и т.п.

Весь информационный материал для учащихся и родителей размещен и постоянно обновляется на школьном сайте.

Предпрофильная подготовка, реализуемая в школе через курсы по выбору, информационную работу и профильную ориентацию, работу с родителями, расширение взаимосвязей эффективна, если она осуществляется с использованием развивающихся технологий, новых деятельностных систем обучения, где содержание предмета становится

средством развития мотивации познавательных интересов учащихся.

Предпрофильная подготовка в старших классах основной школы позволяет учащемуся осознанно выбрать профиль обучения, то есть, по сути, совершить первичное профессиональное самоопределение.

Чем точнее будет сделан выбор, тем меньше разочарований и трудностей ждет молодого человека и тем больше вероятность, что общество в будущем получит хорошего профессионала [2, с. 126].

Учащиеся, оканчивающие 9-й класс, должны быть готовы не только к профильному обучению, но и к дальнейшему жизненному, профессиональному и социальному самоопределению [6, с. 214].

Расширение представления о мире профессий происходит, начиная с начальной школы. В начальной школе дети в игровой форме знакомятся с миром профессий. Участвуя в ролевых играх, в интерактивных викторинах, ребенок получает возможность, соответственно своему возрасту, освоить первичную информацию о профессиональном поле. Готовясь к переходу в среднее звено, каждый ученик принимает участие в проектах «Зажи свою звезду», «Профессии моих родителей», в конкурсе рисунков «Моя будущая профессия».

А создание портфолио – это увлекательная совместная кропотливая работа детей и их родителей.

Литература

1. Габдрахманова Р.Г. Условия успешной социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях // Образование и саморазвитие, 2013, № 4 (38). С.120-126.
2. Габдрахманова Р.Г. Педагогические условия социализации старшеклассников в школьных трудовых объединениях: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 177 с.
3. Габдрахманова Р.Г. Формы проверки знаний учащихся на уроках технологии // Школа и производство, № 2, 2012. С.25-27.
4. Салихова И.А. Воспитание у современных школьников потребности в труде // Актуальные проблемы современной педагогической науки: Материалы Международной научно-образовательной конференции (18-19 декабря 2014 г.): Сборник научных трудов / Под общ. ред. д.п.н., проф. А.Н.Хузиахметова. Казань: ТРИ «Школа», 2014. С. 299-301.
5. Скобельцына Е.Г., Хузиахметов А.Н. От профессионального самосознания к трудовому воспитанию // Образование и саморазвитие. Казань: КФУ, 2014. С. 226-228.
6. Хузиахметов А.Н., Габдрахманова Р.Г. Социализация личности школьника: проблемы, поиск

- ки, решения. Учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во "Хэтер", 2011. 274 с.
7. Хузиахметов А.Н., Насибуллов Р.Р. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника. // Образование и саморазвитие. Казань: КФУ, 2014. № 1(39). С. 74-79.
8. Габдрахманова Р.Г., Салихова И.А. Терминологический словарь по педагогике//Учебное пособие/ Р.Г.Габдрахманова, И.А.Салихова. Казань: Татарское республиканское издательство "Школа", 2015. 328 с.
9. Huziahmetov A.N., Gabdrakhmanova R.G. CONDITIONS FOR SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF PUPILS OF JUNIOR SCHOOL/ «The Second International Conference on Eurasian scientific development». *Proceedings of the Conference (May 26, 2014)*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. 490 P.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9: 316.77 (045)

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТОВ С ВЫСОКОЙ И НИЗКОЙ АКТИВНОСТЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Я.П.Коробейникова

Статья рекомендована доктором психологических наук, профессором Удмуртского государственного университета В.Ю.Хотинцев

Аннотация

Проблема взаимодействия и взаимопонимания культур является особенно актуальной для отечественной науки. Цель статьи связана с изучением выбора копинг-стратегий этнических субъектов с «высокой и низкой активностью преодоления трудностей» в ситуации культурной коммуникации. Представлены результаты эмпирического исследования на примере студентов удмуртской и русской национальности, свидетельствующие о том, что выбор копинг-стратегий в ситуации культурной коммуникации обусловлен уровнем активности преодоления трудностей.

Ключевые слова: культурная коммуникация, совладающее поведение, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, высокий и низкий уровень активности преодоления трудностей.

Abstract

The problem of interaction and mutual understanding of cultures is particularly relevant for domestic science. The purpose of this article is associated with the study of choosing coping-strategies of ethnic subjects with high and low activity overcoming difficulties in situations of cultural communication. The results of an empirical study on the example of students Udmurt and Russian nationality, suggesting that the peculiarity of the choice of coping strategies in situations of intercultural communication is determined to the activity level overcoming difficulties are presented.

Keywords: cultural communication, coping behavior, coping-resources, coping-strategies, high and low activity level of overcoming the difficulties.

В условиях усиления отмеченных процессов глобализации все острее становится потребность в налаживании межкультурного диалога и достижении реального взаимопонимания представителей различных культур. Межкультурная коммуникация призвана изучать и описывать вопросы налаживания эффективного взаимодействия и взаимопонимания с представителями чужих культур на любом уровне. Растущий интерес к проблемам межкультурной коммуникации обусловлен также огромными изменениями в социальном и культурном облике нашей страны: этнорелигиозные конфликты, рост националистических настроений, появление новых общественных групп — все это требует создания эффективной системы коммуникации [8; 12; 13; 14; 15].

В сегодняшней мировой ситуации смены общественных норм и ценностей, неопределенности будущего, повседневных стрессов у человека возникает необходимость преодолевать различные трудные ситуации, совладать с ними с наименьшими для себя потерями. В результате складывается особый тип поведения личности — совладающий,

направленный на преодоление жизненных трудностей разного уровня [1].

Совладающее поведение (от англ. *coping*) — осознанное, целенаправленное поведение субъекта, имеющее своей целью справиться с трудной жизненной ситуацией, подчинить ее себе способами, адекватными личностным особенностям [6]. Совладающее поведение как социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), помогающих человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий (Хазова С.А., 2004). R.Lazarus и S.Folkman рассматривают совладание как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оцениваются с точки зрения соответствия ресурсам индивида [18].

Копинг-поведение реализуется на базе копинг-ресурсов при помощи копинг-стратегий. Именно

ресурсы как внутренние силы субъекта существенно расширяют возможности человека, повышают его ценность в глазах окружающих, делают его более успешным, продуктивным, жизнестойким. Под ресурсами понимаются психические свойства, которые устойчиво связываются в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества при взаимодействии с требованиями и вызовами среды, выходящими за рамки обычных условий жизнедеятельности [11]. Ресурс совладания как совокупность личностных и средовых средств, возможностей, которые имеются в наличии и которые субъект может актуализировать и осознанно использовать в случае необходимости [7]. Ресурсы играют важнейшую роль в процессе совладания с трудной жизненной ситуацией, оказывая значительное влияние на эффективность совладания, и проявляют себя, начинают активно действовать уже на стадии когнитивной оценки стрессогенности ситуации, ее угрозы [16; 17; 19]. Ресурсы совладающего поведения способствуют лучшему пониманию трудной жизненной ситуации, улучшению эмоционального состояния, укреплению Я-концепции и позитивного образа Я, поддержанию близких контактов с окружающими людьми [7], усилению самооценки, ощущению собственной компетентности, привлечению и созданию новых ресурсов [10].

Копинг-стратегии (стили совладающего поведения) – актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу. Копинг-стратегии подразделяются на активные и пассивные; проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные; когнитивные, поведенческие и эмоциональные; эффективные и неэффективные; продуктивные и непродуктивные; просоциальные и антисоциальные; с «прямым» поведением и «непрямым» поведением. R.Lazarus и S.Folkman выделяют активную форму копинг-поведения или активное преодоление, являющееся целенаправленным устранением или уменьшением влияния стрессовой ситуации, ослаблением стрессовой связи личности с её окружением. Пассивная форма копинг-поведения определяется как интрапсихические способы совладания со стрессом с использованием различного арсенала механизмов психологической защиты, которые направлены на редукцию эмоционального напряжения, а не на изменение стрессовой ситуации.

В последнее время отечественными исследователями обосновывается подход к пониманию совладания как поведения субъекта. Как отмечает Е.А.Сергиенко, обращение к исследованию субъекта «открывает возможность изучать поведение, деятельность как опосредованные внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели окружающего мира» [9]. В ряде работ, выполненных в рамках субъектного подхода, в качестве интеграль-

ной характеристики субъекта формулируется свойство субъектности. За этим понятием в современной отечественной психологии закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями. На основании обобщения отмеченных разными авторами атрибутов, раскрывающих общее качество субъектности, удалось выделить следующие его базовые характеристики: активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность, самоценность, независимость от других людей, внутренний локус контроля. Субъектность, существуя как внутренняя инстанция, имеет свою представленность во внешних проявлениях человека – обеспечивает эффективность (продуктивность, успешность) осуществления активности.

В ряде исследований отмечается, что субъектность лежит в основе эффективных стратегий поведения, помогающих человеку приспособиться к быстрым изменениям, адаптивно взаимодействовать с окружающим миром. Т.Л.Крюкова указывает на то, что снижение уровня субъектности и адекватности поведения человека или группы приводит к росту непродуктивного совладания или несовладания с трудной ситуацией [5].

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что выбор копинг-стратегий субъектами в ситуации культурной коммуникации обусловлен их уровнем активности преодоления трудностей.

Цель исследования связана с изучением особенностей выбора копинг-стратегий этнических субъектов с «высокой и низкой активностью преодоления трудностей» в ситуации культурной коммуникации.

Участники исследования. 168 студентов удмуртской и русской национальностей в возрасте 17 - 22 лет, обучающиеся в Удмуртском государственном университете на факультетах удмуртской филологии (85 студентов, принадлежащих к удмуртской этногруппе) и русской филологии (83 студента, принадлежащих к русской этногруппе). Этническая принадлежность респондентов определялась по самоотчетам.

Методики. Для диагностики особенностей поведения в ситуациях, связанных с появлением трудностей, помех, препятствующих достижению цели, а также для выявления особенностей агрессии субъекта применялся тест рисуночной фрустрации Розенцвейга (Picture-Frustration Study S. Rozenzweig). Методика состоит из 24 рисунков, на которых изображены лица, находящиеся во фрустрационной ситуации.

Было проведено две серии испытаний, в каждой из которых, предъявляемый диагностический материал сопровождался разной инструкцией. В первом случае респондентам было предложено представить себя в ситуации взаимодействия с

представителями своей этнической принадлежности, во втором, с представителями другой этнической принадлежности. На основании полученных результатов после двух серий испытаний были определены группы:

1. С «высокой активностью преодоления трудностей». *Направленность реакции*: в ситуации фрустрации повышается удельный вес интропунитивных реакций в форме принятия на себя ответственности за разрешение конфликтной ситуации или удовлетворения ситуативно возникшей потребности - (i). *Тип реакции*: потребностно-настойчивые / разрешающие / с фиксацией на удовлетворении потребности. Индекс самостоятельности - 3,43.

2. С «низкой активностью преодоления трудностей». *Направленность реакции*: в ситуации фрустрации повышается удельный вес экстрапунитивных реакций в форме явного подчеркивания наличия препятствия или состояния затруднения - (E'); в форме агрессии, открытого порицания или обвинений в сторону партнера по ситуации - (E); в форме перекладывания ответственности за разрешение проблемы на плечи партнера по ситуации - (e). В ситуации фрустрации повышается удельный вес интропунитивных реакций в форме интерпретации затруднения как блага или заслуженного наказания за причиненные другим неприятности или свои недостатки - (I'); в форме признания собственной виновности или ответственности за возникновение фрустрирующей ситуации и доставленные другим неудобства - (I). *Тип реакции*: препятственно-доминантные / с фиксацией на препятствии; эго-защитные / с фиксацией на самозащите. Индекс самостоятельности - 1,54.

Результаты первой серии испытаний (ситуация взаимодействия с представителями своей этногруппы): «с высокой активностью преодоления трудностей» – 31 человек, «с низкой активностью преодоления трудностей» – 35 человек в удмуртской выборке; «с высокой активностью преодоления трудностей» – 32 человека, «с низкой активностью преодоления трудностей» – 30 человек в русской выборке. Результаты второй серии испытаний (ситуация взаимодействия с представителями другой этногруппы): «с высокой активностью преодоления трудностей» – 33 человека, «с низкой активностью преодоления трудностей» – 36 человек в удмуртской выборке; «с высокой активностью преодоления трудностей» – 34 человека, «с низкой активностью преодоления трудностей» – 31 человек в русской выборке.

Для определения стиля борьбы со стрессом, типа поведения в сложной жизненной ситуации, а также ознакомления с новыми, возможно более эффективными вариантами выхода из сложных ситуаций использовалась методика для психологической диагностики копинг-стратегий Э. Хайма.

Методика для психологической диагностики копинг-стратегий, иначе копинг механизмов Хайма позволяет исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный (понимание причин стресса, осмысление ситуации и включение её образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним; поиск и оценка возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск конструктивных стратегий преодоления, самооценка, поиск самоподкрепления и поддержки), эмоциональный (осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного отреагирования) и поведенческий (перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация, или дезактивизация поведения или деятельности) копинг механизмы. Кроме того, в методике Хайма, приводится распределение видов копинг-стратегий, в зависимости от степени их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно-адаптивные и неадаптивные варианты копинг-поведения.

Для обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ статистической обработки данных SPSS 15.0 для персонального компьютера.

Для установления копинг-стратегий в проблемной ситуации межкультурного взаимодействия у индивидов с высокой и низкой активностью преодоления трудностей в «своём мире» и «другом мире» в связи с этнической принадлежностью, осуществлялась работа с данными полученными в результате психологической диагностики копинг механизмов по Е.Хайму. Где из общего перечня 26 ситуационно-специфических вариантов копинга, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг механизмы, а также дифференцированных в соответствии с адаптивными возможностями: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные, путём ранжирования были определены выбираемые и невыбираемые стратегии в проблемной ситуации межкультурного взаимодействия, с учётом показателей медианы.

Удмурты с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире», используют следующие копинг-стратегии: «оптимизм», «сотрудничество», «относительность», «проблемный анализ», «отвлечение», «сохранение апломба». Однако удмуртов с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём мире», отличает использование таких стратегий, как: «подавление эмоций», «пассивная кооперация», «обращение», «игнорирование». Удмур-

ты с "высокой активностью преодоления трудностей" в "другом мире", используют: "самообвинение", "эмоциональная разгрузка", "компенсация", "отступление", "диссимилиация", "альтруизм".

Таблица 1.

Копинг-стратегии удмуртов с "высокой активностью преодоления трудностей" в ситуации взаимодействия с представителями своей и другой этнической принадлежности

Удмурты с "высокой активностью преодоления трудностей" в "своём мире"			
Копинг-стратегии	Сфера психической деятельности	Степень адаптивных возможностей	Частота выбора
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	13
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	9
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	6
Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	6
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	6
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	6
Пассивная кооперация	эмоциональная	относительно-адаптивная	5
Сохранение апломба	когнитивная	адаптивная	4
Обращение	поведенческая	адаптивная	4
Игнорирование	когнитивная	неадаптивная	4
Удмурты с "высокой активностью преодоления трудностей" в "другом мире"			
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	12
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	8
Самообвинение	эмоциональная	неадаптивная	7
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	7
Эмоциональная разгрузка	эмоциональная	относительно-адаптивная	6
Компенсация	поведенческая	относительно-адаптивная	6
Сохранение апломба	когнитивная,	адаптивная	5
Отступление	поведенческая	неадаптивная	5
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	4
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	4
Диссимилиация	когнитивная	неадаптивная	4
Альтруизм	поведенческая	адаптивная	4

Удмурты с "высокой активностью преодоления трудностей" в "своём мире" склонны к подавлению эмоций, игнорированию, доверию с передачей ответственности другому лицу. Ориентированы на поиск эмоциональной поддержки, стремятся быть выслушанными, встретить содействие и понимание. Удмурты с "высокой активностью преодоления

трудностей" в "другом мире", проявляют заботу о других, отодвигая собственные потребности на второй план. Склонны к самообвинению, эмоциональной разгрузке, отвлекающему исполнению каких-либо собственных желаний. Размышляют о себе, любят пребывать в состоянии покоя и уединения.

Таблица 2.

Копинг-стратегии удмуртов с "низкой активностью преодоления трудностей" в ситуации взаимодействия с представителями своей и другой этнической принадлежности

Удмурты с "низкой активностью преодоления трудностей" в "своём мире"			
Копинг-стратегии	Сфера психической деятельности	Степень адаптивных возможностей	Частота выбора
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	13
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	13
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	9
Эмоциональная разгрузка	эмоциональная	относительно-адаптивная	7
Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	5
Религиозность	когнитивная	относительно-адаптивная	5
Придание смысла	когнитивная	относительно-адаптивная	5
Диссимилиация	когнитивная	неадаптивная	5
Отступление	поведенческая	неадаптивная	5
Удмурты с "низкой активностью преодоления трудностей" в "другом мире"			
Компенсация	поведенческая	относительно-адаптивная	13
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	10
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	9
Диссимилиация	когнитивная	неадаптивная	8
Самообвинение	эмоциональная	неадаптивная	7
Активное избегание	поведенческая	неадаптивная	7
Покорность	эмоциональная	неадаптивная	6
Протест	эмоциональная	адаптивная	5
Сохранение апломба	когнитивная	адаптивная	5

Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	5
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	4
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	4

Удмурты с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире», используют следующие стратегии: «оптимизм», «сотрудничество», «подавление эмоций», «диссимиляция». Удмуртов с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём мире», отличает выбор следующих стратегий: «отвлечение», «эмоциональная разгрузка», «религиозность», «придание смысла», «отступление». Удмурты с «низкой активностью преодоления трудностей» в «другом мире», используют: «компенсация», «проблемный анализ», «самообвинение», «активное избегание», «покорность», «протест», «сохранение апломба», «относительность».

Удмурты с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём мире» нацелены на обращение к какой-либо деятельности, эмоциональную

разгрузку. Демонстрируют завидную стойкость в вере («со мною бог»), стремятся к уединению, пребыванию в покое, размышлению о себе. Возникающим трудностям придают смысл и значение, относятся к проблеме как вызову судьбы, или проверке стойкости духа.

Удмурты с «низкой активностью преодоления трудностей» в «другом мире» демонстрируют отвлекающее исполнение каких-либо собственных желаний, анализ возникающих трудностей, поиск соответствующей информации, расспрос, обдумывание, взвешенный подход к решению. Склонны к самообвинению, активному избеганию «погружения» в процесс выхода из стрессовой ситуации, фатализму, протесту, самоконтролю и утаиванию от других своего состояния.

Таблица 3.

Копинг-стратегии русских с «высокой активностью преодоления трудностей» в ситуации взаимодействия с представителями своей и другой этнической принадлежности

Русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём мире»			
Копинг-стратегии	Сфера психической деятельности	Степень адаптивных возможностей	Частота выбора
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	15
Сохранение апломба	когнитивная	адаптивная	8
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	8
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	7
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	5
Обращение	поведенческая	адаптивная	5
Покорность	эмоциональная	неадаптивная	4
Эмоциональная разгрузка	эмоциональная	относительно-адаптивная	4
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	4
Альтруизм	поведенческая	адаптивная	4
Конструктивная активность	поведенческая	относительно-адаптивная	4
Русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «другом мире»			
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	12
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	9
Обращение	поведенческая	адаптивная	7
Придание смысла	когнитивная	относительно-адаптивная	6
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	6
Пассивная кооперация	эмоциональная	относительно-адаптивная	5
Диссимиляция	когнитивная	неадаптивная	5
Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	4
Протест	эмоциональная	адаптивная	4
Растерянность	когнитивная	неадаптивная	4
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	4
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	4

Русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире» используют такие копинг-стратегии, как: «оптимизм», «сотрудничество», «отвлечение», «проблемный анализ», «обращение», «относительность». Однако, русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём мире» используют следующие копинг-стратегии: «сохранение апломба», «покорность», «эмоциональная разгрузка», «альтруизм», «конструктивная активность». Русских с «высокой активностью преодоления трудностей» в «другом мире» отличает

выбор таких копинг-стратегий, как: «придание смысла», «пассивная кооперация», «диссимиляция», «подавление эмоций», «протест», «растерянность».

Русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём мире» заботливы и внимательны по отношению к другим, с развитым чувством самоконтроля, скрытны и не нацелены на демонстрацию своего состояния другим. Ориентированы на эмоциональную разрядку, т.е. отреагирование чувств, вызванных стрессовой ситуацией

(например, плачем), подвержены протесту, фатализму и капитуляции.

Русские с «высокой активностью преодоления трудностей» в «другом мире» придают трудностям значение и смысл, относятся к проблеме как вызову судьбы или проверке стойкости духа. Проявляют

доверие с передачей ответственности другому лицу, обесценивают происходящее, даже подшучивают над ситуацией, подавляют эмоции. Подвержены протесту, возмущению, противостоянию трудностям и их последствиям, растерянности и переживанию безысходности создавшегося положения.

Таблица 4.

Копинг-стратегии русских с «низкой активностью преодоления трудностей» в ситуации взаимодействия с представителями своей и другой этнической принадлежности

Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём мире»			
Копинг-стратегии	Сфера психической деятельности	Степень адаптивных возможностей	Частота выбора
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	11
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	10
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	8
Отступление	поведенческая	неадаптивная	7
Эмоциональная разгрузка	эмоциональная	относительно-адаптивная	6
Придание смысла	когнитивная	относительно-адаптивная	6
Относительность	когнитивная	относительно-адаптивная	4
Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	4
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	4
Сохранение апломба	когнитивная	адаптивная	4
Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «другом мире»			
Оптимизм	эмоциональная	адаптивная	10
Компенсация	поведенческая	относительно-адаптивная	9
Проблемный анализ	когнитивная	адаптивная	9
Подавление эмоций	эмоциональная	неадаптивная	9
Отвлечение	поведенческая	относительно-адаптивная	6
Диссимилиация	когнитивная	неадаптивная	5
Сотрудничество	поведенческая	адаптивная	4
Конструктивная активность	поведенческая	относительно-адаптивная	4
Агрессивность	эмоциональная	неадаптивная	4

Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире» используют следующие копинг-стратегии: «оптимизм», «сотрудничество», «проблемный анализ», «подавление эмоций», «отвлечение». Однако русских с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём мире» отличает выбор таких стратегий, как: «отступление», «эмоциональная разгрузка», «придание смысла», «относительность», «сохранение апломба». Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «другом мире» выбирают такие копинг-стратегии, как: «компенсация», «диссимилиация», «конструктивная активность», «агрессивность».

Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «своём мире» нацелены на обращение к какой-либо деятельности, склонны к проблемному анализу ситуации и её последствий, уединению, пребыванию в покое, размышлению о себе, оценке ситуации, сравнению с другими, находящимися в худшем положении. Подвержены эмоциональному отреагированию на происходящее и приданию трудностям значения, смысла. Поддерживают равновесие и самоконтроль, скрывают своё внутреннее состояние от других.

Русские с «низкой активностью преодоления трудностей» в «другом мире» демонстрируют отвлекающее исполнение каких-либо собственных желаний, конструктивную активность. Склонны к дисси-

миляции проблемы, игнорированию и снижению её серьезности, даже подшучиванию над ситуацией. Испытывают раздражение, связанное с ограничением жизни возникшими проблемами.

Выводы

1. Установлены копинг-стратегии респондентов с «высокой и низкой активностью преодоления трудностей» в «ситуации культурной коммуникации».

Респонденты с «высокой и низкой активностью преодоления трудностей» в ситуации межкультурной коммуникации проявляют оптимизм, с уверенностью в благоприятный исход трудной ситуации и активное сотрудничество – ответственное участие в процессе преодоления возникших трудностей.

Представители удмуртской этногруппы с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире» нацелены на поиск соответствующей информации, расспрос, обдумывание, взвешенный подход к решениям, сравнение себя с другими находящимися в худшем положении, обращение к какой-либо деятельности, поддержание равновесия и самоконтроля. Представители русской этногруппы с «высокой активностью преодоления трудностей» в «своём и другом мире» стремятся быть выслушанными, встретить содействие и понимание.

Представители удмуртской этногруппы с “низкой активностью преодоления трудностей” в “своём и другом мире” подвержены изоляции, недопущению чувств адекватных ситуации, игнорированию и снижению серьёзности происходящих событий. Представители русской этногруппы с “низкой активностью преодоления трудностей” в “своём и другом мире” осуществляют проблемный анализ ситуации, обращение к какой-либо деятельности, склонны к подавлению эмоций.

2. Установлены различия в выборе копинг-стратегий респондентов с “высокой и низкой активностью преодоления трудностей” в связи с этнической принадлежностью, в ситуации культурной коммуникации.

Отличительной особенностью удмуртов с “высокой активностью преодоления трудностей” в “своём мире” является потребность в эмоциональной поддержке и развитое чувство доверия с передачей ответственности другому лицу. У удмуртов с “высокой активностью преодоления трудностей” в “другом мире” склонность к самообвинению, эмоциональной разгрузке, рефлексии, альтруизму.

Русские с “высокой активностью преодоления трудностей” в “своём мире” заботливы и внимательны по отношению к другим, с развитым чувством самоконтроля, скрытны и не нацелены на демонстрацию своего состояния другим, подвержены протесту, фатализму и капитуляции. Русских с “высокой активностью преодоления трудностей” в “другом мире” отличает противостояние трудностям и их последствиям, растерянность и переживание безысходности создавшегося положения, отношение к проблеме как вызову судьбы или проверке стойкости духа.

Удмурты с “низкой активностью преодоления трудностей” в “своём мире” демонстрируют завидную стойкость в вере (“со мною бог”), стремятся к уединению, возникающим трудностям придают смысл и значение. Отличительной особенностью удмуртов с “низкой активностью преодоления трудностей” в “другом мире” является демонстрация отвлекающего исполнения каких-либо собственных желаний, взвешенный подход к решениям, покорность, активное избегание, самоконтроль и утаивание от других своего состояния.

Русские с “низкой активностью преодоления трудностей” в “своём мире” нацелены на уединение, размышление о себе, сравнение с другими, находящимися в худшем положении. Подвержены эмоциональному отреагированию на происходящее и приданию трудностям значения, смысла. Поддерживают равновесие и самоконтроль, скрывают своё внутреннее состояние от других, в то время как русские с “низкой активностью преодоления трудностей” в “другом мире” демонстрируют отвлекающее исполнение каких-либо собственных желаний, конструктивную активность, диссимилиацию проблемы,

раздражение, связанное с ограничением жизни возникшими проблемами.

Литература

1. Бехтер А.А. Рефлексивность как субъектный ресурс совладающего поведения специалиста: дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 149 с.
2. Васюра С.А., Коробейникова Я.П. Копинг-стратегии студентов с разным уровнем коммуникативной активности // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 9. С. 202-208.
3. Васюра С.А., Коробейникова Я.П. Стратегии совладания юношей и девушек студенческого возраста в связи с уровнем их коммуникативной активности // Казанский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 123-131.
4. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь: Изд-во ПГПУ, 1997.
5. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 88-95.
6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Научная монография. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2010. 476 с.
7. Петрова, Е.А. (Дорьева Е.А.) Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2008. 25 с.
8. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. доктора культурологии. М., 2008. 44 с.
9. Сергиенко Е.А. Субъектная регуляция совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л.Журавлева, Т.Л.Крюковой, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 67-83.
10. Хазова С.А., Дорьева Е.А. Ресурсы субъектности: теория и практика исследования. Монография. Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2012.
11. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: проблема определения понятия // Идеи О.К.Тихомирова и А.В.Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая – 1 июня 2013 г. М.: Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, 2013. С. 148-151.
12. Хотинец В.Ю. Этничность в интегральном исследовании индивидуальности человека: методология, теория, эмпирика и педагогическая практика (на материале исследования коренных народов Западного Урала): дис. ... доктора психол. наук / Пермский государственный гумани-

- тарно-педагогический университет. Пермь, 2000. 321 с.
13. Хотинец В.Ю. К вопросу об основных подходах к изучению этничности в зарубежной и отечественной науке (позиция этнопсихолога). // Мир психологии. 2001. № 4. С. 135-145.
 14. Хотинец В.Ю. Со-бытие культур. Психологические универсалии в культурном многообразии. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2005.
 15. Хотинец В.Ю. Моделирование ментальности на основе религиозно-мифологических представлений и культурных ценностей удмуртов. // Социологические исследования. 2011. № 2. С. 99-108.
 16. Aldwin C.M. Stress, coping, and development: an integrative perspective. N.Y.: Guilford Press, 1994.
 17. Frydenberg E. Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives. London and N.Y.: Routledge, 1997.
 18. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 466 p.
 19. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N.Y.: Springer Publishing House, 1984. 218 p.

УДК 37.035

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.А.Васильева, Р.С.Гараева

Статья рекомендована кандидатом педагогических наук, доцентом Российского института кооперации Р.Р.Хаймурзиной

Аннотация

В статье рассматривается проблема формирования толерантности у студентов специальности «переводчик». Актуальность исследуемой проблемы обусловлена факторами, характеризующими сегодняшнюю ситуацию в мире и нашем обществе: социальные и межэтнические конфликты, рост насилия и терроризма, напряженная социальная, экономическая, идеологическая обстановка. В статье раскрывается сущность понятий «толерантность», «культура межнационального общения»; выявляются основные проблемы, потенциал которых следует разрабатывать при создании системы методов и принципов формирования толерантности и культуры межнационального общения у будущих переводчиков.

Ключевые слова: толерантность, толерантное отношение, межкультурное общение, будущий переводчик.

Abstract

The article deals with the problem of the formation of tolerance in students specialized in translating. The relevance of the investigated problem is caused by factors characterizing the current situation in the world and our society: social and ethnic conflicts, the growth of violence and terrorism, intense social, economic and ideological conditions. The article reveals the essence of the concepts of "tolerance", "cross-cultural communication"; identifies the main problem, the potential of which should be developed to create a system of methods and principles of tolerance and cross-cultural communication in future translators.

Keywords: tolerance, tolerant attitude, cross-cultural communication, future translator.

В настоящее время ни одна культура не может больше ограничивать себя лишь своим языком и оставаться в изоляции. Для межнационального общения, равно как и для популяризации своей культуры, каждая нация вынуждена использовать ведущие языки мира. Таким образом, перед страной, а следовательно, перед системой образования встает задача такого обучения иностранному языку (ИЯ), чтобы он был на уровне второго языка. Составной частью такого процесса преподавания ИЯ должно стать обучение особенностям межкультурного общения.

Новый подход в обучении иностранному языку в неязыковом вузе предполагает, что иностранный язык является неотъемлемым компонентом про-

фессиональной подготовки современного специалиста любого профиля. Вузовский курс носит профессионально ориентированный характер, поэтому его задачи должны в первую очередь определяться особенностями речевой коммуникации в ситуациях делового взаимодействия [3, с.13].

К.Д.Ушинский, например, придавая огромное значение изучению родного языка, не был противником изучения иностранных языков, которое может осуществляться, по его мнению, с различными целями:

- для ознакомления с литературой народа, язык которого изучается;
- для развития логического мышления (грамматика - логика языка);

- как средство устного или письменного общения с людьми-носителями данного языка;
- для общения с соотечественниками, владеющими этим языком.

Особо К.Д.Ушинский выделял первую цель, которая весьма важна и богата положительными педагогическими последствиями, так как язык является «ключом словесного богатства другого народа». Литература как часть культуры отражает средствами языка духовную жизнь народа.

В языке одухотворяется весь народ, его материальная и духовная жизнь, климат страны, «в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа... страны, но и вся история духовной жизни народа» [5, с. 327]. Такие языки, как немецкий, французский - тоже результат тысячелетней духовной жизни этих народов. Следовательно, изучая немецкий, французский языки, ученик усваивает не только лексику, грамматику, но постигает культуру, языковую картину мира, созданную носителями этих языков. По мнению К.Д.Ушинского, легкая, острая, вежливая речь француза, тяжелая, туманная, рассчитанная речь немца, ясная, сжатая, не допускающая никакой неопределенности речь англичанина, играющая красками, образная речь итальянца, бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним чувством речь славянина - легко и просто знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. К.Д.Ушинский считал, что «лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа - усвоить его язык...» [5, с. 330]. Знание характера, духа, культуры, философии народа ведет к пониманию между народами.

