

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет»
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет»



Человек в изменяющемся мире

Сборник научных статей

Международная научная конференция (30–31 ОКТЯБРЯ 2013 г.)

Красноярск 2014

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет»
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Сибирский федеральный университет»

Человек в изменяющемся мире

Сборник научных статей

международной научной конференции (30–31 ОКТЯБРЯ 2013 г.)

Красноярск 2014

УДК 371
ББК 74.9
Ч-391

Ответственный и научный редактор кандидат психологических наук, доцент Т. Ю. Артюхова

Редакционная коллегия:

Н. В. Басалаева, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности;

З. У. Колокольникова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики;

С. В. Митросенко, кандидат педагогических наук, доцент.

Ч-391 Человек в изменяющемся мире: сб. науч. ст. / отв. и науч. ред. Т. Ю. Артюхова. – Красноярск: Сибирск. федер. ун-т, 2014. – 240 с.

ISBN 978-5-7638-3041-5

В сборнике представлены научные статьи, в которых отражены результаты научных и прикладных исследований, так или иначе связанных с проблемой развития человека в современном мире. Статьи представлены по следующим направлениям: актуальные проблемы психологии развития человека, педагогические аспекты развития человека и междисциплинарные исследования развития человека. Сборник составлен по материалам I международной научной конференции «Человек в изменяющемся мире», прошедшей 30-31 октября 2013 года.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям ВУЗов, аспирантам, студентам и педагогам общеобразовательных и профессиональных учреждений, всем, кто интересуется актуальными проблемами и перспективами развития человека в современном мире.

Авторы опубликованных материалов несут полную ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, соответствие ссылок оригиналу и прочие сведения. Позиции редакционной коллегии и авторов материалов не всегда совпадают. Материалы печатаются в авторской редакции.

ISBN 978-5-7638-3041-5

От редакционной коллегии

Современный мир чрезвычайно изменяем, и он, в свою очередь, ставит перед человеком особые задачи физического, психического, духовно-нравственного развития.

На международной научно-практической конференции обсуждались различные вопросы. В рамках работы трех секций: «Педагогические аспекты развития человека», «Человек сквозь призму разных наук: междисциплинарный аспект», «Актуальные проблемы психологии развития человека» рассмотрены педагогические, философские, психологические аспекты.

Ученые и начинающие исследователи из Германии, Израиля, Казахстана, Российской Федерации, США, Украины, респ. Хакасия представили свои взгляды на процесс становления, проявления, самоопределения, образования современного человека, затронув различные возрастные аспекты.

Выдающийся философ и психолог С.Л. Рубинштейн обозначил проблему, зафиксированную в названии нашей конференции, в своей работе «Человек и мир», написанной им в последние годы жизни. Он указал, что «проблема всех проблем» – определение места человека в мире. Как отмечает ученый: «...мир – это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотнесенных с людьми». С.Л. Рубинштейн рассматривает мир как организованную иерархию различных способов существования человека. В рамках нашей конференции участники постарались рассмотреть и представить различные способы существования, развития, формирования человека в современном мире.

Мы убеждены, что современная наука только выиграет, если специалисты, представляющие различные отрасли научного знания, различные точки зрения, будут взаимодействовать. Именно на международных конференциях создаются условия для интеграции научной информации и опыта, накопленного мировым профессиональным сообществом в области исследования развития человека, усиления интереса общественности к актуальным проблемам и перспективам развития человека в современном мире.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА»

УДК 378. 14
ББК 74

В. А. Адольф *
(Россия, Красноярск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К РАБОТЕ ПО ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ключевые слова: опережающая подготовка педагога, содействие, старшеклассник, личностное самоопределение.

В статье предпринята попытка определить роль педагога в содействии личностному самоопределению старшеклассников. В этой связи выявлена актуальность проблемы, проанализированы необходимые научные работы ведущих исследователей, выделены особенности организации подготовки педагога к личностному самоопределению старшеклассников.

Vladimir A. Adolf
(Russia, Krasnoyarsk)

TEACHER'S TRAINING TO PERSONAL SELF-DETERMINATION OF SENIOR PUPILS

Key words: advanced teacher training, assistance (promotion), a senior pupil, personal self-determination.

The article presents an attempt to define the role of a teacher in the assistance of personal self-determination of senior pupils. In this context, the author reveals the actuality of the problem, analyses fundamental scientific works of leading researchers, identifies features of the organization of teacher's training in the assistance of personal self-determination of senior pupils.

Анализируя стандарты по направлению «Педагогическое образование», мы пришли к выводу, что в них не учтена *специфика подготовки педагога* к содействию личностному самоопределению учащихся. Хотя сегодня востребован педагог-учитель, который способствует становлению воспитанника с учётом его поступков, идей, убеждений и потенциальных ресурсов к самоопределению, может обеспечить поддержку в восхождении к его целостности и осознать, что целостный человек – это идеал, цель и результат образования. Именно педагог создает условия, организует взаимодействие для познания учащимися своих способностей и способов их развития, для самореализации и личностного самоопределения [1].

В связи с этим можно предположить, что в результате специаль-

* © Адольф В.А., 2014

ной организованной (опережающей, индивидуальной практико-ориентированной) подготовки у педагога накапливается необходимый инновационный опыт образовательной, профессиональной деятельности, который позволит в определённой степени обеспечить его подготовленность к содействию личностному самоопределению учащихся. В рамках содействия, активности, вариативности совместной деятельности с воспитанником педагог (будущий педагог) направит свои усилия на активизацию собственных потенциальных сил, обеспечит условия для определения индивидуальной траектории развития и осознания личностной позиции учащегося. Определяющим для разработки целостной поэтапной системы подготовки педагога (будущего педагога) к содействию личностному самоопределению старшеклассников послужили следующие характеристики личностного самоопределения: субъектность (в познании), субъектная позиция (в отношениях), самореализация (в деятельности). Так, в данном контексте [2] подготовку педагога (будущего педагога) связываем с содействием личностному самоопределению старшеклассника в трёх названных выше аспектах, в соответствии с каждым из них определены приоритетные виды деятельности, которыми педагог овладевает в процессе подготовки. Это аналитическая, рефлексивная, деятельность по самооценке (аспект познания), когнитивно-смысловая, коммуникативно-тренинговая (аспект коммуникации), социальная, профессиональная и проектно-исследовательская деятельность (аспект деятельности учащихся в их личностном самоопределении).

Организация такой подготовки потребовала установить степень проявления определённой совокупности профессиональных возможностей педагога. Для этого была использована оценочная карта «Критерии и показатели профессиональных возможностей педагога в обеспечении личностного самоопределения учащихся», построенная с учётом требований диагностики, отражающей изучаемое явление. В основу изучения положен метод ранжирования. На основании различных ролей и профессиональных позиций педагога («Защитник», «Друг», «Наставник», «Помощник», «Посредник», «Соучастник») определены критерии личностных качеств педагога (коммуникативность, нравственность, креативность, активность в проектно-исследовательской деятельности) и степень проявления профессиональных возможностей педагога на разных уровнях.

В результате анализа диагностических данных и обсуждения названной проблемы принято решение о том, что предварять организацию содействия личностному самоопределению старшеклассника должна специальная подготовка педагогов (будущего педагога). Полагаем при этом, что педагогу (будущему

педагогу) следует ознакомиться со всеми тактиками содействия (помощь, поддержка, ориентирование и др.), со всеми видами и функциями профессиональной деятельности и апробировать их в процессе подготовки с целью организации взаимодействия с учащимися. Необходимость специальной подготовки к педагогическому содействию самоопределению старшеклассников обусловлена не только диагностическими данными субъектных возможностей педагога, но и низкими показателями уровня проявления личностного самоопределения старшеклассников (данные получены в результате оценивания личностных ресурсов учащихся на основе «Примерной программы изучения уровней проявления личностного самоопределения старшеклассника»). Так, 18,2 % старшеклассников показали несамостоятельный уровень личностного самоопределения наряду с ориентированно-самостоятельным 66,4 % и продуктивно-самостоятельным – только 15,4 %, которые косвенно говорят о недостаточной подготовленности педагогов к осуществлению содействия [3].

Дополнительное исследование с субъектами образования (учителями, учащимися, родителями) показало, что они не совсем осознают ценность личностного самоопределения, не понимают до конца, что вектор личностного самоопределения находится в самом человеке в виде убеждений, ценностных ориентаций, мотивационно-потребностных устремлений, эмоционально-чувственного опыта. Особенно это характерно для старшеклассников и их родителей. Они ориентированы, в основном, на поступление в вуз и на карьерный рост в будущем. Опасность в том, что у них отсутствует понимание, что для этого нужно накопить ценностный опыт личностного самоопределения и овладеть всеобъемлющими способами самоопределения в контексте познания, коммуникации и специальных видов деятельности. Для разрешения данной проблемы была организована специальная подготовка педагога (будущего педагога) *двух типов* (опережающей и индивидуальной) направленной на организацию практико-ориентированной деятельности по личностному самоопределению старшеклассников.

Для овладения педагогами формами, методами и способами организации антропрактик (специально организованная работа со старшеклассниками, которая содействует их личностному самоопределению, осмыслению себя в качестве субъекта практико-ориентированных полезных дел) был проведен тренинго-обучающий практикум с приглашением специалистов этой области. Данные методы и формы работы актуализировались в дальнейшем для создания и функционирования образовательного пространства школы, создаваемого усилиями обоих субъектов (учеников и учителей). Для изучения результативности их взаимодействия и определения

ценности практико-ориентированной подготовки педагогов к содействию личностному самоопределению понадобилась разработка дополнительных измерительных процедур ресурсных субъектных возможностей [2. С.3].

Диагностические результаты, полученные в ходе опережающей (поэтапной) подготовки, собеседования показали, что для организации педагогического содействия каждому педагогу (будущему педагогу) нужно осуществить дополнительную подготовку к содействию личностному самоопределению старшекласников.

Индивидуальная подготовка педагога эффективна в условиях: а) самооценки профессиональных субъектных возможностей педагогов к педагогическому содействию; б) оценки ресурсов старшекласников к личностному самоопределению; в) определения дефицитов собственной подготовленности к содействию личностному самоопределению старшекласников; г) наличия методической поддержки педагога в организации педагогического содействия. Особенность индивидуальной подготовки заключается в том, что она носит перманентный процессуальный характер и распределена во времени. С учётом вышеобозначенного каждый педагог (будущий педагог) разрабатывает «Индивидуальную программу подготовки к содействию личностному самоопределению старшекласников».

В результате осознания значимости проблемы подготовки к содействию личностному самоопределению старшекласников педагоги (будущие педагоги) школы по целесообразной необходимости и в соответствии со своей индивидуальной программой подготовки к содействию к личностному самоопределению активно включались в анализ ситуаций – событий, работ старшекласников по теме «Я – другой». Организованная таким образом целостная системная подготовка педагога (будущего педагога) обеспечила его подготовленность к содействию личностному самоопределению старшекласников.

В нашем понимании подготовленность определяется следующими результатами: *во-первых*, степенью проявления профессиональных возможностей педагога (будущего педагога) (профессиональные позиции и личностные качества), *во-вторых*, уровнем проявления личностного самоопределения старшекласников (субъектность через познание, субъектная позиция через отношения в коммуникации и самореализация в деятельности).

В качестве вывода отмечаем, что результативность подготовки педагога (будущего педагога) к содействию личностному самоопределению старшекласников подтверждается следующими данными: а) степенью проявления профессиональных возможностей педагога (будущего педагога) (она заметно повысилась в проявлении профессиональных позиций защитника, наставника, посредника и др.

– в среднем на 40 %, а в проявлении личностных качеств и свойств педагога – на 47 %); б) уровнем проявления личностного самоопределения старшеклассников.

Для определения степени подготовленности педагога (будущего педагога) выявлялись не только их профессионально-субъектные достижения по содействию личностному самоопределению старшеклассников, но и достижения самих учащихся. Результаты позволяют констатировать, что уровень проявления личностного самоопределения старшеклассников и степень их продуктивной включенности в социокультурное образовательное пространство выросли как в целом, так и по отдельным показателям. Данные изучения уровней проявления личностного самоопределения старшеклассников позволяют отметить, что до организации специальной подготовки педагогов (будущего педагога) к содействию личностному самоопределению старшеклассников на несамостоятельном уровне их было – 18,2 %, на ориентировано-самостоятельном – 66,4 %, на продуктивно-самостоятельном – 15,4 %. После организации специальной подготовки педагогов соответственно – 2,2 %, 45,4 % и 52,4 %.

Итак, посредством специально организованной деятельности, направленной на подготовку педагога школы и будущего педагога (студента-интерна) повышается их уровень подготовленности к содействию личностному самоопределению старшеклассников и положительно изменяется степень сформированности у них личностного самоопределения. Организованная совместная деятельность в рамках комплекса «школа-вуз» дала возможность наполнить образовательное пространство комплекса необходимыми психологическими и организационно-педагогическими мерами, что обеспечило старшеклассникам накопление достаточно выраженного опыта личностного самоопределения, актуализировать собственный личностный ресурс в познании, коммуникации и деятельности.

Список литературы

1. Адольф, В. А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики/ В. А. Адольф, И. Ю. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 14-25.

2. Адольф, В. А. Отношение выпускников школы к основным социальным явлениям – важнейший индикатор их социализированности / В. А. Адольф, О. К. Адольф // Воспитание школьников. – 2012. – № 4. – С. 3-9.

3. Адольф, В. А. Ценностные приоритеты учащихся старших классов в условиях современного общества / В. А. Адольф, Е. В. Валяева // Воспитание школьников. – 2012. – № 10. – С. 9-23.

4. Базаева, Ф. У. Самореализация личности в педагогической деятельности/ Ф. У. Базаева // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 2 (77). – С. 26–31.

УДК 37
ББК 74

А. М. Аллагулов *, И. Н. Аллагулова *
(Россия, Оренбург)

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: образовательная политика, культурно-антропологическая парадигма, культурно-антропологическая концепция.

В статье представлен историко-педагогический анализ развития культурно-антропологической парадигмы образования человека во второй половине XIX–начале XX века.

Artur M. Allagulov, Irina N. Allagulova
(Russia, Orenburg)

CULTURAL AND ANTHROPOLOGICAL PARADIGM OF EDUCATION OF MAN

Key words: educational policy, cultural-anthropological paradigm, cultural and anthropological concept.

The paper presents an analysis of the historical and pedagogical development of cultural-anthropological paradigm of education a person in the second half of XIX - early XX century.

Актуальность внедрения в образовательную практику культурно-антропологической парадигмы образования человека обусловлена тем, что согласно государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы (2012 г.) миссией образования является реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала. «Это предполагает при разработке и реализации стратегии развития современной образовательной политики в России анализа сложившихся культурно-исторических традиций, обеспечив тем самым преемственность в современных модернизационных процессах в сфере образования» [1. С. 105].

*© Аллагулов А. М., Аллагулова И. Н., 2014

Вторая половина XIX – начало XX века – это период, когда на широкое обсуждение поставлены коренные вопросы образовательной политики: цели и задачи воспитания, содержание обучения на различных его ступенях, философские и психологические основы педагогики и многие другие. В процессе сложных и противоречивых исканий формировалась отечественная педагогическая теория.

В контексте развития отечественной педагогической теории видное место отводилось культурно-антропологической концепции становления образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века, поставившей в качестве аксиологического регулятива Человека.

Для культурно-антропологической концепции становления образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века приоритетом являлась комплексная цель – развитие человека, очеловечивание образования, включающая в себя идеи общечеловеческого образования Н.И. Пирогова, протопедоцентризма Л.Н. Толстого, педагогической антропологии К.Д. Ушинского. Реализация данной цели позволяла избежать «убогий утилитаризм и прагматизм николаевской школы», поставить ребенка «в центр педагогического процесса, определившего почти на полстолетие многие начинания реформаторской педагогики начала XX века», осуществить «поразительный по объему синтез научных знаний о человеке и раскрывшей многие закономерности развития человека как предмета воспитания и закономерности самого процесса воспитания как одного из важнейших факторов развития человека» (Э.Д. Днепров) [3. С. 56].

Антропологические основания эволюции отечественной педагогической науки нашли свое отражение в исследованиях современных ученых (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Е. М. Глухова, А. Я. Данилюк, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, Н. П. Юдина). Так, Н. П. Юдина анализирует развитие гуманистических демократических традиций в отечественной педагогике 70-х годов XIX – начала XX века через призму психологизации педагогического сознания, как отражение идей педагогической антропологии К.Д. Ушинского.

Уточним, что согласно позиции современных историков педагогики (Б. М. Бим-Бад, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий) «антропологическая педагогика осмысливает и проектирует образование исходя из сущности и природы человека, закономерностей и механизмов его развития в онтогенезе, имманентно присущих ему свойств и качеств» [4. С. 97]. В этой связи организация образовательного процесса акцентирует свое внимание на личности ребенка.

Таким образом, в центре внимания отечественной антропологической педагогики выступает образ человека, развивающегося под воздействием воспитания и образования с учетом социокультурной и исторической ситуации в обществе. Опираясь на данное положение, уточним, что во второй половине XIX – начале XX века в эволюции культурно-антропологической концепции выделялись следующие направления: религиозно-идеалистическое, гуманистическое, космическое, социально-медицинское [8]. Представим их сущностные характеристики.

Для религиозно-идеалистического направления (В. С. Соловьев, Л. М. Лопатин, В. В. Зеньковский, В. И. Несмелов) характерна попытка интеграции религиозного, философского и научного знания о человеке. В данном контексте воспитание осуществлялось на основе единства веры, чувств и разума. Необходимой предпосылкой осмысления и направления своей жизни человеком выступало религиозное воспитание в семье.

Целостность педагогического знания исходило из триады «жизнь-смерть-воскрешение». Однако в педагогическую науку были введены и новые понятия: *свобода личности, самосовершенствование, творчество, самонаблюдение, духовная работа, нравственное самосовершенствование.*

Духовная жизнь каждого человека рассматривалась как искание Бога, и, как следствие, педагогические воздействия носили универсальный характер. Воспитатель, направляя ученика, должен использовать те же методы познания, которые он использовал для познания самого себя. Проблемы современного им образования в Российской империи приверженцы указанного направления видели в религиозной слабости человека, семьи и педагогической мысли.

Гуманистическое направление (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев) акцентировало внимание на использовании новых методов получения знаний о воспитаннике на основе специального изучения человека с целью согласования педагогического знания и природной сущности человека.

Педагогические взгляды Н. И. Пирогова способствовали подъему общественно-педагогического движения, а введенное им понятие «педагогическая антропология» для многих педагогов второй половины XIX века обозначило появление новой педагогики, ориентированной на «общечеловеческое» воспитание и образование.

Стоит отметить, что статья Н. И. Пирогова «Вопросы жизни», опубликованная в официальном «Морском сборнике», отражала интересы либерально настроенного дворянства, выступавшего за необходимость преобразований в системе народного просвещения Российской империи. Публикация данной статьи была воспринята педагогической общественностью как отношение власти к проблемам

образования и явилась предпосылкой для редуцирования педагогической идеи общечеловеческого воспитания и образования в трудах ученых второй половины XIX в.

Особое место в гуманистическом направлении занимала научно-педагогическая деятельность К. Д. Ушинского, оказавшего непосредственное воздействие на становление концептуальных основ образовательной политики. Подтверждение этому мы находим в том, что он активно участвовал в создании новых образовательных и воспитательных программ Смольного института, по поручению министра Е. Ковалевского редактировал журнал Министерства народного просвещения.

Ключевой идеей К. Д. Ушинского выступало понимание педагогики как средства, способствующего реализации плана национального духа. Педагогика, являясь, таким образом, человеческой практикой развития самоосознающего духа, только тогда выполняет свою историческую миссию, когда своим содержанием, системой и целью способствует развитию национального духа в истории человечества, тем самым способствуя прогрессу всего человечества.

По мнению К. Д. Ушинского, для педагогической науки источником объективного знания о человеке должна служить система антропологических наук: анатомия, физиология, психология, логика, история, филология, география и др. Очерчивая, таким образом, границу педагогической антропологии, педагог указал на сложность и многогранность изложенных фактов о человеке. Дальнейшее совершенствование педагогики К. Д. Ушинский связывал с созданием педагогического или антропологического факультета (В. К. Пичугина).