Современный интегративный процесс, который происходит в нашей стране, требует пересмотра социально-культурных стереотипов, воспитания толерантности, этноэмпатии, уважения к традициям и духовному наследию каждой этнокультуры, осознания ценности личности, как носителя определенной культуры.

Развитие толерантности является объективной потребностью современного общества. В условиях формирования новых социально-экономических отношений особое значение приобретает проблема научно-обоснованной адаптации системы образования к ним. Россия, Татарстан и многие другие регионы России являются пространством разнообразных культур, религий, языков, традиций, обычаев, отношений и ценностей. Национальные сообщества соотносятся с определенным этносом, отражающим целостность культуры, несущей идеи, материальные и духовные ценности определенной группы.

Социальные преобразования в XXI веке предполагают, что толерантные взаимоотношения между людьми должны стать социальной нормой со-

временного общества, принятой и узаконенной на государственном и межгосударственном уровнях.

У индивида толерантность, как социальное качество, формируется в деятельности и проявляется через устойчивость, эмпатию, терпимость, социальную активность.

В настоящее время в российском обществе практически отсутствуют объективные условия для воспитания толерантности у молодежи. Связано это, в первую очередь, с ослаблением роли государства и падением его авторитета в обществе и в мире, экономическим кризисом, с девальвацией ценностей отечественной истории, культуры, нации в целом. Стимулируют тенденцию ослабления гражданских и патриотических чувств такие явления, как поражения в локальных военных конфликтах (Афганистан, Чечня), просчеты во внешней политике. К числу "негативных" факторов в данном случае относятся: криминализация общества; сокращение возможностей для "честного труда"; распространение бедности; кризис семьи, постепенное разрушение традиционных родственных связей; универсализация товарно-денежных отношений, вследствие которой культ денег охватывает все более широкие слои общества. В нашем исследовании данные факторы рассматриваются как объективные, поскольку связаны с окружающей людей действительностью: уровнем развития общества, сложившимся типом отношений в обществе, оценкой этого в сознании людей, условиями жизни личности.

К субъективным факторам мы относим индивидуальные особенности человека: его психофизиологические свойства, генетические особенности, задатки и способности, профессиональные и личностные характеристики, степень образованности и квалификации, практический жизненный опыт, профессиональное мастерство, уровень усвоения нравственной культуры и развитость сознания.

Исследование влияния этих факторов на процесс развития толерантности показало, что осознание и учет их способствуют повышению его эффективности. Умелое использование этих факторов зависит от знания условий, влияющих на становление толерантной личности, т.е. составных частей или характеристики среды, в которой развивается студент. Система всех факторов и условий жизнедеятельности образует среду обитания человека, которая является важным условием мировоспитания личности студента, ибо создает актуальный образ в сфере межличностных отношений, в основе которых лежит толерантность.

Общественные условия развития личности, степень ее социальной зрелости и активности, психический настрой, личностные качества, характер и содержание социальных противоречий, экономические и политические, культурные и бытовые условия, составляют среду становления и развития человека как социального объекта. Педагогические и

дидактические условия обеспечивают успешность обучения и воспитания толерантности. Характер межличностных отношений, основанный на толе-

рантности, обуславливает эффективное становление толерантной личности.

Данные факторы и условия отражены на рисунке 1.

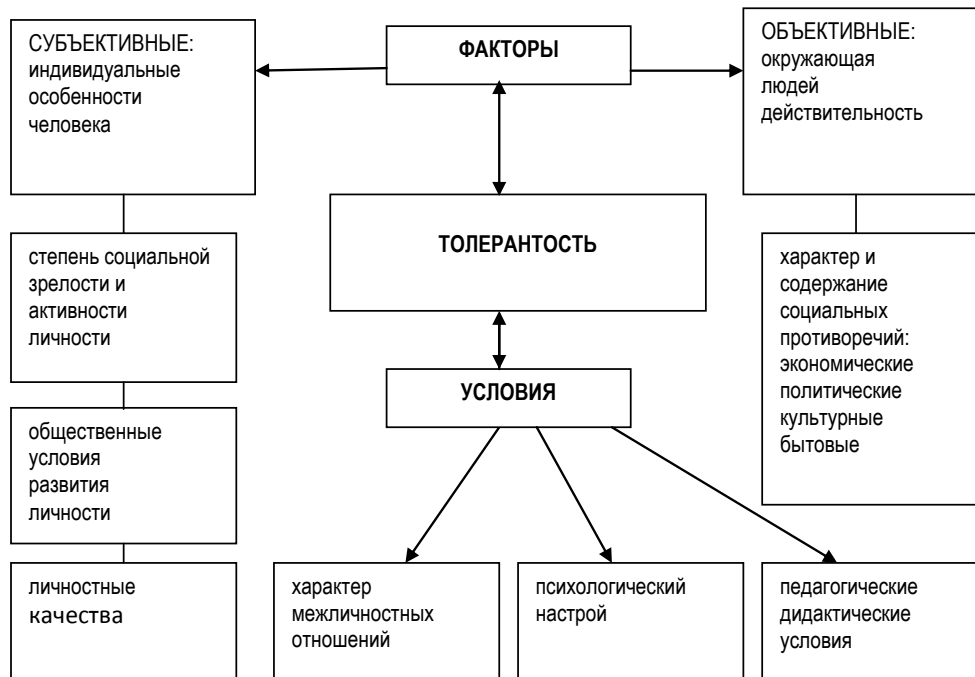


Рис.1. Факторы и условия толерантности

В обновленных социально-экономических условиях, складывающихся в стране в последние годы, интенсивно идет процесс расширения функций образования, корректировки его целей и содержания, форм и методов, отвечающих потребностям обучения и формирования личности на основе лучших традиций отечественной гуманистической педагогики.

Основную роль в формировании толерантных взаимоотношений между людьми отводили и отводят образованию, которое традиционно трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта накоплений в виде системы знаний, умений и навыков, отношений и рассматривают как часть социализации. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего подрастающего поколения. Поэтому умение последующих поколений во многом зависит от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы, от обновления и демократизации общества, в целом, овладения культурой межнациональных отношений. Проблема формирования культуры межличностных и межнациональных отношений решается, прежде

всего, через поликультурное воспитание. Поэтому проблема поликультурного образования привлекает все большее внимание ученых, деятелей культуры и образования, политиков.

Изучение этимологических корней слова «толерантность» позволяет сделать вывод о том, что оно имеет свои смысловые оттенки и данный термин употребляется для обозначения адаптационных способностей организма, позволяющих взаимодействовать, не нарушая внутреннего равновесия. Теоретические основы проблемы толерантности определяют ее место как фактора социализации личности. В современной жизни понимание толерантности разными народами различно в зависимости от их исторического опыта. По этой причине понятие толерантности имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и закономерно выражает различные типы отношений и настроений [6, с.29].

В испанском языке толерантность – это «способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных», во французском – «убежденность в том, что другие могут думать и действовать в манере, отличной от нашей собственной», в *английском* – «снисходительность; быть терпимым, разрешать на практике, в процессе своих действий, поведения

(людям, мнением) существовать без постороннего вмешательства, позволять существование различных религиозных мнений без их дискриминаций», в *китайском* – «принимать других такими, какие они есть, быть великодушными по отношению к другим», в *арабском* – «снисхождение, милосердие, всепрощение; умение принимать других такими, какие они есть и прощать», в то время, как в *персидском* языке толерантность понимается как «терпимость, выносливость, готовность к примирению с противником». В русском языке наиболее близким по значению понятию «толерантность» является «терпимость», что в быденном употреблении означает «способность, умение терпеть, мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей».

В научной литературе толерантность рассматривается, прежде всего, как уважение, признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм поведения, отказ от сведения этого многообразия к единению или преобладанию какой-либо одной точки зрения.

Несмотря на некоторые различия в значении, толерантность понимается как способность человека к мирному сосуществованию с другими людьми, как признание и уважение права другого человека на отличие.

В России в последние десятилетия из-за процессов глобализации произошли радикальные преобразования в сферах экономики, политики, науки и образования. Молодые люди со всех уголков мира участвуют в различных интернациональных программах с целью обмена знаниями и установления международных связей. Особое значение придается взаимоотношениям между представителями различных культур, где все более значительна роль переводчиков как межкультурных посредников. Соответственно, особое внимание должно уделяться процессу обучения будущих переводчиков, во время которого им предстоит овладеть профессионально-личностными качествами для повышения эффективности поликультурного взаимодействия и взаимопонимания.

Поликультурные ценностные ориентации представляют собой важнейший компонент структуры личности. Личностные преобразования будущих переводчиков предполагают прохождение ступеней изучения жизненного уклада, традиций, нравов, особенностей менталитета представителей иноязычной культуры. В связи с этим выделяются следующие поликультурные ценностные ориентации переводчиков: межкультурная толерантность, этические нормы, знания о ценностях другой культуры. Комплекс этих ориентаций обеспечивает профессиональную компетентность в общении с представителями изучаемого языка. Однако, в связи с тем, что переводчики являются самыми активными уча-

стниками сравнительно-сопоставительной оценки взаимодействующих культур, стоит выделить межкультурную толерантность как важнейшее профессиональное качество специалиста.

Межкультурная толерантность – это проявление терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, уважение и принятие многообразия культур нашего мира. Переводчик должен обладать навыками оптимальной координации эмоций и целенаправленного поведения в отношении представителей других культур для достижения эффективности коммуникации.

Вызывает интерес тот факт, что толерантность не является врожденным качеством личности, а формируется вместе с другими профессиональными и нравственными качествами в процессе обучения будущих переводчиков. Во время получения образования специалист сталкивается с рядом различных трудностей, возникающих в процессе межкультурной коммуникации. Приведем некоторые примеры часто встречающихся проблем:

- другой менталитет не позволяет прийти к единому мнению, можно говорить о чем-то бесконечно;
- собеседник не расположен к общению, замкнут, несколько высокомерен;
- трудно начать разговор, так как нет представления о том, что может быть интересно собеседнику [2, с.11-17].

Из этих примеров становится ясно, что для взаимопонимания недостаточно устранения только языковых барьеров. Следовательно, подготовка к профессиональной деятельности не должна ограничиваться лишь изучением иностранного языка. Встречаемые трудности также не сводятся только к отсутствию базовых знаний об иных культурах, даже эмоциональная неготовность может отрицательно сказаться на межкультурной коммуникации.

Для того чтобы подготовить будущего переводчика к возможным препятствиям, необходимо оптимизировать процесс развития поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков: выработать субъективную позицию посредством моделирования ситуаций, тематических дискуссий, применять инновационные методы обучения с использованием массмедийных, мультимедийных, Интернет-технологий, организовывать коллективную работу студентов (КВНы, студенческие советы, творческие кружки), отучить от стереотипного представления о народах мира, воспитать уважение и эмпатию к представителям иных культур, обучить стратегиям взаимодействия. Не последнюю роль в образовании играют и педагоги как образцы нравственного воспитания учащихся [1, с. 77-78].

Итак, подведем некоторые итоги. Толерантность настоящего времени показывает, что она является образовательным компонентом взаимодействия между людьми, принадлежащим к разным

этносам, культурам, традициям, религиям. Необходимым условием выживания человечества в период обострения существующих противоречий только диалог культур и мировоззрений, плюрализм мнений является необходимым условием выживания человечества.

Критериями толерантности будущих переводчиков являются: эмпатия; дивергентность мышления, т.е. отсутствие стереотипов, предрассудков; отсутствие напряженности в поведении; инициативность; языковая гибкость, т.е. выбор адекватного стиля коммуникации, ориентация в ситуационном контексте; уважение собеседника и сохранение его достоинства; отсутствие сравнений и критики непривычных элементов культуры.

Поликультурное учебное пространство, интеграция его участников, диалогичность, этикет, языковые способности, устойчивый интерес к освоению ценностей родной и чужой культуры с целью профессионально-личностного совершенствования, мотивация к дальнейшему поликультурному развитию и толерантное отношение являются обязательными условиями формирования личности будущего переводчика.

Литература

1. *Алешина А.И.* Межкультурная толерантность как компонент профессионального образования лингвистов-переводчиков. Казань: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2008. С. 237-242.
2. *Брагина А.Д.* Развитие поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в современном языковом образовании. М.: Академия естествознания, 2011. С. 11-17.
3. *Казакова О.В.* Культурологический аспект в обучении иностранного языка / О.В.Казакова // Проблемы совершенствования начального образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2005. С. 12-14.
4. *Казакова О.В.* Преподавание иностранного языка в контексте диалога культур / О.В.Казакова // Наука и образование глазами молодых ученых: сб. науч. тр. Шуя: ШГПУ, 2005. С. 3-5.
5. *Ушинский К.Д.* Избр. пед. произв. М.: Учпедгиз, 1968. 468 с.
6. *Шлягина Е.И., Карлинская И.М.* Толерантность как условие позитивного межэтнического общения // Психология общения: проблемы и перспективы. М., 2000. С. 28-30.

УДК 378.22

РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Л.В.Поселягина

Статья рекомендована кандидатом биологических наук, доцентом ОмГА Е.О.Каргаполовой

Аннотация

В статье выявлен эстетический аспект основных форм обучения и воспитания средствами кино: занятия с актерами и режиссерами театра, кино и т.д.; формы, способствующие восприятию, истолкованию и эмоциональной оценке произведений кино (подбор и показ фильмов при помощи участников объединения кино-клуба; экскурсии); мобильные кино и фото-выставки; мастер-классы с режиссерами кино для преподавателей и студентов; выпуск электронного журнала о кино; создание научно-исследовательских учебных кино-проектов; факультативы по искусству кино, диспуты, конференции. Определены педагогические условия применения кино как вида искусства с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: медиаобразовательные технологии, информатизация учебно-воспитательного процесса, кино в учебно-воспитательном процессе вуза.

Abstract

The article revealed the aesthetic aspect of the basic forms of training and education by means of cinema: the selection and screening of films by means of cinema club union members, excursions; mobile movies and photo exhibitions; master classes with the directors of cinema for students; electives in cinema art, debates and conferences. Pedagogical conditions are presented.

Keywords: Media education technology, computerization of the educational process, film in the educational process of high school.

Социальное, культурное развитие страны во многом определяется качеством подготовки кадров в современном мире. Экономический прогресс напрямую связан с модернизацией процесса подготовки будущих специалистов в вузе. Меняются тре-

бования к специалисту в организациях, предприятиях, учреждениях – все это должно быть отражено и в целях высшего образования, в частности, в социально-культурном подходе к высшему образованию. Сотрудничество на всех этапах профессио-

нальной подготовки в условиях кластеров позволяет задействовать в процессе обучения экспериментальные площадки. Сделать взаимодействие студентов вуза с будущими работодателями наиболее эффективным, уже в процессе подготовки овладевать компетенциями в условиях профессиональной деятельности.

В свете современных требований к результатам высшего профессионального образования актуальным является развитие у студентов межкультурной компетентности, способствующей развитию толерантности, уважения к своей культуре, а также к культурам других народов. Создание культурно-образовательной среды в вузе способствует переходу процессов развития культуры студентов, в том числе и эстетической, в саморазвитие, самообразование.

Медиаобразовательные технологии позволяют активно задействовать в учебно-воспитательном процессе цвет, графику, звук, современные средства видеотехники, что позволяет совершенствовать профессиональную подготовку в вузе. Кино является массовым и доступным на сегодняшний день видом искусства. Накопленный в отечественной педагогике богатейший опыт применения кино в учебно-воспитательном процессе не всегда задействован, недостаточно развивается с учетом таких современных процессов в образовании, как глобализация, информатизация, интеграция, интеллектуализация деятельности обучающегося. Применение кино как вида мультимедиа технологий в обучении является одним из наиболее динамично развивающихся и перспективных направлений информатизации учебно-воспитательного процесса. Современные технологии создания кино позволяют сделать учебный процесс максимально приближенным к реальности. Применяются панорамное, стерео и другие виды технологий. Студенты овладевают профессиональными компетенциями в условиях приближенных к условиям будущей деятельности. При этом соблюдается требование интерактивности: студенты взаимодействуют с преподавателем, другими студентами в условиях учебной ситуации. В отличие от реальности возможно необходимое количество репетиций, право на исправление ошибок, что не всегда возможно в действительности.

Развитие эмоциональной сферы студентов, эстетического вкуса, эстетических потребностей, интересов, чувств является важным результатом развития эстетической культуры студентов [4].

Таким образом, цель статьи: определить педагогические условия применения кино как вида искусства с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Кинематограф (от греч. *κίνημα* - движение и греч. *γραφή* - писать, рисовать; то есть «записывающий движение») - отрасль человеческой деятельности, заключающаяся в создании движущихся

изображений. В понятие кинематографа входят киноискусство - вид современного изобразительного искусства, произведения которого создаются при помощи движущихся изображений. «Такие процессы, как социализация и аккультурация, не говоря о глобализации культуры, позволят узнать, каким образом люди осмысливают увиденные ими фильмы. Художественные фильмы могут служить путеводной нитью в вопросах культурного конструирования повседневности, символической и метафорической коммуникации, конфигурации политических и экономических сил» [2, с. 7].

Главной отличительной особенностью кинематографа является его зрительная сторона. Фильм может демонстрировать события любой эпохи, любого пространства, любой страны. При этом тема картины, идея, нормы морали – все это должно быть понятно современному зрителю, должно вызывать соответствующие эмоции. Исторически кинематограф как искусство «площади» вышел из рамок театра [5].

Кино как синтетический вид искусства обладает выразительными средствами разных искусств, например, музыки, изобразительного искусства, хореографии, театра и т.д. Кино также обладает собственными выразительными средствами. Выразительные средства кинематографа - художественные средства, с помощью которых раскрывается тема и идея кинофильма.

К выразительным средствам кино относят: содержание, идейный замысел фильма, выраженный в сценарии; композиция фильма; мастерство режиссера, оператора, актеров, воплощающих в своей игре образы киногероев; картины быта, ритм и темп, пейзаж, музыка, натурные звуки, движущиеся изображения, мизансцена, монтаж, спецэффекты, цветокоррекция, саундтрек.

Рассмотрим основные выразительные средства кино, знание которых необходимо для развития и саморазвития эстетической культуры студентов.

Художник рисует картину красками на полотне. Зритель непосредственно видит результат его творчества, оценивает. Писатель, живописец, скульптор прямо обращается к своему зрителю, читателю, слушателю. Кино относится к ряду искусств, в которых непосредственная передача невозможна. Необходимы посредники в лице актеров, операторов, художников, костюмеров, гримеров и так далее. Труд этих людей заключается в интерпретации произведения искусства. Между актером и основным автором произведения стоит режиссер. В переводе на русский язык слово «режиссер» означает «управляющий». Работа режиссера в кинематографе – это важнейшая и самая высокая степень современной специализации в области искусства. Режиссер первым истолковывает произведение искусства и доносит свое истолкование, свое отношение к тому, что написал автор, до всех исполни-

телей. Он дает художнику и оператору ориентиры на зрительное оформление картины. Затем делит зрительное оформление на декоративную часть и операторскую часть, прорабатывает с каждым отдельно область работы. С актерами режиссер репетирует, т.е. вкладывает в них свое понимание произведения, сочетая это свое понимание с индивидуальностями актеров. Композитору он дает установку в отношении музыки, где она должна звучать, какой у нее должен быть характер. Режиссер работает с монтажерами, звукооператорами и со многими другими. Кинематограф «требует восприятия в непрерывном времени. Образ звуковой и образ зрительный апеллируют не к рациональному мыслительному аппарату, а к подсознанию, к воображению. И поэтому музыка и кино так близки» [3, с. 67].

В результате монтажа кинофильма окончательно определяется логика, длительность, ритм и темп действия. Монтаж - сложный технический и творческий процесс соединения кадров, обеспечивающий организацию материала в связный рассказ на экране - кинофильм. Кадры соединяются между собой по смыслу, а также с учетом изобразительной, звуковой и ритмической стороны. Основы монтажа заложены уже в сценарии, монтаж ведут во время съемки и, наконец, за монтажным столом. «Не только смысл, но и чувства может передавать склейка двух кусков. Один кусок может переходить в другой незаметно, неискушенный зритель не увидит этой склейки. Но она способна вызвать потрясение в том случае, когда сталкиваются две несовместимые точки зрения. Происходит эмоциональный взрыв» [1, с. 75].

Основой фильма является композиция. Так, например, композиция игрового фильма закрепляется в сценарии, задача которого показать конфликт, эволюцию характеров действующих лиц. Композиция может быть сюжетной, когда вслед за постановкой проблемы излагается история поиска, показан сам поиск и его результаты, и классической: экспозиция, завязка, нарастание действия, кульминация и развязка. Фильм может начинаться и непосредственно с кульминации, что позволяет сразу вызвать у зрителя определенные эмоции. «Для меня каждый фильм, который снимаю, - музыкальное произведение. В нем есть обязательно кульминация, потом спад, потом пауза, потом опять кульминация, снова спад, выход на последнюю кульминацию и на коду» [3, с.23]. Идти на коду - переходить на заключительную часть произведения, композиции, завершать исполнение произведения. В музыке «кода» (с итал. «coda» означает «в хвост») - это заключительная часть музыкального произведения, не связанная с его основной темой.

Композиция научно-исследовательского фильма определяется в первую очередь программой

исследования, ходом эксперимента. Научно-популярный фильм строится в основном на драматургии явления, мысли. Композиция фильма-лекции включает постановку проблемы, подробное изложение существа вопроса, частные и общие выводы.

Ритм - всегда определенное простое или сложное чередование чего-либо. Он свойствен пространственным и временным протяженностям и улавливается то слухом, то зрением. В отличие от ритма темп - только элемент движения и представляет собой меру его скорости.

В кино ритм связан с темпом. Так, внутрикадровый темп монтажного элемента назначает точную длину монтажного куска. Считается установленным, что темп монтажных элементов предопределяет ритм монтажа, то есть длину и количество чередований монтажных кусков.

Содержание снимаемого доносит до зрителя композиция кадра. При этом на плоскости экрана создается иллюзия трехмерного пространства, объекта. Композиция достигается выбором изобразительных средств: точки съемки, ракурса, крупности плана, света и цвета, а также движением кинокамеры при съемке. К изобразительным средствам построения кадра относят: кинетический режим работы кинокамеры (съемка с пониженной и повышенной частотой, покадровая и обратная съемка), формат кадра, колорит и тональность.

На протяжении всего эпизода (и фильма) кадр должен быть построен таким образом, чтобы внимание зрителей концентрировалось и сохранялось на главных по сюжету объектах съемки. Главный объект в кадре выделяется крупностью, светом, цветом, нерезкой съемкой второстепенных, расположенных по глубине снимаемого пространства предметов или других объектов съемки.

Режиссер, оператор, видеоинженер, монтажёр и режиссёр монтажа умело используют различные композиционные приемы, направленные на поддержание внимания зрителей.

При компоновке кадра оператор учитывает реалистичность, достоверность изображения снимаемого пространства, формы и окраски объектов съемки, характера освещения и колорита снимаемой сцены.

С помощью перспективы достигается ощущение глубины пространства. Перспектива - это кажущееся изменение масштабов объектов, их очертаний, четкости, взаимного расположения, которое обусловлено расстоянием от точки съемки до объектов. Выделяют линейную и тональную перспективу. Линейная перспектива проявляется в уменьшении размеров объекта съемки по мере их удаления от объектива кинокамеры. На перспективный рисунок кадра оказывает влияние и высота точки съемки, особенно при близком расположении кинокамеры от объекта съемки. В случае, когда очень заметны укорочения частей объекта съемки в пер-

спективе, удаленных от переднего плана, говорят о ракурсе (от франц. *raccourcir* – сокращать, укорачивать) как изобразительном приеме кино.

Цвета и тона предметов по мере их удаления изменяются, смягчается контраст, уменьшается насыщенность цветов в тональной перспективе. При этом удаленный план выглядит светлее переднего.

Важнейшим изобразительным средством композиции кадра являются общий, средний и крупный планы. Различают общие глубинные и сверхкрупные планы или деталь. Название этих планов связано с масштабом изображения человека. Общий план показывает человека полностью. При этом также видна обстановка, в которой он действует. Средний план показывает человека примерно по пояс. Здесь хорошо видно выражение лица человека, деятельность, которой он занят. Крупный план показывает лицо человека и его плечи, возможно, только лицо или портрет по грудь. Зритель хорошо видит мимику, изменения в настроении человека, проявления эмоций, психических состояний.

Особое место крупный и сверхкрупный планы занимают в научно-технических фильмах, а также в исследовательских и учебных. Показ с увеличением документов, музейных экспонатов, произведений изобразительного искусства делает их доступными для восприятия обучающихся.

В ходе съемки кинокамера может поворачиваться относительно неподвижной оси, в таком случае съемку называют стационарным панорамированием. Съемка может производиться камерой, перемещающейся в пространстве – это динамическое панорамирование.

В динамическом панорамировании предусмотрены наезд, отъезд, проезд, а также движение кинокамеры по более сложной траектории. Движение киноаппарата на снимаемый объект – наезд. При этом увеличивается крупность плана. Внимание зрителя сосредоточивается на объекте съемки или его детали в соответствии с операторским замыслом. Движение камеры от объекта – это отъезд. При этом план становится более общим, зрителю открывается обстановка, в которой происходит действие.

Иллюзия наездов и отъездов может быть создана с помощью объективов с переменным фокусным расстоянием. Динамическое панорамирование дополняется еще более сложным движением кинокамеры при съемке с рук. Съемки производятся на ходу, на бегу, оставаясь все время рядом с героем. При этом лучше передаются все изменения настроения, эмоции актера.

Изменение кинетического режима работы кинокамеры относится к изобразительным средствам. Возможна замедленная съемка, которая создает на экране эффект ускоренного движения. Ускоренная съемка создает эффект замедленного

движения. Например, в исследовательских целях бывает нужно добиться плавности движения. Применяются такие изобразительные средства, как покадровая съемка, стоп-кадр.

В кинематографе возможна передача реального и условного времени. С помощью монтажа время может быть сконцентрировано, сжато, убраны лишние подробности. Также выразительным средством может быть и пространство. В кино пространство может быть реальным и условным.

Задача мизансцены – сделать зрелище более выразительным и более глубоким по смыслу. Это способ полнее выразить основную мысль каждой сцены какого-то действия и сделать её эмоционально сильнее. Значение слова "мизансцена" (*mise en scène*) переводится с французского как "размещение на сцене". Мизансцена – это сочетание элементов (как пространственных, так и временных) во взаимодействии друг с другом действующих лиц. То есть единое целое, которое сплетено из действия с закономерностями его тонов, ритмических рисунков, а также перемещений в пространстве. Основные компоненты мизансцены – это слова и движения артистов. Дополнительные её элементы – музыка, шумы, цвет и свет.

Искусное построение мизансцены зависит от того, способен ли режиссёр мыслить образами пластическими и видеть все действия своей постановки через движения актёров.

Для того чтобы сыграть даже самый маленький отрывок, актер должен войти в образ мысли и представлений своего героя, должен найти соответствующий темперамент, ритм, темп, тональность – все, что актер находит часто инстинктивно, в общении с партнером. Режиссер направляет актера, при этом актер, по мере возможности, не должен чувствовать над собой руки режиссера. Актеру должно казаться, что он играет совершенно свободно то, что ему хочется.

К основным видам кино относятся художественные (игровые) и документальные (неигровые) фильмы, короткометражное кино. В художественных фильмах показаны события, сыгранные актёрами. В документальных события сняты в реальной жизни. Документальные фильмы в свою очередь подразделяют на неигровое кино; кино с элементами игрового, но реконструирующее реальные события; образовательные (учебные) фильмы.

В киноискусстве художественные фильмы разделены на определенные жанры, например, боевик, детектив, триллер, приключенческое кино, ужасы, комедия, историческое кино и т.д.

Назовем основные формы, позволяющие активно применять кино в учебно-воспитательном процессе вуза: формы, способствующие развитию умений и навыков художественной деятельности в учебно-воспитательном процессе (занятия с актёрами и режиссерами театра, кино и т.д.); формы,

способствующие восприятию, истолкованию и эмоциональной оценке произведений кино (подбор и показ фильмов при помощи участников объединения кино-клуба; экскурсии); мобильные кино и фото-выставки; мастер-классы с режиссерами кино для преподавателей и студентов; выпуск электронного журнала о кино; создание научно-исследовательских учебных кино-проектов; факультативы по искусству кино, диспуты, конференции. Рассмотрим более подробно некоторые из форм медиаобразования средствами кино.

Экскурсии в кинотеатр проводятся с учетом совместного выбора для студентов репертуара просмотра. При этом особое внимание студентов обращается на критерий художественного вкуса к выбору фильма. Обращается внимание на то, что лучшие фильмы проникнуты человечностью, гуманизмом, рассказывают об известных событиях и героических людях, учат быть смелыми, волевыми, настойчивыми в достижении целей, любить жизнь и людей, чувствовать прекрасное и бороться против безобразного. Среди современных отечественных фильмов можно назвать «Легенда № 17» 2013 года о жизни и о самой решающей игре знаменитого советского хоккеиста Валерия Харламова (режиссер Николай Лебедев), «Чемпионы» по мотивам легендарных побед российских спортсменов (режиссеры: Дмитрий Дюжев, Артём Аксёненко, Алексей Вакулов, Эмиль Никогосян) 2014 г. и т.д.

Темами факультативов могут являться вопросы истории и теории кино, биографии известных актеров, режиссеров, деятелей кино, истории возникновения и развития разных школ кино, изучение роли кино в развитии культуры, взаимодействия кино с другими видами искусства (с музыкой, изобразительным искусством, художественной литературой, театром).

Примерные темы диспутов – «Образ молодого современника в кино», «Есть ли место в совре-

менной жизни авторскому кино?», «Быть режиссером своей жизни – что это значит?» «Какова роль кино в воспитании и самовоспитании в период экономического кризиса», «Спорят ли о вкусах?», «Есть ли мода на кино?» т.д.

Студенты разработали учебные проекты по таким темам, как «Влияние мультимедиа технологий на эстетическое воспитание учащихся», «Развитие эстетической культуры младших школьников средствами кино-клуба».

Реализации эстетического начала в учебной и научно-исследовательской деятельности студентов возможна при соблюдении следующих условий: высокий уровень эстетической компетентности преподавателя, отбор произведений искусства, теоретического материала с целью развития культуры студентов; обращение к личностям известных деятелей искусства; самостоятельная проектная деятельность студентов в сфере эстетического; анализ и оценка произведений искусства; установление взаимосвязей между художественными образами, изображением прекрасного в различных видах искусства, внутри отдельных искусств.

Литература

1. Александров Г.В. Эпоха и кино. 2-е изд., доп. М.: Политиздат, 1983. 336 с.
2. Грей Г. Кино: Визуальная антропология / Гордон Грей; пер. с англ. М.С.Неклюдовой. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 208 с.
3. Кончаловский А.С. 9 глав о кино и т.д. ... Андрей Кончаловский. М.: Эксмо, 2013. 176 с.
4. Поселягина Л.В. Условия развития эстетической компетентности студентов будущих педагогов-психологов в условиях интерактивного обучения // Образование и саморазвитие. Научный журнал. 2012. № 1. С. 75-81.
5. Ромм М.И. Беседы о кинорежиссуре. М.: Красный пролетарий, 1975. 288 с.

УДК 37.089.5:371.4.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

И.Ф.Яруллин, Р.Р.Насибуллов

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета А.Н.Хузиахметовым. Email: hanvar9999@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются приоритетные направления деятельности вузов по гражданско-патриотическому воспитанию студентов; факторы, оказывающие влияние на формирование гражданственности студенческой молодежи. Авторы разрабатывают модель формирования гражданской ответственности студентов вузов, педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гражданской ответственности студентов; раскрывают основные формы, методы и средства гражданского становления личности студента.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, воспитание, вуз, образовательное пространство, студенты, педагогическая модель, педагогические условия.

Abstract

The article discusses the priorities of universities for civil and patriotic education of students; the factors influencing the formation of civic consciousness of students. The authors develop a model of good citizenship of students, pedagogical conditions providing efficiency of formation of civil responsibility of students; open basic forms, methods and means of civic formation of the individual student.

Keywords: civicism, patriotism, training, university, educational environment, students, pedagogical model, pedagogical conditions.

Несмотря на то, что к настоящему времени имеется большое количество исследований, посвященных проблеме гражданского воспитания (в основном в области школьного образования), ещё очень слабо разработаны вопросы формирования гражданской ответственности студенческой молодёжи. Проблема гражданского воспитания студентов актуализируется тем, что в настоящее время наблюдается:

- ориентация содержания гражданского образования на правовое образование при игнорировании личностно-ориентированных аспектов гражданского поведения – идеалов и принципов гражданской ответственности, духовно-нравственных критериев общественной жизни, гуманных отношений к культурным различиям и традициям разных народов, способностей понимать конкретную жизненную ситуацию и соответственно совершать поступки и др.;

- отсутствие чёткой методологии воспитания студенческой молодёжи, отвечающей потребностям изменившихся социальных условий, и системы морального и материального поощрения вузовских преподавателей за осуществление воспитательной работы среди студентов.

Об этом свидетельствует наличие целого ряда **противоречий**: между настоятельной потребностью общества в молодёжи со сформированной гражданской культурой и недостаточной разработанностью тех механизмов, которые позволили бы успешно решить эту задачу в условиях вузовского образования; между ориентацией самой системы высшего образования на решение проблем формирования профессиональных компетенций и необходимостью одновременного решения задач формирования гражданской культуры студенческой молодёжи (в научно организованной воспитательной работе) и др.

В статье "Важность гражданского воспитания", опубликованной в журнале "Демократия и общество" подчёркивается, что "во многих отношениях сосредоточение внимания на гражданском обществе является заслуженным, так как общественная сознательность и активность играют важную роль в любой действующей демократии" [1]. При этом "гражданское воспитание в обязательном порядке должно быть связано с пониманием идеалов демократии и с мотивированной приверженностью к цен-

ностям и принципам демократии" [2]. Эта же мысль подчеркивается в отечественных энциклопедических словарях: "основная цель гражданского воспитания – воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п." [3, с. 57].

В качестве задач данной статьи мы ставим: раскрыть суть понятия "гражданская ответственность студента", выявить факторы, некоторые формы, методы, разработать модель и педагогические условия формирования гражданской ответственности у современной студенческой молодёжи.

Методологической основой исследования явились: теория развития человека и его обусловленности природными и социальными факторами, аксиологический и личностно-деятельностный подходы, принцип единства сознания и деятельности.

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих методов: сравнительный и логический анализ, синтез, обобщение, моделирование, изучение и обобщение инновационного опыта вузов по формированию гражданской ответственности у студентов, беседы, анкетирование, целенаправленные наблюдения за деятельностью студенческой молодёжи, методы математической статистики, проведение педагогического эксперимента по формированию гражданской ответственности в рамках конкретных вузов. На констатирующем этапе эксперимента определялась степень развития гражданской ответственности студентов, на основе чего были сформированы экспериментальная (61 студент) и контрольная (66 студентов) группы. Общая численность испытуемых составила 127 человек. На формирующем этапе эксперимента проводилась работа по внедрению в учебно-воспитательный процесс педагогических условий формирования гражданской ответственности студентов, выявленных в результате проведенного исследования. На контрольном этапе экспериментальной работы проводилась итоговая работа по сравнению полученных первичных данных, определялся достигнутый уровень развития гражданской ответственности студентов в ходе эксперимента, осуществлялся сравнительный анализ данных, полученных на различных этапах диагностики.

Результаты срезов по изучению уровней сформированности гражданской ответственности студентов подтвердили правильность выдвинутой гипотезы: показатели развития гражданской ответственности студентов контрольной группы остались почти без изменений, в то время как экспериментальной группе они повысились.

Оценка педагогического процесса по развитию и формированию гражданской ответственности включал и анализ информации по состоянию воспитательной работы, которую предоставляли: деканат, студенческий актив академической группы, куратор, руководители различного рода научно-творческих коллективов, кружков, спортивных секций. Сбор информации производился куратором группы.

Как известно, период обучения в вузе является важнейшим в процессе формирования личности. Наряду с приобретением общих и специальных знаний, студенты вырабатывают не только свои первые профессиональные умения и навыки, но и соответствующую систему ценностей. Как социально-демографическая группа молодежь обладает высокой социальной мобильностью, является источником инноваций и наиболее восприимчива к ним. В то же время отсутствие жизненного опыта сказывается в том, что в современной молодежной среде слабо развита культура ответственного гражданского поведения.

В данной связи вопросам формирования гражданской ответственности студентов следует уделять самое пристальное внимание в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Исходными при выявлении факторов и условий формирования гражданской ответственности студентов явились понятия "гражданин", "гражданское общество", "гражданское образование / воспитание" и "гражданская ответственность". Согласно "Юридическому словарю", "гражданин - лицо, принадлежащее на правовой основе к определенному государству. Ему принадлежат политические права и свободы. Очевидно, что гражданская ответственность может существовать в условиях гражданского общества. Гражданское общество - это совокупность отношений в сфере экономики, культуры и пр., развивающихся в рамках демократического общества независимо и автономно от государства" [4].

Маргарет Stimmann Брэнсон, заместитель директора Центра гражданского образования в статье "Роль гражданского образования" пишет: "Гражданское образование, следовательно, является (или должно быть) одной из первоочередных задач... Крайне важно, поэтому, чтобы педагоги, политики и представители гражданского общества и сами бы занимались гражданским воспитанием, и получили бы поддержки в решении этого вопроса от всех слоев общества и самого широкого круга организа-

ций и правительств" [5]. Потому что "хорошее гражданское образование развивает различные навыки, такие как умения совещаться, навыки сотрудничества, выступлений перед публикой. Однако достижение этих навыков требует более сложных стандартов по гражданственности и лучшей интеграции учебных дисциплин" [6].

В зарубежной литературе мы находим также следующее определение ключевого понятия: "В самом широком смысле "гражданское воспитание" включает в себя все процессы, влияющие на убеждения, обязательства, возможности и действия людей как членов или потенциально возможных членов общин. Гражданское образование не обязательно должно быть намеренным или преднамеренным; учреждения и общины передают ценности и нормы поведения, не размышляя об их значении" [7].

Дженнифер Ритберген-Мак-Кракен в статье "Гражданское образование. Что это такое?" пишет: "Общей целью гражданского образования является содействие гражданам в участии и поддержке демократической и общественной системы управления" [8].

Гражданственность является "сущностной характеристикой личности и его деятельности как человека, обладающего гражданским мышлением, активной гражданской позицией, патриотическими чувствами и опытом общественно-полезной патриотической деятельностью" [9, с. 103]. Гражданская ответственность представляет собой личностное качество, включающее нравственно-ценностный, интеллектуальный, эмоционально-волевой, операциональный и рефлексивный компоненты и отражающее готовность студента проявлять ответственную гражданскую позицию в форме поступков, поведения, стиля жизни, образа жизни в современном социуме.

В ходе исследования разработана модель формирования гражданской ответственности, под которой мы понимаем алгоритм конструирования и организации эффективного обеспечения образовательного процесса по формированию гражданской ответственности студентов, которой может быть реализован в высшем профессиональном учебном заведении.

Для описания модели формирования гражданской ответственности студентов был использован системный подход. Рассматривая процесс формирования гражданской ответственности студентов как сложную многоуровневую систему, составными частями которой являются элементы образовательного процесса высшего профессионального учебного заведения, мы выделили в нем следующие основные компоненты: целевой, организационный, содержательный, результативный. Все компоненты модели формирования гражданской ответственности студентов педагогического профиля

взаимосвязаны и представляют собой целостность (рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования гражданской ответственности студентов вузов

Кроме того, были определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования гражданской ответственности студентов: осуществление педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы; реализация технологии социального проектирования учебных занятий, направленных на формирование гражданской ответственности студентов; проведение цикла научно-методических семинаров для вузовских пре-

подавателей по проблемам формирования гражданской ответственности студентов; создание особой воспитательной среды. «Так или иначе, качественные особенности в воспитании гражданина оказывает среда. Средовой подход в воспитании гражданственности характеризует особенность этого процесса», но «главным условием успешности гражданского воспитания студентов является правильная организация процесса обучения, создание ус-

ловий для нравственного становления, нормального развития, ощущения успеха» [10].

В данном исследовании авторы опирались главным образом на субъектно ориентированный подход, потому что «он обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения не только образовательных, но и духовных, культурных и жизненных потребностей личности», что очень важно было при формировании у студентов гражданской ответственности.

Была разработана и апробирована диагностика сформированности гражданской ответственности студентов, включающая практически-результативный, оптимально-деятельностный, реализационно-целевой критерии и неосознанный, осознанный, целенаправленный, специфический уровни, которые представлены в целостной модели (рис. 1).

Гражданское воспитание это целенаправленный, специально организуемый процесс формирования устойчивых гражданских качеств у молодежи. По результатам выполненного исследования можно сделать следующее заключение.

В ходе исследования установлено, что целью и результатом гражданского воспитания студентов в системе их профессиональной подготовки является гражданская культура, понимаемая нами как интегративное свойство личности, характеризующееся наличием у студентов глубоких и прочных знаний из области гражданского воспитания студентов; ценностных отношений к Родине, своему народу и его культуре, к представителям другой национальности и их культуре, к политико-правовой сфере государства, к обществу и общечеловеческим проблемам, положительной установки к профессиональной деятельности в области гражданского воспитания.

Выявлены особенности организации гражданского воспитания студентов в системе профессиональной подготовки, обусловленные единством личностно ориентированной и профессиональной составляющих профессиональной подготовки; интеграцией её теоретической, методической, практической и научно-исследовательской сфер; особой значимостью патриотического, политико-правового, национального, межнационального и общечеловеческого аспектов гражданского воспитания для молодых людей; комплексным характером цели гражданского воспитания, проявляющейся в единстве научных знаний, ценностных отношений и практической деятельности.

Эффективность процесса формирования гражданской ответственности личности студента, проявляющейся в готовности участвовать в совершенствовании современного общества и активно влиять на общественно-политическую жизнь страны, в образовательной среде вуза может быть достигнута при соблюдении следующих условий:

- включение вопросов гражданско-патриотического воспитания в число приоритетных задач обучения и воспитания в вузе;

- создание мотивационно-ценностного отношения студентов к процессу формирования гражданской ответственности как интегративному качеству личности, ориентированного на реальные условия современной жизни;

- обогащение содержания образования за счет внесения в учебный процесс нравственно-творческих и культурно-творческих функций и использования потенциала социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин;

- усиление роли личности преподавателя высшей школы, личностное осмысление им педагогических идей, ценностей и принципов;

- гуманизация и гуманитаризация образования, которые исходят из того, что студент вуза представляет собой сознательную, самостоятельную личность, с чувством собственного достоинства и собственной ответственности;

- формирование культуры межнационального общения, умения решать возникающие межэтнические конфликты мирными, а не силовыми методами.

Эффективность процесса гражданского воспитания в системе профессиональной подготовки студентов обеспечивается последовательной реализацией совокупности взаимосвязанных компонентов модели гражданского воспитания.

Выводы

1. Под гражданской ответственностью вузовских студентов мы понимаем способность личности осуществлять свою деятельность, основываясь на чувстве гражданского долга, а также в соответствии с принятыми в обществе нормами гражданского поведения.

2. Педагогическими условиями формирования гражданской ответственности являются: осуществление педагогической поддержки формирующихся гражданских качеств студентов в ходе учебной и воспитательной работы; реализация технологии социального проектирования учебных занятий, направленных на формирование гражданской ответственности студентов; проведение цикла научно-методических семинаров для преподавателей вузов по проблемам формирования гражданской ответственности студентов.

3. В качестве средств педагогического контроля и самоконтроля сформированности гражданской ответственности студентов разработаны и апробированы различного содержания анкеты, тесты, карта по изучению гражданской ответственности студентов.

Дальнейшее исследование проблем специфики гражданской ответственности в педагогической науке, а также разработка методик и техно-

логий ее формирования представляется нам задачей обозримого будущего.

Предметом следующих исследований может явиться изучение, разработка и апробация инновационных форм и методов педагогической деятельности по формированию гражданской ответственности студентов.

Литература

1. <http://www.democracyandsociety.com/blog/2011/06/26/the-importance-of-civic-education/>. Обращение: 15 марта 2015.
2. http://mdk12.org/instruction/curriculum/social_studies/what_is_civiced.html. Обращение: 16 апреля 2015.
3. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь // Гл. редактор Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 528 с.
4. http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2.cgi. Обращение: 18 апреля 2015.
5. http://www.civiced.org/papers/articles_role.html. Обращение: 18 апреля 2015.
6. <http://www.civicyouth.org/quick-facts/quick-facts-civic-education/>. Обращение: 18 апреля 2015.
7. Crittenden, Джек и Левин, Питер, "Гражданское образование". Впервые опубликовано 27 дек. 2007; в существенных изменениях 30 мая 2013. <http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/>. Обращение: 18 апреля 2015.
8. http://www.pgexchange.org/index.php?option=com_content&view=article&id=133&Itemid=122. Обращение: 18 апреля 2015.
9. Яруллин, И.Ф., Насибуллов, Р.Р. О формировании гражданской ответственности студентов вуза // Образование и саморазвитие: научно-педагогический и психологический журнал. Казань: Казан. ун-т, 2013. № 4(38). С. 101-106.
10. Пшонко, В.А. Гражданское воспитание в системе воспитания социально-личностных качеств выпускника колледжа. <http://smolpedagog.ru/article%2018.html>. Обращение: 18 апреля 2015.

УДК 373.1

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Н.Г.Перевозчикова

Статья рекомендована действительным членом АПСН РФ, профессором кафедры педагогики Брестского государственного университета М.П.Жигаловой. E-mail: zhygalova@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема организации самостоятельной литературно-краеведческой работы на занятиях литературы в полиэтнических группах; определяются направления работы при изучении русской литературы с применением литературно-краеведческого материала, автор акцентирует внимание на процессе осмысления национальной самоидентификации человека, который может происходить только в приобщении его к национальным ценностям, при освоении диалога культур.

Ключевые слова: организация самостоятельной литературно-краеведческой работы; полиэтнические группы; культурологический подход; получение знаний; педагогическое мастерство; среднее профессиональное образование.

Abstract

The article deals with the organization of independent literary and local history work in literature classroom in multiethnic groups; defines areas of work in the study of Russian literature with literary and local history material. The author focuses on the process of understanding the national identity of a man who can only take place in the adaptation to the national values, with the development of the dialogue of cultures.

Keywords: organization of independent literary and local history work; multi-ethnic group; cultural approach; the acquisition of knowledge; teaching skills; secondary vocational education.

Известно, что без организации хорошо продуманной самостоятельной учебно-исследовательской работы учащихся преподавателю очень трудно достичь решения стоящих перед ним образовательных задач.

Важность для обучающихся активного, самостоятельного овладения знаниями была глубоко и

всесторонне обоснована еще древнегреческими мыслителями – Аристотелем, Платоном, Сократом, - которые утверждали, что успешное развитие личности может проходить, лишь в процессе ее самостоятельной работы по их усвоению. В дальнейшем эта мысль была развита в трудах Ф.Рабле, Т.Мора,

М.Монтеня и в научных исследованиях А.Я.Коменского, Ж.Ж.Руссо, Г.И.Песталоцци, К.Д.Ушинского.

Самостоятельную деятельность мы рассматриваем как работу обучающихся, выполняемую без участия преподавателя, но под его прямым руководством. Такие современные методисты, как З.А.Вологодская, Г.А.Алова, М.Н.Дуранов, В.А.Казаков, В.А.Ляудис и другие рассматривают самостоятельную работу как средство развития у обучаемых обобщенных умений самостоятельной творческой активности, социализации личности и ее способности к самоорганизации.

Самостоятельная деятельность обучающихся как решающее звено в процессе обучения должна иметь место как на уроке и внеурочных занятиях, так и при выполнении домашних занятий. Вне деятельности, утверждают современные психологи (А.Н.Леонтьев, В.В.Давыдов) познание невозможно. Самостоятельная работа не только способствует закреплению полученных знаний, но и содействует получению новых сведений. Обучаемый приучается думать, вспоминать; у него появляются побуждения заглянуть в неизвестное, что содействует развитию умственной самостоятельности, заставляет его по собственной инициативе ставить перед собой новые цели, учит применять приобретенные знания в практической деятельности. При организации самостоятельной работы педагогическое мастерство преподавателя проявляется в его умении сочетать различные формы работы: классную (общую), групповую, индивидуальную, учитывая при этом общее для всего класса, типичное для группы обучающихся и индивидуальное для отдельно взятого подростка. Нельзя не согласиться с И.Д.Бутузовым в том, что на каждом этапе урока необходимо обеспечивать «разумное сочетание учебной работы всего коллектива с дифференцированным подходом к каждому из учащихся или групп и тем самым дополнять, обогащать и активизировать классные занятия» [1, с. 12]. Такой подход требует от преподавателя исследования учебных возможностей и индивидуальных способностей каждого ученика, диагностики его знаний и умений. Главная цель дифференцированного обучения заключается в организации учебного процесса с учетом индивидуальных способностей и возможностей личности.

В полиэтнических группах средних профессиональных учебных заведений, где литература не является профилирующей дисциплиной, первой задачей преподавателя является увлечь обучающихся серьезной и полезной деятельностью, заинтересовать их необычной формой проведения урока и самостоятельной работы – использованием на уроке и при выполнении домашнего задания материалов литературного краеведения.

При изучении русской литературы с применением литературно-краеведческого материала полезно проводить работу в трех направлениях: по-

знавательном, практическом и организационно-художественном.

Уже на лекции, при объяснении новой темы преподаватель требует от обучающихся напряженной мысли, обращая к ним с тем или иным вопросом. Неоценимую роль в работе может сыграть обращение к ресурсам Интернета. Приучая к литературно-краеведческим изысканиям, преподаватель перед изучением творчества каждого нового писателя предлагает обучающимся поискать по Интернету (а потом и в библиотеках) материал, доказывающий его связь с краем, где они живут (в данном случае с нижегородским Поволжьем). Подростки с большим удовольствием выполняют такие поручения.

Большое удовлетворение получает преподаватель, видя радостные глаза своих учеников, «открывших» нечто новое в творчестве или биографии писателя. Конечно, без психологического воздействия на обучающихся в таких случаях преподавателю трудно достичь желаемого результата. Например, в ресурсах Интернета обучающиеся среднего профессионального уровня Нижегородского института пищевых технологий и дизайна обнаруживают действительно интересный материал по творчеству и биографии А. П. Чехова. Особое впечатление на них произвела запись одного из земляков о посещении писателем Нижнего Новгорода в 1892 «голодном» году. На уроке подростки наперебой рассказывают, что интересного в ресурсах Интернета им удалось обнаружить о связи Чехова с Нижегородским краем, о страшном голоде, разразившемся в Поволжье в конце XIX в., и о роли писателя в организации помощи голодающим. По их подсчетам, Чехов посетил Нижний Новгород 4 раза: по пути на остров Сахалин, по возвращении с Сахалина, в упомянутом 1892 г. и в 1901 г. 26 мая вместе с женой О.Л.Книппер были в гостях у А.М.Горького.

Преподаватель предлагает прочесть рассказы повести, написанные Чеховым в 1892-1893 гг., и поискать, нет ли в них отражения описанных событий. К следующему уроку обучающиеся вычленили: это повесть «Мужики», написанная в 1892 г., в которой раскрывается жизнь русского голодающего крестьянства. Другие поправляют: просматривая ресурсы Интернета, они обнаружили другую информацию – нижегородские впечатления 1892 г. отражены в рассказе «Жена».

Сообщения подростков в таких случаях принимают форму дополнения к рассказу преподавателя, их участие в раскрытии темы делает урок более интересным и продуктивным. Подростки чувствуют себя открывателями, исследователями, и каждый стремится обнаружить и рассказать что-то новое, неизвестное о писателе.

Для преподавателя важно включить в эту работу как можно больше учащихся. На первых порах это удастся не просто: их будущая профессия не

связана с литературой, не каждого из них интересует русская классика. Но постепенно поисково-разыскательная работа увлекает их. Сначала это просто игра, но игра увлекательная, да еще влияющая на оценку по литературе, а потом эта «игра» принимает совершенно новый смысл.

Особое влияние на иноязычных обучающихся производит проявление интереса преподавателя к их родной литературе и народной культуре. Поэтому преподавателю важно постоянно выражать заинтересованность литературными и народной культурой, нравами и обычаями народов бывшего Советского Союза: обращаться к ним за «консультацией», спрашивать, когда ему будто бы что-то непонятно в творчестве того или иного писателя, пытаться «выяснить», кто из их писатели жил в ту или иную эпоху. Упомянув, например, о Пушкине как основоположнике новой русской литературе (а это постоянно происходит), можно вспомнить писателей других народов, сыгравших такую же роль в их литературах, Армяне могут вспомнить Хачатура Абовяна, грузины И.Чавчавадзе, белорусы – Я.Чечета, В.И.Дунина-Марцинкевича и т. д. Большинство все-таки не смогут ответить на подобный вопрос. В таком случае преподаватель должен ответить на него сам. Например, татарскому мальчику (или девочке), затрудняющимся ответить на поставленный вопрос, преподаватель задает новый: что он слышал о Ф.Халиди или У.Имяни-Болгари, хотя знает, что обучающийся на него не ответит. Преподавателю важно доказать, что он интересуется не одной только русской литературой. Поэтому он должен подбирать такой литературно-краеведческий материал, который ориентировал бы обучающихся на воспоминания родных мест, дорогих каждому подростку картин детства и тем самым способствовать формированию этнического самосознания, воспитанию толерантности и уважительного отношения к культурам других народов

Самостоятельная работа для обучающихся на первом курсе среднего профессионального учебного заведения имеет первостепенное значение в приобретении знаний, умений и навыков. Это, как правило, подростки 15-17 лет, что соответствует возрасту учеников 9-11 классов средней школы. Это время их гражданского становления и социального самоопределения, активного включения в общественную деятельность и формирования мировоззрения, когда влияние на подростков отечественных духовных ценностей имеет особенное значение. Воспитание национального достоинства и этнической толерантности возможно только при хорошо развитом этническом самосознании. Изоляция от национальных ценностей попавших в инородную среду подростков оказывает на них пагубное влияние. Процесс осмысления национальной самоидентификации человека может происходить только в

приобщении его к национальным ценностям, при освоении диалога культур.

Правильное воспитание национального самосознания невозможно без включения обучающихся в разнообразную творческую, социально ориентированную деятельность в среде многонационального окружения, которая может способствовать конкретизации жизненных приоритетов обучающихся, приобретения ими опыта и навыков проявления активности в социальной среде.

Культурологический подход, как справедливо пишет Н.ЕЩуркова, определяет воспитание подростков «как целенаправленное вхождение в контекст современной культуры и развитие способности жить в современном обществе» [2, с. 257]. Важнейшим путем вовлечения обучающихся полиэтничных групп в активную и полезную работу может стать пробуждение у них интереса к литературе (и культуре в целом) и вовлечение их в литературно-краеведческую деятельность.

Используя литературно-краеведческий материал на уроке литературы, преподаватель стремится не только заинтересовать обучающихся, но и вовлечь их в практическую самостоятельную работу по изучению края. Наиболее удачно это получается на факультативных занятиях, когда программа факультатива перекликается с рабочей программой по курсу «Литература». Изучая нравы и обычаи русского народа по романам П.И.Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах» (в данном случае имеется в виду крещенский сочельник), обучающиеся замечают разночтения писателя с такими корифеями русской литературы, как Пушкин и Жуковский. Пытаясь оспорить автора диалогии, не учитывая того, что он изображал жизнь старообрядческого Заволжья, они вспоминают балладу Жуковского «Светлана» («Раз в крещенский вечерок девушки гадали...»). Но смысл этих гаданий им оказывается непонятным. Преподаватель дает им задание обратиться за разъяснением к бабушкам, прабабушкам и другим пожилым людям: что означают выражения «за ворота башмачок, сняв с ноги, бросали», «снег пололи», «за окном слушали», «кормили счетным курицу зерном» и т.д. На следующее занятие они приходят с готовыми ответами на поставленный ими же вопрос. Однако в действиях героини Жуковского им оказалось не все понятно: что означают слова «... расстилали белый плат и над чашей пели в лад песенки подблюдны». Их им никто не мог объяснить. Приходится обратиться к старому изданию «Записок» (1870-1809) Н.И.Толубеева, СПб.1889 (с. 15-17). Интерес к получению новой информации оказался настолько сильным, что девушки разыграли по собранному материалу настоящее представление.

Так почему же Мельников-Печерский, признанный летописец русской народной жизни, в своем романе «В лесах» проигнорировал этот обычай

русского народа? После некоторых размышлений ситуация проясняется: в его романах изображается жизнь старообрядцев, в среде которых хоть и наблюдалось проявление двоеверия (одновременное бытование христианских и языческих обычаев), но открытое пренебрежение религиозными запретами категорически пресекалось, и воспитанные в строгости девушки не могли позволить себе такой дерзости – гадать накануне великого праздника.

Собранный таким образом литературно-краеведческий материал члены кружка используют для подготовки литературно-краеведческого вечера. Например, так были использованы собранные подростками песни о Нижнем Новгороде.

Важнейшим видом самостоятельной работы обучающихся средних профессиональных учебных заведений является научная деятельность, способствующая развитию их познавательных интересов, повышению образовательного уровня. Однако серьезно ей занимаются лишь энтузиасты, страстно полюбившие русскую литературу. Такие есть, но их не много: литературоведение для них – дело мало перспективное. Приходится искать выход. В по-

следние годы подросткам, проявившим себя в научно-исследовательской деятельности по литературе, предлагаются темы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью, которые в дальнейшем могли бы вылиться в дипломные работы («Кухня пушкинской поры и ее отражение в литературе эпохи», «П.И.Мельников-Печерский как живописец русской национальной кухни», «Организация волжского рыбного промысла в Нижегородской губернии XIX в. (по романам П.И.Мельникова-Печерского «В лесах» и «На горах» и др.).

Таким образом, самостоятельная работа обучающихся представляет собой разностороннее полифункциональное явление, имеющее не только учебное, но и общественное значение.

Литература

1. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке / И.Д.Бутузов. Новгород: [Текст], 1972. 72 с.
2. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е.Щуркова. СПб.: Питер, 2005. 336 с.

УДК 159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И НРАВСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДУХОВНО-ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Г.В.Акопов, Е.Л.Чернышова

Статья рекомендована доктором исторических наук, профессором Казанского федерального университета А.М.Калимуллин. Email: kalimullin@yandex.ru

Аннотация

Определена актуальность проблемы ценностных представлений, морально-нравственного и духовного развития молодежи в условиях мировой глобализации и постперестроечного этапа социальной жизни в России. Осуществлено сравнительное исследование эффективности реализации программы преподавания курса «Основы религиозной культуры и светской этики» в средней школе. Показано значение типа образовательной среды в релевантном развитии ценностных ориентаций и нравственных представлений подростков.

Ключевые слова: духовно-обогащенная образовательная среда, развитие ценностных ориентаций и нравственных представлений подростков.

Abstract

We identified relevance of value representation, moral, ethical and spiritual development of young people in a globalizing world conditions and period of time during cessation of existence of the USSR in 1991, especially social life in Russia. The comparative study of the effectiveness of the program of teaching the course "The essentials of religious culture and secular ethics" was accomplished in secondary school. The meaning of the type of educational environment presented in the relevant development of value orientations and moral representations of teenagers.

Keywords: spiritually-enriched educational environment, the development of value orientations and moral representations of teenagers.

Статья подготовлена в рамках выполнения госзаказа Минобрнауки России № 25.1028.2014/К по теме «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционно-управленческого сознания в современной России»

Социальная ситуация развития современных детей и подростков динамично меняется и связана

с широким доступом к информационным средствам связи в глобализирующемся обществе [1]. Карди-

нальные изменения в политической, экономической, духовной сферах нашего общества влекут за собой изменения в психологии, ценностных ориентациях и поступках людей. Особую актуальность приобретает изучение изменений, происходящих в сознании современной молодежи. Неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, норм морали, нравственных представлений более всего проявляются в сознании этой социальной группы.

Формирование ценностных ориентаций и нравственных представлений, как известно, интенсивно происходит в раннем юношеском возрасте – этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения в обществе. Это позволяет предположить, что кардинальные сдвиги в жизни общества должны повлечь за собой существенные изменения в ценностных ориентациях и нравственных представлениях современных подростков.

Тема ценностных ориентаций оформилась как социальная проблема в 70-годах XX века. В отечественной науке и образовательной практике, в связи с отходом от идеологической детерминации общественных отношений и социального развития молодежи, в конце XX века произошел пересмотр и либерализация оценочных критериев в рассмотрении и культивировании моральных норм, ценностных и нравственных представлений. Однако в начале нового столетия определились отчетливые попытки учета социокультурных традиций, национальных особенностей и культурно-исторических тенденций развития российского государства и общества включая духовно-нравственную сферу.

Ценностные ориентации формируются в определенных социально-психологических условиях, конкретных ситуациях, которые определяют поведение человека и создают в его сознании некий «горизонт видения», и являются важной характеристикой его личности, так как определяют его взаимосвязи и взаимодействия с другими людьми, диктуют и регулируют поведение человека. Главной составляющей направленности личности является мотивационная сфера человека, её потребности, жизненные цели. В словосочетании «жизненные цели» можно усмотреть как объединяющие, так и разделяющие начала. Жизнь – как общая основа и ценность (будь то терминальный или инструментальный аспект), несомненно, является объединяющим, всеобщим началом любой системы человеческого мироустройства (цивилизации). Вместе с тем целевые детерминанты жизни как явления сознания, носят исключительно субъективный и, поэтому, весьма многообразный характер. Диалектика общего и индивидуального в этом плане ставит перед наукой и социальной практикой достаточно сложную проблему целостности и устойчивости развития человеческого общества.

В связи с этим, проблемы, которые связаны с общечеловеческими ценностями, относят к числу самых важных для наук, которые занимаются изучением человечества, а также общества. Этот факт вызван тем, что ценности являются интегративной основой и для отдельной личности, и для социальной группы, народа, а также всего человечества.

Нравственные представления современных подростков формируются укладом жизни. Личность подростка развивается, впитывая проекцию моральных устоев общества на ближайшее окружение. Разумеется, моральное и нравственное развитие личности находится в зависимости от разнообразных характеристик индивида: половозрастных и психофизиологических, интеллектуальных и образовательных.

Подростающее поколение – это та движущая сила, которая способна повлиять на дальнейшее развитие общества. В связи с этим необходимо создавать определенные социальные, психологические и педагогические условия, которые позволили бы обеспечить процессы обретения подростками нравственных ориентиров и социальных ценностей.

Конституционное право на образование включает и право на светское образование, и право на религиозное образование, а также право на образование на основе религиозных убеждений и с религиозными элементами, с которыми должно считаться государство, допуская их в той или иной степени в образовательную систему страны.

В современном российском обществе ведется дискуссия о целесообразности и законности введения религиозной или религиоведческой компоненты в школьное образование наряду с тем, что еще сильны устои научного атеизма, привитые десятилетиями существования советской школы, когда все знания о религии были полностью изъяты из школьных программ.

В последние 10-15 лет, по мнению С.Д.Лебедева наметилась ориентация на интеграцию светского и религиозного содержания, в связи, с чем всем субъектам образовательного процесса необходимо решать весьма сложную проблему логического, ценностного, фактического и т.д. сочетания того и другого[4]. Причем взаимодействие различных конфессий и не конфессиональных групп современного общества может быть понято как взаимодействие между людьми с культурами – религиозным и светским мировоззрением, которые характеризуются свойством репрезентативности, т.е. свойством воздействовать на социальное поведение человека, поскольку они либо активно разделяются людьми, либо пользуются пассивным признанием.

Сегодня активно развивается светское религиоведческое образование. Его осуществляет ряд кафедр государственных вузов, а также научные

центры, ведущие исследования по вопросам религии, религиозности населения. В качестве примера можно назвать кафедру религиоведения РАГС, кафедру религии и религиоведения МГУ, Центр социологических исследований, Центр изучения религии Российского государственного гуманитарного университета, Научно-исследовательский центр «Религия и общество» Санкт-Петербургского университета, ряд институтов РАН, а также негосударственные учреждения и организации: Православный Свято-Тихоновский Гуманитарный Университет, Институт религии и права, Центр «Религия в современном обществе» Российского независимого института социальных и национальных проблем и др.