Ключевые идеи культурно-антропологической концепции К. Д. Ушинского: достигнуть цели воспитания можно только на основе всестороннего изучения личности ребенка. «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, – а средства эти громадны», – справедливо утверждал К. Д. Ушинский; педагогическая наука находится в младенческом состоянии, так как недостаточно использует антропологические знания и недостаточна профессиональная подготовка педагогов в этих знаниях; антропологические знания позволяют педагогической науке подняться до вершин искусства,

причем искусства сложного, высокого и необходимого; сущность воспитания определяется двумя понятиями – *развитие* (нечто неопознанное, загадочное) и *организм* (всякое существо, одаренное самостоятельной внутренней силой развития и органами, посредством которых эта сила выполняет органический план существа); человек – развивающееся и самосовершенствующееся существо, представляет собой единство тела, души и духа; холистический подход в изучении ребенка: «во всяком душевном акте человека высказывается вся его единая и неразделимая душа»; религия – создание души человеческой. Евангелие содержит психологические истины, верное психологическое знание о человеке; признаком духовной жизни человека является возникновение потребностей, не связанных с телесной жизнью; дуалистическая сущность природы человека (единство двух миров в человеке – душевного и материального).

Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого в контексте гуманистического направления культурно-антропологической концепции ориентировалась на главное – обращение к духовно-нравственным вопросам становления человека.

Современным историком педагогики М. А. Лукацким [5-7] названы и обоснованы философско-педагогические идеи Л.Н. Толстого. Выделим их концептуальные положения: детство – это особый автономный мир со своими ценностными установками, полный загадок и неопознанных явлений; система образования должна приспособляться к Человеку, а не наоборот; концепция свободного воспитания и обучения, на основе идеи сознательного и творческого усвоения учащимися знаний с учетом их интересов; человек – духовное существо, вносящее своей целенаправленной осмысленной деятельностью духовно-нравственное измерение в жизнь всего мира; теория гуманистического воспитания, акцентирующая внимание на учении о непрерывном духовно-нравственном самосовершенствовании человека на протяжении всей его жизни; образовательный процесс – трансляция культуры понимания; образование – это область межкультурного диалога, предполагающего веротерпимость, толерантность в отношениях между людьми; образование – основной фактор развития культуры, гуманизации и гармонизации жизни; стадийность духовно-нравственного становления и самосозидания человека, развития в нем внутренних сил добра и свободы; функция педагогической науки – приобщение людей к ценностям истинной жизни, к реализации универсального смысла своего бытия.

Таким образом, Л. Н. Толстой раскрыл сущность теории свободного воспитания на российской почве. Он отмечал, что образование должно находиться в руках общества, а не правительства. Образование есть потребность всякого человека, и Л.

Н. Толстой считал, что школа должна заниматься только передачей знаний и иметь своей целью приобщение детей к науке, а не воспитывать их убеждения и характер.

Значительный вклад в развитие культурно-антропологической концепции становления образовательной политики в начале XX века внес П. Ф. Каптерев, обосновавший идеи о решающей роли в становлении и развитии человека, его двойственной природе, непротиворечиво сочетая естественные и культурные начала.

Антропологические основания воззрений П. Ф. Каптерева заключаются в том, что человеческую природу он рассматривал как саморазвивающийся процесс, имеющий собственные законы и особенности развития, обусловленные наследственностью и социально-культурными факторами.

П. Ф. Каптеревым обосновывается педагогический идеал, который, в отличие от идеала К. Д. Ушинского, носил общечеловеческий характер, сочетал общечеловеческое свойство и сознание общественной культурной обязанности.

П. Ф. Каптеревым выдвинуты три условия создания новой школы: жизненный характер школы, национальность и самостоятельность. В основе образовательной политики в России лежали три начала: церковное, государственное и общественное. Главный принцип, который лежит в основе функционирования школы, – «воспитательность, развитие человека и гражданина» при обязательном доминировании гуманитарного направления в содержании образования.

Космический антропологизм (Н. Л. Федоров, К. Э. Циолковский, К. Н. Вентцель) основывался на идее преодоления смерти. Однако приоритет отводился не духовному, а физическому воскрешению. Преодоление смерти виделось в необходимости ежедневной напряженной работе человека над самим собой. Реализация педагогических идей космического антропологизма должна обеспечить воспитание нового человека: доброго, нравственного, разумного и ответственного за преобразование себя и окружающего мира.

Педагогические идеи В. М. Бехтерева, П. Ф. Лесгафта, В. П. Вахтерова, И. И. Мечников, Н. П. Гундобина и других составляли социально-медицинское направление культурно-антропологической концепции. В данной концепции нашло свое теоретическое осмысление и обоснование значения и развития отдельных тканей и органов человеческого тела, влияния на человека окружающей среды, природных условий и социальных отношений. Стратегическая цель учителя заключалась в гармоничном сочетании внутреннего стремления ребенка к развитию с влиянием окружающей среды.

Отметим, что на рубеже XIX – начала XX в. В.П. Вахтеровым разработаны и обоснованы положения «новой педагогики» [2]. Ключевой идеей его теоретических положений выступила идея развития как основополагающая установка на изучение природы ребенка: ребенок должен изучаться в биологическом и психологическом развитии на протяжении всего обучения. Данное изучение не статистическое, а динамическое; каждый ребенок от природы обладает внутренним стремлением к развитию и росту. Таким образом, в воспитании необходимо ориентироваться на личность ребенка (принцип индивидуализации воспитания); педагог в своей практической деятельности должен руководствоваться стремлением ребенка к своему развитию; необходимо поощрять ребенка к его естественному стремлению к самостоятельности и творчеству; природу человека можно познать на основе естественно-научных знаний.

Практическая научная деятельность представителей данной концепции основывалась на изучении нормальных и аномальных детей, на стыке педагогики, педиатрии, дефектологии и гигиены, а также на вопросах организации начального образования в Российской империи.

Таким образом, представителями культурно-антропологической концепции во второй половине XIX – начале XX века выработана достаточно стройная аксиологическая компонента образовательной политики, которая «обосновывала ценность незамкнутого национальными пределами общего образования, придавала ему перспективный характер и благодаря опоре на общечеловеческие ценности могла бы привести к формированию патриота, но не националиста» (М.В. Богуславский).

На наш взгляд, гуманистическое направление культурно-антропологической концепции являлось ведущим направлением в отечественной педагогической науке второй половины XIX – начала XX века, оказавшим влияние на становление образовательной политики, так как антропологические идеи Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского и их последователей имели непосредственный выход в образовательную практику.

Список литературы

1. Аллагулов, А. М. Нормативно-правовые основы формирования образовательной политики в России во второй половине XIX – начале XX века / А. М. Аллагулов // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 104 – 111.

2. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.

3. Днепров, Э. Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования: в 2 т. Т.1 / Э. Д. Днепров. – М., 2006.

4. Корнетов, Г. Б. История педагогики: теоретическое введение: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий. – М.: АСОУ, 2013. – 172 с.

5. Лукацкий, М. А. Образование и культура в творчестве Л.Н. Толстого / М. А. Лукацкий. – М.: Изд-во Москов. психолого-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.

6. Лукацкий, М. А. Педагогическая наука: история и современность: учеб. пособие / М. А. Лукацкий. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с.

7. Лукацкий, М. А. Философско-методологические основы педагогики Л. Н. Толстого: дис. ...д-ра пед. наук. – Тверь, 1999. – 307 с.

8. Пичугина, В. К. Основные антропологические концепции в педагогике России второй половины XIX – начала XX века / В.К. Пичугина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер: Педагогические науки. – 2009. – № 1(35). – С.10-15.

УДК 37.002
ББК 14.01.07

Л. С. Гавриленко*
(Россия, Лесосибирск)

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СИСТЕМНАЯ ИННОВАЦИЯ

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, инновация в образовании.

В статье представлен анализ особенностей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (ФГОС ОО), выявленных на основе методологии системно-деятельностного подхода, на котором строятся ФГОСы ОО.

Larisa S. Gavrilenko
(Lesosibirsk, Russia)

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS GENERAL EDUCATION AS A SYSTEMIC INNOVATION

Key words: federal state educational standards general education, systemically-active approach, innovation is in education.

* © Гавриленко Л.С., 2014

The paper presents an analysis of the characteristics of the federal state educational standards of general education identified on the basis of the system-active approach.

Введение ФГОС – длительный процесс, являющийся системной инновацией, направленной на модернизацию образования в России. Серьезным барьером на пути реализации задач по введению ФГОС (как и любой другой инновации!) становится проблема неоднозначного восприятия педагогическим и управленческим сообществом внедряемых изменений. Основываясь на разработанной С.Д. Поляковым классификации причин неприятия нового [2] и анализируя реальную педагогическую деятельность, выделим внешние (социально-педагогические) и внутренние (личностно-профессиональные) причины, по которым педагоги не желают что-либо менять в своей педагогической деятельности, в том числе и при введении ФГОС. К внешним причинам неприятия ФГОС отнесем: неподдержку нововведений администрацией школы; отрицательное отношение педагогического коллектива к нововведениям и т.п. К внутренним причинам: не только увеличение непосредственного объема действий, связанных с введением ФГОС, но возрастающий объем отчетности; нечеткую формулировку необходимости перемен; низкую результативность предыдущих перемен; восприятие нововведений как очередных научных парадигм, концепций, доктрин, непонятных школе и не обеспеченных методическими руководствами к действию, и т.п.

Сопrotивление переменам – явление неизбежное. Но есть ли смысл сопротивляться, если введение новых стандартов в практику школ уже осуществляется! Однако, учитывая указанные выше объективные и субъективные причины неприятия нового, считаем, что простая смена стандартов не поможет эффективно достичь новых целей образования, если не произойдет ценностное осмысление педагогами образовательной и педагогической деятельности в новых условиях. В данной ситуации мы разделяем позицию В.В. Серикова, который говорит о современной тенденции безучительской педагогики: «... педагогика “стандартов и технологий”, в которой не остается места для педагогического творчества, личностной позиции, индивидуального “вклада” учителя, – это тупиковый путь и для педагогической науки, и для педагогической практики» [3. С. 5].

Выход из сложившейся ситуации видится в переходе к развитию мотивации всех субъектов образовательного процесса через порождение новых смыслов, в профессиональном осмыслении педагогическим сообществом изменений, необходимых школе.

Такое профессиональное осмысление считаем целесообразным осуществлять, базируясь на методологии системно-деятельностного подхода, поскольку на его основе построены ФГОСы ОО. Для этого выявим различия между направленностью (ценностями), целями,

технологиями деятельности и ресурсами стандартов нового поколения (ФГОС) и их предшественников (обязательный минимум содержания общего образования 1998 года, первое поколение государственных стандартов общего образования 2002 года).

Главной отличительной особенностью на уровне направленности стандартов является то, что в условиях реализации стандартов прежнего поколения ценностно-смысловыми приоритетами деятельности образовательного учреждения была подготовка обучающихся к освоению определённого количества знаний, формированию умений и навыков, необходимых для продолжения образования. В этом подходе знания выступают абсолютной ценностью, главным смыслом образования. В стандартах нового поколения заложена принципиальная смена ценностных ориентиров. Школьное образование переориентируется на становление и развитие образованной и компетентной личности, способной к осознанному и ответственному решению разноплановых задач в условиях неопределённости. Абсолютной ценностью становятся не отчужденные от личности знания, а сам человек. Знания же приобретают роль средства развития этого человека.

Следующие важные различия мы выявим, перейдя к анализу целевых ориентиров, заложенных в стандартах разных поколений. Прежние стандарты ориентируют образование в школе на освоение ЗУНов в соответствии с направленностью образовательной программы, соответствующей типу и виду образовательного учреждения. Новые образовательные стандарты – это переход от освоения обязательного минимума содержания образования к достижению индивидуального максимума результатов. Сформированные как социальный заказ сегодня цели образования трансформируются в требования к планируемым результатам (предметным, метапредметным, личностным) [1].

Переходя на технологический уровень реализации стандартов, выявим сущностные различия в технологиях деятельности, обеспечивающих достижение целей в соответствии со «старыми» и новыми стандартами. Именно цели служат основой для отбора эффективных образовательных технологий. В прежних стандартах действует целевая установка на освоение ЗУНов. Для достижения этой цели необходима и достаточна система репродуктивных способов, формирующих умение детей действовать в заданных условиях по заданному образцу. При таком подходе самыми эффективными являются педагогические технологии, обеспечивающие запоминание, освоение и применение переданных педагогами и/или посредством учебников знаний и образцов действий.

Для достижения целей образования, соответствующих новому поколению стандартов, эффективными становятся технологии,

принципиально меняющие характер учебной деятельности, позволяющие на основе универсальных учебных действий развивать общие, а также специальные способности, обеспечивающие развитие самостоятельности ребёнка в постановке задач, пробах действий, достижении результата и рефлексии своей деятельности. Идеи новых стандартов связаны с вовлечением обучающихся в разработку и реализацию индивидуальных и коллективных проектов (проектная деятельность выступает как обязательная), с исследовательской работой, с организацией внеурочной деятельности.

Выявляя различия в роли и значимости ресурсов, которые обеспечивают реализацию задач образования, отметим, что и в новых, и в прежних стандартах представлены требования к финансовому, кадровому, материально-техническому, информационному обеспечению образовательного процесса. Однако, как и прежде, остаются непродуманными мотивационные ресурсы, система правового обеспечения.

Особо отметим, что ситуация введения новых образовательных стандартов предполагает новую роль педагогических и управленческих кадров. Инновационная деятельность превращается в ключевой фактор как педагогического коллектива, так и управленческой команды образовательного учреждения, развитие способности и руководителей, и педагогов к решению новых образовательных, педагогических и управленческих задач. Названное становится возможным в условиях инновационной среды школы, позволяющей осуществлять освоение и присвоение инновационного опыта в условиях реального образовательного процесса. Создание инновационной среды должно быть нацелено на формирование мотивации творческой активности педагога, его устойчивого интереса к технологическим инновациям и направленности на самосовершенствование, самореализацию в инновационной деятельности; формирование знаний о современных инновациях в педагогической деятельности; способности к разработке и внедрению инновационных технологий и программ в практику работы образовательного учреждения; умения выстраивать инновационные программы в соответствии с особенностями каждого ребенка; способности к критическому анализу собственной инновационной деятельности; способности к изменению стратегии собственной профессиональной деятельности в соответствии с социокультурными требованиями.

Таким образом, в логике анализа деятельности по внедрению и реализации ФГОС второго поколения коллективу образовательных учреждений предстоит профессионально осмыслить необходимые изменения, представленные в стандартах нового поколения. А через порождение новых смыслов перейти к разработке стратегических и

тактических целей образовательного учреждения, провести отбор технологий, позволяющих эффективно обеспечить достижение заявленных в стандарте результатов, выстроить в школе открытую образовательную среду. Только при таких системных изменениях введение федерального государственного стандарта общего образования во многом изменит школьную жизнь.

Список литературы

1. О факторах повышенного риска, проблемах и дефицитах введения ФГОС [Электронный ресурс] / И. М. Логвиновой. – Электрон. текстовые дан. Режим доступа: <http://fgos.isiorao.ru/presscenter/public>, свободный.

2. Поляков, С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практик / С.Д. Поляков.- М.: Центр Педагогический поиск, 2007. – 176 с.

3. Сергеев, Н. К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 4-8.

УДК 378

ББК 74

Т.В. Газизова*

(Россия, Лесосибирск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗе

Ключевые слова: бакалавр педагогики, проектная деятельность будущих бакалавров педагогики, педагогическое обеспечение, готовность к проектной деятельности.

В статье рассматривается необходимость проектирования деятельности по организации педагогического обеспечения готовности будущих бакалавров педагогики к проектной деятельности в вузе.

Tatyana V. Gazizova

(Russia, Lesosibirsk)

DESIGNING THE PREPAREDNESS FUTURE BACHELORS PEDAGOGY TO PROJECT ACTIVITIES IN HIGH SCHOOL

Key words: bachelor of pedagogics, design activity of future bachelors of pedagogics, pedagogical providing, readiness for design activity.

In article need of design of activity on the organization of pedagogical ensuring readiness of future bachelors of pedagogics to design activity in higher education institution is considered.

В настоящее время изменяется подход к профессиональной подготовке будущего бакалавра педагогики.

В связи с тем, что высшее образование рассматривается как приоритетный фактор социально-экономического развития страны, необходимо совершенствовать процесс подготовки будущих бакалавров педагогики, находить оптимальные цели, содержание, модели, формы и методы их будущей профессиональной деятельности. Сегодня отличительной особенностью профессионального педагогического образования становится компетентностная ориентация, то есть ориентация на приобретение будущими педагогами опыта решения профессиональных задач уже на этапе обучения в ВУЗе.

Проведенный анализ состояния современного образования, приоритетов сегодняшней образовательной системы, сложившихся теоретических подходов на определение сущности проектной деятельности в педагогике позволил выделить приоритетные задачи, которые могут решаться бакалавром как субъектом проектной деятельности:

- освоение научных разработок;
- самосовершенствование, самоактуализация;
- овладение способами реализации проектной деятельности;
- владение новыми способами познания окружающего мира;
- способность ориентироваться в ситуациях общения;
- умение планировать свою деятельность, находить оптимальные способы ее организации.

В соответствии с определенными задачами в вузе проектируется деятельность по организации педагогического обеспечения готовности будущих бакалавров педагогики к проектной деятельности. Кроме того, названные задачи послужили основанием для определения критериев, уровней, требований к личности и профессиональной деятельности, предъявляемых к будущему бакалавру педагогики, готовому к проектной деятельности, которые будут выражены в виде модели выпускника, готового к этой деятельности.

Мы полагаем возможным ориентироваться на модель выпускника – будущего бакалавра педагогики, готового к проектной деятельности, соответственно, нам необходимо определить стратегии в контексте требований ФГОС ВПО педагогического обеспечения готовности будущих бакалавров к проектной деятельности.

В процессе профессиональной подготовки бакалавры должны овладеть умениями учиться и самоорганизовываться, приобретать знания самостоятельно, анализировать, преобразовывать, уметь пользоваться этими знаниями для решения поставленных профессиональных задач, уметь ставить цели, планировать,

использовать личностные ресурсы, пользоваться исследовательскими методами.

Студент, освоивший основную образовательную программу подготовки бакалавров педагогического образования, должен: осознавать важность познавательной деятельности; необходимость постоянного повышения своей квалификации и нравственного самосовершенствования; понимать значение своих социальных функций как гражданина страны, члена общества; значение социальной жизнедеятельности человека, его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом; осознавать ответственность за возможные отрицательные последствия, связанные с нарушением правовых и этических норм; осознавать сущность и социальную значимость своей будущей профессии; понимать значение общенаучного теоретического базиса для эффективной профессиональной деятельности.

Проектная деятельность студентов представляет собой вид деятельности по разработке способа решения проблемы, которая предполагает самостоятельный исследовательский поиск, включает четыре этапа: актуализация имеющихся знаний по решаемой проблеме, расширение ориентировочной основы действий, разработка авторских предложений по ее решению и оформление результата решения в виде проекта.

Проектная деятельность направлена на продуктивное взаимодействие будущих бакалавров, использование современных методов и технологий обучения, способствующих непрерывному развитию и дальнейшему совершенствованию творческого мышления, навыков и мотивации, созданию нового опыта решения проблем, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы.

Проектная деятельность в образовательном процессе вуза предоставляет новые перспективные возможности достижения образовательных целей при подготовке студентов. Поэтому овладение проектной деятельностью необходимо будущему бакалавру и может являться показателем его профессионализма.

При разработке критериев готовности бакалавров педагогики к проектной деятельности, учитывая вышеуказанные позиции, выделяя теоретическую и практическую составляющие в профессиональной готовности студентов к проектной деятельности, а также с учётом составляющих компонентов, в частности по владению современными образовательными технологиями, способностью к профессиональному саморазвитию, владение коммуникативной компетентностью, выделяем критерии готовности бакалавров педагогики к проектной деятельности.

Мотивационно-целеполагающий компонент детерминирован системой побудительных сил бакалавра, определенных потребителей, притязаний, поощрений, он включает в себя доминанту его педагогического менталитета и мировоззрения, систему его личностных смыслов, содержание которых ориентировано на изменение ценности педагогической деятельности. Данный компонент предполагает: совокупность таких мотивов, как интерес к педагогической профессии, позитивные побуждения к осуществлению педагогической деятельности, эмпатийное отношение ко всем участникам образовательного процесса, диалогизм, установка на сотрудничество, умение ставить цель проекта, достигать ее исходя из индивидуальных личностных особенностей, умение проектировать свою профессиональную педагогическую деятельность. Этот компонент позволяет на основе анализа источников активности человека, побудительных сил его поведения определить, насколько осознаны им цели его деятельности.

Операционально-содержательный компонент объединяет совокупность теоретической подготовки будущего бакалавра педагогики, системы научных знаний, опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие личности, способствует саморазвитию человека как в целом, так и в его профессиональной деятельности. Он обеспечивает наличие знаний о сущности, функциях, принципах, этапах проектной деятельности, умение определять проблему; осуществлять целеполагание, планирование; информационные и коммуникативные умения. Данный компонент складывается на основе предметной деятельности, органическую основу указанного компонента составляет познавательная активность, выражающаяся в содержании приобретенных знаний, их систематичности и прогностичности. Познавательная активность служит одним из условий реализации проектной деятельности, соответственно, данный компонент включает проявление умений оптимального использования профессиональных знаний при реализации проекта

В рефлексивно-оценочный компонент входит: способность к самооценке деятельности и ее результатов, альтернативность мышления, готовность к внесению новых приемов и путей решения различных учебных задач. Этот компонент предполагает умение проектировать собственную педагогическую деятельность и умение использовать проектную деятельность в обучении учащихся, а также наличие объективной оценки своим действиям студентами в процессе целенаправленного профессионально-личностного саморазвития.

Данное построение работы в рамках проектной деятельности является обобщенным и отражает основные моменты организации проектной деятельности.

Названные критерии рассматриваются как признаки сформированности готовности к проектной деятельности, которые служат исходным моментом для ее выявления у будущих бакалавров педагогики к проектной деятельности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые дан. – Режим доступа: http://www.kuzspa.ru/images/UMO/umk/fgos_ped_050100.pdf, свободный.

УДК 378
ББК 74.04

Л. В. Иванова*, Н. О. Васильева*
(Россия, Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО БАКАЛАВРА ТОРГОВОГО ДЕЛА ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Ключевые слова: образование, общественное благо, социально-профессиональная компетенция, бакалавр, торговое дело, инновация.

В статье показана необходимость и возможность формирования в процессе образования в вузе на основе использования открытых образовательных инноваций бакалавра торгового дела компетентного для решения социальных и профессиональных задач.

Larisa V. Ivanova, Natalya. O. Vasilyeva
(Russia, Krasnoyarsk)

FORMATION OF A SOCIALLY AND PROFESSIONALLY COMPETENT BACHELOR OF TRADE BUSINESS FOR THE INNOVATION ECONOMY

Key words: education, the public good, social and professional competence, bachelor, trade business, educational innovation.

In article need and possibility of formation in the course of education in higher education institution on the basis of use of open educational innovations of the bachelor of trade business competent for the solution of social and professional tasks is shown.

Статья выполнена в рамках темы по заданию Минобрнауки РФ в 2013 году (шифр 6.5374.2011) «Разработка и реализация

*© Иванова Л. В., Васильева Н. О., 2014

профессиональной коммуникативной компетентностной модели для направлений «Сферы обслуживания» и специальности «Таможенное дело».

Экономический рост российской экономики и решение важнейших социально-экономических задач, обозначенных в стратегических программных документах, напрямую связаны с состоянием человеческого потенциала страны. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» отмечается, что «уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров» [3].

Преодолеть разрыв между стратегическими требованиями к качеству кадров для инновационной экономики и узкой «квалификационной» [2] подготовкой, сохранявшейся с начала «рыночных преобразований» до принятия в 2012 году закона «Об образовании», должна модернизация социальных институтов, в первую очередь, российского образования.

Закон трактует «образование» и как «общественно значимое благо», и как «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [5]. Такое единство противоположно направленных (на первый взгляд) целей для индивидуума и общества определяет актуальность и сложность педагогической задачи – подготовка социально и граждански зрелого компетентного профессионала. Профессионализм молодого человека сегодня – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие внутреннего мировоззренческого отношения к профессиональной деятельности. Это означает не только формирование у приобретающего высшее образование профессиональных компетенций, но дальнейшее развитие активной гражданской позиции, включающей социальную зрелость, гражданское самосознание и гражданские качества, т.е. выполнение своих профессиональных задач с ориентацией на потребности общества. Результат образовательной деятельности – выпускник со сформированной «социально-профессиональной компетенцией».

Процесс образования в единстве воспитания и профессионального обучения такой личности требует от преподавателей современной высшей школы применения совершенно новых методов, приемов и форм работы.

Образовательная инновация на уровне такого элемента системы, как основная образовательная программа, – это, с одной стороны, адаптация традиционных дисциплин (философия, химия и др.) к требованиям компетентного подхода. С другой – реализация академических свобод при формировании перечня и содержания дисциплин вариативной компоненты. Перечень должен быть продиктован объективными запросами внешней среды (государства, экономики региона) и внутренними потребностями обучающихся, а не имеющимися уже наработками, «выгодами» одного дня исключительно для ВУЗа.

В первом случае при разработке учебных курсов приоритет отдается не столько корректировке содержания (это процесс объективный), сколько форме подаче материала. Дисциплины циклов Б.1 и Б.2 (дисциплинарные модули, темы или отдельные вопросы) целесообразно представлять через призму их профессиональной востребованности и практической применимости. Это способствует обеспечению междисциплинарных связей, стимулирует интерес студента к дисциплине не с позиций ее обязательности по учебному плану, а с позиций значимости для профессии. Опрос, проведенный среди студентов-бакалавров вузов г. Красноярск, выявил, что 54,2 % опрошенных студентов третьего курса – первый набор по ФГОС ВПО, отметили, что в учебном плане должно быть больше дисциплин по конкретному профилю, а не «лишних» предметов. Дисциплина, включенная в ООП, несет определенную образовательную нагрузку и лишней быть не может. Причина кроется скорее в субъективном факторе – «преподавание» дисциплины без ориентации и акцентов на конкретное направление или специальность.

Дисциплины профессионального блока должны в определенной степени наряду с дисциплинами гуманитарного, социального и экономического цикла формировать социально-мировоззренческую гражданскую позицию. Приходится констатировать, что подтверждается и данными опроса, студентам присуще суженное понимание получаемого ими высшего образования. Они оценивают его, особенно студенты, обучающиеся с полным возмещением затрат на обучение, как получение лишь профессиональных знаний (73 % опрошенных с учетом ответов студентов первого курса), базы для будущей работы в личных интересах. Только 27 % респондентов отметили, что образованный человек и квалифицированный специалист «выгоден и нужен для развития страны».

Осознание социальной значимости приобретаемой профессии для общества требует определенных творческих подходов со стороны преподавателя. Студенту в качестве задания для самостоятельной работы возможно предложить эссе на тему «Роль специалиста торгового дела в обеспечении продовольственной безопасности

России». Изучая «Доктрину продовольственной безопасности Российской Федерации», он обнаружит и осознает, что именно его профессиональные знания содействуют решению задачи национального уровня. Так, обеспечение «физической доступности продовольствия» для населения достигается квалифицированным формированием «ассортимента», «товаропроводящей инфраструктуры», «межрегиональной интеграции в сфере продовольственных рынков», увеличением «обеспеченности торговыми площадями» и контролем «безопасности пищевых продуктов». В курсе «Маркетинг» по теме «Ёмкость рынка» при анализе баланса продовольственных ресурсов (собственное производство и импорт) рекомендуется сопоставить полученные статистические данные с критериями продовольственной безопасности по стратегическим группам продовольствия и сделать вывод о ситуации на продовольственном рынке России в целом, о целесообразных тенденциях развития внешнеторговой деятельности в выгодном для страны направлении.

Поиск ответа на вопрос «Предусматривают ли требования ФГОС ВПО формирование социальной гражданской позиции?» дал утвердительный, но неоднозначный ответ. ФГОС ВПО укрупненной группы «Сфера обслуживания» в той или иной формулировке, однозначно или в контексте вычленяют компетенцию «осознание социальной значимости будущей профессии». Однако следует отметить, отсутствие единства во взглядах на то, к какой категории отнести рассматриваемую компетенцию, существенное различие в формулировках и необоснованное, на наш взгляд, исключение ее из числа обязательных (раздел VI ФГОС) в цикле гуманитарном, социальном и экономическом, например для направления 101100.62 «Гостиничное дело», или профессиональном – для направления 100100.62

Образовательные инновации при подготовке бакалавров по направлению 100700 «Торговое дело» в ФГАОУ ВПО СФУ проявили себя в нескольких направлениях. Отметим некоторые из них. Это организация учебного процесса, обеспечивающая непрерывность в формировании уровневой многомерной модели специалиста торгового дела (разные ступени образования + востребованные профили). Научное обоснование содержания основной образовательной программы бакалавра с позиций коммуникативного подхода в коммерческой деятельности. Новацией является также использование феномена бессознательного психического в практических методиках формирования и развития коммуникативной компетенции [4] и при создании учебной литературы [1].

Компетентностный подход закономерно вызвал появление в учебном плане направления новой, «нестандартной» по содержанию

дисциплины «Основы профессиональной компетенции». Актуальность ее состоит в том, что она дает понимание всем участникам образовательного процесса, в первую очередь обучающимся, сущности и структуры профессиональной компетентности и компетенции, их наполненности для конкретной сферы профессиональной деятельности на основе активизации личностно-профессионального самопознания, учит выстраивать деятельность, исходя из осознания ответственности за принятые решения, ценностей гуманизма и справедливости.

Инновационность содержания дисциплины проявляется и в том, что в ней предпринята попытка, пусть в максимально возможной степени (дисциплина изучается на 1 курсе), учесть и сформировать элементы всех профессиональных и большинства общекультурных компетенций, предусмотренных для направления «Торговое дело». Структуру и содержание дисциплины раскрывают перечисленные ниже дисциплинарные модули ДМ 1-9, объединяющие 41 дидактическую единицу ДЕ:

Модуль 1. Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности.

Модуль 2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100700 «Торговое дело» по уровням подготовки.

Модуль 3. Сущность понятий «компетентность», «компетенция», «ключевая компетенция».

Модуль 4. Система квалификационных нормативных документов сферы торговой (коммерческой) деятельности Российской Федерации.

Модуль 5. Особенности формирования профессиональной компетенции.

Модуль 6. Теоретические основы профессиональной деятельности бакалавра по направлению подготовки «Торговое дело».

Модуль 7. Социальные и профессиональные требования к бакалавру направления «Торговое дело». Деловая этика.

Модуль 8. Требования работодателей и их объединений к профессиональной компетенции выпускника. Рынок труда.

Модуль 9. Формы, методы оценки профессиональной компетенции.

Оценка потенциальной «образовательной» возможности дидактических единиц при осознанном использовании материально-технических и информационно-технологических условий вуза, предприятий-работодателей, сохранении классических и внедрении интерактивных методов образования позволяет констатировать ее эффективность.

Интересен опыт обращения работы на практических занятиях к методике «Профессиональное on-line тестирование на сайте «Банк интерактивных профессиограмм». Полученные результаты позволяют выявить склонности или «слабые стороны» первокурсника с учетом типа избранной профессиональной деятельности «Человек-Человек» и сформировать индивидуальную траекторию обучения через дисциплины по выбору студента, индивидуализацию заданий для самостоятельной подготовки. В процессе изучения дисциплины развиваются ключевые образовательные компетенции, в большей степени информационные, и далее учебно-познавательные, ценностно-смысловые, социально-профессиональные, организационные, личностного самосовершенствования и общекультурные.

Достоинство дисциплины – возможность варьировать содержание дидактических единиц модулей ДП7 – ДМ10 при сохранении общей структуры, что позволяет учесть специфику профиля.

Обобщая исследования по рассматриваемому вопросу, понимая приоритетную значимость и «надпрофессиональный» содержательный смысл компетенции, целесообразно в процессе формирования ФГОС ВПО по прикладному и академическому бакалавриату, при внесении изменений во ФГОС ВПО упрочить ее позицию, а именно:

унифицировать формулировку и позиционировать под кодом ПК-1 для всех направлений и специальностей. Возможно обсуждение компетенции в следующей единой для всех направлений и специальностей формулировке «способность осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, интегрированность в современное общество, нацеленность на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии»;

включить компетенцию во все без исключения циклы ФГОС ВПО.

Рассматривать дисциплину «Основы профессиональной компетенции» как эффективный инструмент выполнения социального заказа государства в рыночной экономике для высококвалифицированного, социально подготовленного профессионала торгового дела.

Список литературы

1. Васильева, Н. О. Учебник в системе формирования компетентностной модели выпускника высшего профессионального образования / Н.О. Васильева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – №1 (11). – С. 94-102.

2. Звездова, А. Б. Компетентностный подход в высшем

профессиональном образовании [Электронный ресурс] / А. Б. Звездова, В. Г. Орешкин. – Электрон. текстовые дан. – М., 2012. Режим доступа: http://www.mier.edu.ru/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf, свободный.

3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р [Электронный ресурс] – Электрон. текстовые дан. – М., 2018. – Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009, свободный.

4. Кротова, И. В. Возможности использования феномена бессознательного психического в формировании коммуникативной компетенции / И. В. Кротова // Научное обозрение. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 5. – С. 108-112.

5. Об образовании в Российской Федерации: ФЗ РФ N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] - Электрон. текстовые дан. – М., 2012. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>, свободный.

УДК 371
ББК 74

Т. А. Колесникова*, Г. А. Кравченко*
(Россия, Лесосибирск)

ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: педагог, профессиональные и личностные качества, мерила (требования) к педагогу, профессиональный стандарт педагога.

Статья посвящена одной из актуальных в настоящий момент проблем профессиональным и личностным качествам современного педагога. Данной проблеме на протяжении всей истории развития педагогического образования уделялось внимание многих педагогов прошлого, представлена точка зрения некоторых из них. На основе историко-педагогического материала в статье описаны требования к личности педагога, его профессиональным качествам, некоторые из них не потеряли своей актуальности.

Tatyana A. Kolesnikova, Galina A. Kravchenko
(Russia, Lesosibirsk)

REQUIREMENTS FOR INDIVIDUAL TEACHER: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

*© Колесникова Т. А., Кравченко Г. А., 2014

Key words: teacher, professional and personal qualities, measure (requirements) to the teacher, the teacher professional standards.

Article is devoted to one of the pressing issues today professional and personal qualities of the modern teacher. This issue throughout the history of pedagogical education development teachers paid attention to of many of the past, presents the viewpoint of some of them. On the basis of scientific material in the article describes the requirements for teacher's personality, his professional qualities, some of them have not lost their relevance today.

Значительную роль в организации педагогического процесса в образовательных учреждениях (организациях) играет педагог. В различных педагогических теориях качество педагогического процесса рассматривают в прямой зависимости от уровня развития профессиональных и личностных особенностей самого педагога. Профессиональный стандарт учителя (2014) представляет собой документ, в котором определены основные современные требования к личности учителя. Педагогическое сообщество сейчас активно обсуждает эти требования, которые по большому счету приобретают статус требований государства и общества к педагогу. В этой связи представляют интерес требования, предъявляемые к педагогу в 20-е годы XX в. Этот период отечественной истории образования интересен наличием разнообразных концепций и подходов при государственном управлении системы образования, находящейся на начальном этапе своего становления после революционных событий 1917 года.

К.Н. Вентцель в конце XIX в. считал, что главная цель педагогической деятельности «заключается в содействии освобождению ребенка и вообще личности, являющейся объектом воспитания, для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием, для самовоспитания, которое будет иметь своей целью сделать из данной личности совершенного человека, способного стать в наибольшей возможной степени свободным творцом и плодотворным работником в деле выполнения выпадающей на его долю этической задачи». Отсюда, по его мнению, и основная проблема, над разрешением которой должна работать педагогика: это проблема освобождения ребенка для подобной творческой работы. «Только – пока еще очень небольшая – группа воспитателей, следующая заветам великих педагогов прошлого, стремится в этом отношении решительно повернуть свой фронт.

Для них ребенок, живой ребенок, стоит на первом плане, и в том, чтобы освободить ребенка от всех форм насилия и гнета, которые могли бы над ним – частью сознательно, а частью бессознательно – практиковаться, они видят свою высшую задачу. «Новая педагогика», «педагогика будущего», «педагогика освобождения ребенка» является идеальной выразительницей стремлений и деятельности, во многих отношениях еще, конечно, не вполне совершенной и не всегда

последовательной, этой, пока еще малочисленной, но все более и более растущей в своем числе группы воспитателей» [1. С. 34].

Анализируя историко-педагогическую литературу, мы обратили внимание на книгу «Учитель: Статьи. Документы. Поэтический поиск. Воспоминание. Страницы литературы» и обнаружили там статью Н.К. Крупской «Мерила оценки педагога» [3. С. 34]. В ней представлены мерила (требования) к личности педагога:

- педагог должен быть общественником, близко принимать к сердцу задачи соцстроительства;
- должен знать свой предмет и его педагогическую специфику;
- уметь сочетать учебную работу с воспитательной;
- должен знать уровень знаний детей, каждого ребенка индивидуально, его жизнь вне школы;
- уметь владеть методикой обучения: уметь просто, живо, образно рассказывать о том или ином факте или событии и т.д.;
- уметь выделять самое существенное, беря второстепенное лишь для иллюстрации;
- уметь организовать внешкольную работу учащихся по предмету, постоянные и временные кружки (сейчас это наиболее актуально в связи с введением стандарта) и т.д. [3. С. 34].

Как видим, некоторые мерила (требования) актуальны и в настоящее время.

В 60-е годы XX в. В.А. Сухомлинский писал: «Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по книгам; эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми, но педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него». Эта любовь порождается стремлением воплотить себя в ученике, раскрыть для него путь к истине, к знанию: «через ученика учитель постигает себя и самореализуется» [2. С. 35]. Он писал: «Я глубоко убежден, что наиболее точным определением было бы следующее: процесс воспитания выражается в единстве духовной жизни воспитателя и воспитанников – в единстве их идеалов, стремлений, интересов, мыслей, переживаний» [2]. Важным фактором высокого профессионализма педагога, по его мнению, является работа учителя по совершенствованию своих профессиональных и личностных качеств. В.А. Сухомлинский сформулировал следующие требования к личности педагога: любить детей, любить и знать свой предмет, знать педагогику и психологию, уметь что-то делать своими руками [2].

В 80-е гг. XX в. требования к личности учителя несколько конкретизировались и расширились:

- педагог должен владеть теоретическим содержанием предметной области, соответствующей терминологией, способами освоения учебного материала, способностью вовлекать детей в учебный процесс;

- профессионализм педагога заключается в знании психологических закономерностей и механизмов построения учебной деятельности;

- педагогу необходимо организовать рефлексию собственной деятельности, т.е. адекватно оценивать свою работу и причины ее удачи или неудачи, предварительный анализ собственной практики, выявлять сильные и слабые стороны;

- педагогу необходимо быть творческой личностью, творческая направленность педагога позволяет максимально адаптировать выбранный им метод к среде обучения, настроению в классе, индивидуальным особенностям учеников и т. д.;

- педагог должен обладать физическим здоровьем, высоконравственными личностными качествами, иметь хорошие речевые способности;

- кроме этого, учитель должен иметь склонность к работе с людьми и с детьми в особенности, т.е. взаимоотношение и понимания между педагогом и детьми – это одни из главных условий эффективности учебного процесса;

- педагог должен быть внимателен, наблюдателен, активен, требователен к себе, иметь организаторские способности, быть крайне тактичным и терпеливым.

Обобщая все вышесказанное, можем сделать вывод, что на протяжении XX в. осуществлялись поиски спектра требований к личности педагога, подготовленного к решению профессиональных задач в соответствии с требованиями общества и времени. Поэтому представляет интерес сопоставление основных требований к педагогу в исследованиях XX и XXI вв.

Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании // Вестник воспитания: Типо-литография В. Рихтер. – 1909. – №3. – С.92 – 135.

2. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политическая литература, 1982. – 270 с.

3. Учитель: Статьи. Документы. Поэтический поиск. Воспоминание. Страницы литературы / Ред.-сост. Д.Л. Брудный. – М.: Политиздат, 1991. – 350 с.

З. У. Колокольникова *
(Россия, Лесосибирск)

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ВЗРОСЛЫХ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, готовность, компоненты самообразовательной деятельности, андрагогика.

В статье с использованием результатов современных диссертационных исследований дана краткая характеристика компонентов готовности к самообразовательной деятельности взрослых.

Zulfiya U. Kolokolnikova
(Russia, Lesosibirsk)

TO THE QUESTION ABOUT THE WILLINGNESS OF ADULTS TO SELF- EDUCATIONAL ACTIVITY

Key words: self-educational activities, readiness, components of self-educational activities, andragogy.

Article based on an advanced research dissertations are given a brief description of the components of the readiness for self-educational activity of adults.

В последнее десятилетие в ряде документов отмечено внимание к самообразованию как важной составляющей идеи непрерывности образования (концепция модернизации, федеральная программа, профессиональный стандарт учителя, ФЗ «Об образовании», ФГОС и др.). В связи с введением ФГОС и реализацией положений ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в требованиях к результатам освоения ООП ООО отмечено «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [7. С. 3], «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и самообразованию» [7. С. 6]. В то же время в существующих программах профессиональной подготовки и переподготовки взрослых людей до сих пор уделяется недостаточное внимание организации самообразовательной деятельности.