В современном российском обществе все более заметной и актуальной становится тенденция, определяемая идеей сопряжения современной системы образования и культурно-исторической традиции России, светского и духовного компонентов в образовании [2]. В Самарском регионе процесс восстановления отечественных духовно-патриотических традиций успешно развивается при поддержке Правительства Самарской области. Регулярно проводятся крупные государственно-церковные форумы, научно-практические конференции по наиболее актуальным проблемам современности, возникла целая сеть воскресных школ [3].

Эмпирические исследования ценностных ориентаций и нравственных представлений подростков, обучающихся по программе «Основы религиозной культуры и светской этики», проводится в ряде школ города Самары и Самарской области с 2012 года. Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ) — учебный предмет, включенный Минобрнауки России в школьную программу в качестве федерального компонента. Предмет содержит шесть модулей, из которых ученики по своему выбору или совету родителей выбирают для изучения один:

- «Основы православной культуры»;
- «Основы исламской культуры»;
- «Основы буддийской культуры»;
- «Основы иудейской культуры»;
- «Основы мировых религиозных культур»;
- «Основы светской этики».

Цель учебного курса ОРКСЭ — формирование у подростков мотивации к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. В задачи учебного курса ОРКСЭ входит:

1. Знакомство учащихся с основами православной, мусульманской, буддийской, иудейской культур, основами мировых религиозных культур и светской этики;

2. Развитие представлений подростка о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества;

3. Обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных в начальной школе, и формирование ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры при изучении гуманитарных предметов на ступени основной школы;

4. Развитие способностей школьников к общению в полиэтничной и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.

С целью выявления ценностных ориентаций и нравственных представлений подростков в зависимости от избранной учебной дисциплины в рамках программы «Основы религиозной культуры и светской этики», были проведены сравнительные исследования. Эмпирической базой исследования были избраны: средняя общеобразовательная школа, которую по условиям можно отнести к обычной общеобразовательной среде, и воскресная школа, которую можно отнести к одному из видов дополнительной образовательной среды. Воскресное времяпровождения детей обычной школы, к сожалению, не удалось оформить контролируемым образом, что, конечно, снижает достоверность исследования в плане эквивалентности сравниваемых групп. Это, однако, не снижает значимости полученных результатов.

В исследовании принимали участие 2 группы подростков по 125 человек. В воскресной школе занятия проводились в филиалах и подразделениях некоммерческого фонда «Детского епархиального образовательного центра» (НФ «ДЕОЦ»). Подвыборки испытуемых были уравнены по следующим показателям: пол, возраст, проживание в одном регионе.

Выбор учащихся данных образовательных сред обусловлен предположением о различном духовно-нравственном развитии в различных образовательных средах; разные образовательные среды понимаются в исследовании как следующие: образовательная среда типовых общеобразовательных школ и образовательная среда воскресной школы.

Деятельность воскресной школы направлена на создание культурно-образовательной среды, способствующей духовно-нравственному развитию личности ребенка, раскрытию его творческого потенциала и самореализации с учетом менталитета Самарского региона. Уникальность школы заключается в интеграции основного и дополнительного образования, светского и православного, основанном на свободном выборе ребенком направлений деятельности, благодаря которому ребенок выстраивает собственную образовательную стратегию.

гию, максимально используя те образовательные ресурсы, которые предоставляет центр [3].

Операционализация концептов «ценностные ориентации» и «нравственные представления» школьников осуществлялась посредством следующих психологических составляющих:

- Отношение (оценка) к жизненным ценностям (определяется методикой диагностики духовно-нравственной или гедонистической направленности);

- Характер отношения к людям, природе, обществу, труду, телесному и духовному «я» и др.;

- Когнитивная и эмоциональная составляющие нравственно-этического компонента сознания (сформированность нравственных представлений, нравственная направленность личности).

Валидность, надежность и стандартизованность избранных для исследования психодиагностических методик атрибутировались авторитетом разработчиков: «Диагностика отношения к жизненным ценностям» (лаборатория воспитания нравственно-этической культуры ГосНИИ семьи и воспитания РАО), методика «Личностный рост» (Д.В. Григорьева, И.В. Кулешова, П.В. Степанова) выявляет отношение к людям, природе, Родине, труду, телесному и духовному «я» и др. Нравственные представления подростков изучались с помощью методики «Размышляем о жизненном опыте» (Н.Е. Щукова), которая диагностирует когнитивную составляющую нравственно-этического компонента сознания учащихся. С помощью методики «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн) определялась эмоциональная составляющая нравственно-этического компонента сознания [6].

Сравнительный анализ результатов психологического обследования подростков до и после изучения учащимися общеобразовательной школы учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики» позволил констатировать незначительный эффект динамики ценностных ориентаций и нравственных представлений подростков. Результаты статистической обработки полученных данных показали, что психодиагностические показатели до и после изучения учащимися учебного курса «Основы религиозной культуры и светской этики» не имеют значимых различий.

Резонно предположить, что учащиеся общеобразовательных школ воспринимают предмет «Основы религиозной культуры и светской этики» равноценно другим школьным предметам, и непосредственный психологический «след» его содержания практически ничтожен. Таким образом, рядоположное обогащение содержания образования не оказывает заметного в актуальном времени воздействия на сознание учащихся. Использование тех или иных тактических мер преодоления рядоположенности (повышение статуса учебной дисциплины, привлечение высокоэффективных педагогов, применение инновационных форм, методов и средств обучения), конечно, позволит дать более значимый результат. Однако, перечисленные меры повышения эффективности психолого-педагогической деятельности в рассматриваемом случае могут быть не «соразмерны» статусу учебного курса (по выбору) и не органичны в сложившейся сегодня системе общего (светского) образования, когда государство и религия формально отделены. Обращение к практике дополнительного (внешкольного) образования позволяет найти «асимметричное» решение проблемы духовно-нравственного обогащения содержания современного образования. Так в Самарской области по инициативе губернатора Самарской области и Управляющего Самарской и Сызранской епархией Русской Православной Церкви архиепископа Сергия был открыт Некоммерческий фонд «Детский епархиальный образовательный центр». В Фонде работают более трехсот педагогов дополнительного образования. В основе их работы – принципы личностно-ориентированного обучения на основе культурно-исторических традиций российского общества.

Таким образом, организованный образовательный процесс способствует реализации провозглашенных реформой образования принципов и подходов, направленных на образование, воспитание и развитие цельного, гуманного, творческого человека. Основной целью Фонда является создание культурно-образовательной среды для полноценного и разностороннего развития ребенка на основе традиционного российского образования [5].

Таблица 1.

Уровни духовно-нравственных ценностей школьников

№ п/п	Уровни развития духовно-нравственных ценностей	Общеобразовательная школа	Воскресная школа с ДООС*	p-Value (χ^2)
1	Высокий	70	95	0,00827
2	Средний	51	29	
3	Низкий	2	0	
4	Очень низкий	2	1	

*ДООС – духовно-обогащенная образовательная среда

Результаты сравнения показателей учащихся общеобразовательных школ и воскресных школ с духовно-обогащенной средой представлены в табл.1 (см. табл. 1).

Таблица 1 свидетельствует о значительной большей представленности высокого уровня сформированности духовно-нравственных ценностей у учащихся в воскресной школе (духовно-обогащенная среда).

Таблица 2.

Показатели «Индекса нравственности учащихся»

Индекс нравственности	Общеобразовательная школа	Воскресная школа с ДООС*	p-Value (χ^2)
Низкий 0-13	18	7	0,000166
Средний 14-17	35	27	
Высокий 18-20	72	91	

*ДООС – духовно-обогащенная образовательная среда

Из данных таблицы 2 ясно, что количество школьников с установками, соответствующими моральным стандартам общества в среде, обогащен-

ной культурно-нравственным компонентом, увеличивается.

Таблица 3.

Показатели «эмоционального отклика» учащихся

Уровни эмпатии	Общеобразовательная школа	Воскресная школа с ДООС*	p-Value (χ^2)
33-36 баллов - очень высокий	43	39	0,481
25-32 балл - высокий	70	79	
15-24 балла - норма	12	7	
5-14 баллов - низкий	0	0	
4 балла и менее — очень низкий	0	0	

*ДООС – духовно-обогащенная образовательная среда

Из таблицы 3 видно, что существенных различий в сравниваемых группах подростков по эмпатийным проявлениям нет. Таким образом, образовательный результат в данном случае (духовно-представленное обогащение образовательной среды) не носит тотального характера, так как охватена не вся система психических функций, развиваемых в соответствующей модели обогащения.

Из проведенного сравнительного анализа можно сделать следующие выводы: подтверждаются различия актуально проявляемых фиксированных психологических особенностей школьников в условиях разных образовательных сред; уровень развивающихся духовно-нравственных ценностей учащихся в духовно-обогащенной образовательной среде выше, чем в образовательной среде традиционной модели; в духовно-обогащенной образовательной среде позитивный характер отношений школьников к семье, человеку как Другому, культуре, Отечеству, духовному Я формируется более выражено, в сравнении со стандартной средой общеобразовательной школы; общие эмпатические тенденции школьников в духовно-обогащенной образовательной среде значимо не отличаются в сравнении с аналогичными у школьников традиционной образовательной модели, что не подтверждает тотального характера позитивного развития

когнитивной, аффективной и конативной составляющих сознания учащихся.

Настоящее исследование подтвердило, что изыскания в области проектирования обогащенной образовательной среды имеют высокое значение для повышения качества и эффективности обучения, как в отдельных подсистемах, так и для системы образования в целом.

Литература

1. *Аколов Г.В.* Глобализация и самоопределение личности в современном обществе // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в современной России: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Самара, 26-27 сентября 2013 г. / отв. ред. А.В.Капцов. Самара: СамЛюксПринт, 2013. С. 3-8.
2. *Аколов Г.В.* Образование светское и православное, возможности сопряжения / Г.В.Аколов, И.А.Подоровская, В.М.Привалова // Четвертые Иоанновские чтения. Самара, 2000. С. 62-66
3. *Аколов Г.В., Морозова Е.А., Чернышова Е.Л.* Духовность и ее развитие у детей в дополнительных образовательных учреждениях с православной направленностью / Вестник Самарского государственного университета, издатель-

- ство «Самарский университет», 2014. № 9 (120). С. 266-272
4. Лебедев С.Д. О взаимодействии светского и религиозного в российском образовании // Журнал «Религия и право», 2004. № 2. С. 26-29
5. Матанцева М.А., Морозова Е.А. Образовательная система учреждения дополнительного образования детей: Теория, технология и практика создания: Методическое пособие. Самара, 2011. 22 с.
6. Морозова Е.А., Бахман И.М. Динамический мониторинг личностного развития и семейного образования молодежи: методология и общие положения: Учебно-методическое пособие. Самара, 2014. 68 с.

УДК 372.881.111.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПРИ АКТИВИЗАЦИИ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ

К.Г.Чикнаверова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором кафедры английского языка МГИМО Л.П.Зеленской. E-mail: zelenskaya@yahoo.com

Аннотация

В статье описываются организационно-дидактические условия развития иноязычной компетенции студентов бакалавриата на основе активизации их самостоятельности. Непосредственно характеристике условий обучения предшествует характеристика учебной деятельности, особенности адапционных процессов в бакалавриате. Далее подробно анализируются выявленные условия обучения: повышение учебной мотивации; включение студентов в процесс овладения иностранным языком с помощью методов ретроспективного анализа; организация общения на занятиях по иностранному языку посредством квазиситуаций профессионального иноязычного общения; реализация средств методического обеспечения активизации самостоятельности в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, самостоятельность, организационно-дидактические условия, обучение иностранным языкам, адаптация, мотивы изучения иностранного языка

Abstract

The article analyzes organizational and didactic conditions providing for students' foreign language communicative competence development by way of boosting their autonomy. Analysis of learning activity, peculiarities of adaptation in the process of pursuing bachelor's degree precedes characteristics of the teaching conditions. Furthermore, the revealed teaching conditions are closely analyzed. They are as follows: boosting learners motivation, employing retrospective analysis methods, quasi-professional communication, involving means of methodical support of autonomy boosting.

Keywords: foreign language communicative competence, autonomy, organizational and didactic conditions, teaching foreign languages, adaptation, foreign language learning motives.

Изучение иностранного языка традиционно считается видом учебной деятельности, требующим высокого уровня развития самостоятельности обучающегося. Любой метод обучения иностранному языку, особенно при экстенсивном обучении, при соблюдении ряда обязательных условий может привести к относительно сопоставимым результатам.

Необходимо отметить, что в данном случае речь идет об обучении иностранному языку, осуществляемому преподавателем вне естественной языковой среды, а не о самообучении, которое в силу ряда психологических факторов, когнитивных особенностей обучающихся доступно немногим, и даже в случае успешного овладения иностранным язы-

ком могут наблюдаться существенные отклонения от языковой нормы, не выявленные и не пресеченные в ходе изучения иностранного языка.

При этом в процессе обучения отличия будут наблюдаться по таким показателям как: частота и продолжительность занятий, скорость прохождения материала, усваиваемость материала, скорость и качество преодоления психологических барьеров, период времени от начала обучения до включения обучающегося в процесс иноязычной коммуникации без опор, уровень и качество воспроизведения усвоенного материала, сроки достижения желаемого уровня развития иноязычной компетенции, коммуникативных, лексико-грамматических навыков и некоторые другие.

В данной статье осуществляется попытка описать организационно-дидактические условия обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата российского вуза на основе активизации их самостоятельности и определить преимущества такого рода обучения иностранному языку в вузе.

Исследования, ориентированные на актуализацию и мобилизацию личностного потенциала в ходе обучения (в частности, Якиманская, 1996), показали, что оно должно строиться с учетом психологических особенностей на том или ином возрастном этапе. В связи с этим остановимся на описании возрастных особенностей студентов бакалавриата.

Л.С.Выготский указывал в качестве центрального новообразования данного возраста развитие рефлексии и, на её основе, самосознания. Другой тезис Л.С.Выготского, дающий важную характеристику личностного развития в данном возрасте, связан с идеей единства аффекта и интеллекта [4]. С учетом закономерностей и общей логики психического и личностного развития в онтогенезе в основе развития личности в юношеском возрасте, по мнению того же исследователя, лежит становление и развитие волевой сферы как самостоятельной психической функции.

Л.И.Божович отмечала, что в этот возрастной период в общем развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более взрослую позицию в жизни [3, с. 45-55].

Выбор профессии и типа учебного заведения закладывает основу социально-психологических и индивидуально-психологических различий студентов. Учебная иноязычная деятельность становится учебной лингвопрофессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек. Ведущее место занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с самообразованием. Становление и смена мотивации в ходе лингвопрофессионального обучения в бакалавриате определяют цикличность развития иноязычной компетенции и развития активности в процессе обучения, расширение положительных мотивационных факторов познавательной деятельности, связанных с явлениями социального и личного характера – актуальное в целях нашего исследования.

В ходе учебной лингвопрофессиональной деятельности все мотивы взаимосвязаны, но на определенном этапе одна группа оказывается ведущей. Таким образом, мотивационная сфера, характеризующая различные уровни готовности студентов к иноязычной профессиональной деятельности, выступает не в виде отдельного мотива, а как совокупность мотивов, в которой ведущий мотив подчиняет себе другие.

Далее в процессе обучения учитывается обучаемость как индивидуальные особенности мыслительной деятельности студента, к которым относятся – обобщенность мыслительной деятельности, экономичность, самостоятельность мышления, гибкость мыслительных процессов (легкость или трудность приспособления к изменяющимся условиям учебных задач), смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления [6].

Особенности обучения в бакалавриате вызваны также процессами адаптации к учебной лингвопрофессиональной деятельности. Проанализировав работы, посвященные адаптации студентов (А.Г.Маклаков, Л.М.Пастова, С.А.Рунова) остановимся подробно на некоторых из них наиболее соответствующих целям нашего исследования. Вслед за Л.М.Пастовой, мы определяем адаптацию как процесс включения личности в новую для нее социальную среду, становления ее деятелем, активной функционирующей частью, объектом и субъектом отношений среды, развивающей самостоятельность студентов [8]. В ходе экспериментального обучения адаптация понимается как разновидность социальной адаптации, сопровождающейся лингвопрофессиональной. Под первой понимается приспособление индивида к группе, взаимоотношениям в ней, выработка собственного стиля поведения [9]. В то время как под лингвопрофессиональной – приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебной квазипрофессиональной иноязычной деятельности, активизирующее развитие компонентов самостоятельности студентов. К характеристикам последней относят [7] нормативность, коммуникативный потенциал, поведенческую регуляцию (психологическая устойчивость, самооценка, наличие социального одобрения).

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на адаптацию человека, относят лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самооценка [10].

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс адаптации, относят конформизм (согласительство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту; сильные механизмы личностной защиты и ряд других [10].

Исследование адаптационного процесса в вузе должно включать оценку показателей на всех

уровнях регуляции функциональной системы адаптации. Для оценки эффективности адаптационного процесса в вузе могут использоваться следующие критерии:

1. Группа объективных критериев: успешность собственной деятельности (текущая и сессионная успеваемость); стабильность в процессе учебы функционального состояния организма студентов (отсутствие резких сдвигов в состоянии психофизиологических функций).

2. Группа субъективных критериев: удовлетворенность процессом обучения; удовлетворенность коллективом и сложившимися в нем отношениями (психологическим климатом)[5].

Помимо этого к общим критериям успешной адаптации относят: наличие социальной позиции, усвоение норм и ценностей, соответствующих социальным ожиданиям от роли студента университета, социальной позиции, т.е. интеграции нормативов поведения, свойственных для студента университета, и принятых соответствующих ценностей [1].

Мы рассматриваем адаптационные процессы на всем этапе обучения, учитывая динамику их развития: 70 процентов всех адаптационных процессов происходят на 1-2 курсах, и постепенно замедляются к четвертому (без учета индивидуальных адаптационных процессов).

Основываясь на анализе теоретических идей об адаптации и возрастных особенностях студентов бакалавриата, выделим этапы адаптации студента-бакалавриата в учебной деятельности при изучении иностранного языка:

1 год обучения (1 семестр). Этап вхождения в деятельность.

1 год (2 семестр). Этап формирования индивидуального стиля учебной деятельности. Далее учитываются вопросы совместимости студентов в группе, позволяющие развиваться каждому из участников. После этого проводится первичный прогноз адаптации студентов к условиям обучения.

2 год обучения - начальная профессионализация.

3 год обучения -- стабилизации стиля учебной деятельности и мотивации обучения и вторичная профессионализация.

4 год обучения - подъем профессиональной активности, вторичная ее стабилизация и следующая за этим профессиональная специализация. На этом этапе необходимо разделение требований и форм обучения, в зависимости от ориентированности студентов на продолжение обучения в магистратуре, либо их интеграцию в профессиональную деятельность. Помимо разделения формируемых компетенций, необходимо учитывать соотношение аудиторной и внеаудиторной работы, правильное сочетание форм и методов работы, в том числе

начальной научно-профессиональной деятельности.

К таким условиям относятся: а) повышение учебной мотивации путем организации обучения с учетом цикличности мотивационных комплексов средствами отбора, структурирования содержания обучения и форм его предъявления; б) включение студентов в процесс овладения иностранным языком с помощью методов ретроспективного анализа и экстраполяции лингвистического и профессионального опыта; рефлексии и осознанного развития индивидуальных лингвистических способностей; в) организация общения на занятиях по иностранному языку посредством квазиситуаций профессионального иноязычного общения; г) реализация средств методического обеспечения активизации самостоятельности в процессе обучения иностранному языку при интегративном развитии всех видов иноязычной речевой деятельности.

В данных условиях в процессе развития иноязычной компетенции развивается и поддерживается состояние активности студента, позволяющее ему выявлять и разграничивать общие и индивидуальные особенности изучения иностранного языка; осуществлять преемственность иноязычных знаний, навыков, умений, языкового опыта, применять и развивать собственные лингвистические и компенсаторные способности, развивать и сохранять такую активность.

Остановимся на более детальной характеристике обозначенных условий. В качестве первого условия мы рассматриваем необходимость отбора содержания, его структурирования и форм предъявления исходя из цикличности мотивационных комплексов. В силу взаимосвязанности мотивов необходимо создавать условия стимулирования групп мотивов наиболее актуальных для студентов на определенном этапе. Такой подход позволяет поддерживать оптимальный уровень готовности студентов к иноязычной профессиональной речевой деятельности.

Мотивы формируются с учетом особенностей возрастной группы; механизмов действия мотивов; динамики их развития. Происходит расширение положительных мотивационных факторов познавательной деятельности, связанных с явлениями социального и личного характера. С учетом возраста, профессии и личностных особенностей необходимо планомерно выдвигать те или иные мотивационные комплексы: поощрение достижений; учет профессиональных и языковых интересов; профессиональное моделирование и прогнозирование и др. В таком виде мотивационная сфера, характеризующая различные уровни готовности обучающихся к деятельности, выступает не в виде отдельного мотива, а как комплекс мотивов, имеющий вектор постоянной и постепенной адаптации. Второе условие -- включение студентов в процесс овладения ино-

странным языком будущей профессиональной деятельности с помощью методов ретроспективного анализа, рефлексии и экстраполяции лингвистического и профессионального опыта; рефлексии и осознанного развития индивидуальных лингвистических способностей. Учитывая общеродовое свойство языка, овладение им возможно посредством личностного развития обучающегося. В контексте изучения иностранного языка происходит мобилизация потенциала вторичной языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений [текстов], которые различаются степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью» [11, с. 3]. Такой подход позволяет учитывать и самостоятельно регулировать эмоциональные, психологические, интеллектуально-оценочные состояния в ходе учебной иноязычной речевой деятельности студента.

В ходе первого года обучения студенты овладевают системой языка, они становятся способными к порождению более сложных продуктов иноязычной речевой деятельности, чем на предыдущих этапах; начиная со второго курса они овладевают иноязычными лингвопрофессиональными понятиями и концептами, научившись осознанно использовать сформированный у них на данный момент лингвокогнитивный и профессиональный опыт, что обуславливает механизмы, способы, скорость, качество развития компонентов иноязычной компетенции. Осознанное использование накопленного опыта в ходе овладения иноязычной компетенцией проходит по универсальной схеме функциональной системы с выделением структурно-образующих «блоков», разработанной П.К.Анохиным:

- 1) афферентный синтез – анализ ситуации, в которой будет протекать и протекает деятельность;
- 2) а) принятие решения (осуществлять или не осуществлять деятельность); б) выбор оптимальных средств осуществления деятельности;
- 3) формирование акцептора (результата) действия (предвосхищение, предвидение результата деятельности; программирование деятельности [2].

Научиться такому осознанному овладению иностранным языком и применять его становится возможным в специально заданных условиях общения.

Третье условие – организация общения на занятиях по иностранному языку посредством использования квазиситуаций профессионального иноязычного общения, реализуется в ходе выполнения студентами и преподавателями иностранного языка в сфере профессионального общения коммуникативных ролей участников квазиситуаций; в таком роде общения прослеживается поуровневое

взаимодействие, смена отношений участников, отраженная в смене стадий адаптации студентов.

Специфика предмета «иностранный язык» диктует коммуникативно-деятельностную модель обучения. Обучение речевой иноязычной деятельности в контексте данной модели предполагает обучение через общение. Общение понимается не только как взаимный обмен информацией, в процессе которого каждый из участников стремится выполнить свою коммуникативную задачу, а как форма, представляющая язык средством и целью общения. В сочетании с профессиональными компетенциями общение выходит на уровень профессионального общения на иностранном языке. Ядром такого активизирующего общения выступает ситуация, определяющая роли ее участников.

Обучающее и активизирующее общение осуществляется при и с учетом параллельной адаптации студентов к обучению в вузе. В связи с этим можно предвосхитить определенные сложности в адаптации: низкая успеваемость, трудности в общении, фрустрационные процессы, отсутствие навыков саморегуляции поведения. Эти факторы необходимо учитывать при разработке адаптационной технологии общения наряду с другими особенностями начального обучения в бакалавриате.

Четвертое условие – реализация средств методического обеспечения активизации самостоятельности в процессе обучения иностранному языку при интегративном развитии всех четырех видов иноязычной речевой деятельности, предусматривает активизацию самостоятельности студентов за счет методического обеспечения процесса обучения иностранному языку в единстве и взаимообусловленности процессов обучения чтению, аудированию, письму, говорению. Чтение развивается как отдельный вид речевой деятельности, требующий максимальной доли самостоятельности от обучающихся, а также служащей основой продуцирования письменных и устных высказываний.

В условиях интегрированного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности преподаватель осуществляет методическое сопровождение процесса развития иноязычной компетенции – обзор и структурирование содержания обучения, форм и последовательности его предъявления; разработку и организацию стратегий, методов и приемов обучения; составление блоков упражнений, порядок и последовательность их предъявления, формулировку заданий.

Таким образом, развитие иноязычной компетенции на основе активизации самостоятельности студентов возможно в системе обновленного высшего образования, имеющего потенциал к активизации самостоятельности в специально созданных организационно-дидактических условиях: планомерной сменяемости мотивационных комплексов,

учитывающих возрастные характеристики, адаптационные и личностные особенности изучения иностранного языка студентами; рефлексии, осознанного использования накопленного лингвистического и профессионального опыта; рефлексии и развития лингвистических способностей; моделирования ситуаций реального профессионального общения на иностранном языке с учетом механизмов взаимодействия участников, адаптационных процессов; реализации средств методического обеспечения активизации самостоятельности в процессе обучения иностранному языку при интегративном развитии всех четырех видов иноязычной речевой деятельности.

Литература

- 1 *Андреева, Д.А.* О понятии адаптация: исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д.А.Андреева // Ученые записки. Человек и общество. Л. : ЛГУ, 1973. С. 62–69.
- 2 *Анохин, П. К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П.К.Анохин. М.: Медицина, 1968. 546 с.
- 3 *Божович, Л.И.* Психология закономерности формирования личности в онтогенезе / Л.И.Божович // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–55.
- 4 *Выготский, Л.С.* Психология / Л.С.Выготский. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с. (Серия «Мир психологии»).
- 5 *Капрара, Д.* Психология личности / Д.Капрара, Д.Сервон. СПб. : Питер принт, 2003. 638 с.
- 6 *Крутецкий, В. А.* Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. М.: Просвещение, 1976. 303 с.
- 7 *Маклаков, А.Г.* Общая психология / А.Г.Маклаков. СПб. : Питер, 2002. 592 с.
- 8 *Растова, Л.М.* Социальная адаптация личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. философ. наук / Л.М.Растова. Томск, 1974. 22 с.
- 9 *Рунова, С.А.* Социально-профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.А.Рунова. Новокузнецк, 2000. 200 с.
- 10 *Цирельникова, Н.А.* Физиология и патология механизмов адаптации человека / Н.А.Цирельникова. Новосибирск: Сиб. филиал АМН СССР, 1977. 156 с.
- 11 *Язык и личность // АН СССР, Ин-т рус. яз.; отв. ред. Д.Н.Шмелев.* М.: Наука, 1989. 216 с.
- 12 *Якиманская, И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.

МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9:37.015

INTERNAL AND EXTERNAL DETERMINANTS INFLUENCE ON CHILDREN'S PERSONALITY AND COGNITIVE DEVELOPMENT

Leonid M. Popov, Ruth A. Ilesanmi

*The reviewer, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Kazan Federal University
Valerian F. Gabdulchakov Email: Pr_Gabdulchakov@mail.ru*

Abstract

In current scientific literatures, the family is described as social environment that have profound effects on children's personality and cognition as they act as intrinsic and extrinsic motivating factors. This paper therefore attempts to analyze personality and cognitive development in 40 samples of Nigerian children (7-10 years) and their parents by testing how parent-child relationship (internal determinant) and parenting style (external determinant) influence these developments. The results of the present research support the hypotheses that parent-child relationship influence cognitive development in children but does not influence children's personality; while parenting style used by parents also influence both personality (aggression) and cognitive development in children.

Keywords: children, parent-child relationship, personality, parenting style, family process.

Аннотация

В современной научной литературе семья описывается как социальная среда, которая оказывает глубокое влияние на личность ребёнка, так как она действует на уровне как внутренних, так и внешних мотивирующих факторов. Поэтому авторы этой статьи пытаются проанализировать личность и её когнитивное развитие на 40 примерах нигерийских детей (7-10 лет) и их родителей, определить, как отношения родителей и детей (внутренние детерминанты) и методы воспитания (внешние детерминанты) влияют на эти процессы. Результаты данного исследования поддерживают гипотезу о том, что отношения родитель-ребёнок влияют на когнитивное развитие детей, но не влияют на личность; в то же время методы воспитания, используемые родителями, также влияют на личность (например, агрессию) и когнитивное развитие детей.

Ключевые слова: дети, детско-родительские отношения, личность, стиль воспитания, семейный процесс.

Introduction

Recently, developmental and family psychologists conduct researches that conceptualize children's personality and cognition as dependent on social interactions with parents and other family members (especially siblings and grandparents). Parenting functions especially those that involve cognitive stimulation of children in the family were identified as strong predictors of children's cognitive skills (6, 7, 8, 9). Research has shown that the personality of children develop from the family; this is because the family acts as children's first school of learning, which implies that the family is the first place of socialization for every child and individual (5, 6). The period of 6-16 years is usually a critical period when children begin to develop both physically and mentally, and in which the personality of children begin to form (8). Although during this period of development, children are at high risk of personality disorder, which (if not properly managed) can lead to personality disorder such as depressive disorder (11).

According to (8), the family is the primary setting where the shaping of children's lives takes place; this is because the process of socialization of children takes place in the family (primary socialization). The major work in the socialization of children in the family is parenting behaviors and discipline. A typical Nigerian family is a setting where parents train their children according to certain customs or traditions or belief. Majorly in Nigeria, parenting discipline and practices are influenced by religious, traditional and cultural beliefs (6). Religious and cultural beliefs tend to have the highest influence on parenting practices in Nigeria, and it is difficult to conclude which of the two have the most influence because both tend to have equal effects (11). Age of parents also affect parenting practices in Nigeria. Due to these methods of discipline, children gradually internalize social standards and expectations which in turn results in the development of self-regulation skills and responsibility in children (11). For the purpose of this research family processes such as: parenting

style (from mother's perspective), and parent-child relationship were critically used as indicators to measure children's personality and cognitive development.

Theoretical framework and Hypotheses

Important theoretical models relevant to this study includes: concept of socialization, parenting style and attachment theory. Socialization is a primary location for studying the significance of nature (genetic and biological nature) versus nurture (external and environmental factors) in children (6,8). Socialization is an important concept when discussing family processes; this is because the family is the place where parents shape the behavior of their children. Family processes (especially parenting and parent-child relationship) are usually affected and determined by cultural demands (8, 9). For example, most parents have certain beliefs about the characteristics they would like their children to portray, and the type of child rearing practices they would like to use to attain them.

Parenting is a choice of life that involves responsibility (the ability of parents to take good care of their children physically, culturally, socially, and traditionally). It is an important phenomenon that involves all aspect of a child's development and forms the basis of a family environment (6,8). The popular model of parenting style was proposed by Diana Baumrind in 1971. Baumrind did not only focus on parenting styles, but also examined child outcomes. She described three major parenting styles: (1) Authoritarian parenting style, (2) Authoritative parenting style, and (3) Permissive parenting style. Authoritarian parenting style is characterized by: strict directive and emotionally detached form of parenting; low levels of nurturance, warmth and communication; high levels of punitive control, demands, conflict and coerciveness. Authoritative parenting style is characterized by: high levels of warmth, nurturance, open communication and maturity demands; positive but assertive control; as well as high expectations in adolescence. Permissive parenting style involves less parental restriction on the child. It is generally characterized by high levels of warmth and

low control attempts. Permissive parenting style can be classified into two: (1) permissive-indulgent parenting style, and (2) permissive-neglectful parenting style

Methodology

The methodology used in the completion of this research includes:

1. Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV).
2. Parental Attitude Research Instrument (PARI), by American psychologists E.S. Shefer, and R.K.Bell.
3. Method Rene Gilles on social adjustment in children
4. 16-Model scale on parent's perception on child care by L. M. Popov.
5. Personally constructed Open-ended questionnaire for demographic variables

Specific objective of research

1. To assess the influence of parenting style on children's personality and cognitive development.
2. To determine if parent-child relationship affects personality in children.
3. To determine if parent-child relationship influence cognitive development in children.