Термин «самообразовательная деятельность» используется такими учеными, как И.А. Колесникова, В.В. Митюшкин, А.М. Измайлов, Н.В. Фомашина, Ф.Х. Мациева в ряде диссертационных исследований последних лет. Вот мнение В.В. Митюшкина: «Самообразовательная деятельность – целенаправленная, систематическая, познавательная деятельность,

управляемая самой личностью, направленная на целенаправленный поиск, системное изучение объектов реальной действительности, выработку новых знаний об этих объектах и обеспечивающая непрерывное личностное и профессиональное саморазвитие» [4. С. 55].

Существуют два направления самообразовательной деятельности: общекультурное и профессиональное. В современных условиях необходимо, чтобы они не просто сочетались, но и гармонично дополняли друг друга.

Нужно отметить, что при некоторой номинативной несогласованности в определении структуры и компонентов самообразовательной деятельности в педагогических исследованиях последних лет (В.В. Митюшкина, А.М. Измайлова, Н.В. Фомашиной) выделены четыре компонента: мотивационно-целевой, содержательно-операционный, оценочно-коррекционный (рефлексивный) и эмоционально-волевой.

Самообразовательная деятельность взрослых происходит в тесной связи с коммуникативной деятельностью человека и вне нее существовать не может (коммуникации с собой, коммуникация по поиску информации и т.д.). В структуре самообразовательной деятельности коммуникативный компонент, на наш взгляд, может быть выделен из операционно-деятельностного в самостоятельный компонент, что подчеркивает его значимость в структуре этого вида познавательной деятельности. Кроме того, в самообразовательной деятельности в самостоятельный компонент может быть выделен креативный компонент, поскольку творческая составляющая этого вида познавательной деятельности занимает важное место в мотивационном и операционном компоненте (Ф.Х. Мациева) [3].

Сущность самообразовательной деятельности проявляется в готовности личности систематически вести поиск информации из различных источников без посторонней помощи, анализировать и применять ее в различных видах деятельности [8].

В психолого-педагогической литературе значительное внимание уделено конкретным формам готовности: установке (Д.Н. Узнадзе); предстартовому состоянию перед различного вида спортивными выступлениями (В.А. Алаторцев, О.А. Черникова и др.); готовности к выполнению боевой задачи (М.И. Дъяченко, А.И. Столяренко и др.); мобилизационной готовности в спорте (Е.Г. Козлов); готовности артистов балета к выступлению (Р.А. Тайнарян, И.А. Мазмазян); готовности к профессиональной деятельности (А.Л. Денисова, С.П. Онуприенко, Е.Г. Скворцова); готовности к познавательной самостоятельной деятельности (Н.Г. Закревская, Г.Н. Кулагина, Р.В. Олейник, В.Н. Саяпин); готовности к самостоятельной деятельности (А.К. Громцева, Л.Н. Баринбаум, Д.Ф. Ильясов, Т.Е. Климова, И.И.

Колбаско, Б.Ф. Райский, Г.А. Синюткина, М.Н. Скаткин). Несмотря на различные толкования понятия готовности, большинство авторов придерживаются мнения, что это особое психическое состояние.

Готовность к тому или иному виду деятельности – это целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, умения, навыки, установки на определенное поведение. Такая готовность достигается в ходе морально-психологической, профессиональной и физической подготовки, становится результатом всестороннего развития личности с учетом требований, предъявляемых особенностями деятельности, профессией.

Если рассматривать готовность к самообразовательной деятельности как личностное образование и условие организации самообразовательной деятельности, то в работе Н.А. Моревой выделены компоненты готовности педагога к самообразованию: когнитивный, мотивационный, процессуальный, организационный, нравственно-волевой [5. С. 141]. На основе исследований Н.А. Моревой, В.В. Митюшкина, А.М. Измайлова, Н.В. Формашинной представлена структура самообразовательной деятельности: ценностно-мотивационный, когнитивно (информационно)-содержательный, эмоционально-волевой, операционно-деятельностный (конструктивно-практический), коммуникативный, оценочно-рефлексивный компоненты.

Представленные компоненты выступают критериями, которые свидетельствуют об уровне сформированности готовности взрослых к самообразовательной деятельности: мотивационный, когнитивный (содержательный), процессуальный, рефлексивный, коммуникативный, эмоционально-волевой.

Мотивационный критерий указывает на направленность личности взрослого: на самореализацию в различных видах деятельности; на потребность в самообразовании; на высокий уровень культурно-творческой восприимчивости; на стремление к достижению высоких результатов профессиональной деятельности; на ценность самосовершенствования в ней. Данный критерий раскрывается через следующие компетенции: наличие потребности в творческих контактах; сформированность мотива самосовершенствования, творческого роста; сформированность мотива преодоления затруднений в процессе самообразовательной деятельности [9].

Когнитивный критерий проявляется через следующие компетенции: знание о сущности самообразовательной деятельности в целом; знания о сущности, структуре и технологических особенностях самообразования.

Процессуальный критерий проявляется через следующие компетенции: осознанность при выполнении самообразовательных действий; умение привлечь и удерживать собственное внимание; выполнение различных действий; владение логикой выстраивания технологического процесса самообразования; развитое умение общения с другими людьми и самоорганизации. Креативный критерий готовности включен в процессуальный и проявляется следующим образом: наличие творческого воображения; наличие вдохновения как проявление позитивного творческого самочувствия; наличие эстетического вкуса; наличие способности к перевоплощению, игре; наличие фантазии; владение юмором; способность к выполнению профессиональных функций в изменившихся условиях.

Рефлексивный критерий проявляется через следующие компетенции: соотнесение своих профессиональных возможностей и условий профессиональной деятельности; профессиональная оценка эмоционального самочувствия и анализ собственной деятельности; умение проектировать новые виды самообразовательной деятельности на основе анализа конкретных результатов; привнесение в различные виды самообразовательной деятельности.

Эмоционально-волевой критерий отражает сформированность таких компетенций, как настойчивое и целенаправленное достижение поставленных задач, позитивное восприятие себя как личности и профессионала, позитивный настрой на самообразование, наличие эмоциональной устойчивости при преодолении трудностей, владение способами саморегуляции.

Коммуникативный критерий проявляется через следующие компетенции: позитивное и гуманное отношение ко всем людям, наличие потребности в общении, взаимодействии с другими людьми, сопереживание другим людям и готовность им помочь (эмпатия), овладение технологиями диалогового общения, сотрудничества

На основе представленных критериев, в исследованиях А.М. Измайлова, Ф.Х. Мациевой и др. представлена анкета, направленная на изучение готовности к самообразовательной деятельности. В этих диссертационных исследованиях изучается готовность студентов к профессиональному самообразованию. Нам представляется возможным использовать эту анкету для изучения готовности к самообразовательной деятельности взрослых. Мы планируем опросить две выборки взрослых: во-первых, тех, кто активно принимает участие в различных видах деятельности вне профессии, а во-вторых, группу взрослых, интересы которых ограничены профессией.

Таким образом, самообразовательная деятельность взрослых – это новое малоизученное направление педагогических исследований.

Список литературы

1. Измайлов, А. М. Организация самообразовательной деятельности педагогов и мастеров профессионального обучения в образовательном учреждении: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.М. Измайлов. – Нижний Новгород, 2009. – 179 с.
2. Левитов, Н. Д. Психология труда / Н. Д. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 336 с.
3. Мациева, Ф. Х. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к профессиональному самообразованию: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ф. Х. Мациева. – Махачкала, 2012. – 159 с.
4. Митюшкин, В. В. Условия развития самообразовательной деятельности студента в гуманитарном колледже: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ В. В. Митюшкин. – СПб, 2003. – 160 с.
5. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
6. Ухтомский, А.А. Доминанта / А.А. Ухтомский. – М.-Л.: Наука, 1966. – 342 с.
7. ФГОС ООО. Приказ министерства образования и науки РФ № 1897 от 17.12.2010: Режим доступа: <http://xn-80abucijibhv9a.xn-p1ai/> (Свободный).
8. Формашина, Н. В. Организация самообразовательной деятельности курсантов вуза: на примере обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Фомашина. – Рязань, 2009. – 206 с.
9. Шульга, И. И. Педагогическая анимация: развитие профессионального образования организаторов досуга. – Новосибирск, 2008. – 188 с.

УДК 519.248
ББК 74

Т. В. Лавриенко*, Т. В. Пен*
(Россия, Красноярск)

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Ключевые слова: образовательные технологии, интегральная индивидуальность, когнитивные стили, мотивационная сфера, уровень дифференциации.

В статье рассматривается необходимость индивидуально-дифференцированного подхода при организации образовательного процесса.

* © Лавриенко Т.В., Пен Т.В., 2014

Сущность предлагаемого подхода заключается в применении различных технологий, которые ориентированы на дальнейшее развитие и сохранение индивидуальности учащегося, его потенциальных способностей. Это позволяет учащемуся работать в оптимальном для него режиме, контролировать затраты сил, что ведет к высокому результату обучения.

Tatyana V. Lavrienko, Tatyana V. Pen
(Russia, Krasnoyarsk)

THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE INDIVIDUALLY-DIFFERENTIATED APPROACH IN THE EDUCATION

Key words: the educational technology, the integral personality, the cognitive styles, the motivational sphere, the differentiation level.

In the article the need of individually-differentiated approach is considered in the organization of the educational process. The essence of the offered approach consists in the application of the various technologies which are oriented at the further development and preservation of the student's identity and their potential abilities. It allows student to work in at the optimum mode, to control the expenses of energy, leading to the high results in training.

Понятие индивидуальности опирается на философское соотношение общего и единичного, идеального и реального. Оно разрабатывалось и рассматривалось в ряде философских учений. В них общим качествам, свойствам, характеристикам объектов противопоставлялись единичные, особые, характерные только для данного, реально существующего объекта.

«Индивидуальность» описывается как неповторимое своеобразие какого-либо явления, отдельного существа, человека; противоположность общего, типичного, в социальной психологии – коллективного (группового). В Словаре иностранных слов это понятие определяется как совокупность свойств и особенностей каждого существа (индивидуума), отличающая его от других существ того же вида. Понятие «дифференциация» (от лат. *differentia*) в Энциклопедическом словаре определяется как разделение, расчленение целого на различные части, формы и ступени. Таким образом, понятие «индивидуально-дифференцированный» следует трактовать как выявление особого, неповторимого из общего, целого.

Когнитивный подход Ж. Пиаже демонстрирует другой взгляд на проблему индивидуальности. Основную опасность Ж. Пиаже видел в тиражировании и усвоении трафаретных взглядов, шаблонных тенденций мышления. Процесс обучения, по его мнению, должен идти по противоположному пути, он должен формировать учащихся, которые отличаются активностью, рано приучаются к самостоятельному поиску частично на основе собственно спонтанной активности, частично благодаря подготовленным для них материалам.

Необходимо рано приучать их отличать основное, достоверное, от первого, что приходит в голову.

Данное условие должно соблюдаться, если речь идет о том, чтобы формировать личность, способную к творческому труду, а не просто к повторению шаблонных действий, считает Ж. Пиаже. Отсюда вытекает педоцентристская трактовка, которую ученый дает «активному методу». Ключевая роль отводится спонтанной познавательной активности учащегося. Как видим, индивидуальный подход к обучению и воспитанию учащегося занимает важное место в педагогической концепции Ж. Пиаже [5. С. 79].

В отечественной психологической науке изучение индивидуальных особенностей человека проводится в основном в рамках дифференциальной психологии. Термином «дифференциальная психология» называется «отрасль психологии, изучающая психологические различия как между индивидами, так и между группами людей, причины и последствия этих различий». Исследование индивидуальных особенностей людей имеет большое теоретическое и прикладное значение. Первое определяется тем фактом, что любая общепсихологическая закономерность реально существует и «работает» в некоторой индивидуально-модифицированной форме и, строго говоря, сами общие закономерности могут надежно выводиться только через усреднение достаточного количества индивидуальных данных.

Как отмечал Б. М. Теплов, один из ведущих отечественных психологов, много занимавшийся этой проблемой, «...ни в одном разделе психологии нельзя принципиально отвлекаться от вопроса об индивидуальных различиях; такое отвлечение возможно лишь как временное самоограничение, естественное во всяком научном исследовании» [7. С. 124]. Прикладное значение дифференциально-психологических исследований едва ли нуждается в комментариях: ясно, что решение вопросов профориентации и профотбора, индивидуализации обучения, воспитания и многих других предполагает знание индивидуальных особенностей ребенка и взрослого, умение их диагностировать, учитывать и формировать, прогнозировать их влияние на успешность деятельности и т.д. Б.М. Теплов писал: «В прикладных отраслях нашей науки проблема индивидуальных различий давно уже стала одной из важнейших; этого требовали запросы практики», но одновременно он указывал на «... глубокий разрыв между общей и прикладной психологией, очень вредный как для одной, так и для другой» [7. С. 61]. Изучение индивидуально-психологических особенностей идет разными путями. В основу классификации индивидов кладутся собственно психологические признаки, как дробные (например, объем, устойчивость внимания; скорость заучивания, точность актуализации

запомненного и т. п.), так и интегральные (например, когнитивные стили).

Но индивидуальность может рассматриваться и как уровневое образование, при котором основанием типологии могут служить и непсихологические характеристики такие, как, например, свойства нервной системы. В последнем случае предполагается, что их межиндивидуальная вариативность является одной из предпосылок для формирования – при прочих равных условиях – индивидуальных различий на собственно психологическом уровне [1. С. 403, 2. С. 38, 6. С. 58, 7. С. 112]. Некоторые исследователи во главу угла ставят сами взаимосвязи разных уровней, которые и образуют «интегральную индивидуальность». Системообразующим фактором здесь выступает индивидуальный стиль деятельности – игровой, учебной, трудовой [4. С. 418]. Индивидуализация обучения и воспитания – одно из обязательных требований педагогики и психологии. Современная организация реального учебного процесса в значительной мере усредняет личность. Причины этого многообразны. Одна из них заключается в том, что перед учителем встает действительно трудная задача – работать на уроке со всеми вместе и с каждым в отдельности [8, 9]. Преодолеть эту трудность учителю помогли бы знания о влиянии индивидуальных особенностей познавательной и личностной сфер на успешность учебной деятельности учащегося.

Г. Клаус выделяет в индивидуальных отличиях в учении когнитивную и эмоциональную составляющие. Он рассматривает влияние индивидуальных особенностей когнитивной и мотивационной сфер на процесс обучения, на его индивидуальную специфику и успешность, а также те факторы, которые формируют в онтогенезе индивидуальные характеристики познавательной деятельности [3. С. 81].

Когнитивные стили – устойчивые индивидуальные особенности познавательных стратегий – формальная характеристика индивидуальности. Широкие и всесторонние исследования этих стилей показали их относительную стабильность в онтогенезе, связь с другими характеристиками разных уровней, от психофизиологии до социальной психологии. Это позволяет считать их достаточно значимыми параметрами индивидуальности, что подтверждают выявленные автором связи когнитивного стиля с индивидуальными особенностями обучения. Помимо когнитивной составляющей Г. Клаус рассматривает также мотивационную сферу. При этом он анализирует, как ориентация на успех или на неудачу проявляется в определенных особенностях учебной деятельности учащихся с одним или другим типом мотивации.

По мнению ряда педагогов, реализация дифференцированного подхода предполагает, прежде всего, хорошее знание особенностей

каждого учащегося, его сильных и слабых сторон с учетом возрастных нормативов психического развития, своевременное выявление тенденций этого развития, их прогноз и коррекцию в ходе учебно-воспитательного процесса [7. С. 29]. Осуществление этой работы учителем требует специальной психологической подготовки, знания возрастных, половых и индивидуальных особенностей учащихся.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям, составляющим основу формирования гомогенных групп, учащиеся дифференцируются по: возрастному составу, полу, области интересов, уровню умственного развития, личностно-психологическим типам, уровню здоровья.

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Однако в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, такие дидактические системы носят название «технология дифференцированного обучения». Существует несколько известных технологий дифференциации. Наиболее известные технологии: «дифференциация по уровню умственного развития», «дифференциация по внутрипредметной дифференциации» и «модель сводных групп (смешанная дифференциация)». Дифференциация по уровню умственного развития не получает в современной педагогике однозначной оценки, в ней наряду с положительными отмечают и ряд отрицательных аспектов. К положительным относят: исключение уравниловки и усреднения учащихся, педагог становится способен помогать слабому ученику и уделять внимание сильному, в группе отсутствуют отстающие, сильные учащиеся быстрее и глубже продвигаются в образовании, повышается адекватность самооценки и повышается уровень Я-концепции.

К отрицательным последствиям такого обучения относят негуманность деления учащихся по уровню умственного развития, при этом слабые лишаются ориентира и помощи в лице сильных товарищей, перекомплектование разрушает коллективы, перевод в слабую группу воспринимается как унижение достоинства, снижается оптимальность Я-концепции (в сильных группах возникает ощущение элитарности и эгоистический комплекс, в слабых – снижается уровень самооценки и появляется установка на фатальность своей слабости). Существует несколько известных технологий дифференциации. Так, технология внутрипредметной дифференциации основывается на введении трех типов дифференцированных программ, которые характеризуются разными уровнями сложности и овладения знаниями, умениями и навыками (от репродуктивного до творческого).

Смешанная дифференциация (модель сводных групп) строится на объединении двух моделей дифференциации – по интересам и уровню развития.

В литературе известны другие технологии уровневой дифференциации, как, например, уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов и культуровоспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам.

Существующее на данный момент многообразие образовательных технологий в области дифференциации процесса обучения позволяет педагогу выбрать соответствующие типу и характеру образования. В основу нашей работы мы положили технологию внутрипредметной дифференциации. Таким образом, общие основания технологий дифференциации обучения позволяют индивидуализировать процесс их применения.

Индивидуальное обучение является моделью организации учебного процесса, при которой преподаватель взаимодействует лишь с одним учеником или учащийся взаимодействует только со средствами обучения (книги, компьютер и т.п.). Главным достоинством индивидуального обучения является то, что оно позволяет: полностью адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности учащегося к его особенностям; следить за каждым его действием и операцией при решении конкретных задач; следить за его продвижением от незнания к знанию, вовремя вносить необходимые коррективы в деятельность как обучающегося, так и преподавателя, приспособлять их к постоянно меняющейся, но контролируемой ситуации со стороны преподавателя и со стороны ученика. Все это позволяет ученику работать экономно, в оптимальном для себя режиме и в оптимальное для себя время, контролировать затраты своих сил, что, естественно, ведет к высоким результатам обучения.

Таким образом, индивидуальный подход определяется: как принцип педагогики, согласно которому в процессе учебно-воспитательной работы с группой преподаватель взаимодействует с отдельными учащимися по индивидуальной модели, учитывая их личностные особенности; как ориентацию на индивидуальные особенности ученика при общении с ним; как учет индивидуальных особенностей учащегося в процессе обучения; как создание психолого-педагогических условий развития не только всех учащихся, но и каждого в отдельности.

Индивидуализация обучения возможна за счет такой организации учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями учащихся, при этом проводятся различные учебно-

методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие этот подход.

В современной отечественной педагогике наиболее яркими примерами технологий индивидуализации обучения являются технология индивидуализированного обучения Инге Унт, адаптивная система обучения А.С. Границкой, обучение на основе индивидуально - ориентированного учебного плана В.Д. Щадрикова.

Все вышеперечисленные технологии ориентированны на одну цель: через сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности учащегося, его потенциальных возможностей (способностей), через формирование общеучебных умений и навыков при опоре на зону ближайшего развития, через улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов, через формирование личностных качеств: трудолюбия, самостоятельности и творчества – содействовать выполнению учебных программ, предупреждать неуспеваемость.

Список литературы

1. Голубева, Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
2. Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды / К. М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
3. Краус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Краус. – М.: Педагогика, 1987. – 173 с.
4. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности; Избранные психологические труды / В. С. Мерлин. – Воронеж: Модек, 2009. – 544 с.
5. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 660 с.
6. Русалов, В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В.М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – 352 с.
7. Теплов, Б. М. Избранные труды. Т. II / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 360 с.
8. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2000. – № 7. – С. 72-134.
9. Якиманская, И. С. Принципы построения образовательных программ и личностное развитие учащихся / И. С. Якиманская. – Вестник психологии. – 1999. – № 3. – С. 39-48.

А. И. Пеленков*, Л. И. Автушко*
(Россия, Лесосибирск)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: художественное образование, эстетическое воспитание, культурное наследие, комплексный подход, творчество.

В статье рассматриваются проблемы художественного образования и эстетического воспитания младших школьников средствами искусства. Предлагается совершенствование методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла благодаря использованию возможностей комплексного подхода.

Alexsandr I. Pelenkov, Lyudmila I. Avtushko
(Russia, Lesosibirsk)

SOME ASPECTS OF ART AND AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Key words: art education, aesthetic education, cultural heritage, an integrated approach, creativity.

The article deals with the problems of art and aesthetic education of primary schoolchildren by means of art. The improvement of art-aesthetic disciplines' methods is proposed due to the possibilities of the integrated approach.

Первостепенной задачей современной общеобразовательной школы признано формирование гармонично развитой и художественно образованной личности, проявляющей живой интерес к различным областям искусства. Период начального обучения при этом по праву считается одним из первых и, пожалуй, самым важным этапом в реализации поставленной цели. Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент для развития познавательных интересов, художественных способностей и разнообразных форм проявления творчества ребенка, и от того, какова будет основа, зависит, настолько успешным будет процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа, формирования личности, обладающей широким потенциалом духовных и интеллектуальных качеств.

Неоспоримая значимость начального этапа обучения подчеркивается принятием в 2001 году «Концепции художественного образования в Российской Федерации», благодаря которой была

определена стратегия и основные направления в развитии системы художественного образования в России на период до 2025 года [1]. В основных положениях Концепции начальной школе отводится ведущая роль в формировании у младших школьников базовых основ по приобретению первичных сведений о роли и значении искусства в жизни человека. Помимо этого обращается внимание на развитие у младших школьников потребностей в общении с произведениями различных видов искусств, умений давать им адекватную эстетическую оценку. Особое значение отведено формированию навыков самостоятельной художественной деятельности, благодаря которой происходит совершенствование художественного развития маленького гражданина общества.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом 29 декабря 2012 года, отводится целая статья, посвященная особенностям реализации образовательных программ в области искусств. В содержании статьи отмечается, что «реализация образовательных программ в области искусств должна основываться на принципах непрерывности и преемственности и быть направлена на выявление одаренных детей и молодежи в раннем возрасте» [2. С. 138].

Разработчиками нормативных актов определяются стратегические направления государственной политики в этой сфере, указываются перспективы развития художественного образования в единстве целей, задач и путей их достижения. При этом специалистами рассматриваются возможности реализации программ художественного образования во всех типах и видах образовательных учреждений: детских садах, общеобразовательных школах, учреждениях среднего профессионального, высшего и послевузовского профессионального образования, во всех учреждениях дополнительного образования, в том числе и детских школах искусств.

В рамках данной статьи более подробно остановимся на некоторых аспектах художественного образования и эстетического воспитания в начальной школе, которые, на наш взгляд, являются основополагающими для поступательного развития личности.

Как было отмечено ранее, начальная общеобразовательная школа предоставляет всем учащимся без исключения возможность полноценного знакомства с основами изобразительной грамоты, создает эстетическую среду, благодаря которой формируются и развиваются эстетические потребности и художественный вкус маленького гражданина государства, создает предпосылки для сохранения и передачи молодому поколению народных и художественных традиций. Именно в начальной школе закладываются основы для формирования и развития художественных принципов и

идеалов личности и общества, изучаются художественные традиции народов России, благодаря которым развивается культура межнационального общения. Помимо этого начальный период обучения позволяет выявить художественно одаренных детей и обеспечить соответствующие условия для их углубленного художественного образования и творческого развития.

Одним из основных недостатков в художественном образовании и эстетическом воспитании на начальном периоде обучения, на наш взгляд, была и продолжает оставаться недооценка социальной значимости предметов художественно-эстетического цикла в общем образовательном процессе. Данным предметам по-прежнему отводится второстепенная роль в ряде общеобразовательных школ, что не способствует популяризации культурного наследия и развития художественного вкуса среди младших школьников. Следствием обострения данной проблемы становится все больший отрыв между школой и высокой культурой, а получение достаточно высокого уровня художественного образования приобретает элитарный характер. Сегодня относительно часто и необоснованно наблюдается отход от общепринятых эталонов культурного наследия, а их место занимают произведения, не имеющие высокой художественной ценности, выполненные на потребу дня.

Следует также отметить, что в большинстве школ наблюдается весьма слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования в рамках образовательного процесса. В частности, современные общеобразовательные школы не в полном объеме обеспечены комплектами учебников по предметам «Изобразительное искусство» и «Музыка». В ряде школ они полностью отсутствуют или оказываются невостребованными.

Одним из важных, на наш взгляд, аспектов художественного образования и эстетического воспитания младших школьников выступает нехватка высококвалифицированных кадров для преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла. Идея передачи уроков музыки и изобразительного искусства учителям-предметникам, предложенная в конце прошлого века, к сожалению, не была реализована в полном объеме. Во многих больших городских школах, не говоря уже о сельских, данные уроки ведутся учителями начальных классов, опыт практической художественной деятельности у которых значительно ниже, чем у специалистов.

В свою очередь это порождает значительную проблему, которая заключается во внедрении учителями личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, осуществлении индивидуализированных подходов к особо одаренным учащимся, организации работы с ними.

Анализируя аспекты художественного образования и эстетического воспитания в начальной школе, нелишне заметить, что сегодня основное внимание уделено формированию художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение учащимися основными средствами художественной выразительности различных видов искусств. Именно в этом контексте все большее значение приобретают мультикультурный и комплексный подходы к изучению художественно-эстетических дисциплин, поскольку уже достаточно время они весьма эффективно зарекомендовали себя при знакомстве с произведениями искусства, изучении с учащимися широкого диапазона художественных стилей и направлений.

Организация процесса обучения с использованием комплексного и мультикультурного подходов требует привлечения к работе по художественному образованию в начальной школе более широкого круга квалифицированных специалистов (работников культуры, народных мастеров, учителей музыки и изобразительного искусства), что представляется нам крайне необходимым условием для успешной реализации поставленных задач. Только в этом случае становится возможным осуществление данных подходов к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств.

Использование комплексного подхода в преподавании художественно-эстетических дисциплин предполагает достаточно высокий эмоциональный настрой как самого учителя, так и учащихся. Основной задачей начальной школы является привитие у обучающихся интереса к культурным ценностям, побуждение к самостоятельному получению интересующей информации, а также пробуждение чувств при общении с искусством.

Важно заметить, что наибольшее влияние на художественное развитие младших школьников имеет не один отдельно взятый вид художественной деятельности, а органичное сочетание его с другим, благодаря чему происходит усиление эмоционального восприятия художественного произведения, а тем самым становится более значимым сам процесс воздействия его на личность.

В практике преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла многократно отмечено, что при выполнении рисунка грамотно подобранная мелодия или лирическое стихотворение не только активизирует детское восприятие, но и является отличным средством для побуждения учащихся к художественному творчеству, стимулирует познавательную деятельность на приобретение новых знаний. Сюжетная линия музыкального или литературного произведения не только позволяет обогатить замысел создаваемого ребенком изображения, но и

способствует развитию умений самостоятельного решения проблем, возникающих в процессе работы.

Говоря об использовании комплексного подхода в процессе художественного образования и эстетического воспитания младших школьников нельзя оставить без внимания активное участие средств массовой информации в художественно-просветительской деятельности. В настоящее время разработаны и активно внедряются различные образовательные проекты, основной целью которых является популяризация идей художественного образования среди детей и подростков.

Проводя анализ аспектов художественного образования и эстетического воспитания младших школьников, хочется сказать несколько слов о разработке и внедрении целостной системы критериев для оценки продуктов деятельности учащихся. Кажущаяся на первый взгляд простота решения данного вопроса (не выставлять отрицательные отметки по данным дисциплинам или игнорировать их значение для показателя средней успеваемости учащихся) может иметь пагубное воздействие. Полезно помнить, что эффективность процесса художественного развития младшего школьника зависит не от оценки, выставляемой учителем за конечный результат, а от самого процесса художественной деятельности, в ходе которого ученик приобретает неоценимый опыт общения с искусством, учится понимать его язык, познает «законы красоты».

Преодоление существующих противоречий и устранение проблем, стоящих перед начальной общеобразовательной школой в вопросах художественного образования и эстетического воспитания становится невозможным без объединения всех общественных усилий. Начальная школа представляет собой тот основной этап художественного образования, на котором формируются базовые основы, приобретаются первичные сведения, на почве которых в дальнейшем сложится как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребенка. Поэтому от того, насколько успешным и прочным окажется заложенный фундамент, и будет зависеть эффективность функционирования системы художественного образования на следующем возрастном этапе развития учащихся.

Список литературы

1. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Искусство в школе. – 2002. – № 2. – С. 12.

2. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д.: Легион, 2013. – 208 с.

В. И. Семенов*, Е. В. Семенова*
(Россия, Лесосибирск)

УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК КАК РАВНЫЕ СУБЪЕКТЫ МЕНЯЮЩЕГОСЯ ЛАНДШАФТА ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

Ключевые слова: ландшафт, современное информационное пространство, Интернет, субъект, учитель, ученик.

В статье рассматривается проблема равенства позиций учителя и ученика в контексте меняющегося ландшафта современного информационного пространства. Раскрыта специфика современной эпохи, где одной из главных характеристик является ускорение всех процессов. Дана характеристика педагогической деятельности в условиях открытого информационного пространства. Приводятся данные анкетирования учителей на предмет их отношения к Интернету. Высказано предположение о том, что в новых условиях учителю необходимо переосмыслить свою миссию и роль в образовательном процессе.

Vladimir I. Semenov, Elena V. Semenova
(Russia, Lesosibirsk)

THE TEACHER AND THE LEARNER AS EQUAL SUBJECTS OF THE CHANGING LANDSCAPE OF INFORMATION SPACE

Key words: landscape, modern information space, Internet, subject, teacher, student.

The problem of equity of teacher's and student's positions in the context of the changing landscape of modern information space is discussed. The specifics of the modern era where one of the main characteristics is the acceleration of all processes is disclosed. The characteristic of educational activities in an open information space is put down. The data survey of teachers in terms of their relationship to the Internet is given. It is suggested that in the new environment the teacher needs to rethink his/her mission and role in the educational process.

Невозможность и неспособность предсказать и предвидеть будущее является, вне сомнения, одной из сущностных характеристик человечества и всегда носит драматический характер. В истории цивилизации достаточно подтверждений осмысления сложившейся ситуации и действий «вослед» с последующими вариантами реакций: от растерянности до сакраментальной фразы «хотели, как лучше, получилось, как всегда». Причин этого феномена предостаточно, равно как и объяснений ему. Исторический научный опыт подтверждает также и то, что любая интерпретация прошедшей эпохи

* © Семенов В.И., Семенова Е.В., 2014

всегда необъективна. Добавим, что толкование сущности современного времени, как правило, начинается с эмпирической оценки, с констатации наблюдаемых фактов и лишь впоследствии анализ разрозненных явлений и фактов может обрести системный характер [7].

Современная эпоха не исключение. Как и все предыдущие эпохи, она явилась человечеству как что-то непонятное и новое, принципиально не похожее на все, что было до нее. Но особенностью современной эпохи признана не столько ее специфика, сколько та скорость, с которой ценности и постулаты новейшего времени распространяются в мире. Ситуацию усугубляет многоликость современного мира, что проявилось в синонимизации понятий, отражающих сущность современности: эпоха постмодерна, глобализация, постиндустриальное, информационное общество... В тоже время в каждом определяющем понятии есть то, что В.В. Давыдов трактовал как корневое знание и есть специфические черты, дополняющие и раскрывающие многогранность современного мира [1]. Таким корневым знанием, а точнее обобщающей характеристикой, может считаться ускорение всех процессов, происходящих в мире [5]. Гениально предсказанный футурологом характер перемен выявил главную проблему: что будет с человеком в эпоху глобальных перемен, им же самим порожденных? Эта дилемма порождает множество других вопросов: например, каким образом свести к минимуму диктат техники на жизнь современного человека? как «примирить» инновации с традициями? что такое человек «развоплощенный» [4]? как меняется природа человека от того, что он перестает читать печатные тексты, заменяя их электронными вариантами? Вопросов больше, чем ответов, но они же задают вектор развития как самого человека, так и человечества в целом.

Цель настоящей статьи – попытаться выявить специфику равенства позиций субъектов информационного пространства в контексте тех изменений, которые происходят в его меняющемся ландшафте.

Географический термин «ландшафт» сегодня моден в гуманитарных исследованиях. Насколько оправдан такой перенос? В Новом энциклопедическом словаре ландшафт определяется как «...общий вид местности» [2. С. 702] Ключевое слово здесь «общий» и подразумевает основное и главное, что присуще какому-либо объекту без уточнения деталей и специфики. В этом смысле термин «ландшафт», несмотря на метафоризацию, вполне уместен в контексте рассуждений об информационном пространстве, сущность которого есть безграничность, многообразие и изменчивость. Эти три характеристики и составляют то «общее», что присуще современному информационному пространству.

Перейдем к учителю, чья профессиональная деятельность сегодня проходит на фоне и в контексте меняющегося информационного пространства, и к ученику как субъекту этого пространства.

Что касается учителя, то этот сюжет достаточно было рассматривать с точки зрения требований, которые современная эпоха предъявляет к учителю, и здесь не будет ничего принципиально нового, кроме содержания этих требований. Основанием для такого утверждения служит факт неперемного выдвижения и артикулирования требований к педагогической профессии и личности учителя в конкретную историческую эпоху. Эти требования разительно отличались в зависимости от многих факторов, где немалую роль играли идеология и ценности, доминирующие в конкретной стране, обществе и культуре. Но одно было неизменно во все предшествующие эпохи: учитель всегда был проводником идей, отраженных и зафиксированных в ограниченном информационном пространстве. Ситуация резко изменилась, когда информационное пространство стало безграничным, тем самым впусив в себя на равных и учителя, и ученика. Это сущностное изменение поставило учителя перед необходимостью переосмысления своей роли и своего назначения в образовании. Разумеется, здесь уместно упомянуть смену педагогической парадигмы, но в данном случае речь идет не только о ставшей уже классической диаде «субъект-субъект» в образовательном процессе. С этим вполне успешно справлялись учителя в эпоху ограниченного информационного пространства, достаточно вспомнить опыт В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др.

Сегодня ситуация в принципе иная. Перед современным учителем не просто другие дети. Это поколение, которое подсознательно для себя определило, что есть учитель в его жизни, и эта роль принципиально отличается от той, которую выявляли для себя предыдущие поколения и которой зачастую по инерции следует сегодняшней учитель. Эта ситуация таит в себе множество противоречий деструктивного характера, самое острое из которых неприятие учителем ожиданий обучающихся, что тем не менее содержит в себе рациональное зерно, поскольку действительно есть опасность превратиться в «обслужу», что уже имплицитно, по мнению многих учителей, заложено в реалии, которая носит название «образовательная услуга». Но неприятие ожиданий учащихся больше связано с тем, что современному учителю сложно принять подрастающее поколение как равное по доступу к открытому информационному пространству. Все остальные проблемы и противоречия были всегда, но в нынешнее время они вторичны и носят вытекающий характер: различные психологические установки,

социальные, возрастные и гендерные различия, ценностные ориентации, тип нервной системы, стереотипы и пр.

Остановимся подробнее на равенстве учителя и ученика в информационном пространстве, предположив при этом, что есть специфика пребывания в меняющемся информационном пространстве учителя и подрастающего поколения.

Интернет как главное средство взаимодействия современного человека с информационным пространством играет в равной степени важную роль в жизни как педагога, так и учащихся. А. Каспржак в одном из своих выступлений на конференции «Педагогика развития» в Красноярске заметил: «Мы (взрослые) ходим в Интернет за информацией, а дети просто ходят в Интернет».

Для подтверждения первой части идеи приведем данные, полученные в ходе анкетирования студентов-заочников направления «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» и студентов-выпускников специальности «Иностранный язык». Всего в анкетировании приняли участие 43 человека. Респондентам было предложено продолжить предложение: «Для меня Интернет – это...». Показательно, что все респонденты (100 %) отметили, что Интернет – это, прежде всего, возможность (средство, канал и пр.) для получения необходимой информации. 16 человек (37 %) высоко оценивают Интернет с точки зрения возможности поддерживать, расширять общение и устанавливать новые личные и деловые контакты через e-mail–переписку, социальные сети. 11 опрошиваемых (25 %) используют ресурсы Интернета для проведения досуга, 4 человека (9 %) для дополнительного заработка. Показательно, что только 2 респондента (4 %) отметили возможности Интернета для улучшения уровня владения иностранным языком, никто не использует возможности интерактивного обучения иностранному языку и методике преподавания (вебинары и пр.). В значительной степени преобладает позитивное отношение к Интернету, лишь один студент-выпускник высказал критическое замечание, отметив, что «... Интернет – это свалка всего, что нужно и не нужно. И вообще, это непроверенная информация».

Преобладающая позиция «...Интернет – это наша жизнь, Интернет – это всё!» вряд ли может свидетельствовать о сформированности критического мышления, что, судя по ряду публикаций, должно стать одной из прерогатив медиаобразования [2]. Взрослым в этом хоть как-то может помочь жизненный опыт. Что касается детей, то здесь необходимы исследования, опытно-экспериментальная работа по формированию критического мышления у подрастающего поколения. Думается, что идея с УУД, метапредметными связями, озвученная в новых ФГОС [6], ориентирована в значительной степени на решение указанной

проблемы. Ландшафт информационного пространства здесь должен стать одновременно целью и средством формирования компетентностей, которые позволят и учителю, и ученику не стать заложниками меняющейся ситуации. Несмотря на значительные усилия по освоению информационного пространства в целях образования, которые были предприняты и предпринимаются на государственном уровне, обнаруживаются новые возможности взаимодействия с информационным пространством, одной из которых является переосмысление роли учителя в контексте равенства субъектов информационного пространства. В определенной степени и учитель, и ученик равны не только перед лицом меняющегося информационного пространства, но и как «новички» в его освоении.

За переосмыслением принципиально новой ситуации идет следующий шаг – поиск и апробация технологий, позволяющих учителю осуществлять квалифицированную помощь учащимся в освоении информационного пространства. Полагаем, что именно здесь должна проявляться специфика положения учителя и ученика в этом пространстве.

Подведем итог. Ландшафт современного информационного пространства – это некая «территория» с общим содержательным наполнением, индифферентным как для учителя, так и для ученика. Равенство субъектов информационного пространства – новая реалья, которую следует признать обеим сторонам и сартикулировать как своеобразный вариант «общественного договора». В то же время социальный статус учителя обязывает последнего переосмыслить свою миссию и роль в образовательном процессе с учетом равенства субъектов информационного пространства.

Список литературы

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения/ В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
2. Кириллова, Н. Б. Медиакультура и вопросы медиаобразования / Н. Д. Кириллова // Дилеммы культурологии: медиакультура, образование, искусство. – Магнитогорск, 2008. – 243 с.
3. Новый энциклопедический словарь. – М.: РИПОЛ классик, 2012. – 1568 с.
4. Роземан, Х. Тетрасоциология и теория коммуникаций Маршала Маклюэна [электронный ресурс] / Х. Роземан. – Электронные текстовые дан. – Режим доступа: http://www.peacefromharmony.org/?cat=ru_c&key=142, свободный.
5. Тоффлер, Э. Шок будущего: пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.:ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт. – [Электронный ресурс].– Электронные текстовые дан. – М., 2013.– Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> свободный

7. Шадриков, В. Д. Интеллектуальные операции в системе учебной деятельности / В. Д. Шадриков// Наука – образованию. – 2013. – № 1(3). – С. 68-87.

УДК 377
ББК 74

Н. М. Халимова *
(Россия, Хакасия, Абакан)

МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: мониторинг, качество образования, социально-педагогическая деятельность, критерий воспитанности, социальная и профессиональная адаптация

В статье рассматривается проблема мониторинга качества социально-педагогической деятельности на примере учреждения среднего профессионального образования. Выделены критерии и показатели мониторинга, проведена опытно-экспериментальная работа и сделаны выводы о целенаправленности использования мониторинга для управления качеством среднего профессионального образования.

N. M. Khalimova
(Russia, Abakan)

THE MONITORING OF SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY AS THE MEANS OF MANAGING THE QUALITY OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Key words: monitoring, the quality of education, the social-pedagogical activity, the criterion of breeding, the social and professional adaptation

The article reveals the problem of the monitoring of the quality of the social-pedagogical activity. As an example the establishment of secondary professional education is taken. The criteria and the indices of the monitoring were defined. The research experiment was carried out. The conclusion of single-mindedness and the using of the monitoring for managing the quality of secondary professional education was summarized.