Results

In the determination of the effect of family processes on children's personality and cognitive development, parent-child relationship and parenting style were used as indicators for family processes. The correlation coefficient showed that there is no significant correlation between parent-child relationship and personality in children, but there was significant correlation between parent-child relationship and some aspects of children's cognition (arithmetic- 0.32, p=0.05; arrangement- 0.35, p=0.05); the coefficient also showed correlation between parenting style (method PARI) and one aspect of personality (aggression- 0.63, p=0.001) ; parenting style (method Popov) and one aspect of personality (aggression- 0.62, p=0.001); parenting style (PARI) and one aspect of cognition (arrangement-0.37, p=0.05); parenting style (Popov) was not correlated with cognition.

Table 1

Analysis of results of family processes (parent-child relationship and parenting style) and children's personality and cognitive development

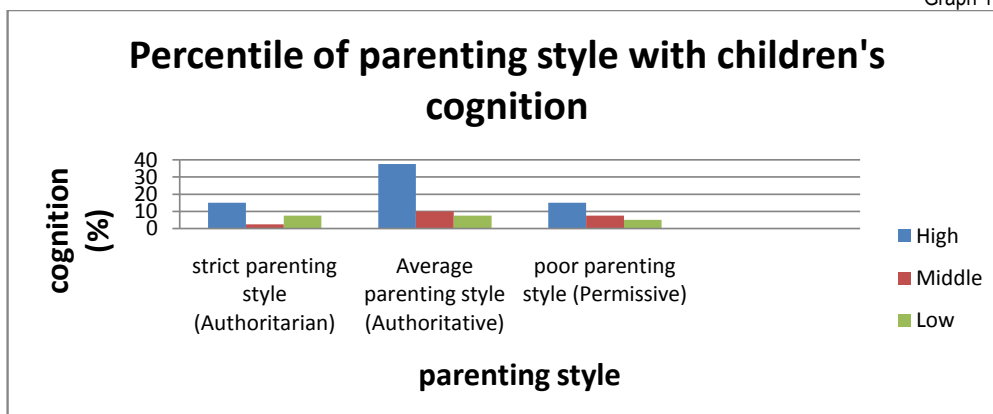
Levels		Group Parameters (%)					
		Parent-child relationship			Parenting style		
		High	Middle	Low	High	Middle	Low
Mi ddl	CUR	32.5	32.5	2.5	10	40	17.5
	COM	15	10	2.5	2.5	20	5
	DOM	17.5	7.5	2.5	5	20	5
	AGGR	10	5	0	15	0	0
	GKN	25	20	0	7.5	27.5	10
	ARI	30	17.5	0	10	25	12.5
	LOG	25	10	2.5	7.5	22.5	10
	TAS	40	30	5	12.5	37.5	20
	ARR	40	27.5	0	15	37.5	15
	CUR	12.5	5	0	5	7.5	5

	COM	27.5	15	0	10	20	15
	DOM	35	25	5	15	25	22.5
	AGGR	5	10	2.5	2.5	7.5	7.5
	GKN	17.5	15	2.5	7.5	15	12.5
	ARI	15	12.5	2.5	10	12.5	7.5
	LOG	20	17.5	2.5	5	20	15
	TAS	10	2.5	0	2.5	5	5
	ARR	7.5	7.5	5	2.5	10	7.5
Low	CUR	7.5	0	7.5	2.5	2.5	10
	COM	10	12.5	7.5	7.5	10	10
	DOM	0	5	2.5	0	5	2.5
	AGGR	37.5	22.5	7.5	0	42.5	25
	GKN	10	2.5	7.5	5	7.5	7.5
	ARI	7.5	7.5	7.5	0	7.5	15
	LOG	7.5	10	5	7.5	7.5	5
	TAS	2.5	5	5	5	7.5	5
ARR	5	2.5	5	0	2.5	10	

Table1 shows the percentile of test results. Total number of samples=160 (40 children and 40 parents), all samples were divided into 3 groups (according to the level of development in children, and according to the level of parent-child relationship and parenting style-HIGH, MIDDLE, LOW)

Note. CUR=curiosity, COM=desire to communicate, DOM=desire to dominate, AGGR=aggression, GKN=general knowledge, ARI=arithmetic, LOG=logic, TAS=tasks, ARR=arrangement.

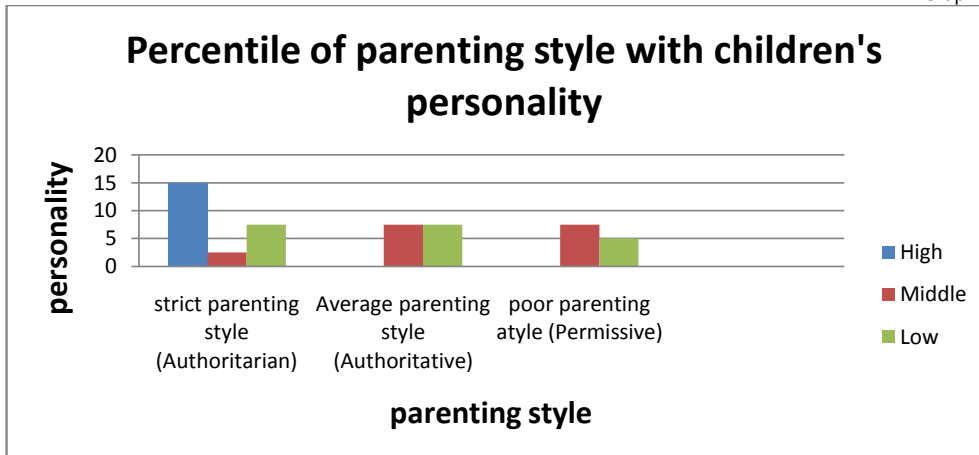
Graph 1.



Graph 1 shows the percentile cognitive score of children according to the parenting style practiced by their parents. It was observed that there is a strong relationship between parenting style and cognitive development in children. Parents who practice authoritative parenting style have children with the highest cog-

niton (37.5%, 15%, and 7.5%); permissive parenting style also resulted in good cognitive development in children (15%, 7.5% and 5%), but parents who practice authoritarian parenting style have children with poor cognition (15%, 2.5%, 5%).

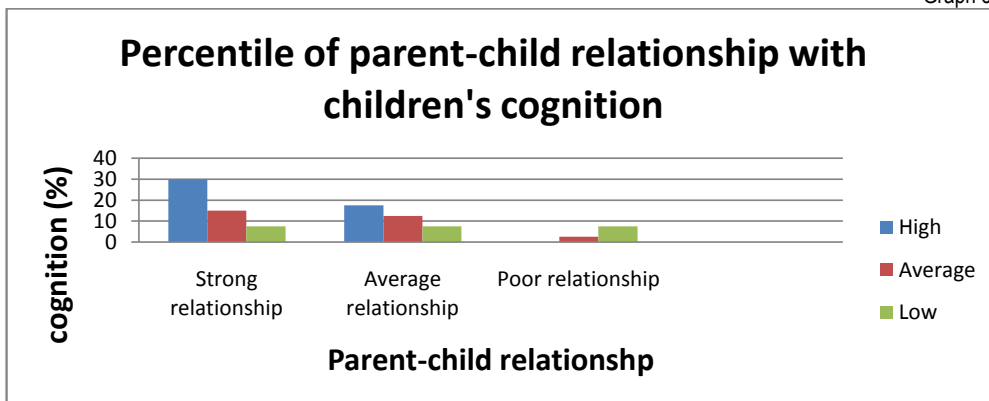
Graph 2.



Graph 2 shows the percentile personality score of children according to the parenting style practiced by their parents. It was observed that there is a strong relationship between parenting style and personality (aggression) in children. Parents who practice authoritarian parenting style have children with the highest

aggressive behavior (15%, 2.5%, and 7.5%); authoritative parenting style also resulted in an average aggression in children (0%, 7.5% and 7.5%), but parents who practice permissive parenting style have children with very low aggressive behavior (0%, 7.5%, 5%).

Graph 3.



Graph 3 shows the percentile cognitive score of children according to the strength of the relationship they have with their parents. It was observed that there is a strong relationship between parent-child relationship and cognitive development in children. Parents who have strong relationship with their children have children with the highest cognition (30%, 15%, and 7.5%); parents who have an average level of relationship with their children have children with an average cognitive development (15%, 7.5% and 5%), but parents who have poor relationship with their children have children with poor cognition (0%, 2.5%, 7.5%).

Discussion and conclusion

Results obtained at the end of this research correlates with the reports of studies by (8) that is, authoritative and indulgent parenting are parenting styles that

promote the most nurturing and warm environment for children's personality and cognitive development by contributing to the development of self components in children. The results obtained at the end of this research showed that authoritative parenting style promotes the most cognitive development in children; authoritarian parenting style results in a high level of aggression in children; strong parent-child relationship results in high levels of cognition in children; and there is no relationship between parent-child relationship and personality.

As forms of recommendation, treatment can change a parent's behavior towards a child in specified ways, which in turn changes children's behavior. Therefore, in order to enhance good parent-child relationship, poor parenting practices should be changed. This can

only occur through the introduction of longitudinal parent-training programs. I therefore recommend that psychologists, teachers, as well as counselors and educators, should create programs that will sensitize and provide information on how to better handle issues of parenting and parenting styles for better development of their children.

References

- David, S.B., Margaret B., et al. (2005) Antecedents of emotion knowledge: Predictors of individual differences in young children. *Cognition and Emotion*, 19, 375.
- Hedvig Sallay. (2000). The role of the family in shaping self-concept and cognitive styles in Hungary. Research support scheme. Hedvig Sallay
- Hubbs-Tait, L., Culp, A.M., Culp, R.E., & Miller, C.E. (2002). Relation of maternal cognitive stimulation, emotional support, and intrusive behavior during Head Start to children's kindergarten cognitive abilities. *Child Development*, 73, 110–131
- Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000; Landry, S.H., Smith, K.E., Swank, P.R., & Miller-Loncar, C.L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent and social functioning. *Child Development*, 71, 385–375
- Landry, Smith & Swank, 2006; Landry, S.H., Smith, K.E., & Swank, P.R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42, 627–642
- Leonid M. Popov & Ruth A. Ilesanmi (2015). Parenting behavior among Nigerian children using a 16-model scale by Leonid M. Popov. *Современные концепции технологий творческого саморазвития личности в субъектно-ориентированном педагогическом образовании, conference archive*, 130-134.
- Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008 Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C.S. (2008). Family resources and parenting quality: links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*, 79, 1065–1085
- Ruth A. Ilesanmi (2014). A review of literature: the effects and consequences of parent-child relationship. *Journal of education and self-development*, 4(42), 273-279.
- Smith, Landry & Swank, 2000 Smith, K.E., Landry, S.H., & Swank, P.R. (2000). Does the content of mothers' verbal stimulation explain differences in children's development of verbal and nonverbal cognitive skills? *Journal of School Psychology*, 38, 27–49
- Federal republic of Nigeria, (2004). National policy on education. *Lagos printing division, federal ministry of information, Nigeria*.
- Y. - X. F u et al./ *Health* 5 (2013). Study of family environmental factor on only-children's personality. *Personality psychology*, Vol.5, No.3A, 567-573

УДК 004.414.21

TEACHERS' CHALLENGES IN IMPLEMENTING COGNITIVELY DEMANDING TASKS IN MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS CLASSROOM

Angelica Monarrez, Mourat Tchoshanov

The reviewer, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Kazan Federal University
Valerian F. Gabdulchakov Email: Pr_Gabdulchakov@mail.ru

Abstract

This study examines middle school teachers' understanding of the important pedagogical content knowledge construct - cognitive demand as well as challenges in implementing tasks at different levels of cognitive demand. The conceptual framework of this study is grounded on the four levels of cognitive demand by Stein, Smith, Henningsen, and Silver (2000): memorization, procedures without connections, procedures with connections and doing mathematics. Five teachers from a number of urban middle schools at the Southwestern USA participated in the study as part of their professional development activities. In this mixed methods study researchers collected a survey, interviews, classroom observations, and workshop observations from each of the five participants. The results of this study showed challenges related to student learning, challenges related to teaching, and challenges related to outside forces.

Keywords: Cognitive demand, middle school mathematics, challenges, mathematics tasks.

Аннотация

В настоящем исследовании рассматривается проблема понимания учителями средней школы важности педагогических аспектов содержания знаний, с помощью которых можно организовать развитие познавательных потребностей, а также выявить трудности при выполнении заданий на различных уровнях познаватель-

ной деятельности. Концептуальная основа данного исследования базируется на четырех уровнях познавательных потребностей Штайна, Смита, Хеннингсена и Сильвера (2000): запоминание, без процедуры связи, процедуры подключения и занятия математикой. Пять учителей из числа городских средних школ представляли подключение и занятия математикой. Пять учителей из числа городских средних школ на юго-западе США приняли участие в исследовании в рамках своей профессиональной деятельности. В этой статье показаны смешанные методы исследования: исследователи собирали данные опроса, интервью, наблюдения в классах, мастерской и замечания от каждого из пяти участников. Результаты этого исследования выявили проблемы, связанные с обучением студентов, проблемы, связанные с преподаванием, и проблемы, связанные с внешними факторами.

Ключевые слова: когнитивный опрос, средняя школа, математика, задачи, математические задачи.

Objectives

Tasks play an important role in the classroom. Teachers persistently assess for students' understanding in order to support students' learning (Shepard et al., 2005). Mathematical tasks among other means are used to assess student knowledge and understanding of content. According to Boston and Smith (2009), "different kinds of tasks lead to different types of instruction, which subsequently lead to different opportunities for students' learning" (p.122). In addition, "tasks convey messages about what mathematics is and what doing mathematics entails" (NCTM, 1991, p. 24). To be able to increase cognitive demand in mathematics classroom teachers themselves need to be engaged in solving and constructing such tasks. In this study, we analyze difficulties middle school mathematics teachers face in implementing higher-order mathematical tasks based on experiences in a professional development setting. The purpose of this study is to examine teachers' understanding of cognitively demanding tasks via analysis of teacher narratives expressed in the interviews. More importantly the study addressed the following research questions:

- Are middle school mathematics teachers able to design tasks at different levels of cognitive demand?
- To what extent are middle school mathematics teachers able to implement tasks at different levels of cognitive demand?
- What are middle school mathematics teachers' challenges in designing cognitively demanding tasks (CDT)?

Theoretical Background

Conceptual frame of the study is grounded in Stein, Smith, Henningsen, and Silver (2000) and others' work on levels of cognitive demand (Arbaugh & Brown, 2005; Arbaugh, Lanin, Jones, & Park-Rogers, 2006; Boston, 2012; Boston, 2013; Boston & Smith, 2009; Boston & Smith, 2011; Jackson, Garrison, Wilson, Gybbons & Shahan, 2013; McDuffie & Mather, 2006; Patterson, Musselman & Rowlett, 2013; Stein, Grover & Henningsen, 1996; Stein & Kaufman, 2010; Tchoshanov, Lesser & Salazar, 2008; Thomas & Williams, 2008). Stein et al., (2000) separated low-level from high-level cognitive demands where memorization and procedures without connection fall at the low-level and procedures with connections and doing mathematics are at the high-level. More specifically, tasks at the

level of memorization (level 1) involve reproducing previously learned facts, rules, formulae, and definitions as well as committing it to memory. Tasks at this level "cannot be solved using procedures because a procedure does not exist or because the time frame in which the task is being completed is too short to use a procedure" (Smith & Stein, 1998). Usually, such tasks have no connection to the meaning of facts, rules, formulae, or definitions. Procedures without connection (level 2) are algorithmic by nature and require limited cognitive demand for completion. Moreover, such tasks do not ask for connection to the concepts or meaning that underlies the procedure. Procedures with connections (level 3) tasks focus students' attention on understanding of mathematical concepts and ideas. Such tasks usually are represented in multiple ways (e.g., numerical, graphical, visual, concrete, symbolic) and require making connections among representations. The highest level of cognitive demand according to Stein et al. (2000) - doing mathematics (level 4) - requires non-routine, non-algorithmic thinking to explore mathematical concepts, processes, and relationships. Doing mathematics tasks demand significant cognitive effort due to unpredictable nature of the problem solving process at this level. Additionally, this study is also based on research examining relationship between teacher content knowledge, teaching practice, and student achievement (Davis & Simmt, 2006, Tchoshanov, 2011).

Modes of inquiry

Participants

This study is part of a project that took place during a two-year period (2013-2014) as series of the Teacher Quality professional development workshops. The workshops were conducted at a university located on the border between the United States and Mexico. The middle school mathematics teachers met for three hours every other week as part of a professional development workshop. N=20 mathematics teachers from different middle schools representing three major districts in the region participated in the study.

Data collection

This study followed a mixed methods design. A survey to measure teachers' understanding of tasks at different levels of cognitive demand was administered to all the teachers for the quantitative portion of the study. The survey measured whether teachers could

recognize, solve and construct tasks at different levels of cognitive demand. Data for the qualitative part of the study include the following: survey results, workshop observations (microteaching), classroom observations, and individual interviews with purposefully selected sub sample (n=5) of teacher-participants. Each of these five teachers was observed twice: 1) during the workshop and 2) in their own classroom. As part of the professional development workshop, teachers had to develop a lesson to be presented at the workshop called a microteaching. The workshop observations took place during the microteaching session. Observation protocol was used to determine the cognitive demand level of the tasks presented during these sessions. Additionally, each teacher was observed in the classroom setting in order to examine the implementation of tasks at different levels of cognitive demand in practice.

The semi-structured interviews were conducted and analyzed to understand teachers' ability to recognize, solve, and design cognitively demanding tasks as well as their challenges in implementing CDT in middle school mathematics classroom. We conducted one semi-structured interview with each participant. We selected the participants for interviews based on the following criteria: a) teacher(s) who know different levels of cognitive demand but cannot implement CDT neither in the workshop nor in the classroom setting; b) teacher(s) who know the levels and can apply CDT in the workshop but not in the classroom setting; and c) teacher(s) who know the levels and can apply CDT in both the workshop and classroom settings. We were able

to select one teacher who met requirements of the first criteria, two teachers - the second criteria, and two - the third criteria. The interviews lasted in average approximately 35 minutes.

Data analysis

The survey was analyzed and graded by the researchers in order to assess the teachers' understanding of the tasks at different levels of cognitive demand. The semi-structured interviews were coded based on the grounded theory technique (Charmaz, 2006). This analysis technique is executed in two phases: initial and focused coding. First, during the initial coding the data was coded sentence by sentence and then some codes were chosen to analyze the data again during the focused coding phase. Some examples of those codes are: low expectations of students, lack of knowledge, confusion between the levels, time. These codes were later revised and emerging categories were identified. The categories are: challenges related to student learning, challenges related to teaching, and challenges related to external factors. The classroom observations and microteaching observations were analyzed based on the four levels of cognitive demand. Several meetings were held between the two researchers in order to reach consensus on all the codes from the interviews and the levels of the tasks in the observations. In order to assure confidentiality the names of the five teachers have been changed and pseudonyms were used. Table 1 captures the levels of cognitive demand participants implemented during the microteaching and classroom respectively.

Table 1: Levels of cognitive demand teachers implemented during microteaching and in classroom

#	Teachers	Microteaching	Classroom
1	Gina	3	2
2	Marco	3	1
3	Mathew	2	3
4	Damian	3	3
5	Anna	4	4

Table 1 shows that some teachers implemented higher levels of cognitive demand during the microteaching but lowered it down for the classroom (Gina and Marco). However, Mathew increased the level of cognitive demand in his classroom. Damian and Anna sustained the same level in both instances.

Findings

Mathematical tasks among other means are used to assess student knowledge and understanding of content. In the workshop, teachers discussed the different levels of cognitive demand and then created a lesson to be presented to the peers and in their classrooms. For some teachers, the level of cognitive demand was low in both cases, others presented a lesson with a higher cognitive demand to their peers but lower - in their classroom, and others presented a lesson that was high in cognitive demand in both cases. Also,

teachers' performance on recognizing, solving, and constructing tasks was different at different levels of cognitive demand. For instance, the survey indicated that the majority of teachers were able to recognize (70%), solve (95%), and construct (90%) Level 2 tasks while only 50% of them were able to recognize, 55% - to solve, and 40% - to construct Level 3 tasks. During the interview teachers elaborated on difficulties in recognizing, solving, constructing, and implementing mathematical tasks at high levels of cognitive demand. The difficulties were categorized into the following groups: challenges related to student learning, challenges related to teaching, and challenges related to external factors. In the following section evidence from these challenges will be presented using excerpts from the participants' interviews.

Challenges related to student learning

When discussing the implementation of cognitively demanding tasks teachers mentioned the students' level as an important aspect when selecting those tasks. They sometimes lower the level of the tasks because they feel that students are not ready and that their ability is not enough to succeed in solving demanding problems. Mathew, for example, said: "You can find wonderful tasks but if they're too far above the level of your students, the usefulness of the lesson would be lost". It seems like he was afraid of losing students that are not ready for the CDT. In the same interview he presented a case when a student dropped out of one of his classes because she felt that she couldn't handle the class even though Mathew felt that she could have been able to succeed in the class. It is experiences like these that may draw teachers' decisions to lower down the level of cognitive demand. We can see in the following excerpt his decision to lower the level of tasks:

M: I want to be at Level 3 all the time. That's what I want. I can't always be there though because, I mean, even now you have some students they want to always be led. They don't want to make that..., they don't want to always make that leap themselves. So, you have to start at the Level 2, Level 1 and build up. But I'd like to be able to start at Level 3 and have them start drawing all their past knowledge and make the connections and develop and then start pushing to Level 4. I think it'd be so cool to work at Level 4 all the time but I'm not there yet.

I: Why not? Why do you think you are not there...?

M: Because when I try to push a lot to Level 4, I lose students.

Even though he talks about these experiences with losing students and consistent with what he said about trying to keep the lessons at Level 3, during the classroom observation the cognitive demand level of his lesson was evaluated at Level 3. This finding is similar to the result from Arbaugh et al. (2006) where they study teachers' beliefs towards instructional practices using a problem-based mathematics textbook series. Arbaugh et al. (2006) found that many of the teachers talked about the students' lack of basic skills and students' deficit of knowledge as a reason for not using the challenging problems from the textbook as intended.

Challenges related to teaching

In the implementation of cognitively demanding tasks teachers were reflecting on their own mathematical knowledge. Some teachers feel that they needed to know and understand the solutions for selected CDT in order to implement them in the classrooms. Thus, implementing tasks at the high cognitive demand level (in particular, at Level 4-doing mathematics) was seen as a challenge.

In connection to his own mathematical knowledge, Damian stated: "I wouldn't say I'm confident using Level 4 because again I don't think that... I don't have all the

answers as to where things came from". Clearly, he doesn't feel comfortable selecting tasks at a higher level because he doesn't feel prepared to solve those problems by himself. He kept saying "again I would say, probably, Level 4 simply because the Level 4 that I am aware of now because of the workshop the ones that I've been exposed to. Then those I have no problem using but stuff that I don't know where things came from then there is no way that I would even attempt to explain or teach because I wouldn't know what I'm talking about". He battles on his decision to implement higher level tasks because he doesn't want to present students with a problem that he doesn't understand or doesn't know how to solve. According to Stein and Kaufman (2010), "As a teacher prepares for the lesson, a limited understanding of the mathematics involved may lead him or her to fail to recognize the mathematical integrity of the task, thereby altering it in ways that (unintentionally) change (and often reduce) the level of cognitive demand of the task" (p. 9). In this study, the level of Marco's microteaching lesson was 3 and he reduced that level for his classroom lesson. When Marco was asked "Why?", he mentioned that his classroom had special education students and he didn't believe that they were able to solve cognitively demanding problems.

During the interview and in one of the professional development workshop sessions Damian indicated that he was grateful that this workshop was based on reinforcing their mathematical knowledge and pedagogical content knowledge since his experience at other professional development sessions that he has attended have focused more on pedagogical knowledge. Arbaugh and Brown (2005) also believe that engaging teachers in a professional development experience and learning about the levels of cognitive demand allows teachers to think about "the relationship between mathematical tasks and the work of students in their classes" (p. 525). Interestingly, Damian kept repeating the expression "where things come from" because the way he understands Level 4 (doing mathematics) is about making generalizations without any other tools. Even though he somewhat skeptic about his own mathematical knowledge, nonetheless he has been able to implement CDT in his own classroom as was mentioned before.

Challenges related to external factors

Teachers are often concerned about the way they spend time in the classroom. They also have to think about other factors when designing lesson plans such as the curriculum and the standardized testing. Thus, time was mentioned as an important factor in implementing tasks at different levels of cognitive demand. For example, Mathew said, "We have a set amount of time to do everything". It has been reported that often time is a primary factor that prevents certain tasks to be implemented, especially those at high levels of cognitive demand (Henningsen & Stein, 1997). Similarly,

when we asked Damian about what factors he considers when designing a lesson he confessed, "Definitely time ... it's kind of tough to do certain things especially the things that we're so restricted with time." Damian explained that his classes are only forty-seven minutes long and during that time he needs to do a bell-ringer, which sometimes may take more time than expected and then do his lesson. In addition, he further explains that it is very hard to do project-based lesson because they are time-consuming. He elaborated, "The expectations that are placed upon us ... so all these things that are expected of us, teachers, take up time". These expectations from the school and others sources (i.e. district, state) may sometimes take time away from the cognitively demanding teaching. Bieda (2010) interviewed middle school teachers implementing high-level tasks, teachers said that they were concerned about not having enough time to finish all material in the lesson.

Teachers also think about the standards, in this case -TEKS (Texas Essential Knowledge and Skills) and testing while developing their lessons. For example, Anna commented, "I have to start with the TEKS in mind. I have to make sure that whatever task I have selected follows the TEKS". Similarly, Gina said that she must consider the concepts she has to teach: "Before I select any task in the classroom I have to consider what concepts I'm going to introduce or deliver." Anna also talked about the challenges when selecting tasks:

A: Again, the TEKS [be]cause you have to. They tell us what it is we need to teach. Also, the task, does it lend itself to working in teams, working with groups, the length of time it would take to complete the task. And, basically does it meet the objective that we have. So, those are the main things I look at when selecting and considering tasks.

I: What would you say is your main challenge?

A: From those factors?

I: uhuhh

A: The time. I think the time factor, you know, [be]cause I can plan a lesson and allow two days and maybe the kids are not sure where they need to be on the second day. And, you know it's for, I think, for any teacher time is always the biggest obstacle.

This excerpt shows the factors that Anna has to think about before considering her tasks: the TEKS, the time, and the objective. When she was asked about the main challenge she claimed that time is the main factor and that for any teacher time is "the biggest obstacle". In this case she talked about time spend on lessons based on her students and whether the students are where she is expecting them to be at the end of the lesson. In that sense, this part of the theme can be related to the students' learning.

Conclusion and discussion

In this study, we engaged middle school teachers in learning about the cognitive demand levels and ex-

amined their understanding and challenges on the implementation of the CDT. We found that those challenges are related to student learning, teaching, and external factors.

Number of studies has focused on different aspects of implementation of cognitively demanding tasks in the classrooms (Arbaugh & Brown, 2005; Boston, 2012; Boston & Smith, 2011; Jackson, Garrison, Wilson, Gybbons & Shahan, 2013; McDuffie & Mather, 2006; Patterson, Musselman & Rowlett, 2013; Stein & Kaufman, 2010; Thomas & Williams, 2008).

Our study focused on the teacher challenges to further research on reasons why teachers are reluctant to implement tasks at high levels of cognitive demand or don't maintain the level (Boston & Smith, 2001; Choppin, 2011; Henningsen, 1997; Silver, 2009; Stein & Kaufman, 2010).

This study contributes to the present literature by allowing us to understand how mathematical knowledge is an important factor on the implementation of cognitively demanding tasks. It is critical to understand teachers' beliefs of their own content knowledge. While other studies have focused on teachers' capacity based on teacher preparation, coursework, experience and knowledge of mathematics for teaching (Stein & Kaufman, 2010) in this study, the research design allowed teachers to reflect and share their own perception of mathematical knowledge they possess in order to implement the CDT in their classroom. Additionally, data from this study show that time constraints are key factors that may impede teachers to maintain the level of cognitive demand (Bieda, 2010; Henningsen & Stein, 1997).

The examination of interviews and classroom observations suggests that teachers think about different factors before implementing the CDT in the classroom. The analysis of interviews allowed us to go deeper in the study of implementation of cognitively demanding tasks by allowing us to understand what teachers think and why they make certain decisions when selecting tasks. However, more research is needed to understand the factors that are impeding teachers to implement cognitively demanding tasks. Implications from this study are related to professional development workshops that allow teachers to increment their pedagogical content knowledge (Arbaugh & Brown, 2005; Arbaugh, Lannin, Jones & Park-Rogers, 2006). It is important to allow teachers to be in an environment where they learn about mathematical concepts and tasks at different levels of cognitive demand. Results from this study show that teachers are willing to implement tasks at high levels of cognitive demand but they consider multiple factors while making their decision. Challenges teachers face in solving, constructing, and implement tasks at different levels of cognitive demand, especially at high levels, should be an important part of teacher professional development.

References

- Arbaugh, F., & Brown, C.A. (2005). Analyzing mathematical tasks: a catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(6), 499-536.
- Arbaugh, F., Lannin, J., Jones, D.L., & Park-Rogers, M. (2006). Examining instructional practices in Core-Plus lessons: Implications for professional development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(6), 517-550.
- Bayazit, I. (2013). Quality of the tasks in the new Turkish elementary mathematics textbooks: The case of proportional reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(3), 651-682.
- Bieda, K.N. (2010). Enacting proof-related tasks in middle school mathematics: Challenges and opportunities. *Journal for Research in Mathematics Education*, 351-382.
- Boston, M. (2012). Assessing instructional quality in mathematics. *The Elementary School Journal*, 113(1), 76-104.
- Boston, M.D. (2013). Connecting changes in secondary mathematics teachers' knowledge to their experiences in a professional development workshop. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(1), 7-31.
- Boston, M.D., & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers' classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 119-156.
- Boston, M.D., & Smith, M. S. (2011). A 'task-centric' approach to professional development: enhancing and sustaining mathematics teachers' ability to implement cognitively challenging mathematical tasks. *ZDM: International Journal of Mathematics Teacher Education*, 43(6-7), 965-977.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Choppin, J. (2011). The impact of professional noticing on teachers' adaptations of challenging tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, 13(3), 175-197.
- Davis, B., & Simmt, E. (2006). Mathematics-for-teaching: An ongoing investigation of the mathematics that teachers (need to) know. *Educational Studies in Mathematics*, 61(3), 293-319.
- Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 524-549.
- Jackson, K., Garrison, A., Wilson, J., Gibbons, L., & Shahan, E. (2013). Exploring relationships between setting up complex tasks and opportunities to learn in concluding whole-class discussions in middle-grades mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(4), 646-682.
- McDuffie, A.R., & Mather, M. (2006). Reification of instructional materials as part of the process of developing problem-based practices in mathematics education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(4), 435-459.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Norton, A., & Kastberg, S. (2012). Learning to pose cognitively demanding tasks through letter writing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(2), 109-130.
- Patterson, L.G., Musselman, M., & Rowlett, J. (2013). Using the depth of knowledge model to create high school mathematics assessments. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 11(2), 4.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J., Gordon, E., Gutierrez, C., & Pacheco, A. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and able to do* (pp. 275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smith, M.S., & Stein, M. K. (1998). Reflections on practice: Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(5), 344-350.
- Stein, M.K., Engle, R.A., Smith, M.S., & Hughes, E.K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Five practices for helping teachers move beyond show and tell. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(4), 313-340.
- Stein, M.K., & Kaufman, J.H. (2010). Selecting and supporting the use of mathematics curricula at scale. *American Educational Research Journal*, 43(3), 663-693.
- Stein, M.K., Grover, B.W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Stein, M.K., Smith, M.S., Henningsen, M., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards-based mathematics instruction: A casebook for professional development*. New York: Teachers College Press.
- Tchoshanov, M., Lesser, L.M., & Salazar, J. (2008). Teacher knowledge and student achievement: Revealing patterns. *Journal of Mathematics Education Leadership*, 13, 39-49.
- Tchoshanov, M.A. (2011). Relationship between teacher knowledge of concepts and connections, teaching practice, and student achievement in middle grades mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 76(2), 141-164.