Стратегические документы российского образования на период до 2020 года по вопросам образования предусматривают ряд

* © Халимова Н.М., 2014

приоритетных мер по обеспечению качества и созданию системы его отслеживания, в том числе определение комплекса критериев, процедур и технологий оценки, организацию педагогического мониторинга и его использование для управления качеством образования.

Современная педагогическая наука и практика поставлены перед необходимостью перехода от традиционных способов сбора сведений об образовательном учреждении к педагогическому мониторингу, под которым мы понимаем целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием и развитием образовательного процесса и его отдельных элементов в целях своевременного принятия адекватных управленческих решений на основе анализа собранной информации и педагогического прогноза.

Глубокие исследования проблемы мониторинга, предпосылки становления которого формировались с начала XX столетия, появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов и др.). Они выстраивались на теоретической базе управления образованием, разработанной Ю.А. Конаржевским, В.С. Лазаревым, А.М. Моисеевым, А.А. Орловым, П.И. Третьяковым, Т.И. Шамовой и др. В трудах этих ученых определены и раскрыты принципы и функции управления, содержание управленческой деятельности, создавшие основу для разработки системы мониторинга.

В последние несколько лет ученые-педагоги активно исследуют вопросы, связанные непосредственно с качеством образования, разрабатывают технологии и механизмы управления им. Анализ научной литературы позволяет вместе с тем заключить, что в существующих подходах качество образования оценивается преимущественно по результатам, в которых главное место отводится их когнитивным аспектам; не всегда принимается во внимание состояние условий, содержание и организация образовательного процесса, в которых эти результаты были получены.

Практика оценки деятельности большинства учреждений среднего профессионального образования (СПО) до сих пор строится на формальных критериях, которые задаются устаревшей традиционной схемой статистической отчетности. Собранная на ее основе информация оказывается преимущественно количественной, усеченной и недостаточной для объективного анализа и оценки состояния качества образования в учреждениях СПО. Она не обладает необходимой прогностической силой, и поэтому на ее основе невозможно принятие адекватных управленческих решений относительно обеспечения качественного образования.

Вскрытые факты свидетельствуют, прежде всего, о недостаточной научной проработанности самого понятия «качество образования» и о необходимости его более детального педагогического осмысления. Обострившиеся вследствие этого противоречия – между социальной потребностью в обеспечении нового качества СПО и недостаточно ясной его педагогической интерпретацией, между необходимостью постоянно отслеживать реализацию социального заказа на качественное образование и неразработанностью критериев и механизмов адекватной его оценки – позволили сформулировать проблему теоретического обоснования сущности качества среднего профессионального образования и его мониторинга как механизма, обеспечивающего эффективное управление социально-педагогической деятельностью в образовательном учреждении.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили учреждения среднего профессионального образования Республики Хакасия и юга Красноярского края. Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивалась опорой на научную методологию, использованием системного подхода к исследованию проблемы мониторинга, апробацией важнейших идей, применением адекватных целям и задачам методов исследования, репрезентативностью выборок, корректной математико-статистической обработкой материалов исследования. Теоретическим основанием явились принципы мониторинга: целенаправленности, непрерывности, целостности и разносторонности, согласованности действий его субъектов, адресности и гласности добываемой с его помощью информации. Экспериментальная выборка составила 150 человек обучающихся 1, 2, 3 курсов сельского профессионального училища № 90 с. Идры. Результаты мониторинга позволили сделать следующие выводы.

Анализ социального положения обучающихся, проведенный за последние 3 года, констатирует факт, что, несмотря на общее снижение контингента студентов, социальная активность обучающихся, входящих в органы ученического самоуправления, волонтерское движение, кружковую деятельность, имеет тенденцию к увеличению. Реализация в данных видах деятельности дает подростку возможность проявлять свою социальную активность и творчески самореализовываться.

Количество обучающихся, совершивших преступления и правонарушения за последние 3 года, снижается. Процент правонарушений уменьшился с 3 % до 2,4 %, а преступлений с 2,7 % до 1,2 %.

Критерий воспитанности проверялся с помощью методики «Уровень воспитанности обучающихся». На начало и конец опытно-

экспериментальной работы у студентов с 1 по 3 курсы уровень сформированности воспитанности повышался с низкого до достаточного. Эти данные указывают на то, что у обучающихся развитие и становление личности происходит в образовательном учреждении.

Оценка социально-психологического климата в коллективе обучающихся осуществлялась с помощью карты–схемы общей оценки психологического климата, Этот показатель также имеет тенденцию к увеличению с 1 по 3 курсы, а проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что средний коэффициент субъективных оценок на начало и на конец эксперимента увеличился на 0,6 балла, а в целом с 1 по 3 курсы социально-психологический климат в коллективе повышается со среднеблагоприятного до благоприятного здорового.

Исследование социальной и профессиональной адаптации обучающихся проводилось в стенах училища с использованием модифицированной методики Платонова–Голомштока «Профессиональная адаптация» по двум профессиям. Исследование было направлено на изучение отношения обучающихся к учебной деятельности, взаимопонимание с педагогами, комфортности нахождения в училище. Данные на начало и конец опытно-экспериментальной работы показали, что у обучающихся 1 курса уровень адаптации повышается с низкого до среднего, а к 3 курсу – до высокого.

Критерий сформированности личностных качеств обучающихся проверялся в двух показателях: уровень коммуникативных умений обучающихся и степень сформированности навыков саморазвития. Проверку по первому показателю проводили с помощью теста оценки коммуникативных умений. По результатам на начало и конец опытно-экспериментальной работы выявили, что уровень коммуникативных умений обучающихся повышается с ниже среднего до среднего. Показатель «степень сформированности навыков саморазвития» повышается у них к 3 курсу. Уменьшается количество студентов, у которых не сформирована готовность к саморазвитию, и незначительно увеличивается количество обучающихся с сформированной готовностью к саморазвитию.

По результатам опытно-экспериментальной работы разработаны концептуальные методические рекомендации для оценки качества социально-педагогической деятельности в учреждении СПО и технология изучения оценки ее качества; определены уровни сформированности личностных характеристик обучающихся в соответствии с ФГОС СПО. Проанализировав данные мониторинга, сделали вывод, что все показатели социально-педагогической деятельности в разной степени имеют тенденцию к увеличению.

Таким образом, мониторинг в учреждении СПО имеет полифункциональный характер, проявляющийся в единстве выполняемых им ролей: сбора необходимой и достаточной информации о качестве образования, его анализа и оценки, контроля за реализацией социального заказа на качественное образование, организации стимулирующе-мотивационного влияния на участников учебно-воспитательного процесса, прогноза дальнейшего развития образования и выработки рекомендаций по внесению необходимых корректив, и, как результат, выступает средством оценки качества социально-педагогической деятельности в учреждении среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Башарина, Л. А. Мониторинг учебного процесса в средней школе / Л. А. Башарина // Завуч. – 2001. – № 5. – С. 42-45.
2. Бенькович, Т. М. Мониторинг эффективности обучения. Проектирование и информационное обеспечение/ Т. М. Бенькович // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 216-222.
3. Беспалько, В. М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. М. Беспалько. – М., 1996.
4. Вовна, В. И. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием / В. И. Вовна, В. В. Короченцев и др. // Инновации в образовании. – 2005. – № 5. – С. 21-26.
5. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – СПб., 1998.
6. Севрук А. И. Мониторинг качества преподавания в школе / А.И. Севрук, Е.А. Юнина. – М., 2005.
7. Субетто, А. И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы / А. И. Субетто. – М., 2001.
8. Третьяков, И. П. Школа: управление по результатам: Практика педагогического менеджмента / И. П. Третьяков. – М.: Новая школа, 2001. – 320 с.
9. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1998. – 354 с.
10. Халимова, Н. М. Система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации / Н. М. Халимова. – Абакан: Хакасия, 2005. – 176 с.

Е. А. Цзян*
(Россия, Лесосибирск)

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: непрерывное образование, развитие человека, профессионального становление

В статье рассматриваются подходы к пониманию непрерывного образования, а также описывается опыт создания «Школы профессионального становления педагога» на базе общеобразовательного учреждения.

Elena A. Tszyan
(Russia, Lesosibirsk)

CONTINUING EDUCATION AS A HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT

Key words: continuing education, human development, professional formation

This article discusses approaches to the understanding of continuing education and describes the experience of creating the "School of professional development teacher" based on the educational institution

Обращенность к анализу непрерывного образования как ресурса развития человека обусловлена, прежде всего, изменениями в традиционных представлениях об образовании, которое носит характер незавершенности и бесконечности. Ресурсный анализ непрерывного образования позволяет охарактеризовать его как динамичную систему, которую сложно и невозможно ограничить формальными рамками. Поэтому мы можем говорить об отдельных аспектах анализа образования с позиции непрерывности: его актуальности и востребованности, установки на получение осознанных и глубинных знаний; незавершенность образования отрицает его формализацию; субъективность знаний отражает их осмысленность.

Касаясь идеи непрерывного образования как ресурса развития человека, следует отметить, что оно имеет несколько подходов к осмыслению. Б.М. Бим-Бад под непрерывным образованием понимает «процесс роста образовательного общего и профессионального потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [1. С. 168]. В рамках содружества стран независимых государств под непрерывным

образованием понимается образование на протяжении всей жизни, которое обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней [3. С. 55]. Непрерывное образование как единая система, включающая разнообразные типы учебных заведений, которые обеспечивают максимальное развитие способностей человека, трактуется в системе менеджмента управления [2. С. 35]. Нередко встречается синонимическое понимание непрерывного образования, в частности «продолженное образование», «образование через всю жизнь», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. В некоторых источниках появляется понятие «возобновляемое образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, чередование образования с другими видами деятельности.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) трактовка понятия «непрерывное образование» не представлена, однако четко рассматривается категория «дополнительное образование», под которым понимается «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [4. С. 6]. Однако следует заметить, что дополнительное образование, направленное на «удовлетворение образовательных потребностей человека», безусловно, касается его непрерывности и не влияет на «повышение уровня образования», тем самым мы понимаем, что человек на протяжении всей жизни может продолжать свое образование.

В указанном выше нормативном акте оговаривается, что система образования создает «условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта, практической деятельности при получении образования» [4. С. 38]. Комментируя данный тезис, следует отметить, что акцент сделан на непрерывное профессиональное образование. Безусловно, профессиональный рост имеет бесконечный путь, но человеческие потребности и ресурсы в образовании имеют свойство быть разнообразными.

Наметившаяся тенденция в системе отечественного образования от обучения на «всю жизнь» к обучению «через всю жизнь» обеспечивает перспективное развитие в ее структуре

непрерывного образования. В настоящее время системообразующие факторы непрерывного образования должны становиться мобильными, способствовать удовлетворению потребностей специалиста в профессиональном самосовершенствовании и перехода из режима констатирующей деятельности в опережающий и предваряющий режим.

Работа с молодыми специалистами традиционно является одной из составляющих форм методической работы в общеобразовательной школе, ориентирована на анализ наиболее типичных затруднений дидактического характера, которые испытывают начинающие учителя в своей профессиональной деятельности.

Известно, что окончание педагогического учебного заведения, получение диплома не означает, что начинающий педагог уже профессионал. Ему предстоит путь профессионального становления, первоначальной частью которого выступает период адаптации – «вживания» в профессию. Ценность этого периода состоит в усилении общекультурного, методологического и предметно-ориентированного компонента профессионального образования дипломированных педагогов. Стратегическая цель базовой площадки «Школа профессионального становления педагога», созданная на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №9 города Лесосибирска», направлена на создание условий для развития рефлексивных способностей, потребностей и умений изменять себя: от того, «какой есть сегодня», к тому, «каким могу быть завтра».

Основными факторами, способствующими созданию «Школы профессионального становления педагога», выступают: удовлетворение потребности молодых специалистов в непрерывном образовании; выявление профессиональных, методических сложностей в учебном процессе начинающих педагогов и содействие в их разрешении; формирование индивидуального стиля творческой деятельности педагогов; информационное обеспечение системы образования через современные средства коммуникации; создание системы предъявления результатов образовательной деятельности специалистов (конкурсы, выставки, фестивали и т.д.); пропаганда педагогического мастерства опытных педагогов и оказание помощи в совершенствовании знаний методики и педагогики начинающим педагогам.

Встречи с молодыми специалистами осуществляются 1 раз месяц. Занятия включают в себя актуализацию теоретических знаний и их практическое воплощение в учебно-воспитательном процессе школы.

Созданная базовая площадка в Муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная

школа № 9 города Лесосибирска» обладает рядом качеств: а) ориентированность на образовательный процесс школы (обсуждение сложностей в работе начинающего педагога, актуализация знаний в области педагогических технологий, выявление психологических особенностей оценки результатов обучающихся, представления «калейдоскопа» активных методов обучения, проектирование, конструирование, прогнозирование педагогической деятельности, использование информационных ресурсов и баз данных библиотеки); б) формоорганизованность практической деятельности (анализ учебного плана, учебной программы, особенностей ведения школьной документации, работа в мастерской опытного учителя, ассесмент-центр, мастер-класс школьного педагога, конференция); в) конструктивность и прогностичность развития личностно-профессионального становления (изучение опыта участия в молодежных профессиональных педагогических играх, краевом конкурсе «Учитель года»); г) обобщенность педагогических потребностей и способностей (читательская конференция, фестиваль педагогических идей).

Показателями деятельности «Школы профессионального становления педагога» являются: корпоративность, мобильность, многофункциональность, разноуровневость, ориентированность на инновационность и личностное развитие, индивидуализированность, разнообразие методов и форм организации обучения специалистов, культуросообразность и современность рассматриваемых позиций. На наш взгляд, данные позиции обеспечивают непрерывность образования как ресурса человеческого развития.

Целостность реализации названных показателей деятельности базовой площадки основана на взаимодействии мониторингового, исследовательского и программно-методического процессов, что позволяет развивать и регулировать функционирование управленческой составляющей непрерывного образования. Работа в «Школе профессионального становления педагога» выстроена в интерактивном режиме, включающем индивидуальную работу на основе новых информационно-коммуникационных технологий, использования тренинговых занятий, исследовательской и проектной деятельности.

Слушателями в «Школе профессионального становления педагога» являются учителя, впервые поступившие на педагогические должности в общеобразовательное учреждение. Однородный состав слушателей позволяет говорить о востребованности профессиональных знаний, их непосредственного использования в деятельности разных категорий педагогических профессий. Ценностный смысл образовательной программы профессионального становления состоит, прежде всего, в сохранении уникальности

профессиональных знаний в быстро меняющемся научном мире, в удовлетворении естественной потребности слушателей в познании себя, осмыслении своего «Я» в окружающем мире, обретении способности к творчеству, в формировании устойчивой потребности к преобразованиям в области образования.

Результатом обучения в «Школе профессионального становления педагога» является развитие у начинающих педагогов профессионально значимых компетенций: умение рефлексировать собственную педагогическую деятельность, вычленять возникающие проблемы и их разрешать; умение формировать мотивационную сферу обучаемых в непрерывном образовании; умение определять содержание образования, в соответствии с образовательными запросами обучающихся, приводить учебную деятельность в соответствие с учетом опыта обучающихся и системы значимых для них ценностей при одновременном стремлении к развитию, углублению запросов и ценностей; умение согласовывать педагогические цели и осуществлять их реализацию в совместной деятельности с обучаемыми на принципах партнерского сотрудничества; коммуникативная компетенция (толерантность к другим точкам зрения, диалогичность); умение проводить занятия с использованием интерактивных форм и методов обучения; умение сочетать формальные и неформальные подходы, создавать атмосферу сотрудничества, открытости.

Таким образом, непрерывное образование как ресурс развития человека в настоящее время приобретает новый ракурс, в частности возможности рассмотрения образовательных процессов и сопровождающего его педагогического инструментария с позиции непрерывности, что позволит современным исследователям найти пути решения актуальных и быстро меняющихся для образования проблем.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Менеджмент в управлении школой: краткий словарь терминов и понятий. – Уфа, 2004. – 112 с.
3. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств. – М., 2004. – 143 с.
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/sujet/4271/> (Свободный).

СЕКЦИЯ «ЧЕЛОВЕК СКВОЗЬ ПРИЗМУ РАЗНЫХ НАУК: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ»

УДК 159.9
ББК 88

Т. Ю. Артюхова* , **А. В. Голов***
(Россия, Лесосибирск)

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФСКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Ключевые слова: личностный потенциал, знание, философско-психологическое знание.

В статье рассматривается в контексте философско-психологического знания разрабатываемое на современном этапе развития науки понятие личностного потенциала.

Tatyana U. Artyukhova, Aleksandr V. Golov (*Russia, Lesosibirsk*)

PERSONAL POTENTIAL IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHICAL- PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

Key words: personal potential, knowledge, philosophical and psychological knowledge.

In article is considered in the context of philosophical-psychological knowledge being developed at the present stage of development of science, the notion of personal potential.

Современная психология, как и другие науки, не стоит на месте. Новые экспериментальные данные, новые теоретические находки приводят к возникновению и новых понятий. Как отмечает Д. А. Леонтьев, на современном этапе интерес представляет исследование личностных переменных, лежащих в основе достаточно разнообразных содержательных отличий личностного в личности. Для обозначения этого базового измерения он вводит рабочее понятие «личностный потенциал» [9]. Философы и психологи активно принимаются за работу, связанную с осмыслением нового понятия.

Термин «потенциал» происходит от латинского «*potentia*» и означает мощь, силу, возможность, способность, существующие в скрытом виде и способные проявиться при определенных условиях.

Под личностным потенциалом Д. А. Леонтьев понимает системную организацию особенностей человека, которые в обыденном языке связываются с представлением о «стержне

*© Артюхова Т.Ю., Голов А.В., 2014

личности», что прямо соотносится с мерой ее зрелости и психологического здоровья и является важным фактором успешной деятельности. Это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе ее способности исходить в своей жизнедеятельности из устойчивых внутренних критериев и ориентиров, сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне разного рода давлений и изменяющихся внешних условий. Данная способность позволяет выступать личности саморегулируемым субъектом деятельности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств, гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней жизненной ситуации. Итак, этот конструкт личности описывает потенциальную возможность развития ее качественных характеристик, проявляющихся в процессе реального взаимодействия с миром [9].

Личностный потенциал своеобразно ориентирован на разные сферы жизнедеятельности человека, он заключается в постоянном, неуклонном развитии его личностного потенциала в конкретном контексте.

Личностный рост зависит, прежде всего, от усилий самого человека, но только их не достаточно. Полноценный личностный рост возможен лишь в том случае, если человек опирается на доброжелательное участие окружающих, если он добивается признания и уважения его внутреннего мира другими людьми, по крайней мере «значимыми другими». Это легко понять, поскольку личностный потенциал тесно связан с «Я-образом», который формируется в совместной деятельности с другими людьми.

Процесс личностного роста непрерывен. Он может быть более медленным в спокойные периоды жизни, когда не приходится решать сложных жизненных задач и общение не очень интенсивно.

Для личностного роста важен сам факт движения. Процесс личностного роста целостный, взаимосвязанный, и рост в одном «личностном измерении» способствует продвижению в других [5].

Личностный потенциал предстает как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры.

В. Франкл подробно описывал такое проявление человеческой свободы, как свободу по отношению к собственным потребностям и к собственной телесности. Общество, общественные условия – необходимое условие свободы личности. Однако нельзя забывать и о внутренней свободе человека, его духовном самоопределении (свободе духа, власти человека над своим телом и душой) [6]. Ведь обстоятельства, или мотивы, как говорил еще Г. Гегель, господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это [2]. Именно поэтому подлинно свободной личностью может быть только духовно самостоятельный человек, способный «созидать свой дух из материала своих страстей и талантов», и только такой человек, который всегда ответствен за свой выбор и свои действия перед собой и другими людьми. В этой фразе заключена квинтэссенция психологии личности, содержащая две истины – первая: обстоятельства и мотивы могут господствовать над человеком, и вторая: они могут не господствовать над человеком, если он им этого не позволит. Другими словами, существуют разные формы и механизмы регуляции и детерминации человеческого поведения, которые могут «включаться» и «выключаться», в том числе механизмы самодетерминации [1].

Самодетерминация лежит в основе таких проявлений личности, которые, как писал М.К. Мамардашвили, находятся по перпендикуляру к повседневному потоку жизни. Залог самодетерминации – возможность человека как в когнитивном плане, плане сознания и картины мира, так и в плане чисто практическом отстроиться от потока, в котором мы плывем. Существует система факторов, постоянно действующих на каждого из нас, и мы имеем возможность по этой системе плыть и к ней адаптироваться, но имеем возможность и эту систему трансцендировать, включив механизмы самодетерминации [4].

XXI век называют «информационным», это понятие отражает реальные тенденции, проявляющиеся в планетарном масштабе. Информационная среда как часть новой реальности один из важнейших атрибутов и факторов развития как социума в целом, так и каждого отдельного человека. В этом смысле информационная среда становится ресурсом формирования и развития личности. Развитие личностного потенциала (в том числе и индивидуального ресурса профессионального развития), как и развитие личности в целом (в том числе профессионала) не может рассматриваться вне конкретного социально-экономического контекста. Возникновение новой реальности влечет за собой и новые условия формирования и развития личности. Человек создает «вторую природу», искусственную, техническую и технологическую реальность (техносферу).

Рассмотреть сущность и содержание личностного потенциала человека можно только через философское осмысление таких понятий, как «человек», «личность», «свобода личности и творчества», «развитие», «саморазвитие», «мотивация» и др. Все это требует остановиться на философских и психологических учениях о формировании и развитии личности человека.

С древнейших времен философы, а также современные отечественные и зарубежные психологи обращали и обращают серьезное внимание на развитие личности, пытались проникнуть в ее сущность, исходя из биосоциальной природы человека.

Как отмечает Е.А. Шмелева, автор одной из последних диссертаций по развитию инновационного потенциала личности, философскими предпосылками изучения самого понятия потенциала являются исследования научной школы С. Л. Рубинштейна. Наиболее часто обращаются к этому понятию Т. И. Артемьева, В. Г. Асеев, И. А. Джидарьян и др. [7,8].

Если в целом охарактеризовать философские труды по данной проблеме, то была разработана гуманистическая концепция человека, основанная на видении человека как цели общественного устройства, на подходе к человеку как к существу, свободно мыслящему, творческому, на отношении к воспитанию как к воспроизводству людей свободных, способных к гуманистическому самоопределению, к продуктивному, личностно и социально ценному проживанию.

Еще одна интересная позиция отражена в работе В.Т. Кудрявцева, который считает, что психология в лучшем случае изучает человека как потенциально бесконечное существо (то, что для философии – актуальность, для психологии только потенция). При этом сам факт такой потенциальности обычно принимается как «фоновое» или «боковое» допущение (которое лишь приговаривается и мало к чему обязывает), нежели становится предметом специального анализа. Возникает принципиальный методологический вопрос: может ли психология выразить в своих понятиях (категориях) актуальную бесконечность человека, и если – да, то в каких? Отвечая на первую часть вопроса утвердительно (может и должна!), мы полагаем, что центральное место среди подобных понятий занимает понятие личности, но именно в том виде, в каком его строит сегодня культурно-историческая психология. Именно в образе личности человек выступает для психолога как актуально бесконечное существо. Так он реализует себя, прежде всего, в своей «актуальной потенциальности», способности к трансцендированию, т.е. к личностному росту. Личностный рост не только тенденция, но и качественное «актуальное состояние» [3].

Каждый человек ценен своей индивидуальностью, каждый имеет свои положительные и отрицательные качества, которые в разных

ситуациях могут переходить в свою противоположность, что в конечном итоге зависит от сформированности личностных, гражданских качеств в процессе индивидуально-дифференцированного подхода в осуществлении учебно-воспитательной работы. Одна из специфических форм проявления личностного потенциала – это преодоление личностью неблагоприятных условий ее развития. Эти неблагоприятные условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными условиями. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего, самодетерминации на основе личностного потенциала.

Потенциал – возможность человека, группы людей или общества, организации или государства существовать, продуктивно выполнять что-либо, развиваться и достигать все более высоких целей.

В философии понятие «потенциал» неразрывно связано с категориями «возможность» и «действительность». «Возможность» рождается в «действительности», когда у человека появляются задатки, создаются определенные условия и образуются средства для изменения настоящего и перехода к лучшему в будущем. Когда «возможность» реализована, она переходит в категорию «действительности», и появляется новая «возможность», т.е. наблюдается взаимопереход данных категорий, который носит название «актуализация потенциала».

В. Франкл утверждает, что потенциал раскрывается, когда у человека появляется стремление познать смысл жизни. А. Маслоу потенциал личности связывает с актуализацией, процессом нахождения скрытых ресурсов, перевода знаний, умений и других показателей личности из потенциального состояния в конкретное действие. К. Роджерс связывает развитие потенциала с потребностью человека к саморазвитию, личностному росту. Все три автора связывают раскрытие потенциала с поиском смысла жизни, с развитием, саморазвитием [цит. по: 9].

Таким образом, если учесть мнения психологов и найти в них общее, то можно сказать, что понятие «потенциал личности» рождается, когда у человека происходит осознание неактуализированных возможностей, способностей; появляется стремление к раскрытию и реализации своих возможностей, к развитию и личностному росту; при этом имеются условия и средства

для актуализации возможностей, воплощения идей в реальность, реализации планов, самовыражения, самореализации и т.д.

Философы едины в своем подходе к проблеме, подчеркивая, что человек как социальное существо не противостоит природно-биологической форме своего существования, что последнее является его предпосылкой. Однако, как показывают постоянные наблюдения, интенсивное развитие социальных факторов и условий жизни человека затрагивает основы существования человека как живого явления. С этой точки зрения наша позиция соответствует тезису Н.А. Бердяева: «Человек есть существо противоречивое. Целенаправленная активность человека требует учета соответствующих тенденций своего времени» [1]. Данный тезис известного философа особенно ценен для развития нашей концепции, раскрывающей педагогические условия повышения личностного потенциала ученика в аспекте его гражданского становления, поскольку факторы и условия сегодняшнего быстро меняющегося общества создают соответствующие им тенденции в развитии образования, определяющие те направления, по которым должно идти формирование и развитие личности.

Список литературы

1. Бердяев, Н. А. О рабстве и свободе человека (Опыт персоналистической философии). – Париж, 1939. – С. 66–70.
2. Гегель, Г. В. Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет: В 2 т. – М.: Мысль, 1971. – Т.2. – С. 5–209.
3. Кудрявцев, В. Т. О трансцендировании самодетерминации личности // ст. К теории личности в культурно-исторической психологии// Школа Л. С. Выготского сегодня / Отв. ред. В. Т. Кудрявцев. – М.: РГГУ, 2005.
4. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990.
5. Рамедник, Д. М. Личность и личностный рост. – М., 2008.
6. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
7. Хабермаг, Ю. Теория коммуникативного действия // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 1993. – № 4. – С. 43-63.
8. Шмелева, Е. А. Развитие инновационного потенциала личности в научно-образовательной среде педагогического ВУЗа: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук 19.00.07 Педагогическая психология. – Нижний Новгород, 2013. – 51 с.
9. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1275.html>, свободный.

УДК 159. 923.9, 37.033
ББК 20.1

А. Н. Артюхова*
(Россия, Санкт-Петербург)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: образование, экологическое образование, современный человек

В статье рассматриваются вопросы экологического образования и его значимости для образования современного человека в целом.

Anna N. Artyukhova
(Russia, Saint-Petersburg)

ECOLOGICAL EDUCATION AS AN IMPORTANT PART OF EDUCATION OF THE MODERN MAN

Key words: education, environmental education, modern man

The article considers the issues of environmental education and its relevance to the formation of the modern person.

Образование в Большой советской энциклопедии понимается как процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе О. происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-исторического познания, отражённого в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Содержание образования, его уровень определяются требованиями общественного производства, обуславливаются общественными отношениями, состоянием науки, техники, культуры, а также уровнем развития школьного дела и педагогической науки [8].

Для современности характерно стремление вернуть единство человека и природы. Не опасаясь впасть в преувеличение, можно сказать, что философия XXI в. решительно покинула характерное для Нового времени противопоставление субъекта и объекта, человека и природы [9]. Природа стала пониматься как дом, в котором живет человек.

Современные исследователи все чаще обращаются к вопросу формирования у подрастающего поколения потребности «нести ответственность человека перед природой» – нашим домом (именно

*© Артюхова А.Н., 2014

так в дословном переводе с греческого переводится слово «экология»).

Впервые термин «экология» был предложен немецким биологом Эрнстом Геккелем в 1866 г. В работе «*Generelle Morphologie der Organismen*» («Общая морфология организмов») он предложил рассматривать экологию как науку о взаимодействии живых организмов и их сообществ между собой и с окружающей средой.

На современном этапе развития науки все больше акценты делаются на вопросах охраны окружающей среды. Методологи науки отмечают, что необходимо разделять понятия *ecological* («относящееся к науке экологии») и *environmental* («относящееся к окружающей среде»).

Н. Реймерс предложил такую научную дисциплину, как социальная экология. Это научная дисциплина, которая рассматривает взаимоотношения в системе «общество-природа», т.е. изучает взаимодействие и взаимосвязи человеческого общества с природной средой. Социальная экология – наука об интересах социальных групп в сфере природопользования [6].

Основной задачей социальной экологии является изучение механизмов воздействия человека на окружающую среду и тех преобразований в ней, которые выступают результатом человеческой деятельности.

Проблемы социальной экологии в основном сводятся к трем основным группам: планетарного, регионального масштаба и микромасштаба. Изучение экологии и социологии города связано с понятиями сознания, экологического сознания.

В философии, психологии, педагогике классически используется понятие «сознание» как субъективный образ объективного мира.

Формирование сознания – процесс последовательный, обусловленный включением человека в деятельность. В деятельности формируется сознание.

Экологическое образование – одно из средств конструктивного преобразования общественного индивидуального экологического сознания. Опираясь на Концепцию экологического образования представленную, в частности, в материалах межправительственной конференции ЮНЕСКО, говорится о необходимости включения в общую систему образования знаний, умений и навыков, составляющих основы современной комплексной экологии. Несмотря на определенные различия в подходах к реализации экологического образования, большинством специалистов признается необходимость включать рассмотрение экологических проблем в воспитательный процесс. Нравственная воспитанность связана с сознательным воздействием на все условия, формирующие личность. Вот почему повышение эффективности процесса воспитания, в том числе и

экологического, требует единства в деятельности всех организаций [9].

Образовательные системы всех времен и народов признавали необходимость нравственного воспитания: одни придавали ему первостепенное значение, помещая его в «сердцевину» образовательного процесса, другие рассматривали его как «эффект» образовательной деятельности, который возникнет. Суть дела в том, что экологическое образование все еще носит чисто ознакомительный характер. До сих пор ведется поиск эффективных стратегий и технологий формирования экологической культуры, и в рамках дошкольных учреждений в том числе.

Одни специалисты считают, что необходимо ввести специальные занятия, поскольку экологическое образование нетождественно биологическому. Другие ратуют за эффективную «экологизацию» всего учебного процесса. Отметим: все большую поддержку получает именно второй подход. Как отмечают С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин, сегодня жизненно необходима экологизация всех сфер общественной жизни, и прежде всего должен быть экологизирован сам человек во всех сферах его деятельности, в быту, в воспитании и обучении [4].

Но вот что примечательно: все большее число исследователей склоняются к тому, что экологический кризис во многом носит мировоззренческий характер, и «спасти планету может только личность, обладающая экоцентрическим сознанием», понимающая законы природы, осознающая, что человек – часть природы. Разумеется, решение вопроса требует существенных корректировок. Речь идет в первую очередь о наполнении научных знаний гуманистическим содержанием, о видоизменении не только целей, но и содержания работы в учебных заведениях, в том числе дошкольных. Основной путь вхождения в новую реальность должен лежать через развитие личности на основе «активного, наступательно-утверждающего» отношения к окружающему миру (С.Л. Рубинштейн), на способности к созиданию на благо человечеству (А.Н. Леонтьев).

Самоценность дошкольного детства очевидна: первые семь лет в жизни ребенка – это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности.

Достижением первых семи лет является становление самосознания: ребенок выделяет себя из предметного мира, начинает понимать свое место в кругу близких и знакомых людей, осознанно ориентироваться в окружающем предметно-природном мире, вычленять его ценности. В этот период закладываются основы взаимодействия с природой, при помощи взрослых ребенок начинает осознавать ее как общую ценность для всех людей.

Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли [5]. К.Д. Ушинский ратовал за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [7].

Большое значение в научном обосновании методики ознакомления с природой сыграли исследования, которые начали проводиться в 1950-е гг. на кафедрах дошкольной педагогики пединститутов. Одно из первых – исследование Э.И. Залкинд, посвященное ознакомлению дошкольников с птицами, – показало, как важна правильная организация чувственного восприятия объектов природы: продуманное руководство наблюдениями дает детям много впечатлений, которые преобразуются в конкретные и обобщенные представления, способствуют развитию речи.

В начале 1970-х гг. начали проводиться педагогические исследования, которые в дальнейшем вошли в ядро теоретико-экспериментального обоснования методики экологического воспитания дошкольников. Это было связано с новыми идеями, инициированными Академией педагогических наук. Детскими психологами (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) провозглашалась необходимость: 1) усложнения содержания обучения – привнесения в него теоретических знаний, отражающих закономерности окружающей действительности; 2) построения системы знаний, усвоение которых обеспечивало бы эффективное умственное развитие детей.

Реализацией этой идеи в сфере дошкольного воспитания, которая должна была обеспечить хорошую подготовку детей к школе, занимались А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддъяков, сотрудники НИИ дошкольного воспитания АПН. Психологи обосновали положение о том, что дети дошкольного возраста могут усвоить систему взаимосвязанных знаний, отражающую закономерности той или другой области действительности, если эта система будет доступна наглядно-образному мышлению, преобладающему в этом возрасте [2].

Последнее десятилетие XX – начало XXI в. можно назвать временем развития двух значимых с точки зрения экологии процессов: углубления экологических проблем планеты до кризисного состояния и их осмысление человечеством. За рубежом и в России в этот период происходило становление нового образовательного пространства – системы непрерывного экологического образования: проводились конференции, съезды, семинары, создавались программы, технологии, учебные и методические пособия для различных категорий учащихся.

На наш взгляд, экологическое сознание намного шире, чем на данном этапе развития науки мы его понимаем. А роль экологического образования еще недооценена.

Обратимся к рассказу нашего земляка – великого В. П. Астафьева «Царь-рыба» [1]. Виктор Петрович, как истинный мастер, заложил несколько «секретов», которые по прочтению мы должны разгадать. Во-первых, это ответственность человека перед природой. Во-вторых, это противостояние человека и царь-рыбы, собирательного образа Природы, смысл столкновения «царя реки» и «всей природы царя». В-третьих, осознание своего места в природе.

Все творчество В. П. Астафьева проникнуто глубокой любовью к родному краю, к природе и всему живому. С одной стороны, в рассказе внешне ничего сверхъестественного не происходит: просто бывалый рыбак поймал очень крупного осетра (это удача, обыкновение). Он не сумел справиться в одиночку, но и не захотел звать на помощь брата. Чуть не погиб из-за своей жадности. С другой – за этим повествованием стоят могучие и таинственные стихийные силы природы, окончательно так и не покорившейся человеку. Эти силы живут по своим законам, и эти законы каким-то неведомым для людей образом связаны с понятием о высшей справедливости, о честности и чистоте души. Старый рыбак, понимая эти жизненно-философские основания, предупреждает молодых: «А ешли у вас, робяты, за душой што есть, тяжкий грех, срам какой, варначество – не вяжитесь с царью-рыбой, попадетса коды – отпушшайте сразу. Отпушшайте, отпушшайте!.. Ненадежно дело варначье».

Образ царь-рыбы имеет огромное значение для понимания замысла писателя. Царь-рыба – это не просто большой осетр, это символ человеческой мечты о чем-то небывалом и величественном, о том, чего не удавалось сделать никому. Но тут возникает проблема выбора: что лучше для человека – поймать свою мечту, свою царь-рыбу, и знать, что ничего подобного больше не повторится или жить с мечтой о ней?

В контексте проблемы формирования экологического сознания это чрезвычайно важная постановка вопроса, как и фрагмент, в котором представлена мысль умирающего Игнатъича. Он почти с ненавистью думает о своем пристрастии к рыбной ловле, отодвинувшем все остальное, заслонившем для него жизнь: «И из-за нее, из-за этакой гадины, забылся в человеке человек! Жадность его обуяла!»

Современный человек может многое, начинает уметь это многое рано, еще не понимая, во что могут вылиться его усилия. Ритм жизни таков, что ему некогда (или он не понимает, что это важно) задуматься о последствиях своих поступков.

Перед человеком стоит очень трудная задача – обеспечить совместную эволюцию общества и природы. Но для этого, как справедливо отмечает академик Н.Н. Моисеев, необходима обновленная нравственность. Эта новая нравственность представляет собой, по мнению многих, конкретизацию этики ответственности применительно к природе. Относясь ответственно к природе, человечество тем самым относится ответственно к самому себе. Рождение этой ответственности не может пройти само по себе. Необходимо создавать специальные условия. Экологические изменения, происходящие в мире, привели к пониманию необходимости образования, экологического образования человека [3]. Важно, чтобы уже с дошкольного возраста безопасность и здоровый образ жизни стали не просто суммой усвоенных знаний, а стилем жизни. И тогда нам не придется думать, как Игнатъич, о том, что мы не понимали того, что природа – наш дом, за которым нужно было ежеминутно ухаживать.

Список литературы

1. Астафьев, В. П. Царь-рыба. – Красноярск, 1978.
2. Кочергин, А. Н. Экологическое знание и сознание. Особенности формирования/ А. Н. Кочергин, Ю. Г. Марков, Н. Г. Васильев. – Новосибирск, 1987.
3. Моисеев, Н. Н. Экология человечества глазами математика: Человек, природа и будущее цивилизации. – М.: Молодая гвардия, 1988.
4. Ожегов, Ю. П. Экологический импульс/ Ю. П. Ожегов, Е. В. Никонорова. – М., 1990. – С.163.
5. Ромашов, В. А. Становление нового экологического сознания: философский анализ. – М., 1989. – С.
6. Смирнов, Т. С. Экологизация сознания и ее роль в оптимизации взаимодействия общества и природы/ Т. С. Смирнов// Экологизация сознания во взаимодействии общества и природы. – Иваново, 1984. – С.17.
7. Сухомлинский, В. А. О воспитании. – М., 1975. – С. 212.
8. Большая советская энциклопедия. Статья Образование. Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru>
Концепция непрерывного экологического образования и просвещения в области экологического земледелия в России. Режим доступа: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru>

УДК 371.3
ББК 77.02

Т. А. Бахор*, **Мазова О. Л.***
(Россия, Лесосибирск)
Толысбаева Ж. Ж.*
(Казахстан, Актау)
Подобная И. А.*
(Украина, Севастополь)

ЧЕЛОВЕКОЦЕНТРИЧНОСТЬ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ПАРАМЕТР УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, интерактивность, ценностные установки, деловая игра, риторизация, гуманизация, деловая игра, ток-шоу, пресс-конференция

Авторы статьи рассматривают значение риторизации учебно-воспитательного процесса в школе и вузе в формировании коммуникативной компетенции обучающихся. Опыт проведения риторических игр в школах и вузах Казахстана, Украины и России наглядно демонстрирует значение квазипрофессиональной деятельности для социальной адаптации обучающихся.

Tamara A. Bahor, Olga L. Mazova
(Russia, Lesosibirsk)
Zhanna Zh. Tolysbaeva
(Kazakhstan, Aktau)
Irina A. Podobnaya
(Ukraine, Sevastopol)

HUMANCENTRIC ASIMPORTANT PARAMETER OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SCHOOLS AND UNIVERSITIES

Key words: educational process, interactivity, values, business game, humanization, business game, talk shows, press conference.

The authors describe the value of teaching rhetoric in the educational process in schools and universities in the formation of the communicative competence of students. Experience of rhetorical games in schools and universities in Ukraine and Russia demonstrates the value of semi professional activities for social adaptation of students.

Человекоцентричность, технологичность, интерактивность, диалогичность неизменно указываются в качестве важнейших параметров учебно-воспитательного процесса в нормативных документах, определяющих современные тенденции реформ

* © Бахор Т.А., Мазова О.Л., Толысбаева Ж.Ж., Подобная И.А., 2014

образования в Российской Федерации, Украине и Казахстане. Именно риторизация учебного процесса нацелена на «практическую реализацию принципов антропоцентричности, <...>, формирования личности через слово, <...> «речевой поступок», гражданского становления учащихся, духовного становления личности» обучающихся [2].

Деловые (ролевые) игры как воплощение интерактивных технологий успешно используются в учебно-воспитательном процессе вуза и школы. Наиболее эффективными являются игры, направленные на развитие эффективного межличностного и коллективного общения обучающихся. Акцент на профильную подготовку в старших классах, а также гуманизация школьного и вузовского образования сопровождаются активной его аксиологизацией, при этом само становление ценностных ориентаций обучающихся носит междисциплинарный характер.