Thomas, C.D., & Williams, D.L. (2008). An analysis of teacher defined mathematical tasks: Engaging urban learners in performance-based instruc-

tion. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 4, 109-121.

УДК 316.422

INCONTROLOGY TEACHING

Podgórecki Józef

*The reviewer, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Kazan Federal University
Valerian F. Gabdulchakov Email: Pr_Gabdulchakov@mail.ru*

Abstract

A social communication in education includes – in addition to direct communication “face to face” – also the communication mediated by human works, especially texts. Particularly, an interesting perspective of the analysis of communication acts is provided by the concept of encounter. The phenomenon of encounter is a subject of incontrology, mainly including meetings with the works and their authors. This article presents the key findings of incontrology and examines selected variants of educational processes from the theory perspective.

Keywords: social communication, education, encounter, incontrology.

Аннотация

Социальная коммуникация в образовании включает в себя – помимо непосредственного общения “лицом к лицу” – тоже общение, которое опосредовано человеческими делами, особенно текстовой деятельностью. В частности, интересную перспективу анализа коммуникации обеспечивается столкновением концепций. Феномен столкновения является предметом инконтрологии (incontrology), главным образом, в условиях встречи с произведениями и их авторами. В данной статье приводятся основные выводы и рассматриваются инконтрологии выбранных вариантов образовательных процессов с точки зрения теории.

Ключевые слова: социальная коммуникация, образование, столкновение, инконтрология.

Introductory remarks

Speaking of the social communication in education, we usually mean a direct communication – face to face – in various configurations: a teacher working with a student, a teacher cooperating with a group of students, teachers or students interacting with each other, a teacher working with parents, etc. While less attention is paid to another type of communication, which also has an essential pedagogical meaning – the communication with an author of some work and via his/her work. Naturally, one might consider the works of different kinds, including music, artistic, theater or film ones. As it seems, the most significant works are those in the form of texts (not necessarily published; conducted here considerations apply equally to the texts available on the Internet).

Talking about education it is worth to treat this category in the broadly way, not limit it only to school and academic processes of teaching and learning. In Poland, in some academic communities have adopted very wide understanding of education as a notion encompassing all the specific processes of development, upbringing, influence and impact on personality changes, understood as a category of ...[...] all steps of leading a human and his/her own activities in achieving full and specific opportunities for him/her, as well as general influences and functions establishing and regulating the human personality and behavior in his/her

relation to other people and the world (Kwieciński 1995: 14).

The author of the above definition, elaborated a conception of so-called “decahedron of education”. According to this conception, education consists of following components: 1) globalization, 2) etatization, 3) nationalization, 4) collectivization (secondary socialization), 5) politicization, bureaucratization, professionalization, 6) primary socialization 7) enculturation and personalization, 8) upbringing and juridification, 9) teaching and learning, humanization, 10) hominization. Those processes are listed in non-accidental order – from the most general to the most individual ones. It is important to maintain the harmony of educational decahedron, which is possible to attain when none of the processes is dominant and none of them is suppressed. (*ibidem*: 13-20)

With this approach, the educational meaning of communication human contacts undergoes enlargement as to its scope. It is no longer just about interactions and reading associated with processes of formal teaching and learning, but also those occurring in a family and peer circle, in a workplace, in a public activity (for instance being a member of some political party or guild), on streets, in restaurants, and finally when searching internet sources, watching television, listening to the radio, reading newspapers and books, well as those ones “for pleasure”. In each of those situations

take place various educational processes in the broadest sense. Among other scientists, Józef Podgórecki writes about it, citing – in addition to the strictly educational use – cases of applying social communication which are present also in other spheres of the social reality. He lists the spheres of economics, industry, politics, management, science, healthcare, justice, and family life too (Podgórecki 2008: 28-41). In the context of the wide understanding of education, all those areas of a possible use of social communication are educationally vital.

Communication, both the direct – between people – and mediated by texts, may take the form of casual fleeting exchange of words, thoughts, reflections or gestures, or may cause a temporary rapidly passing consideration, but it can also take the form of **encounter**. This a little bit metaphorical term draws attention to some – often unused – potential, which lies in contact between people and in contact with text. For the analysis of the phenomenon of encounter has been proposed the special subdiscipline of social sciences, called “incontrology”.

Incontrology – basic findings

Incontrology, as a general theory of encounters, was designed over twenty years ago and during all that time it was still being developed by a Polish philosopher, Andrzej Nowicki. This subdiscipline refers to the accomplishments of philosophers like Martin Buber, Emmanuel Lévinas, Stefan Kunowski or Józef Tischner (Walczak 2007). The term comes from the Italian word *inkontro*, which means “encounter” or “collision”. Primarily, in incontrology there is a meeting with masterpieces, as well as with people from who you can learn and who are able to enrich internally of others (Barska 2009: 116).

According to Urszula Ostrowska, in the area of interest of incontrology, there can be distinguished three types of encounters: 1) with somebody, 2) with something (mainly with human works), 3) with oneself (Ostrowska 2003: 324). Andrzej Nowicki focuses on the encounter with human works, not treating the other varieties of meeting as less important, however he considers them as derivatives; through the contact with a human work takes place the indirect meeting with its author. A book can also inspire the reader to have a direct contact with the author (if he/she is alive and wants to contact too) or at least with other readers who are equally inspired and willing to share their notes with others. Usually, important readings stimulate reflections, and hence the specific encounter with oneself. Thus, incontrology in terms of its author is primarily an encounter with human works. Nowicki went so far as to say that... [...] the most authentic and characteristic for people way of human existence is being in self-made things (Nowicki 1991: 424).

Reading works, even of a long-dead author, allows on atypical contact with the creator, allows even on conducting a specific kind of dialogue. But in case of

reading the work of the deceased author, the dialogue is imperfect; reader's comments and eventual feedback will not reach the receiver, they will be articulated at the level of readers “inner voice” – nonetheless this is some substitute of a real dialogue. Moreover, Nowicki believes that the meeting “inside things” is a more valuable kind of the encounter than the meeting “outside things”. It is so for three reasons: 1) inside the things, you might meet the most valuable aspects of a person, 2) inside the things, you might meet people from other eras and parts of the world, 3) inside the things, you might meet simultaneously with a large number of people (*ibidem*: 351).

The essence of the encounter, also the encounter via the human works, reveals itself in that which Hans-Georg Gadamer describes as “a fusion of horizons”.

It is about producing in the phenomenon of encounter a bilateral horizon for the reader and the author of the work, but at the same time for “[...] the entity, that tries to understand, and the thing, which has to be understood” (Ostrowska 2000: 34). So the reader has a chance to meet with the work and the thoughts contained in it in such a way that he/she will constitute almost the unity with the analyzed issue. What is more, through the encounter via the human works can be realized the meeting of generations, about which Nowicki mentions too. Among encounters with the various types of human works, from the educational point of view the most vital are those with texts.

In fact, on the one hand working with/on the text constitutes a more difficult form of a dialogue than a direct conversation – a dialogue in a meeting with a person – because there is no “real time” opportunity to dynamic exchange views, ask questions and obtain “here and now” satisfactory answers. On the other hand this form of dialogue – compensating the fault – provides an invaluable occasion to stop oneself for a longer time on a specific word (phrase), or a sequence of words (phrases). It allows for unlimited returns to already read parts of the text or for a re-examination what is questionable/unclear and/or fascinating/inspirational, and what provokes to locate the reflection beyond the studied text in a meaning of author's “interspersing” within the self-designed network which is woven according to a given conception and to measure the own involvement as well as individual needs / abilities / aspirations, where take into account the broad sense of their contextuality conditioned not only by a personality but also by time and environment (Ostrowska 2003: 326-327).

Analyzing the essence of (every) dialogue, Genowefa Koć-Seniuch points out the fact that it may take the form of encounter, which thus becomes a kind of higher form of dialogue.

Meet, is more than just be aware that the Other is present next to me. Meet, means to transgress ourselves and experience the Other (2003: 690).

In another place she writes: "A dialogue is the most mature form of interhuman contact" (*ibidem*: 688). Its value – according to Gadamer – the authoress sees mainly into the fact that it enables molding of open attitude towards the Other, but also understanding views of things and human relationships (*ibidem*: 690).

Nowicki – apparently distancing himself from the "personal" comprehension of encounter – also underlines the value of dialogue. In his opinion a dialogue is a common multi-subjective action which intends to produce something new – albeit only if its members are willing and able to bring something of their own into the encounter, something which might be precious for others (*vide*: Barska 2009: 117).

In the conception of a Christian philosopher – Józef Tischner – the encounter is seen as a condition of human entrance into the world of values, because entering into a relationship with another person – both the direct and mediated via texts – is a synchronous start of interactions with values.

Experiencing the encounter, we know for sure that the other human is different, he/she is a transcendental creature.

We know also something more: we and others are located in a space of good and evil, values and anti-values. I can touch the other human, hurt him/her, but also bring him/her joy. Others can the same (Tischner 2000: 482-483).

In the center of encounter Tischner places asking questions. It is so because the inquired person comes out from "oneself", from his/her closed subjectivity and individuality.

The question has a power to unbolt the limited monadic world of entity and to supply a chance of moving his-/herself from the one world to another (*vide*: Walczak 2007: 122-123).

A similar approach can be seen in the views of Jerzy Bukowski, who emphasizes that during the encounter take place some irreversible changes, simultaneously happens something unique and mysterious, because "[...] appear to me previously unavailable high values, [...] a great axiological leap is made in the encounter" (Bukowski 1987: 21).

According to Urszula Ostrowska, the intention of the creator of this discipline (subdiscipline?) has not fully succeeded; currently, in controlology is not being developed as it deserves, especially from a pedagogical point of view⁵. Because:

The didactic-educational and teaching-learning processes, filling the educational space, are realized via the encounters of participating entities, who construct those processes and take responsibilities for them (Ostrowska 2003: 328). Education as the encounter of entities is an interesting as well as unused perspective.

⁵From the conversation with Professor Urszula Ostrowska in April 2010.

Educational encounters – selected variants

The functioning of modern educational systems is characterized by a fairly deep crisis of relationships. Its symptoms are mainly: institutionalization of educational process, some kind of artificial educational situations where teachers and students just "play roles". This crisis does not promote the authentic and truthful inter-human contacts to the extent that two clearly separated worlds of teachers and students are present in a school reality (Walczak 2007: 167-169). About the lack of authenticity and the specific kind of need to play a role in the contemporary world – not only in the case of teachers and students – also writes Józef Podgórecki:

Human today, despite the appearances of optimism and individualism, [...] is often lost. This is the result of automatic functioning, taking over offered patterns and norms from the outside, or the result of blocking of independent thinking and creative activity (Podgórecki 2006: 226).

Józef Tischner saw the remedy for this crisis in a necessity of transforming education into the encounter. The basic analytic categories describing educational contexts of Tischner's philosophy are: "I axiological", a person, freedom, hope, good and an encounter (Walczak 2007: 139).

Stefan Kunowski, discussing about the cooperation between educator and pupil in the process of education, differentiates two spheres: 1) the sphere of pupils independence (freedom) which steadily expands itself, 2) the sphere of educators leadership (authority) which steadily tapers itself. In the first field he lists – usually according to the setting time sequence – the following processes: fun, inquiry, work, creativeness and experience of the world view. The responses to them – from the educators side – are processes like: supervising, upbringing, teaching and learning, and meeting. In fact, the encounter – corresponding with the pupils experience of the world view – has been named herein as a "culmination" of all other processes as upbringing, teaching and learning (Kunowski 2004: 256-259).

Soňa Kariková and Jitka Oravcová (2010) lay stress on the fact that the category of organizational culture, which is actually absent in the literature analysis of education, takes on particular significance in the school reality. Meanwhile, the organizational culture affects not only the area of strict occupational relations – in the relationship between teachers and school administrations, but also many other possible relations and encounters, including teachers and parents as well as teachers and students; in the last case an important role plays the next "absent" category which is "leadership". And in fact, the leadership is achievable only in the situation of the encounter.

Zuzana Heinzová and Soňa Kariková (2009) analyze the school reality from a slightly different perspective, highlighting an importance of self-esteem, self-confidence and students sense of effectiveness, as

compulsory – and also underrated in a typical analysis – the aspects and determinants of students educational success. The possibilities of forming and lifting on the higher level these desirable traits are associated very strongly with the proper and skillful teacher contact with students, the contact which in essence needs to become the encounter, even though the authoress does not use this term verbatim.

The particular importance of social communication, especially communication competences needed in the andragogical activity (the pedagogical activity with adults), notes Janusz Mika. Working with adult people – especially beyond the areas of the formal teaching and learning process – raises specific problems such as reduced motivation of a substantial part of various courses and training participants, as well as overstrain associated with professional work performed parallel to family duties, and finally slightly reduced – in comparison with youth – the efficiency of adults minds, etc. This raises the necessity for a more personalized approach to individual participants of educational processes, but also in many cases great benevolence is needed, and a kind of “denudation” the pedagogue in front of the people undergoing the process of education or further education – what also simply means the existence of the encounter (Mika 2010a: 268-279).

The author undergoes the pedagogical analysis those interpersonal relations, which occur between functionaries of work office (dealing with issues of social activation) and unemployed. He draws attention not only to an obvious necessity of communication competence of functionaries and their knowledge of applicable law and official procedures, but also to (not always clear to those functionaries) an exigency of subjective treatment of suppliants, who not always the fault of their own found themselves in a very problematic, sometimes even traumatic life situation (Mika 2010).

Mentioned in the previous paragraphs options of possible and required meetings were limited to the direct contacts – face to face – between the various entities of educational processes. But in education equally important (according to many analysts of contemporary trends: even increasingly important) appears to be the mediated communication. Bilateral correlations between the school reality and the world of mass-communication, especially media such as television and internet, are analyzed inter alia by Jitka Oravcová (2010). She pays attention on a potentially deleterious influence of some aspects of media on child psyche, notably while his/her competences of reception transmitted contents are improperly formed. In this perspective there is an exigency of being an authority, a guide, a master by teachers, but also by parents. So we have another reason to depart in the school reality from the roles contact for the contact of personalities – means the encounter. In this case can be seen at least two perspectives of the encounter. Firstly, it is about the guiding in a multitude of offers, about pointing and sug-

gesting texts and books worth reading, movies and websites worth seeing. Secondly, it is about the leadership in the “unclear world”, about searching for the meanings in a situation when “there is more and more information, but less and less sense”, about the friendly presence and help during the pupils struggle with understanding and interpretation of received contents: this kind of the leadership takes the form of being “the translator”. Both types of leaderships are probable when the educator is an authority for his/her pupils, when the authentic encounter is achievable.

It is worth to draw attention to the usually overlooked necessity and the presence of encounters in the area of scientific research. Urszula Ostrowska, developing an original concept of the quality-oriented examination (*action education research*), in the epistemological and exploratory process of the dialogical procedure of research she identifies three sequences. The first is a double-entity dialogue (I – You – We), the second – a group dialogue (I – Others – We), while the third is a researcher dialogue with research materials/texts. This last specific dialogue “[...] places the researcher in a various network of roles and communication positions in order to find/reach the essence/sense of understanding/interpretation of research results” (Ostrowska 2000: 157). The authoress expresses the hope that a such dialogue may raise new thoughts and stimulate the imagination, prompting the reader to a truly innovative action (*ibidem*: 158). She also points out the problem of understanding the authors intention by the reader. After all it happens that the reader while reading so strongly adjusts an authors narration to his/her own expectations, that as a result of the reading process he/she “writes the text anew”. This is not uncommon nor reprehensible if the text inspires the reader to new ideas (*ibidem*: 159-160).

While reading any text we have a chance to “meet” with its author. While reading a scientific text we have an opportunity to “meet” with its author on the scientific ground. Particularly, while reading a special kind of the scientific text which is the research report, we have a chance to meet with another researcher (and in an indirect way, meet with many generations of researchers, especially those who inspired the author of the report and whose achievements are continued, specified, precised, or the opposite – they are contrasted, discussed, subverted), in the very essence of the research process, somehow in the source. We have an occasion to meet reasons for which the author began the study, with his/her dilemmas, doubts, quandaries – also those moral and philosophical ones. We have an occasion to espy numerous elements and cells of the research process in action. Of course all those mediated and multilayer encounters are achievable if the scientific text (in that case the research report) is fairly written, if the author does not hide his/her dilemmas and mistakes which usually cannot be avoid in any research process nor at any stage of the examination.

Moreover, the research report is a highly specific kind of the text, because practicing the science it must fulfill inter alia the condition of intersubjective communication, and the science itself is an "organized skepticism". All this causes that the (significant) scientific texts are an inspiration and a base for the scientific debates during conferences and seminars, for the duration of works reviewing and exchanging the arguments in the magazines, etc. – and in fact during the following encounters.

Concluding remarks

Given the broad understanding of education should not be forgotten about occurring in each of human lives the encounters which took places far away from the formal school or academic education, usually not being planned in any way. However the encounters have played a key role in the human development – who knows if not the most significant one. The fact who we are today we owe to the most diverse influences (intentional or not; in schools or elsewhere). This is an obvious truism that the thing which really formed us as human beings was the encounter – and we should be aware of it.

It could be postulated that the inconitology perspective of analysis the educational processes is promising, both for conducting the studies and theoretical analysis, as well as for empirical research. This text has had a modest intention only to denote such opportunities.

References

- Barska, Adriana (2009). Inkontrolologia. In: S. Jedynak & J. Kojkoł (ed.). *Encyklopedia filozofii wychowania*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Branta”, pp. 116-117.
- Bukowski, Jerzy (1987). *Zarys filozofii spotkania*. Kraków: „Znak”.
- Heinzová, Zuzana & Kariková, Soňa (2009). Sebapoznanie a sebadóvera žiakov v kontexte ich interakcie s učiteľom. In: M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński & W.J. Maliszewski (ed.). *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 159-168.
- Kariková, Soňa & Oravcová, Jitka (2010). Sociálna komunikácia a jej vplyv na kultúru školy. In: K. Czerwiński, J. Kubiczek & B. Kutrowska (ed.). *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 44-69.
- Koć-Seniuch, Genowefa (2003). Dialog. In: T. Pilch (ed.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, v. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, pp. 688-693.
- Kunowski, Stefan (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kwieciński, Zbigniew (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Mika, Janusz (2010). Komunikace mezi uchazeči o zaměstnání a pracovníky Oddělení pro zprostředkování zaměstnání na Úřadu práce v Karvině. In: K. Czerwiński, J. Mika & R. Uždicki (ed.). *Zarządzanie i komunikacja społeczna w edukacji: kontekst, struktura, środowisko*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 141-158.
- Mika, Janusz (2010a). Komunikacyjne kompetence andragogů České Republiky. In: K. Czerwiński, J. Kubiczek & B. Kutrowska (ed.). *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 266-287.
- Nowicki, Andrzej (1991). *Spotkania w rzeczach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oravcová, Jitka (2010). Masová komunikácia, média a škola. In: G. Andrzejewska, K. Czerwiński & M. Schneider (ed.). *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 13-32.
- Ostrowska, Urszula (2000). *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostrowska, Urszula (2003). Inkontrolologia pedagogiczna. In: T. Pilch (ed.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, v. II. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, pp. 324-328.
- Podgórecki, Józef (2006). Osobowościowe wyznaczniki komunikacji społecznej. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela. In: W.J. Maliszewski (ed.). *Komunikowanie społeczne w edukacji: dyskurs nad rolą komunikowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 224-234.
- Podgórecki, Józef (2008). Główne sfery wykorzystania komunikacji społecznej. In: A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider & W.J. Maliszewski (ed.). *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, pp. 28-41.
- Tischner, Józef (2000). *Myślenie według wartości*. Kraków: „Znak”.
- Walczak, Paweł (2007). *Wychowanie jako spotkanie: Józefa Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

УДК 372.8

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРЦИИ

Айхан Бенги

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов В.С.Бадаевым; кандидатом педагогических наук, доцентом Елабужского института КФУ В.Н.Минсабировой

Аннотация

Статья посвящена становлению светского образования Турции в условиях борьбы между реакционными религиозными силами и прогрессивными устремлениями общества.

Ключевые слова: реформы начального образования, период Танзимата, Совет по делам просвещения.

Abstract

Article is dedicated to the formation of the secular formation of Turkey under the conditions of the fight between the reaction religious forces and the progressive aspirations of society.

Keywords: the reform of elementary education, the period Of tanzimat, Sovet for the matters of education.

Начальное образование в Османском государстве осуществлялось в школах, которые были естественным продолжением школ, известных в исламском мире под названием «куттаб», где дети разных возрастов обучались чтению и письму. Другое название этих школ «дарю'т-талиим», «дарю'ль-хуффаз», «таш мектеб» или просто «мектеб». Они либо строились на средства султанов или других государственных деятелей как самостоятельные заведения (кюллие), либо являлись органичной частью ансамбля мечетей. Из документов можно понять, что обучение допускалось как смешанное, так и раздельное для мальчиков и девочек. Причем, никакого оформления или записи в школу не требовалось. Посещать школу имел право любой ребенок из мусульманской семьи. Учителями чаще всего были выпускники медресе или владевшие грамотой имамы, муэдзины, служители мечети. На основании особого договора, если это разрешалось положением об учреждении школы, для обучения детей письму приглашались опытные преподаватели, владеющие искусством каллиграфии. В школах со смешанной формой обучения или в учебных заведениях только для девочек «учителями работали женщины, достигшие определенного возраста, образованные, опытные и знающие коран» [2, с. 269-270].

Главной целью начальной школы было обучение детей чтению и письму. Для того, чтобы стать выпускником, необходимо было владеть четырьмя арифметическими действиями, называемыми «кара джумле» – простая арифметика и хотя бы единожды прочитать Коран от начала до конца. При этом некоторые суры (главы) корана ребенок должен был выучить наизусть. А также знать правила произнесения текста корана, религиозные обряды и традиции исламской религии.

Ни о каком изобразительном искусстве в содержании школьного образования в этот период

речь не ведется. Обучение детей какому-либо ремеслу или искусству осуществлялось в мастерских ремесленников.

Вопрос о необходимости проведения реформ не только в военном, но и в гражданском светском образовании достиг особой остроты в период правления султана Махмуда II, в так называемую эпоху Танзимата. В 1824 году выходит фирман (указ) под названием Талим-и сыбьян – начальное обучение, где четко прописывались условия обучения и воспитания детей. В соответствии с положениями этого фирмана детей следовало не отправлять в ученики к мастерам, а рекомендовалось посещать школу, где и обучаться до подросткового возраста. Управление начальными школами было поручено шейх-уль-исламу, так как эти учебные заведения находились в ведении медресе. Действие фирмана распространялось только на Стамбул.

В 1838 году Махмуд II предпринимает еще одну инициативу в проведении реформы начальной школы. Для этих целей Совет по общественным работам – Меджлис-и Умур-и Нафия подготовил проект указа, который практически без изменений был утвержден как новый фирман. Свидетельством прогрессивности указа стал пункт об организации образования как единого целостного педагогического процесса и преемственности обучения всех ступеней. Предписывалось обязательное посещение занятий, утверждалась организация классной системы занятий, предусматривалось создание школ-интернатов для детей-сирот. И, что никак нельзя обойти вниманием, впервые определялся необходимый минимальный уровень знаний для учителей. Однако инертность образовательной системы, обусловленная тем, что начальное обучение по-прежнему находилось в ведении шейх-уль-ислама, по сути своей чиновника от религии, значительно тормозила осуществление задуманных изменений.

Турецкий историк С.Антель отмечает, что «борьба между реакционными и прогрессивными силами – значительное влияние медресе на политику государства в деле образования, религиозные традиции арабской и персидской культуры не позволяли радикально изменить ситуацию в просвещении». Не смотря на то, что с формальной точки зрения мектебе-сыбьяны находились в ведение правительства, «главным направлением в работе этих школ по-прежнему оставалось религиозное воспитание» [6, с. 103].

Танзимат в принципе был противником создания таких учебных заведений, «которые могли бы действительно способствовать вхождению турецкой нации в семью западной цивилизации» [5, с. 461]. Выпускники школ в большинстве своем читать и писать по-турецки не умели. Турецкий историк Е.Карал отмечает: «главным препятствием на пути развития этих школ было то, что они продолжали оставаться в вакуфном ведомстве, которое их содержало и контролировало, а улемы – руководители этого ведомства – противились любому нововведению» [7, с. 171].

На традиционном ежегодном собрании Высокой Порты в феврале 1845 года султан Абдул Меджид, хорошо осознавая насущную необходимость реорганизации школьного дела, в своем выступлении обращает внимание великого визиря и министров на необходимость дальнейшего продвижения реформ Танзимата. Среди прочего, он делает акцент на том, что светское образование не менее значимо для государства, чем образование религиозное. «Новые принципы, – отмечает Н.Дулина, – подразумевали новые взгляды и продвижение к новому обществу. Усвоение новых принципов было возможно путем усвоения новых ценностей в системе чувств и мыслей, а основным орудием, которое могло приблизить эти условия, стало образование. Основы до-танзиматской системы образования с точки зрения формы, содержания и методов обучения не соответствовали требованиям времени» [1, с. 37].

В 1845 году 8 марта правительством публикуется уведомление о начале реформы. Для чего создается Временный Совет по делам просвещения – Меджлис-и Маариф мувакат, задача которого – разработка проекта реформ в области просвещения. В результате работы этого совета в августе 1846 года на суд правительства выносятся три варианта проекта законов.

Законодательные инициативы Временного Совета по делам просвещения предполагали следующие преобразования: создание школ трех ступеней – начальные (мектебе или сыбьян), с изъятием их из подведомственного управления шейх-уль-ислама и переадресацией функций управления ими специальному правительственному органу. Рюштие – светские средние школы, для которых были разработаны программы обучения, наиболее отвечающие

запросам того времени и университет в Стамбуле. Проект также предполагал учреждение специального комитета для осуществления руководства делами образования, разработки соответствующего содержания и программ обучения, а также инструкций, регламентирующих их выполнения. Проекты преобразований получили одобрение Портой, были подписаны султаном и стали законом.

Совет по просвещению постановляет, что начальное образование должно быть обязательным и бесплатным. В обязанность родителей вменялось направлять своих, достигших шестилетнего возраста, детей, для обучения в мектебе. Однако достижение этого в действительности в силу ряда причин было чрезвычайно затруднено. Чему во многом препятствовала существующая реальность жизни мусульманского государства того времени. «Если обратить внимание на турецкие деревни, то в них не было никаких школ, они считались лишней роскошью для сельского населения. Дети бедняков начинали работать уже с 6-7 лет и в школу обычно не ходили, те учащиеся, которые посещали школу, должны были если не по закону, то по традиции приносить учителю ежемесячные подношения и делать особый подарок в конце каждого года обучения» (4, с. 103). Что, по вполне понятным причинам, ввиду крайней бедности основного населения было не всем по силам.

Юридически эти инициативы 1845-1846 годов означали формальное выведение школ из-под контроля мусульманского духовенства, создавая тем самым необходимые предпосылки для постепенного преобразования начальных квартальных школ в светские общеобразовательные учреждения. Однако в очередной раз, не смотря на все усилия широкой общественности, этот процесс затянулся на долгие годы. Практически начальные школы по-прежнему содержались на средства вакуфов, по-прежнему выпускники медресе продолжали оставаться учителями, и, естественно, приоритетом в работе этих школ являлось религиозное воспитание. Даже в Стамбуле, столице Османского государства, на виду у инициаторов реформ и самого султана, феодально-клерикальная и религиозная реакция, в силу косности своего мышления, в очередной раз совершенно беззастенчиво мешала их развитию.

Тем не менее, в 1848 году начал свою работу первый учительский институт. Однако его выпускники в 1850-х годах, по понятным причинам из-за ограниченности по времени, – это всего лишь вкрапления, единицы в многотысячном сообществе учителей Турции. По статистике Министерства просвещения, созданного в апреле 1857 года, к концу 1864 года «в Турции осуществляло свою образовательную деятельность 12 509 начальных школ сыбьян. Общее количество учащихся составляло 524 771 человек» [3, с. 135].

Сегодня Турция находится на пути к индустриальному государству. На волне роста промышленно-сти происходят и улучшения в системе образования.

Средние школы Турции разделяются на несколько видов по профилю образования: стандартные государственные средние школы, частные средние школы, Анатолийские средние школы, отличающиеся от стандартных тем, что преподавание в них ведется на иностранном языке (английском, французском или немецком), Анатолийские религиозные школы (*Imam-Hatip*), которые отличаются от школ последнего типа наличием уроков религии.

Кроме прочих существуют научные школы, уделяющие большое внимание изучению естественных наук, а так же профессиональные школы, занятые подготовкой специалистов рабочих специальностей.

Жизнеспособность и богатая художественная содержательность искусства Турции по-прежнему базируется на бережном отношении к основам своей национальной культуры. Яркий пример этому – Анатолийские средние школы изобразительного искусства. Эти школы были открыты для детей, одаренных в области искусства, чтобы развивать их художественные таланты. Срок обучения составляет 4 года, один год подготовительного курса.

Однако изобразительное искусство как самостоятельная обязательная дисциплина было включено в программу обучения в средней школе только в начале сороковых годов прошлого века, осуществляется со второго по восьмой класс и состоит из четырех блоков: рисунок, живопись, рисование на темы – композиция и декоративно-прикладное искусство. Причем в области обучения рисунку, живописи и композиции на вооружение принят метод реалистического изобразительного искусства на основе работы с натуры.

Вместе с тем, если в отношении живописи и рисунка еще можно сказать, что вопросы реалистического воплощения художественного образа в настоящее время имеют вполне достаточное методическое обеспечение, базирующееся в основном на программах, заимствованных в прошлом во Франции и Германии. То в отношении декоративно-прикладного искусства приходится констатировать, что единой концепции постижения богатейшей художественной культуры декоративного искусства Востока нет. Достаточно разработанных теоретических исследований, обоснованной концепции и оптимальной модели освоения пластического наследия мусульманской культуры системе художественного образования Турции в области декоративно-прикладного искусства в целом, и в росписи керамики в частности, явно не достает.

К сожалению, содержание и методика обучения декоративно-прикладному искусству в Турции в настоящее время строятся в основном в зависимости от личных профессиональных предпочтений и интересов того или иного преподавателя. Еще одним негатив-

ным фактором, отрицательно влияющим на формирование художественной культуры учащихся средней школы Турции, является то обстоятельство, что источником образного материала для творчества в области декоративно-прикладного искусства является не природа, не стилизованные в художественных традициях Восточной миниатюры зарисовки с натуры, а уже готовые образцы-изображения природы, фауны и флоры. До сих пор в школьном образовании востребованы пособия по декоративно-прикладному искусству, в которых приводятся различные варианты того, как должны изображаться деревья, облака, цветы, птицы, фигуры людей, разработанные еще художниками раннего средневековья.

В результате огромный образовательный и развивающий потенциал метода реалистического искусства, – метода работы с натуры, реализуется недостаточно полно.

Таким образом, приходится констатировать, что главная проблема художественного образования – проблема развития способностей к изобразительному искусству юношества в процессе освоения пластического языка восточной миниатюры, а следовательно, и поиск новых направлений реализации развивающего потенциала национального декоративно-прикладного искусства Турции в школе еще ждет своего теоретического, психолого-педагогического и методического обоснования. В этом плане актуализация индивидуального художественного опыта живописно-графических зарисовок с натуры в процессе художественной интерпретации реалистического изображения природных форм в декоративные в контексте искусства Восточной миниатюры нам представляется наиболее перспективным вариантом для того, чтобы позволить ребенку вырваться из этой средневековой модели обучения изобразительному искусству. Разрушить порочную зависимость юного художника от копирования мертвых, ничего не говорящих ему и ни как не влияющих на развитие его способностей к изобразительному искусству, образцов.

Литература

1. Дулина Н.А. Буржуазные реформы и шарият // Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока [Текст] / Н.А.Дулина. М., 1984.
2. Ихсаноглу Э. История Османского государства, общества и цивилизации / IRCICA (Исследовательский центр исламской истории, искусства и культуры). [Текст] / Э.Ихсаноглу. М., 2006. Т. 2.
3. Убичини А., Куртейль П. Современное состояние Оттоманской империи / пер. с фр. [Текст] / А.Убичини, П. Куртейль. СПб., 1877.
4. Элиа Б.Дж. Народы Турции. Двадцать лет пребывания среди болгар, греков, турок, албанцев и армян. Дочери и жены консула. [Текст] / Б.Дж. Элиа. СПб., 1879. Т. 1-2.
5. Antel S.C. Tanzimat maarifi. Istanbul, 1940.

6. *Atuf N.* Turkiye maarif tarihi, 1. Kitap. Istanbul, 1932.

7. *Karal E.Z.* Osmanli tarihi, cilt VI. Islahat fermani devri (1856-1861). Ankara, 1954.

УДК 821.161

ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОСТИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА

М.П.Жигалова

Статья рекомендована доктором педагогических наук, профессором Казанского федерального университета В.Ф.Габдулхаковым. Email: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Аннотация

Актуальность проблемы обусловлена снижением интереса учащихся к чтению художественной литературы, что обедняет интеллект и коммуникацию личности в социуме.

В статье предложены специфические приёмы и формы работы по организации чтения художественного произведения, которые способствуют рождению интереса к прочтению текста, показывают пути осмысления прочитанного, указывают на отдельные приёмы постижения нравственно-эстетического идеала, открывают читателю перспективы для дальнейшего самообразования и саморазвития.

Ключевые слова: художественное произведение, чтение, индукция, интерпретация (толкование), наблюдение, применение, анализ, познание культуры и психологии.

Abstract

The problemurgency is caused by decrease in interest of pupils tofictionreadingthat impoverishes intelligence and communications of the person in society.

In article specific receptions and work forms on the organisation of reading of a work of art which promote a birth of interest to text perusalare offered, show ways of judgement read, specify in separate receptions of comprehension of a moral-aesthetic ideal, open to the reader of prospect for the further self-education and self-development.

Keywords: work of art, reading, induction, interpretation (interpretation), supervision, application, the analysis, culture and psychology knowledge.

Проблемы организации чтения художественной литературы, рождения потребности и интереса к чтению, вопросы продуктивного многоаспектного анализа художественного произведения в современной школе, а не «околотекстовый разговор» после клипового прочтения текста учащимися, во многом определяют не только качество литературного образования, но и перспективы дальнейшего самообразования и саморазвития личности, формируют её нравственный и духовный потенциал, способствуют адаптации в социуме.

В своей статье мы обратимся к тем специфическим правилам и формам работы с художественным произведением, которые прошли апробацию в школах Республики Беларусь, они способствуют рождению интереса к прочтению и показывают пути осмысления прочитанного, указывают на отдельные приёмы постижения нравственно-эстетического идеала, открывают читателю пути применения их в жизненных ситуациях (см. об этом [1, 2, 3 - 12]).

Известно, что во многом школьники подражают своему учителю. В проявлении интереса к чтению художественной литературы этот закон действует

тоже. И если учитель сам читает много – читают и его дети.

Каждый урок учитель сопровождает «блиц-рекламой», которая расширяет читательское поле школьников, рождает интерес к произведению, прочитанному и интересно рекламируемому учителем.

«Блиц-реклама» – это яркий короткий (2-3 минуты) интригующий рассказ учителя, а позже и подготовленного ученика, о прочитанном художественном произведении, который обычно заканчивается словами: «А что будет дальше, прочитаете сами...». Так повторяется из урока в урок. И пусть после первой такой «блиц-рекламы» интерес к прочтению произведения возникнет лишь у нескольких учеников, но с каждым последующим уроком желающих прочитать представленное произведение будет прибавляться. Через некоторое время сами учащиеся смогут уже давать «блиц-рекламу» и дискутировать, интерпретируя и оценивая прочитанное. Такие формы работы рожают интерес к прочтению. Однако настоящее глубокое чтение, а не фрагментарное знакомство с текстом – это сложный процесс, имеющий специфические этапы. Этому дети должны учиться постоянно.

Как это происходит в учебном процессе? Каких правил должен придерживаться читатель, чтобы чтение было не поверхностным, а глубоким и продуктивным? Отметим некоторые.

Во-первых, специфическим правилом глубокого и вдумчивого чтения художественного произведения, является *выделение фактов*, ибо, как указывала в своей книге «Как изучать Библию» Кей Артур, «факты очень нужны для того, чтобы вывести обобщающий закон», отмечая, что так называемое индуктивное чтение произведения – это чтение «от наставления к наставлению». Такое чтение текста необходимо проводить как на учебных занятиях, так и самостоятельно.

Во-вторых, подходить к тексту следует объективно. Это значит, что читателю при чтении всегда следует помнить о своей цели, задавая тексту «шесть вопросов» (*кто, что, когда, где, почему и как?*).

В-третьих, чтобы определить контекст любой книги, следует начинать с выявления фактов, рассказывающих о людях и событиях, упоминаемых в тексте.

В-четвёртых, читая и перечитывая текст, нужно стараться определять повторяющиеся слова и фразы, отмечать эти слова и выражения. Затем карандашом на полях текста желательно составить краткий список ключевых слов и выражений.

В-пятых, всегда важно определить главную тему, которая наилучшим образом обобщает содержание книги (обобщающее утверждение).

Чтобы обучение продуктивному чтению было успешным, нужно предложить учащимся составить «**Наглядную таблицу книги**», в которой установить тему каждой главы, которая подкрепляет тему всей книги и отражает тему или основное содержание каждой главы. Затем провести деление книги на части. Желательно, чтобы чтение текста соответствующей главы происходило с одновременным заполнением «**Рабочего листа для наблюдений**», в котором отмечаются отысканные читателем все очевидные факты. Читать главы следует целенаправленно, задавая тексту «**шесть вопросов**». Вместе с тем важно искать и отмечать очевидные факты, отмечать ключевые слова и выражения. Можно просмотреть главу ещё раз и найти контрасты (противопоставления), сравнения, выводы и умозаключения, выражения времени: понять значение слова в изучаемом контексте, выяснение значения и осмысление их в тексте. После чего определите тему главы.

Часто в текстах встречаются и *перекрёстные ссылки* – то есть, ссылка на другой отрывок из данной книги, или из чужого текста. Следует пояснить учащимся, что чужой текст (*интертекст*) – это текст, взятый из другого источника (им может быть как художественная книга, так и справочно-информационная, научная и др.). Поэтому важно

понять, как и почему автор вводит чужой текст, как он истолковывает чужой текст в данной книге. Определить, в чём состоит разница между первоисточником и интерпретацией её писателем. Установить, с какой целью это сделано художником слова. Какую мысль утверждает данный интертекст? Как помогает понять основную идею произведения?

Поэтому суть предлагаемого нами индуктивного чтения произведения на этапе изучения текста состоит в том, чтобы:

- самим увидеть авторскую истину, понять, что она означает и применять её в своей жизни;
- выяснить, о чём в действительности говорится в тексте;
- исследовать произведение, не обращаясь к выводам, сделанным учёными-литературоведами.

При таком чтении произведения все источники информации, помогающие толкованию произведения и поступков его героев, используют только после того, когда проведено собственное тщательное исследование художественного произведения. А значит, методические и литературоведческие источники и пособия могут послужить лишь дополнением к личным наблюдениям и выводам.

Индуктивное изучение состоит из трёх компонентов, которые должны на практике гармонизировать: *наблюдение, толкование, применение*.

Наблюдение отвечает на вопрос: «*Что говорит данный текст?*». Это тот фундамент, который должен быть заложен, если мы хотим, чтобы школьники точно толковали произведение и правильно его применяли. Часто ученики забывают то, что читают потому, что не знают, что именно им следует искать в тексте. Наблюдение – это процесс открытия того, о чём говорится в тексте. Он требует времени и навыка. И этот навык учителю следует формировать как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Толкование отвечает на вопрос: «*Что означает данный текст?*». Основой точного истолкования всегда является тщательное наблюдение. Толкование – это процесс открытия того, что означает отрывок, каждый конкретный эпизод, поступок, его мотив и т.д. Толкование не обязательно осуществляется отдельно от наблюдения, ибо очень часто при внимательном рассмотрении текста ученики одновременно начинают видеть, что он означает. Таким образом, истолкование вытекает из наблюдения. Однако истолкование текста включает отдельные действия или «шаги», которые выходят за пределы простого наблюдения конкретного текста. Одно из таких упражнений – *исследование перекрёстных ссылок*. Следует позволить самому художественному тексту толковать текст. Можно в этом случае привлекать на помощь и другие издания, например, пособия, словари, энциклопедии, чтобы проверить свои выводы или

дополнить своё понимание исторического или культурного контекста.

Применение отвечает на вопрос: «*Каким образом значение этого отрывка или эпизода, фрагмента применено ко мне?*». Применение не является формальным третьим этапом индуктивного процесса. Фактически, применение начинается в тот момент, когда школьники сталкиваются с какой-то истиной (мыслью) и решают, применять её или нет.

Как же все три этапа изучения художественного произведения связаны между собой? Точное истолкование и правильное применение базируется на аккуратности наблюдений школьников. Поэтому необходимо, чтобы были развиты навыки наблюдения.

Здесь учителю важно знать, что индуктивное изучение – это метод, которым невозможно овладеть за один присест, он требует целостного процесса обучения. Он достигается упражнениями, которые следует повторять, чтобы они стали навыками исследования.

Теперь о каждом этапе отдельно.

I. Наблюдение. I. Правило контекста. Индуктивное изучение начинается с тщательной оценки контекста. Слово «контекст» означает «то, что окружает текст». В сущности, контекст является средой обитания чего-то, фоном, на котором это что-то существует или встречается. Контекст придаёт смысл конкретному слову, выражению или предложению и помогает понять, что именно говорит автор. Поскольку контекст всегда управляет истолкованием отрывка или определяет его, очень важно знать контекст любого изучаемого Вами текста. При индуктивном изучении контекст определяется путём тщательного наблюдения над тем, что неоднократно повторяется в тексте, и выяснение того, как всё это между собой связано. Контекст можно определить путём тщательных и внимательных наблюдений над текстом.

Проводя наблюдения над текстом, следует начинать с поиска тех вещей, которые очевидны, иными словами, того, что легко заметить. Факты относительно людей, мест и событий всегда привлекают наше внимание, потому что людей, места и события легко заметить. Сосредоточив своё внимание на очевидном, школьники обнаружат самые важные, или повторяющиеся мысли. Последние, в свою очередь, покажут учащимся контекст книги, главы, фрагмента или стиха, который школьники исследуют.

Однако, наблюдая над текстом и открывая контекст, всегда следует обращаться с текстом объективно, то есть позволить тексту говорить самому за себя.

Читать следует целенаправленно. Такое чтение достигается посредством постановки вопросов к тексту. Школьники должны «допросить» текст, что-

бы получить полную картину происходящего со всеми подробностями. Для этого следует задать тексту шесть вопросов: *кто, что, когда, где, почему, как.*

Кто это написал? Кто это сказал? Кто главные герои этого произведения? Кто эти упомянутые здесь люди? К кому обращается автор? О ком он говорит? **Что** является здесь главным событием? Что является главной мыслью? О чём автор говорит больше всего? Что при этом является его целью? **Когда** это было написано? Когда это он сказал? **Где** это было сделано? Где это было сказано? Где это произошло? Почему было необходимо это написать? Почему это здесь упомянуто? Почему так много или так мало места уделено изложению этого конкретного события? Почему они должны были делать то-то и то-то? **Как** это всё было сделано? Как это произошло? Как иллюстрируется эта мысль (истина)?

Эти вопросы являются «кирпичиками» точного наблюдения, которое закладывает прочный фундамент для правильного истолкования.

Конечно, не следует каждый раз «зацикливаться» при чтении на поиске ответов на все шесть вопросов, так как они не всегда присутствуют. Следует просто читать текст и отвечать самому себе на все возможные из «шести вопросов».

II. Толкование. Увидеть полную картину

Ещё до анализа художественного произведения школьники должны установить общий контекст, то есть, обзор того, что хочет сообщить автор в этой книге. *Обзор* – это первый этап индуктивного процесса. Он позволит увидеть общую картину и определить структуру книги. Увидеть главный смысл; получить представление о цели написания автором данной книги; установить главную тему и проблемы; определить структуру, понять, как соотносятся главы между собой и в целом с концепцией; получить надёжную основу для точного истолкования и правильного применения.

Читая книгу, которую будете анализировать, обязательно определите литературный жанр. Он укажет, какой подход должен применить читатель к данному тексту.

Теперь, когда жанр определён, позвольте тексту говорить самому за себя. Если вы объективно выясните, что именно говорит автор, то узнаете, какое субъективное значение имеет для вас лично этот текст. Один из самых эффективных инструментов наблюдения над текстом является «*Рабочий лист для наблюдений*». Как его следует вести? Сначала необходимо установить конкретные факты, отметить рассказы о людях и событиях. В зависимости от того, к какому литературному жанру принадлежит книга, в тексте обычно наиболее очевидны и легко заметны люди и события. В ходе анализа методом индуктивного изучения произведения действуют несколько принципов.

Принцип 1. Определите очевидные имена.

Если, например, вы изучаете исторический роман, то сначала следует определить, о каком народе идёт речь, и какие конкретные события излагаются в этом произведении. Здесь автор может быть не настолько важен, как события и их участники. Устанавливая факты, людей и события, школьники научатся различать исторический и культуроведческий контекст или культурный фон произведения, постигнут тот пространственно-временной пласт, который лежит в основе этого произведения. Этот культурно-временной фон, в свою очередь, оказал влияние на то, что написал автор, и на то, как он это написал. Чтобы полностью понимать прочитанное, необходимо учитывать все факторы: политические, социальные, философские, психологические, культуроведческие и даже религиозные условия тех времён. Это можно сделать, задавая известные вопросы типа: *кто, что, когда, где, почему и как?* В этой связи обозначим методические шаги по работе с **«Рабочим листом для наблюдений»**.

Шаг 1. Прочитайте анализируемый фрагмент целиком и отметьте особым образом каждое упоминание об авторе, его читателях и других людях. При этом ищите такие факты, которые что-то говорят вам о каждом человеке – факты, связанные исключительно с ним и с его обстоятельствами. Сделайте это в ваших рабочих листах для наблюдений. Особым образом отметьте каждое упоминание человека или группы людей, а также относящиеся к ним местоимения «я», «мне», «мой», «нас» и т.д. Слова в тексте можно выделять одним из трёх способов: выделяя какое-либо слово, его производные, синонимы и местоимения всегда одним и тем же цветом или сочетанием цветов; обводя это слово определённым контуром, чтобы отличить его от других. Можно для этого применять разные цвета и сочетание цветов, стараясь обводить только самые важные для постижения смысла слова. Сочетая цвета и обведение слов контуром, предпочтительнее пользоваться цветными карандашами или маркерами. Выбрав какой-либо способ, придерживайтесь его. Делайте пометки в тексте всех глав одним и тем же образом. Здесь важен не процесс раскрашивания слов, а то, что читатель узнает, выделяя это слово особым цветом, потому что цвет позволяет легко и быстро замечать повторяющиеся слова и выражения.

Шаг 2. Отмечая упоминаемых в тексте людей, задавайте «шесть вопросов»: Кто автор? Кто реципиенты-получатели? Что автор говорит вам о самом себе? Где он? Запишите все упоминания о географическом местонахождении. Почему он там находится? Когда, в какой период своей жизни пишет он это художественное произведение? Эти вопросы помогут школьникам увидеть исторический фон книги. Затем спросите: «Почему пишет он эту

книгу?» Становится очевидной цель написания произведения. Если автор сам не приводит конкретной цели написания, то её можно выявить другими способами, по мере того, как школьники углубятся в свои наблюдения. Спросите, о чём автор говорит более всего? Что люди должны или не должны делать? Задавая эти вопросы, вы увидите, на чём в тексте постоянно делается ударение. Это и будет темой произведения.

Шаг 3. Составьте список всего, что вы узнали об авторе и упомянутых в тексте людях. Этот список будет состоять из того, что вы узнали, когда делали пометки в тексте и задавали «шесть вопросов». Он натолкнёт вас на важные открытия, которые помогут правильно толковать произведение.

Принцип 2. Определите очевидные события

Читая книгу от начала до конца, отмечайте, какие события упомянуты в каждой главе. Если упоминание людей или событий не проливает никакого света на суть самого произведения, то переходите к следующему этапу: отыщите предметы или проблемы, с которыми имеет дело данное произведение. Отметьте ключевые слова. Читая и перечитывая текст, вы начнёте замечать, что отдельные слова и фразы повторяются по всему тексту либо в определённом разделе книги.

Ключевые слова – это слова, необходимые для понимания смысла текста. Подобно ключу, они «отпирают» значение текста. Ключевое слово может быть существительным, прилагательным, глаголом или другой частью речи, выражающей действие. Если удалить ключевое слово или фразу из текста, то фрагмент лишается смысла. Нередко ключевые слова и фразы повторяются автором для того, чтобы раскрыть смысл написанного или цель написания. Они могут повторяться на протяжении фрагмента или целого художественного произведения. Чем чаще повторяется слово, тем очевиднее становится, что это слово представляет собой предмет обсуждения. Чем чаще повторяется предмет обсуждения, тем очевиднее, что этот предмет представляет собой *темужниги*. Ключевые фразы и утверждения также свидетельствуют о повторном смысловом ударе или показывают структурную организацию произведения. Ключевые слова приводят к предметному обсуждению и указывают на тему. Установите главную тему книги.

Теперь, когда школьники выполнили предыдущие задания, можно попробовать выявить утверждение, которое лучше всего отражает главный смысл книги (обобщающее утверждение). При этом школьники не должны придумывать тему, она должна быть очевидной. Если это не так, то не стоит сочинять тему на основании своих эмоций. Выявление главной темы или обобщающего

утверждения должно стать продуктом объективной оценки того, на чём в книге неоднократно делается ударение. Определив тему, следует записать её, используя как можно больше ключевых слов из текста, при этом кратко формулируя тему. Можно

предложить составить *наглядную таблицу книги*, то есть сжатое обобщение книги.

«Наглядная таблица книги» – это справочный инструмент, который хорошо послужит впоследствии в ходе анализа.

НАГЛЯДНАЯ ТАБЛИЦА КНИГИ

Тема (название произведения)

№ п/п	Структура книги	Цель написания	Знакомство с событиями	К кому обращено	Темы глав	Авторская позиция	Дата написания, цель	Ключевые слова
-------	-----------------	----------------	------------------------	-----------------	-----------	-------------------	----------------------	----------------

Составление такой таблицы поможет охватить всё содержание книги, благодаря чему школьники смогут увидеть, как её главы соотносятся со всем содержанием. Они смогут определить тему каждой главы, установить очевидные разделы книги. Обычно любое художественное произведение делится на разделы, то есть такую группу глав или стихов, в которых разбирается один и тот же предмет, человек, место или событие. Деление на разделы определяется контекстом книги в целом. Не каждая книга имеет явно определённые разделы. Однако если книга делится на разделы, то учащиеся обнаружат, что число и характер этих разделов будет различным в соответствии с литературным жанром, к которому относится изучаемая книга, и размером книги. В книге можно всегда выделить разделы в соответствии с датами, местами, темами, главными персонажами, главными событиями, проблемами.

III. Применение. Сосредоточьтесь на деталях

Вторым этапом процесса индуктивного изучения книги является исследование каждой отдельной главы книги с помощью «Рабочего листа для наблюдений».

РАБОЧИЙ ЛИСТ ДЛЯ НАБЛЮДЕНИЙ

Название главы

Ключевой фрагмент.....

Текст фрагмента...(см. ниже).....

Отметки в цвете ключевых позиций...(см. ниже).....

Собственные читательские наблюдения над текстом.....

Запись на полях читательских субъективных суждений (см. ниже).....

Для организации индуктивного чтения выбирается значимый фрагмент художественного произведения или даётся произведение малой формы целиком. Покажем, как это делается на примере нескольких фрагментов сказки-были О.Ждана «Сказка о белорусском рубле и бабушке с внучкой». В тексте разным цветом выделены различные содержательные категории, которые помогают читателю выявить авторскую позицию, тему и идею, проблемы, характеры героев. Обратимся к тексту и его читательской интерпретации.

Живем — не тужим (Голос белорусского рубля).

Я ахнул, когда попал в этот кошелек: столько здесь было моих родных*, двоюродных, троюродных, моих дядек и теток и совсем уж далекой родни. Было тесно, душно, но все лежало мирно, поскольку понимал: так лучше. Нет, не все, конечно. Вон польский злотый! Все пыхтел, дергался, видно, считал, что лучше других. Последним влез в кошелек, как в свой дом, толстый американский доллар. Тупица, даже не кивнул, оказавшись рядом. Не взглянул, кто слева от него, кто справа. Понятно, космополит, привык, что в любом кошельке его дом, в любом доме родина. Никто ему не интересен, кроме себя самого. А вот молоденький еврик парень не гордый, цивилизованный. Сразу понял, что трепыхаться не надо, что попал в конце концов не в самую плохую компанию. Он оказался рядом со мной и, устроившись поудобнее, посмотрел вопросительно, дескать, как тут, можно жить? Живем, ответил я, не тужим. Сейчас работы нет — отдыхай.*

Выделив необходимые компоненты, учащиеся после такой работы с художественным текстом отмечают, что сказка-быль Олега Ждана открывает читателю реалистическую картину жизни постперестроечного периода.

«Живем — не тужим» – так начинается сказка. В этих словах сосредоточена главная мысль, основная идея произведения: в самой сложной ситуации белорусский народ не теряет присутствия духа и надежды на лучшее будущее. Может быть, потому писатель несколько иронизирует по поводу организации жизни главных героев, их жизненной суеты, придавая тем самым произведению некую эмоционально окрашенную фантастичность.

Но читатель угадывает, что под этой маской ироничности («мобильник», «долбанулась», «дядечки», «тетечки», «еврик», «баксик») «спрятана» суровая правда жизни: материальное состояние по-прежнему правит миром... Именно оно определяет и жизненный уровень государств, и экономическую борьбу между государствами за рынки сбыта, и нравственность, и будущее рода, государства, цивилизации.

Неслучайно О. Ждан использует здесь и слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «баксик», «еврик», «злотик», «дядечки», «тетечки», показывая тем самым не только родство людей разных национальностей, белорусских братьев-соседей, но и единство ценностей разных народов мира, сконцентрированных часто только на материальном:

«Дело у нашего хозяина успешное, в течение дня мы попадаем в самые разные руки, но к вечеру часто опять оказываемся вместе, в его кошельке. Хотя и не без потерь. Что ж, на рынке как рынке, на войне как на войне. К сожалению, он мало нами интересуется. Таких, как мы, у него много, и какая ему разница, кто есть кто? Однако прямо скажем, если хозяину мало интересно, кто именно лежит в его кошельке, то и нам не интересно, кто он. И наоборот, если человек заглядывает в кошелек тревожно, пересчитывает нас, разглаживает, то и мы отвечаем взаимностью. К примеру, в прошлом месяце попал к старенькой хорошей бабуле. Нас, белорусских рублей, у нее мало, и каждый вечер она доставала нас из кошелька, ульбалась и даже напевала песенку. Вообще-то я понимаю причину, по которой она так любила нас: до пенсии как до Луны. Внучек у нее где-то есть — хотела купить ему подарок, дочка есть — хотелось и дочке, зять — зятю... Но ведь и самой надо что-то купить — молока, хлеба, а то и кусочек мяса или рыбки... Старому человеку тоже хочется чего-нибудь вкусного. Порой даже совестно было из-за нее: ходит по рынку, торгуется, а как расплачиваться — нет, не буду брать. Вот получу пенсию, тогда... Еврики, баксы и прочая космополитическая валюта этого не понимают. У них совсем иной опыт жизни. Они ездят на дорогих машинах*, плавают на яхтах, пахнут дорогим парфюмом...* А порой от кого-нибудь из них несет кровушкой*. Мы всего этого не знаем. У нас совсем иная жизнь, как и у наших хозяев. Мы, белорусские рубли, чаще пахнем* просто здоровым потом. А еще бывает, что попадаем в кошельки мокрыми от слез. О Боже!.. Знали бы баксы да еврики, какие слезы льются, когда такой бабке хочется сделать подарок внучке на свадьбу, а стоит подарок столько, сколько она заработала за всю жизнь. Я, когда пришло время проститься с бабкой, весь мокрый был. Нет, сам я плакать не умею, это она меня обмочила с обеих сторон. Но бывает, что и мы, рубли, вместе с баксами и евриками попадаем в места, где люди развлекаются. На дискотеки, в рестораны...»*

Автор высказывает сожаление о большом социальном расслоении людей: «Одни ездят на дорогих машинах, плавают на яхтах, пахнут дорогим парфюмом... А порой от кого-нибудь из них несет кровушкой. Мы всего этого не знаем. У

нас совсем иная жизнь, как и у наших хозяев. Мы, белорусские рубли, чаще пахнем просто здоровым потом. А еще бывает, что попадаем в кошельки мокрыми от слез».*

Автор уверен сам и убеждает своего читателя в том, что деньги, заработанные нечестным путём, пройдя через чужую кровь, не приносят счастья. И только те «бумажки» стоят чего-то, которые «пахнут здоровым потом».

Автор пишет и об экономическом состоянии в стране, на мировом рынке, в соседней Польше, говорит о власти и статусе доллара «влез как в свой дом», о планах и надеждах человека.

О. Ждан называет доллар «толстым», потому что он правит миром, он могучий, властный. Автор называет его и «тупицей», потому что ему и не надо быть умным, ведь он — властитель мира. «На рынке как на рынке, на войне как на войне», — говорит О. Ждан, потому что здесь выживает тот, кто хитрее и изощрённее:

«Ну и денек выдался! — сказал мой сосед еврик. — Летал из рук в руки, из кармана в карман, как птичка. Думал, разорвут на части».

«Что ж, твое время, — заметил я, чтоб поддержать разговор. — Твой курс растет».

«Да тут не поймешь. В том месяце — падал, а тоже работы было невпроворот. А другой раз попадешь в карман или кошелек и лежишь без дела день за днем».

«Это верно, — подала голос украинская гривна. — Я, помню, жила у деда на Черниговщине. Запихнул меня под матрац и забыл. Думала, там и закончится моя жизнь. Слава Богу, приехал внук: дай, діду, горілки».

«Вот кому можно позавидовать, так это еврику, — сказал российский рубль. — Везде побывает. Италия, Испания, Германия, Франция...»*

«Я бы тоже покатался, если бы не загнали в вашу компанию», — кисло, словно куснув лимона, заявил злотый».

«А я не хочу никуда, — призналась гривна. — Мне “рідної України” хватаєт».*

«И я бы поездил по свету, — сказал я. — Но не берут. Даже в Россию и Польшу не берут. Невъездной*, говорят. Не считают меня за валюту».*

«Правильно, — сказал злотый. — Какая валюта, если твой отец — “заяц”».

«Подожди! Вот объединимся мы с российским рублем...»*

«Объединитесь!.. Как я женюсь на японской йене. Он тебя просто скушает с потрохами,* не поперхнется. Не знаешь Россию? Она с тобой дружит, обнимается, вот-вот замуж за тебя выйдет, а потом кз-эк даст...»*

«Ты, злотый, не гоношись, — вступилась за меня гривна. — Может, завтра ты будешь на

помойке*, а белорусский рубль на коне*. Такая наша жизнь. Вон — российский рубль... Был деревянным *? Был. Тоже и доллар не всегда сытно кушал. Чуть не помер во время Великой депрессии. Верно, бакс?»...

Рассуждения автора об истории рождения и функционирования денежных купюр разных государств в мультикультурном пространстве свидетельствуют о той политике, которая в разные времена была разной, но всегда оставалась и выживала только та идея, которая была направлена на консолидацию общества: «Но все же компания подобралась немалая: мы, белорусский и российский рубли, бакс, евро, гривна, золотый и даже один фунт стерлингов. Я с этим фунтом не знаком, никогда мы не оказывались вместе ни в общем деле, ни на отдыхе. Да и держится он так важно, что на кривой козе не объедешь. По-моему, всех, даже доллары презирает, ну а евроки для него, как говорится, выскочки. Он, фунт, валюта основательная, с родословной, долгой историей, а евроки — без году неделя, и хотя набрал силы за два-три последних года, что будет с ним в дальнейшем, совсем не ясно. Ну а меня, белорусский рубль, он — нет, не презирает, меня он просто в упор не видит, — ну и не надо, не очень-то, скажу, и хотелось. Мне хотелось бы подружиться* с российским рублем, все же как бы родственник, но что-то он последнее время тоже глядит мимо. И гривну украинскую обходит стороной, а зря: гривна для него как мама, ее когда-то разрубили пополам, и родился он, рубль. Хотя и она не очень хочет признавать сына. Мол, было это давно и потому неправда. С какой это стати я могла рожать “москальски” рубль? Это в Новгороде когда-то отливали такую деньгу — по кайме был рубец, вот и «руб». Ты, говорит она ему, с белорусским «рубом» дружи, он тебе родня. Но я для российского рубля просто молодой сводный брат. А еще точнее — тезка».

В произведении деньги персонализированы: «Но бывает, что и мы, рубли, вместе с баксами и евроками попадаем в места, где люди развлекаются. На дискотеки, в рестораны...». Вместе с тем присутствуют в сказке-были, хотя и иронические, но жизненные суждения автора, подмеченные им в быту, о восприятии, роли и значимости денежных купюр в жизни каждого человека. Автор, кажется, подсказывает читателю, что по отношению к деньгам можно безошибочно определить всегда характер человека, его жизненные ценности. Рассуждения автора, вложенные в уста денежных знаков, подтверждают это: «человек разглаживает нас» (эта фраза вызывает чувство умиления, угадывается любовь человека к материальным ценностям). Выделяя ключевые слова, читатель отмечает изменчивость психологического состояния людей при виде денег. Одни бесконечно радуются

деньгам. Кто-то их поглаживает, кто-то просто улыбается или самодовольно молчит. У кого-то при виде денег появляется ехидная улыбка на лице, а при виде их у другого — душит зависть и злоба. Кто-то поёт от радости. Кто-то благодарит Бога и становится меценатом... Но иногда деньги становятся причиной злодеяний и смерти. Читатель понимает, что автор уверен в том, что разные реакции и проявления человека при виде денежных купюр, точно определяют его интеллект, цели жизни и его предпочтения.

«Теперь они заговорили вполголоса, и, кроме отдельных слов, мы, в кошельке, уже ничего не могли разобрать. «Страшно мне...» — пискнула гривна. «Тише ты!..» — прикрикнул на нее Толстый бакс. Немой в машине тоже сидел тихо, словно его и нет.

«Что-то мне все это не до сподобы», — тихо сказал золотый.

«И мне что-то напоминает, — проворчал Толстый бакс. — То ли Дикий Запад, то ли Клондайк...»

«Нам-то какая разница?» — сказал евроки.
«Как знать...» — подумал я, белорусский рубль.

Тут-то и началась пальба. Трудно сказать, сколько было задействовано стволов. Собственно, главный ствол был в нашей машине, у Немого. Он поливал огоньком без перерыва, как из шланга водой. И когда свидетелей, как задумал Хозяин, не осталось, и даже сам Хозяин и Толстяк перестали быть свидетелями, Немой перескочил на сиденье водителя, круто развернулся и помчал из лесу. Нет, что ни говорите, а внедорожник машина славная! Как мы неслись! Как прыгали и перелетали! Немой, надо сказать, молодец! Ни разу не зацепились, не ударились. Да и оказалось, что Немой вовсе не немой! «Блин-блин-блин! — приговаривал он раз за разом. — Мать-мать-мать!» А когда вырвались на шоссе, он даже запел во все горло хорошую песню «Широка страна моя родная». Ну, это он, конечно, зря. Нельзя петь на такой скорости. Тем более, такую песню. Бог накажет. Обязательно попадешь в историю, то ли в столб врубись, то ли в кювет сиганешь. Он и сиганул, а потом врубился. Ну! Как, должно быть, летела машина — то на боку, то на крыше, — флик-фляки, сальто-мортале, курбеты... Интересно было бы посмотреть со стороны. Бум!.. Вот тогда и Немой вылетел через лобовое стекло, и наша барсетка с кошельком, — и так мы все долбанулись, что барсетка полнула, кошелек раскрылся, и мы рассыпались по траве. Стало тихо. Шла здесь в это время какая-то бабулька с внучкой*. Сильно они испугались. Внучка тут же позвонила по мобильнику в милицию, потом в «неотложку», потом бабушке,

что все хорошо, живы, а потом стала собирать* на траве красивые иностранные дензнаки.

— Смотри, бабушка! — прокричала. — Сколько денег!

— Плюнь на них, внученька*, — ответила бабушка. — Это нехорошие деньги. Вся беда от них...*

Внучка плюнула, и они пошли дальше. (Перевод с белорусского автора)

Читатель невольно задумывается над тем, что такое деньги – эти цветные бумажки? И почему они правят миром, и приносят чаще больше бед и зла, нежели радости. Нужно ли поддаваться искушению и гнаться всю жизнь за их количеством? И где та грань, которая отделяет их пользу от вреда? А может быть денег должно быть столько, чтобы человек, ни о чём не жалея, свободно ими управлял, а не они управляли человеком. Это, мне кажется, и есть та грань, переступить которую нельзя, ибо после неё наступает нравственное падение личности, остановить которое ничто уже будет не в силах. Эту мысль и пытается донести до читателя Олег Ждан.

Заметим, что бабушка и внучка появляются в последней части, то есть, в заключение произведения, и именно в диалоге бабушки и внучки, их действиях и заключается вся мораль сказки: деньги – это счастье и горе одновременно. Так было и будет всегда, ибо человек ненасытен в своих материальных потребностях. О. Ждан, кажется, в унисон с Эрнестом Хемингуэем делает акцент на извечной истине, которую можно сформулировать так: «Дайте человеку необходимое — и он захочет удобств. Обеспечьте его удобствами — он будет стремиться к роскоши. Осыпьте его роскошью — он начнет вздыхать по изысканному. Позвольте ему получать изысканное — он возжаждет безумств. Одарите его всем, что он пожелает — он будет жаловаться, что его обманули, и что он получил не то, что хотел».

Поэтому вдумчивое глубокое чтение рождает не только интерес к художественному произведению как источнику информации, но и как источнику познания культуры, психологии народов.

Таким образом, индуктивное чтение и интерпретация прочитанного помогают подготовить учащихся к следующему важному этапу – анализу. Ведь только тогда, когда произведение прочитано, интерпретировано читателем, можно говорить о проведении анализа художественного произведения, которое рассматривается как межкультурный универсум, где материальная и духовная сферы составляют единое целое.

И потому учителю важно уже в старших классах использовать разные типы анализа, в зависимости от того, какая из сторон (культуроведческая, психологическая или интертекстуальная и др.) выходит в произведении на первый план. Так,

анализируя роман М.Лермонтова «Герой нашего времени», лучше всего использовать культуроведческий и психологический тип анализа, а при разборе романа М.Булгакова «Мастер и Маргарита» – психологический и интертекстуальный. Анализируя поэтические произведения – филологический, интертекстуальный (например, А.Пушкин «Памятник»).

Поэтому учёт задач и характерных особенностей каждого типа анализа даёт возможность в процессе изучения литературы в старших классах формировать творческую личность, являющуюся носителем высоких гуманистических начал, эстетически чуткую и обладающую значительным образовательным потенциалом в области литературы, адаптированную к социальной, культурной жизни в обществе.

Литература

1. Жигалова М.П. Методика преподавания русской литературы: курс лекций для студ. заочн. формы обучения филол. фак. / М.Жигалова. Брест: БрГУ, 2008. С. 33-46.
2. Жигалова М.П. Типология анализа произведений русской литературы / М.П.Жигалова. Брест: БрГУ имени А.С.Пушкина, 2004. 299 с.
3. Жигалова М.П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография / М.П.Жигалова. 2-е изд., доп., Брест: БрГУ, 2011. С. 98-113.
4. Жигалова М.П. Русская литература XX века в старших классах / М.П.Жигалова. Минск: Аверсэв, 2003. 220 с.
5. Жигалова М.П. Филологический анализ художественного произведения как межкультурный универсум / М.П.Жигалова. Брест: БрГУ, 2014. 116 с.
6. Жигалова М.П. Дидактическая филология в мультикультурном пространстве Беларуси: уч. пос. для студентов. Изд. Дом: Saarbrücken, Germany (Германия), Из-во: «Palmarium Academic Publishing». 2014. 372 с.
7. Жигалова М.П. Полилог поэта и читателя о вечном...(на примере анализа стихотворения К.Д.Бальмонта «Океан») //«Солнечная пряжа». Научно-популярный и литературно-художественный альманах. Вып. 4. / М.П.Жигалова. Иваново-Шуя, 2010. С. 70-76.
8. Жигалова М.П. Художественное произведение как межкультурный универсум: теоретические и методические концепты анализа. В кн.: В мире словесности: сборник научных работ, посвящённых юбилею профессора Л.В.Возьнюк. / М.П.Жигалова. Тернополь: «Вектор», 2011. С. 86-92.
9. Жигалова М.П. Сохраним ли человеческое в Человеке: социальные и нравственные проблемы в рассказе О.Ждана «Польша – не за-

- граница» // Русский язык и литература, 2013. № 4, С.10-16.
10. *Жигалова М.П.* Мультикультурная проявленность русскоязычной литературы Беларуси: интерпретация славянского вектора // Мир образования – образование в мире, № 2. М., 2014. С.120-128.
11. *Жигалова М.П.* Саморазвитие читателя в современном мультикультурном пространстве // Образование и саморазвитие. 2014. № 2 (40). С. 221-225.
12. *Олег Ждан.* Сказка о белорусском рубле и бабушке с внучкой/ <http://www.neman.lim.by/?p=268>

Наши авторы

Абрамова Н.Н. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Ульяновского государственного педагогического университета, г. Ульяновск
E-mail: t_nna@mail.ru

Акопов Г.В. – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и социальной психологии факультета психологии и специального образования Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара
E-mail: info-psy@rambler.ru

Айхан Бенги – аспирант кафедры изобразительного искусства ФГБОУ ВПО «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов», г. Набережные Челны
E-mail: badae-elena@yandex.ru

Александрова Г.Г. – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: alexvic@mail.ru

Алишев Б.С. – доктор психол. наук, профессор кафедры общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Bulat.Alishev@gmail.com

Асхамов А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТОФК и БЖ Елабужского института ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга
E-mail: verda.ilm@mail.ru

Ахметзянова А.И. – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: ah_anna@list.ru

Ахметова Г.П. – старший преподаватель кафедры дизайна ИЭУП, аспирант кафедры педагогической психологии и педагогики, Институт экономики, управления и права, г. Казань
E-mail: Linabelova84@mail.ru

Багратуни К.Ю. – кандидат экономических наук, доцент, ФГОУ Финуниверситет (МЭСИ), г. Москва
E-mail: marinadanilina2014@yandex.ru

Балин В.Д. – Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург
E-mail: viktorbalin@yandex.ru

Борзенко О.В. – аспирант Пензенский государственный педагогический институт им. В.Г.Белинского ФГОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза
E-mail: olg-borzenk@yandex.ru

Вавакина Т.С. – кандидат психологических наук, ассоциированный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки "Институт психологии Российской Академии наук", г. Москва
E-mail: vavakina@gmail.com

Валиуллина Г.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель отделения общей и коррекционной педагогики и психологии Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Valiullina_g_73@mail.ru

Васильева А.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижнекамский химико-технологический институт ФГБОУ ВПО «КНИТУ», г.Нижнекамск
Email: v.aida@inbox.ru

Васянина О.Л. – преподаватель Военного учебно-воздушного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина», г. Сызрань
Email: vasyanina00@mail.ru

Габдулхаков В.Ф. – доктор педагогических наук, профессор Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Гайсин И.Т. – доктор педагогических наук, профессор, заведующий отделением географического и экологического образования Института экологии и географии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail:gaisinilgizar@yandex.ru

Гараева Р.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Нижнекамский химико-технологический институт ФГБОУ ВПО «КНИТУ», г.Нижнекамск
Email:mirka_81@mail.ru

Голунова М.И. - кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой теории и методики обучения информатике ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования, г. Нижний Новгород
E-mail:migima@yandex.ru

Данилина М.В. – кандидат экономических наук, доцент, ФГОУ Финуниверситет (МЭСИ), г. Москва
E-mail: marinadanilina2014@yandex.ru

Егорова Н.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры ботаники и физиологии растений Института фундаментальной медицины и биологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: s.nel@mail.ru

Жигалова М.П. – доктор педагогических наук, действительный член АПСН РФ, Заслуженный учитель Беларуси (Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина, кафедра педагогики), г. Брест
E-mail: zhygalova@mail.ru

Зиннуров Ф.К. – доктор педагогических наук, доцент, начальник Казанского государственного юридического института, генерал-майор полиции МВД России
E-mail:goolchan@mail.ru

Зиятдинова Ю.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков в профессиональной коммуникации, начальник Управления международной деятельностью ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
Email: uliziat@yandex.ru

Ибрагимов Г.И. – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии КНИТУ, профессор кафедры педагогики КФУ
Email: lmail: guseinibragimov@yandex.ru

Ибрагимова Е.Н. – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: esandakova@mail.ru

Каримова А.Р. – Казанский научно-исследовательский технический университет им. А.Н.Туполева (КНИТУ-КАИ)
E-mail: alsu_kai@mail.ru

Коробейникова Я.П. – магистр психологии, аспирант кафедры общей психологии ФГБОУ ВПО “Удмуртский государственный университет”, г. Ижевск
E-mail: yana.korobeynikova@bk.ru

Крюкова Т.Л. – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова, г. Кострома
E-mail: tat.krukova44@gmail.com

Куликов Л.В. – доктор психологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ), г. Санкт-Петербург
E-mail: leon-piter@mail.ru

Куницына В.Н. – доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург
E-mail: vkuni@mail.ru

Мазилев В.А. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского», г. Ярославль
E-mail: v.mazilov@yspu.org

Межина А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры раннего изучения иностранных языков Института иностранных языков ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (МГПУ), г. Москва
E-mail: anna-mezhina@yandex.ru

Менделевич В.Д. – доктор психологических наук, профессор Казанского государственного медицинского университета
E-mail: mend@tbit.ru

Морозов А.В. – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», г. Москва
E-mail: doc_morozov@mail.ru

Набиуллина О.Г. – педагог-психолог отделения социально-правовой защиты несовершеннолетних КЦСО «Доверие», г. Казань
E-mail: olga-nab76@yandex.ru

Насибуллов Р.Р. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Nasibullov_Ramis@mail.ru

Некрасов В.П. – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры информационных систем и технологий Уральского технического института связи и информатики (УрТИСИ), г. Екатеринбург
E-mail: nvp1947@mail.ru

Нургалеев В.С. – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)
E-mail: sultanis@yandex.ru

Осипов П.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»
E-mail: posipov@rambler.ru

Панов В.И. – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экпсихологии развития ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва
E-mail: escovip@mail.ru

Перевозчикова Н.Г. – старший преподаватель института пищевых технологий и дизайна – филиала ГБОУ ВО Нижегородского инженерно-экономического университета, г. Нижний Новгород
E-mail: umoipd@yandex.ru

Плотникова Л.А. - аспирант Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, образовательный консультант по России, ООО «Смарт Текнолоджиз (Раша)»
E-mail: luiza_plotnikova@mail.ru

Позняков В.П. – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки "Институт психологии Российской Академии наук", г. Москва
E-mail: pozn_v@mail.ru

Попов Л.М. (Leonid M. Popov) – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Email: leonid.popov@inbox.ru

Поселягина Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы НОУ ВПО «Омская гуманитарная академия», г. Омск
E-mail: Livnevy@mail.ru

Прохоров А.О. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: alprokhor1011@gmail.com

Пучкова И.М. – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: irina_puchkova@mail.ru

Сапоровская М.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, г. Кострома
E-mail: saporov35@mail.ru

Рассыпнова Р.И. – соискатель Казанского юридического института МВД России.
Email: rrenatka@mail.ru

Сергиенко Е.А. – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии развития ФГБУН Института психологии РАН, г. Москва
Email: elenas13@mail.ru

Скрипов А.В. – доцент кафедры прикладной информатики Уральский институт экономики, управления и права (УИЭУИП), г. Екатеринбург
Email: a-v-s@nm.ru

Сулейманов Р.Ф. – доктор психологических наук, доцент Института экономики, управления и права (ИЭУП), г. Казань
Email: souleimanov@mail.ru

Устин П.Н. – кафедра психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: pavust@mail.ru

Фахрутдинова Р.А. – доктор педагогических наук, профессор Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: fahrutdinova@list.ru

Фоминых Е.К. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: psy_ek@bk.ru

Фукин А.И. – доктор психологических наук, профессор Института экономики, управления и права, г. Казань
E-mail: aifukin@yandex.ru

Хакимзянов Р.Н. – ассистент кафедры психологии личности Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: r.khakimzyanov@gmail.com

Хашченко В.А. – доктор психологических наук, начальник управления, Российский гуманитарный научный фонд (РГНФ), г. Москва
E-mail: valery.khashchenko@gmail.com

Хекало Т.В. – кандидат химических наук, доцент ГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный медицинский университет», г. Хабаровск
E-mail: ofkhim@mail.ru

Чернышова Е.Л. – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии и специального образования Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара
E-mail: Chernyshova_geni@bk.ru

Шадриков В.Д. – доктор психологических наук, профессор, академик РАО; профессор кафедры общей и экспериментальной психологии Департамента психологии Факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: shadrikov@hse.ru

Шайхелисламов Р.Ф. – доктор экономических наук, профессор, директор Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: shraisf@rambler.ru

Шаехова Р.К. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий отделением дошкольного и начального образования Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: rezida.shaekhova@yandex.ru

Эйдельман Г.Н. – соискатель лаборатории психологии развития ФГБУН Институт психологии РАН, старший преподаватель, НОУ ВПО Московский Институт Экономики, Политики и Права, г. Москва
Email: galeid2015@gmail.com

Юмкина Е.А. – ассистент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург
E-mail: ekaterinayum@rambler.ru

Юсупов М.Г. – кандидат психологических наук, доцент Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: yusmark@yandex.ru

Якупова Р.М. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
E-mail: Yakupova.Rufiya@mail.ru

Яруллин И.Ф. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: yarullin_ilnar@mail.ru

Яруллина Р.М. – учитель начальных классов 1 квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 127» г. Казани

E-mail: 4924000974@edu.mail.ru

Ячина Н.П. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии обучения и воспитания Института психологии и образования языка ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

E-mail: rezed.a.ilgizarovna@mail.ru

Angelica Monarrez – Professor of the University of Texas at El PasoUSA

E-mail: amonarrez5@miners.utep.edu

Mourat Tchoshanov – Professor of the University of Texas at El PasoUSA

E-mail: mouratt@utep.edu

Podgórecki Józef – doctor of philosophy, Professor of the University of Opole Poland

E-mail: podgorecki@uni.opole.pl

Ruth A. Ilesanmi – PhD student, Institute of psychology and education, Kazan Federal University, psychologist, Nigeria

E-mail: ruthilesanmi01@gmail.com

Содержание

**ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ:
ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

Шадриков В.Д.	МЫСЛЬ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ	3
Панов В.И.	СУБЪЕКТНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ	10
Хашченко В.А.	СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУБЪЕКТИВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	18
Попов Л.М.	ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В.М.БЕХТЕРЕВА	30
Куликов Л.В.	ДУШЕВНЫЙ И ДУХОВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ	35
Прохоров А.О., Юсупов М.Г.	ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ КУРСОВ ОБУЧЕНИЯ	39
Мазилев В.А.	В.М.БЕХТЕРЕВ И ОБЪЕКТИВНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТА	46
Балин В.Д.	В.М.БЕХТЕРЕВ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ В ЛЕНИНГРАДСКОЙ (САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ) НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ	56
Сергиенко Е.А., Эйдельман Г.Н.	ВОЗРАСТНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР САМОДЕТЕРМИНАЦИИ	62
Якупова Р.М., Гайсин И.Т., Яруллина Р.М.	О ПРОБЛЕМАХ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ВУЗЕ	73
Муртазина Л.Г.	МОДЕЛИРОВАНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ВУЗА (ОПЫТ США И РОССИИ)	79
Данилина М.В., Багратуни К.Ю.	ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ МОЛОДОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	85
Абрамова Н.Н.	К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	89
Борзенко О.В.	МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К СМЫСЛООБРАЗУЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	94

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ:
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

Колпакова Л.М.	НАУЧНОЕ ПРЕДВИДЕНИЕ В.М.БЕХТЕРЕВЫМ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ ОТ РЕФЛЕКСОЛОГИИ К ПСИХОЛОГИИ САМОДЕЯТЕЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ	100
Александрова Г.Г.	СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЕЁ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на примере специалистов-психологов и врачей-психиатров)	104
Позняков В.П., Вавакина Т.С.	ДОВЕРИЕ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК КЛЮЧЕВЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРСТВА	109
Нургалеев В.С.	ОБРАЗЫ ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА	116
Макарова Е.Н.	АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО	124
Кедрова И.А.	ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	127
Каримова А.Р.	ДИНАМИКА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МОТИВАЦИЯ	

	ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	132
Габдреева Г.Ш.	ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СВЯЗИ С ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИЕЙ ПОЛУШАРИЙ МОЗГА	136
Ахметзянова А.И.	АССОЦИАТИВНО-ДИССОЦИАТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЦ, НАХОДЯЩИХСЯ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ	140
Ибрагимова Е.Н.	САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ	147
Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В.	СОВЛАДАНИЕ С РОЛЕВОЙ ПЕРЕГРУЗКОЙ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЖИЗНЕННОГО СТИЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН	150
Куницына В.Н., Юмкина Е.А.	ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ В СЕМЬЕ	157
Менделевич В.Д.	К ВОПРОСУ О ЧЕЛОВЕЧНОСТИ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ	161
Сулейманов Р.Ф.	ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ И МУЗЫКА	164
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И САМОРАЗВИТИИ		
Пучкова И.М.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ПСИХИЧЕСКИМ ЗДОРОВЬЕМ ЛИЧНОСТИ	169
Алишев Б.С., Набиуллина О.Г.	ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ БУДУЩЕМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОРИЕНТАЦИИ НА ДОХОД И НА ПРОФЕССИОНИЗМ	175
Морозов А.В.	ГУМАННОСТЬ КАК ОСНОВА ДУХОВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБЪЕКТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В.М.БЕХТЕРЕВА	178
Фоминых Е.К.	АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СИТУАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	183
Осипов П.Н., Зиятдинова Ю.Н.	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН	190
Фахрутдинова Р.А., Ахметова Г.П.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА	197
Васянина О.Л.	КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННОГО ВУЗА ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ	201
Егорова Н.М.	РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ	205
Ячина Н.П.	О ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	209
Хекало Т.В.	ПРИНЦИП СЕРИЙНОСТИ В СОЗДАНИИ ПРАКТИКУМА ПО ФИЗКОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ, ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫЕ, КУЛЬТУРНЫЕ ИСТОКИ	213
Некрасов В.П., Скрипов А.В.	О СТАНОВЛЕНИИ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	219
Зиннуров Ф.К., Габдулхаков А.В., Рассыпнова Р.И.	ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ПОЛИЦИИ К РАБОТЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	223
Плотникова Л.А.	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ СО СМАРТ-ТЕХНОЛОГИЯМИ	227
Асхамов А.А.	НАПРАВЛЕННОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ	230
Межина А.В.	СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ В БАКАЛАВРИАТЕ И МАГИСТРАТУРЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ	

	ОБРАЗОВАНИЕ»	234
Голунова М.И.	МОДУЛЬНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	238
Шайхелисламов Р.Ф., Шаехова Р.К.	ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	244
Фукин А.И.	ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШТАТНЫХ И НАЕМНЫХ АВТОВОДИТЕЛЕЙ	247
Хакимянов Р.Н.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	250
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ		
Габдулхаков В.Ф.	ОБ ИГРЕ КАК ВЕДУЩЕМ ТИПЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА	254
Ибрагимов Г.И.	ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И УСЛОВИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	261
Валиуллина Г.В.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО РЕГИОНА	264
Черноризкая Е.В.	О НРАВСТВЕННОМ САМОРАЗВИТИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	269
Устин П.Н.	РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	273
Салихова И.А.	О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ	277
ГУМАНИЗАЦИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ		
Коробейникова Я.П.	КОПИНГ-СТРАТЕГИИ СУБЪЕКТОВ С ВЫСОКОЙ И НИЗКОЙ АКТИВНОСТЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	281
Васильева А.А., Гараева Р.С.	ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СПОСОБНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ У СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	288
Поселягина Л.В.	РОЛЬ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	292
Яруллин И.Ф., Насибуллов Р.Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ	296
Перевозчикова Н.Г.	КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРИНЦИП В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	301
Акопов Г.В., Чернышова Е.Л.	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И НРАВСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДУХОВНО-ОБОГАЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	304
Чикнаверова К.Г.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ПРИ АКТИВИЗАЦИИ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	309
МЕЖДУНАРОДНОЕ НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И ПСИХОЛОГИИ		
Попов Л.М., Рут А. Лисанми	ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ НА ДЕТСКИЕ ЛИЧНОСТИ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ	314
Ангелиса Монарез, Морат Чошанов	ПРОБЛЕМЫ УЧИТЕЛЕЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ	

	С ТРЕБОВАНИЯМИ ШКОЛЬНОЙ МАТЕМАТИКИ	318
Подгорецки Июзезф	ИНКОНТРОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ	324
Айхан Бенги	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТУРЦИИ	329
Жигалова М.П.	ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОСТИЖЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЧЕЛОВЕКА	332
Наши авторы		341

Content

THE PROBLEMS OF EDUCATION AND TEACHING PSYCHOLOGY: THE ORIENTATION OF EDUCATION ON SELF-DEVELOPMENT

Shadrikov V.D.	THOUGHT AND COGNITIVE PROCESSES	3
Panov V.I.	SUBJECTIVITY IN THE CONTEXT OF ECOPSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PSYCHE	10
Khashchenko V.A.	SOCIO-DEMOGRAPHIC DETERMINANTS OF SUBJECTIVE ECONOMIC SECURITY	18
Popov L.M.	HUMANITY AS SUBJECTIVE PART OF OBJECTIVE PSYCHOLOGY OF V.M.BEKHTEREV	30
Leonid V. Kulikov	SOULFUL AND SPIRITUAL POTENTIAL AS COMPONENTS OF HUMANITY	35
Prokhorov A.O., Yusupov M.G.	COGNITIVE PHENOMENOLOGICAL-STATE OF STUDENTS AT A VARIETY OF COURSES	39
Mazilov V.A.	VM.BEKHTEREV AND OBJECTIVE STUDY OF PERSONALITY IN THE VIEW OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL FACTS	46
Balin V.D.	V.M.BEKHTEREV AND PSYCHOPHYSIOLOGY IN LENINGRAD (SAINT PETERSBURG) PSYCHOLOGICAL SCIENCE SCHOOL	56
Sergienko E.A., Adelman G.N.	AGE IDENTIFICATION OF MODERN YOUTH AS A FACTOR OF SELF-DETERMINATION	62
Yakupov R.M., Gysinl.T., Yarullina R.M.	ON THE PROBLEMS OF EDUCATION OF PERSONALITY IN HIGH SCHOOL	73
Murtazina L.G.	MODELING SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY (EXPERIENCE OF THE USA AND RUSSIA)	79
Danilina M.V., Bagratuni K.Y.	WORKING PECULIARITIES FOR YOUNG TEACHERS IN MODERN UNIVERSITY	85
Abramova N.N.	REVISITED THE CONTENT OF PERSONALITY ORIENTED EDUCATIONAL-TECHNOLOGY	89
Borzenko O.V.	MODEL OF FORMATION OF STUDENTS' READINESS FOR MEANINGFUL PROFESSIONAL ACTIVITIES	94

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY AND PERSONALITY SELF DEVELOPMENT: IMPROVING EDUCATIONAL SYSTEMS QUALITY

Kolpakova L.M.	V.M.BEKHTEREV'S SCIENTIFIC PREDICTION OF THE PROCESS OF DEVELOPMENT FROM REFLEXOLOGY TO THE PSYCHOLOGY OF SELF-REGULATORY PERSONALITY	100
Alexandrova G.G.	SOCIAL RESPONSIBILITY OF A PERSON IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL ACTIVITY (case study professional psychologists and psychiatrists)	104
Poznyakov V.P., Vavakina T.S.	TRUST AND RESPONSIBILITY AS KEY PSYCHOLOGICAL FACTORS OF BUSINESS PARTNERSHIP EFFICIENCY	109
Nurgaleev V.S.	IMAGES OF MOVEMENT IN THE CONTEXT OF SPORTS ACTIVITY OF A SUBJECT	116
Makarova E.N.	AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS AS THE PRINCIPAL CONDITION FOR IMPLEMENTATION OF THE GEF OF ELEMENTARY EDUCATION	124
Kedroval A.	PROBLEM OF SUBJECTIVITY IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY	127
Karimova A.R.	PERFORMANCE ORIENTATION OF STUDENTS' PERSONALITY IN THE COURSE OF DISCIPLINE "MOTIVATION FOR WORK"	132
Gabdreeva G.S.	FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN CONNECTION WITH THE FUNCTIONAL SPECIALIZATION OF THE BRAIN HEMISPHERES	136
Akhmetzyanova A.I.	ASSOCIATIVE AND DISSOCIATIVE MECHANISMS OF REGULATING PERSONAL IDENTITY OF PEOPLE IN PLACES OF CONFINEMENT	140
Ibragimova E.N.	PERSONALITY IN STUDYING SELF-DETERMINATION OF INTRINSIC	

	MOTIVATION	147
Kryukova T.L., Saporovskaya M.V.	COPING WITH ROLE OF OVERLOAD AS DISPLAY OF MODERN WOMEN LIFESTYLE	150
Kunitsyna V.N., Yumkina EA	THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF HUMANITY FORMATION IN THE FAMILY	154
Mendelevich V.D.	THE QUESTION OF HUMANITY OF MENTALLY ILL PEOPLE	161
Suleymanov R.F.	HUMANITY AND MUSIC	164
THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION: COMPETENCE APPROACH IN TRAINING AND SELF-DEVELOPMENT		
Puchkova I.M.	PSYCHOLOGICAL READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONJUNCTION WITH A PERSON'S MENTAL HEALTH	169
Alishev B.S., Nabiullina O.G.	FEATURES OF STUDENTS' VISION OF THEIR PROFESSIONAL FUTURE DEPENDING ON THE ORIENTATION ON INCOME AND PROFESSIONALISM	175
Morozov A.V.	HUMANITY AS THE BASIS FOR SPIRITUALLY ORIENTED APPROACH TO PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF OBJECTIVE PSYCHOLOGY OF V.M. BEKHTEREV	178
Fominih E.K.	AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION TO ENSURE COMPETITIVENESS OF A SPECIALIST IN THE SOCIO-ECONOMIC UNCERTAINTY SITUATION	183
Osipov P.N., Ziyatdinova Y.N.	INTERNATIONALIZATION OF ENGINEERING EDUCATION AS A MULTIFACETED PHENOMENON	190
Fakhrutdinova R.A., Akhmetova G.P.	DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS-DESIGNERS IN TERMS OF DEVELOPING EDUCATIONAL SPACE OF HIGH SCHOOL	197
Vasyanina O.L.	CONFLICT COMPETENCE OF MILITARY HIGH SCHOOL TEACHERS WORKING WITH FOREIGN MILITARIES	201
Egorova N.M.	IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN MODERN BIOLOGY TEACHER TRAINING	205
Yachina N.P.	ON THE PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHER	209
Heckalo T.V.	SERIAL PRINCIPLE IN CREATING PHYSICAL AND COLLOID CHEMISTRY WORKSHOP: THE MUSICAL, FINE, CULTURAL ORIGINS	213
Nekrasov V.P., Skripov A.V.	ON THE FORMATION OF COGNITIVE COMPETENCES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION	219
Zinnurov F.K., Gabdulchakov A.V., Rassyprnova R.I.	DEONTOLOGICAL ASPECTS OF THE POLICE OFFICERS TRAINING IN MULTICULTURAL ENVIRONMENT	223
Plotnikova L.A.	FORMING TEACHERS' READINESS TO WORK WITH SMART TECHNOLOGY	227
Askhamov A.A.	THE DIRECTED USE OF PHYSICAL ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL CAPACITY OF STUDENTS	230
Mezhina A.V.	SPECIFICS OF TRAINING IN UNDERGRADUATE AND MAGISTRACY IN A DIRECTION "PEDAGOGICAL EDUCATION"	234
Golunova M.I.	MODULAR CONTENTS OF PROFESSIONAL TEACHER DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION	238
Shaikhelislamov R.F., Shaehova R.K.	INNOVATIVE APPROACH TO THE PROBLEM OF TEACHING STAFF PROFESSIONAL TRAINING	244
Fukin A.I.	FEATURES OF VALUE SYSTEM OF STAFF AND HIRED CAR DRIVERS	247
Khakimzyanov R.N.	PSYCHOLOGICAL CONTENT OF ACTORS' PROFESSIONAL SUCCESS	250
THE SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF CULTURE STUDENTS: THEORY AND A TRAINING AND EDUCATION		
Gabdulchakov V.F.	GAME AS THE LEADING TYPE OF CHILDREN ACTIVITY	254
Ibragimov G.I.	DIDACTIC MEANS AND CONDITIONS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE INDIVIDUAL IN THE LEARNING PROCESS	261

Valiullina G.V.	COMPETENCE APPROACH TO OVERCOMING READING AND WRITING VIOLATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS UNDER MULTINATIONAL REGION	264
Chernoritskaya E.V.	ABOUT MORAL SELF-DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN	269
Ustin P.N.	DEVELOPING EDUCATION AS A FACTOR OF FORMATION PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEENAGERS TO FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITIES	273
Salikhova I.A.	THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF PRE-PROFILE TRAINING AT SCHOOL	277
HUMANIZATION OF MULTICULTURAL EDUCATION: PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONALITY EDUCATION AND SELF-DEVELOPMENT		
Korobeinikova J.P.	COPING STRATEGIES OF SUBJECTS WITH HIGH AND LOW ACTIVITY OF COPING CULTURAL COMMUNICATIONS	281
Vasilieva A.A., Garayeva R.S.	FORMING TOLERANCE AND ABILITIES TO INTERCULTURAL DIALOGUE AT THE FUTURE TRANSLATORS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGE	288
Poselyagina L.V.	THE ROLE OF MEDIA EDUCATION TECHNOLOGIES IN STUDENTS' CULTURE DEVELOPMENT	292
Yarullin I.F., Nasibullov R.R.	FORMATION OF CIVIL LIABILITY OF STUDENT YOUTH IN THE EDUCATIONAL WORK	296
Perevozchikova N.G.	LOCAL HISTORY PRINCIPLE IN ORGANIZING INDEPENDENT STUDY AND RESEARCH WORK	301
Akopov G.V., Chernyshova E.L.	VALUE ORIENTATIONS AND MORALITY PRESENTATION IN THE ADOLESCENT SPIRITUAL-ENRICHED EDUCATIONAL ENVIRONMENT	304
Chiknavorova K.G.	ORGANIZATIONAL DIDACTIC CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF UNDERGRADUATES WHEN ACTIVATING THEIR INDEPENDENCY	309
INTERNATIONAL SCIENTIFIC COOPERATION: PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN FOREIGN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY		
Leonid M. Popov, Ruth A. Ilesanmi	INTERNAL AND EXTERNAL DETERMINANTS OF INFLUENCE ON CHILDREN'S PERSONALITY AND COGNITIVE DEVELOPMENT	314
Angelica Monarrez, Mourat Tchoshanov	TEACHERS' CHALLENGES IN IMPLEMENTING COGNITIVELY DEMANDING TASKS IN MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS CLASSROOM	318
Podgórecki Józef	IN CONTROLLED TEACHING	324
Ayhan Bengi	FINE ARTS IN THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION IN TURKEY	329
Zhigalova M.P.	READING AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT AND COMPREHENSION OF HUMAN PSYCHOLOGY	332
Author Guidelines		341

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ

Научный журнал

№ 3 (45) 2015

Подписано в печать 17.09.2015 г.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 60x84 1/8. Гарнитура «Arial». Усл. печ. л. 41.
Уч.-изд. л. 38. Тираж 1000 экз. Заказ 77/9

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28