Старшеклассники и студенты младших курсов стремятся осмыслить предлагаемые ими обществом (в первую очередь, СМИ) определенные социальные образцы и ценности, построить соответствующие их представлению отношения со сверстниками и взрослыми. Детально разработанные и подготовленные совместно с педагогами ролевые игры позволяют объективировать ценностные установки обучающихся и подвергнуть эти установки всестороннему анализу.

Имеющийся опыт проведения в школах и вузах Лесосибирска (Россия), Крыма (Украина) и Казахстана такой деловой игры, как ток-шоу, объединяющей приемы журналистики и сценические приемы [3; 4; 5], позволяет говорить о том, что обучающиеся с удовольствием участвуют в ней, придумывают темы, разрабатывают сценарии. Организация и проведение ток-шоу требуют от участников воображения, быстрого мышления, актерских способностей и т.д. Задачей этой деловой игры выступает активизация восприятия содержания, заключенного в ток-шоу (обсуждение острых вопросов, разных точек зрения и др.; а также определение путей решения обсуждаемой проблемы).

Организация проведения ток-шоу подобна организации театральной постановки. Класс делится на группы. Одна из групп – зрители ток-шоу, которые могут вовлекаться ведущим в обсуждение проблемы. Другую группу составляют «гости» – учащиеся, которые играют роль участников разных ситуаций, связанных с темой игры. В качестве экспертов могут быть приглашены специалисты, родители или учащиеся старших классов, авторитетные в данном коллективе обучающихся. Успех игры зависит от ведущего, который не только внимательно выслушивает мнения всех оппонентов, подводит итоги после очередного этапа игры, поощряет каждого выступающего. Он должен не настаивать на единственно верном

решении проблемы, а акцентировать внимание участников и гостей на мысли о том, что у каждой сложной ситуации может быть несколько решений.

Так, старшеклассникам была предложена тема «Интернет и мы: плюсы и минусы». Наиболее актуальными учащиеся назвали следующие проблемы: роль Интернета в образовании; использование Интернета для решения бытовых проблем; Интернет и социальная активность молодежи; ник и личность, использование в Интернете бранных слов и выражений и др. Исходя из сформулированных проблем, ребята придумывали роли участников (ученик–геймер; мать, поглощенная общением в «Одноклассниках» настолько, что ей приходится пользоваться исключительно услугами Интернет–магазинов; отец, сосредоточенный на поиске заработка в Интернете; старшеклассник – член волонтерского Интернет–сообщества («Международный благотворительный фонд «Хоспис Украина», «Всеукраинская общественная организация «Служба защиты детей», «Севастопольский центр волонтеров» и т.д.); студент – постоянный посетитель образовательных Интернет-ресурсов и др.

Студенты усложнили сценарий этого тематического шоу, расширив круг участников за счет молодой семьи, муж в которой играет и разрабатывает компьютерные игры, не уделяя должного внимания жене и детям. Участниками студенческой игры стал также инвалид, решающий многие свои проблемы за счет интернет–общения. Особый интерес вызвал у «гостей ток-шоу» образ молодого поэта, читающего публике юмористические произведения, представленные в «ЖЖ» и прокомментированные десятками читателей Интернет–журнала.

В ходе игры ведущий активизирует «зрителей», предлагая кому-нибудь из них самому выступить в роли героя ток-шоу: изложить свою историю, сформулировать свой вопрос и др.

В контексте ток-шоу велика роль экспертов, представляющих решение описываемых ситуаций с точки зрения педагогики, психологии, собственного жизненного опыта.

Использование деловых игр в учебно-воспитательном процессе развивает и совершенствует творческие способности обучающихся, позволяет сделать более эффективной их социальную адаптацию.

К эффективным риторическим играм относится и ролевая игра «Пресс-конференция», которую можно рассматривать как творческий проект, конечным результатом которого является предоставление СМИ разнообразной информации.

Технологии проведения пресс-конференций и деловых игр как их имитаций подробно охарактеризованы в специальной литературе [5]. Как показывает опыт, подобные формы многосторонней коммуникации в учебно-воспитательном процессе школы и вуза позволяют

актуализировать процесс формирования у обучающихся «способностей к самосовершенствованию как творческий поиск самовыражения» [1].

Так, в процессе подготовки пресс-конференции, на которой группа студентов должна была представить творческое размышление на тему «Мы как отражение нашего времени!», ребята предложили форму презентации якобы снятого их творческой группой фильма «Остаться в живых, чтобы измениться», представляющего собой несколько киноновелл, посвященных героям, пережившим аварию и оказавшимся на необитаемом острове. Ассоциации с известным фильмом «Lost» только усилили интерес журналистов к сюжету «студенческого фильма». Показателен выбор персонажей, представляющих, по замыслу сценариста, типичных представителей современной молодежи. Это студент, который обучается в вузе, потому что так пожелали его родители; основные его мысли заняты тем, где бы провести очередной вечер; он уже пробовал алкоголь, наркотики. Убегая от девушки, заявившей о том, что она ждет от него ребенка, молодой человек улетает за границу, но его самолет терпит крушение... Персонажем другой новеллы становится девушка, работающая в модельном агентстве, встречающаяся с 50-летним состоятельным женатым мужчиной исключительно из-за его денег. Уезжая на отдых, она садится в тот же самолет, что и предыдущий персонаж. Среди других героев фильма – поклонница эмо-субкультуры, молодой топ-менеджер, основной жизненный принцип которого «Карьера любой ценой!» и другие. Сам подбор героев показателен: из восьми главных персонажей «фильма» изначально только три героя строили свою жизнь в соответствии с общепринятыми жизненными ценностями (семья, дружба, любовь и т.д.). Отвечая на вопрос студентов-журналистов о том, возможно ли изменение человека без таких радикальных ситуаций, как катастрофа, «создатели фильма» ответили отрицательно (Подобное соотношение типов с жизнеутверждающей и отрицающей программой было отмечено и в опросе, проводимой среди сельской молодежи Крыма). Показательно, что все «отрицательные» герои в финале фильма изменились.

Форма пресс-конференции может быть эффективно использована и в школьном учебном процессе. Например, по дисциплине «Технология» при изучении темы «Обработка древесины» проводится пресс-конференция «Открытие нового деревообрабатывающего цеха».

В процессе изучения химии можно предложить учащимся такие актуальные темы пресс-конференций, как «Открытие нового цеха безалкогольных напитков», «Открытие новой линии по производству рыбной продукции», «Пищевые добавки и здоровье человека»,

поднимающие проблему использования вредных пищевых добавок. Участие в подобных конференциях будет, безусловно, способствовать формированию у учащихся представлений о необходимости предварительного изучения всех данных о качестве продуктов, употребляемых в пищу.

Таким образом, риторизация учебно-воспитательного процесса, формируя коммуникативные компетенции обучающихся, способствует их адаптации в социальной среде.

Список литературы

1. Назарова, Е. Ю. Риторика и риторизация учебного процесса – способы формирования саморазвития учащихся. [Электронный ресурс] / Е. Ю. Назарова. – Электрон. текстовые дан. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/571788/> (Свободный).

2. Ницета, В. А. Риторизация языкового образования как инновационная педагогическая технология / В. А. Ницета // Международная научно-практическая конференция «Современное профессиональное образование: теоретические основы и прикладные аспекты». [Электронный ресурс] – М., 2013.– Электрон. текстовые дан. Режим доступа: <http://econf.rae.ru/article/7586> (Свободный).

3. Палачева, Т. И. Технология проведения ток-шоу по проблемам профилактики злоупотребления психоактивными веществами и формирования здорового образа жизни / Т. И. Палачева // Психология и школа. – 2007. – №4. – С. 41-49.

4. Рисинзон, С. А. Использование этикетно-риторических средств в аналитическом ток-шоу [Электронный ресурс]/ С. А. Рисинзон. – Электрон. текстовые дан. – Саратов, 2008. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-3704.html?page=16> (Свободный).

5. Телевизионная журналистика / Ред. кол. Г. В. Кузнецов, В. Л. Цвик, А.Я. Юровский. – М.: Изд-во МГУ, «Высшая школа», 2002. – 304 с.

УДК 141

ББК 87

Гаван Даффи*, **Евгений Гончаров***
(*Сиракьюсский университет, Нью-Йорк, США*)

ОСНОВНЫЕ ПРИЧИНЫ ДЛЯ ОТКЛОНЕНИЯ ТЕОРИИ

Ключевые слова: философия, фальсифицируемость, постпозитивистский подход, парадигма.

Данная статья рассматривает один из важнейших вопросов философии науки, а именно: на каком основании та или иная теория может быть отвергнута

*© Гаван Даффи, Гончаров Е., 2014

как ненаучная? Учитывая как классически позитивистский, так и постпозитивистский (критико-рационалистический) подходы к проблеме, авторы формулируют следующие «критерии ненаучности» теории (парадигмы):

- принципиальная нефальсифицируемость (невозможность опровержения);
- отсутствие баланса между обоснованием теории и ее «привязкой к фактам»;
- регрессивное воздействие теории на породившую ее парадигму;
- «закрытый» характер теории, выражающийся в неспособности ее адептов к полноценному участию в научном дискурсе.

Gavan Duffy, Yevgeniy Goncharov
(Syracuse University, NY)

BASIC GROUNDS FOR REJECTING A THEORY

Key words: philosophy, falsifiability, postpositivistic approach, paradigm

Contemporary philosophy of science offers a number of different approaches to this very fundamental issue. We shall not speak of deductively derived theories; being the only application of general or “commonly accepted” knowledge in particular cases, they do not constitute any step forward in the way of scientific progress, and do not create innovation. The progressive development of science taking place through introduction and elaboration of principally new, inductively constructed theories. This process presupposes – as one of the most important steps – theory-testing. But what are the specific criteria for theory-testing?

Analyzing different approaches, we have to draw a boundary – first of all between so-called *verificationism* (*justificationism*) and *falsificationism*. The first approach is grounded, for instance, in the positivist tradition of scientific thought. According to this tradition, a scientific hypothesis of general character may only be induced from a “sufficient” amount of empirical data, obtained through observations. Hume’s problem creates a serious difficulty for such a style of thinking. We cannot check the applicability of our theory in all possible situations because this is impossible technically. Therefore, we cannot definitely state that our theory (hypothesis) reflects existing adequately always and everywhere – in other words, this theory is of universal applicability.

The probabilistic versions of *verificationism*, however, employ a “softer” approach: a theory which predicts real phenomena in “most cases” (demonstrates good statistics), can be used by scholars as a tool, appropriate for the purposes. It can be said that this is “statistically acceptable”. However, according to I. Lakatos, “...scientific theories are not only equally unprovable... they are equally improbable” (1). In order to check the probability of our theory’s compliance with observable data, we have to investigate the entire theoretical population, all possible cases that apply to the theory; or, at least, we have to have a representative sample of

cases – enough to enable us to make definite conclusions concerning the entire population. However no statistical procedure can guarantee that a sample – however accurately drawn – would give the same representation of parameters as it is in the theoretical population. The possibility of error, decreasing with the growing number of individual cases included in a sample, is never equal to zero. Thus, as long as we cannot include all the theoretical population in our sample, the theory is improbable; therefore even this “soft” form of *verificationism* exhibits its deficiency here.

Falsificationism initially proposed as a paradigm by K. Popper and later elaborated by a number of philosophers of science, is based on a different approach to theory-testing. “According to this view, theories can be rejected by empirical tests, since theories entail observational statements which can be found to be false and this finding implies that the theory itself is false... Once a theory has been proposed and has been shown to have observational consequences that are false, the theory must be rejected or at least reformulated. Furthermore, according to this view, it is necessary to put theories to increasingly severe tests, for it is only in this way that can we discover a theory’s limitations and see where it must be changed in order to strengthen it” (2).

To be checkable in accordance with this procedure, a theory must be falsifiable – i.e. be designed so that the conditions under which it can be rejected are evident. A theory should allow testing on empirical ground. This, according to K. Popper and his followers, is the main difference between a scientific theory and a metaphysical paradigm (such as ideology or religious doctrine); the latter being based on individual faith, pretends to possess the “absolute truth” in its entire entirety, and therefore, cannot be rejected on empirical ground.

Falsifiability conditions seem to be very important for theory-testing. At the same time, are empirical counterevidences the single and only one judge of a theory? This question leads us to the discussion between *dogmatic* and *sophisticated falsificationisms*, reproduced by I. Lakatos in his “*Falsificationism and Methodology of Scientific Research Programmes*”. Not repeating the entire body of critique directed against the *dogmatic falsificationism*, we nonetheless have to stress its most important points:

“(1) there is no natural (psychological) demarcation between observational and theoretical propositions;

(2) no factual proposition can ever be proved by experiment;

(3) even if experiments can prove experimental reports, their disproving power would still be miserably restricted” (3).

Thus, “scientific theories are not only equally unprovable, and equally improbable, but they are also equally undisprovable” (4).

But how can we now test a theory? “...since the explanatory power of a theory is dependent on its being [empirically – E.G.] testable, the very

status of theories in the scientific enterprise seems to be called into question” (5).

In this respect an interesting step is proposed in so-called *methodological falsificationism*. A “scientific” (or “acceptable”) theory must be “empirically based” – it makes a theory falsifiable; however, its theoretical and empirical propositions are so closely interrelated that we cannot clearly distinguish them. But another problem emerges here. According to Moon, “if theories do not consist of sharply distinguished observational and theoretical vocabularies, then any an “internal principle” of a theory is also a test of observational or experimental component of theory. Hence it is always possible to save a theory by arguing that “observational” statements describing the alleged counterexample are themselves defective so they cannot be used to refute the internal principles of the theory” (6). Thus, we cannot always distinguish a scientific theory from a metaphysical paradigm – some ideological doctrines, for instance, pretend to be scientific (“Marxism-Leninism”); on the other hand, much scientific paradigm developing is passing a “metaphysical” stage.

It should be mentioned that a scientific theory cannot be “absolutely” acceptable or non-acceptable: its acceptability is measured in comparison with other competing theories. The main question here is the following: Does our theory create “novelty” on the way of scientific enterprise “corroborating excess empirical content over its predecessors”? Is it a step forward or, as said by Lakatos does it “constitute a theoretically progressive problem-shift” (7)?

The “problem-shift” created by a theory (or a set of theories) may be viewed as a criterion for the theory’s applicability. A theory that creates a backward process (“degenerating problem-shift”) is likely to be rejected by a scientific community as less usable than its predecessors.

This scheme proposed by the *sophisticated falsificationism* is very attractive; but a number of questions also emerge here:

First of all, can we always clearly define where we have to deal with “progressive problem-shift” and where – with “degenerating” one? So-called “universal” theories (or “quasi-universal”) are those when applicability which attempt to embrace as many phenomena and explain as much empirical data as possible, do not necessarily “lead to the discovery of novel fact” (8). “All-embracing” often means too general; both the predictive and explanatory powers of such a theory become so marginal that we have to question its applicability in the real world; there is no step forward in the scientific process.

Secondly, the issue of “empirically based” knowledge remains to be a weak point of *sophisticated falsificationism*. Just how much empirically grounded should a scientific theory be? How can we measure the “correct” proportion? Is there always a clear boundary between “the hard core” of scientific paradigm and its “protective belt” (terms introduced by Lakatos)?

Trying to reconcile *justificationism* (*verificationism*) with *falsificationism* Lakatos and his co-thinkers create a number of questions which are left without appropriate answers.

In order to be accepted,

- any theory should be somehow “be empirically grounded” (though the aforementioned remark remains in force), and that

- the theory must be a better one (i.e. creating a “progressive problem-shift”) in order to replace an old one.

These criteria are likely to be necessary, but are they sufficient? Should we reject an older theory just because a new one meets (or seems to meet) these criteria? If so, are these criteria concrete enough to be applied to every particular field of scientific activity?

It could be agreed with the statement that theories (or sets of theories), which create a “degenerating problem-shift” do not – by the definition – positively affect scientific progress and, therefore, must be rejected as inappropriate. Accepting this general criterion we should ask whether it is too general. As it has been stressed above, is it always possible to compare different sets of theories in accordance to this criterion?

For instance, let’s take two the basic theories of light (electromagnetic radiation) – the *corpuscular* theory and the *wave* theory: which one of these competing paradigms would create more “progressive problem-shift”, on being compared with the other? Different historical periods had been marked by the domination of one of them: does it matter that, having the other theory completely rejected, the scientific community would provide a stable dynamic of scientific development?

This is a very good example which shows the deficiency of such an approach, being no less dogmatic than some of the others, mentioned above. Some additional criteria for theory-testing should be proposed.

What had happened to this *corpuscular/wave* dispute in the late 1800 – early 1900s? The confrontation was settled according to the rules of dialectics: the thesis (*corpuscular theory*) and antithesis (*wave theory*), being synthesized, gave birth to the contemporary theory of electromagnetic radiation which acknowledges the dualism of light properties. In some phenomena (e.g.: photoeffect, Vavilov-Cherenkov Effect, light pressure) photons behave in a similar fashion to as particles; in other processes (diffraction, interference, electromagnetic resonance) they behave exactly as waves do. The dialectical approach to the problem of theory-testing proved has proven its power and exclusive fruitfulness.

This approach can also be applied to the *thesis-protection/empirical ground* dichotomy. According to N. Rescher: “The rational of progress in science can be viewed as the product of dialectical tension between two essentially opposed considerations: the *daring* in thesis-protection that is needed to launch an active dispute on its way and the caution of *evidential*

anchoring needed for a reasonable prospect of success in the framework of such a debate. If – as with the rival verificationist and falsificationist doctrines – one of these elements is overstressed to the point of usurping the place of other, a one-sidedly distorted and thus mistaken picture results. For insofar as our present analysis has any merit, the overall structure of the conduct of scientific inquiry is to be seen as *an adversary-proceeding that conforms to the pattern of a dialectical process...*” (9).

Being applied in theory-testing the dialectical approach (“adversary-proceeding”) gives birth to another criterion of the acceptability theory:

Is our theory open for perspective synthesis or, in other words, flexible enough to be employed within the dialectical process?

Concluding this paper, it is necessary to group all acceptable criteria for a theory- (paradigm-) refutation:

(1) Any non-falsifiable piece of knowledge (metaphysical paradigm) cannot be employed in scientific activity;

(2) If a proper balance* between “thesis-protection” and “evidential anchoring” is distorted, the theory – now hardly usable for scientific purposes – has to be rejected;

(3) If a theory creates a “degenerating problem-shift” of obvious nature**, it becomes an inappropriate tool of scientific investigation;

(4) If the excessive closedness of a theory, its rigidity, and lack of common grounds with the rivals (sometimes even lack of common terminology) make it unsuitable for a “dialectical game” and prevent it from taking part in the synthesis which is itself a scientific progress, than such a theory or paradigm is also hardly appropriate for scientific purposes.

None of these criteria are, of course, of an absolute nature. One should always be suspicious of the task of refutation theories as “unscientific” or “improperly constructed”. Too often ideological predispositions are seen behind such selections. If we are not sure that at least one of the aforementioned criteria is self-evident it is always better not to deny the appropriateness of a theory when testing it for purposes of scientific activity.

The question of personal choice creates another important issue. In the absence of self-evident contradictions with the criteria above, we enjoy broad discretion in our choice. So, a certain predisposition towards one or other school of thought can play a role of decisive factors in this choice. However, personal preferences cannot be treated as criteria for the refutation of other competing theories.

This distinction between subjective and intersubjective selections seems to be very important. Discussing the issue of acceptability we should never confuse this difference. Thus, the practical acceptability of the criteria, stressed above, is very contextual. It depends not only on individual predisposition of a researcher, but on the environment of a specific scientific community where a theory is introduced.

According to Rescher, “science is communal because it is collaborative and cooperative enterprise, subject to desirability of a division of labor and the gain of efficiency by means of specialization...” (10). So, the environment is essentially important.

Thus, the criteria formulated above should not be understood as being categorical: let us be as cautious as possible in such a complicated process as theory-testing.

* - proposing this general criterion, we should, however, stress that its applicability to a concrete case may be complicated due to certain difficulties. Such a balance is of very individual character for each branch of science and, maybe, for each school of thought. Obviously this principle cannot be treated as a concrete recipe for theory-testing.

** - any community tends to mistake – at least as often as any individual but maybe even more often. So, in many cases scientific paradigms, which were recognized as “degenerating” by the academic majority, were later revived and had their applicability, explanatory, and predictive power proven enough to restore their statuses in science. Therefore, this criterion should also be used very cautiously; otherwise a scientist risks to waste a diamond only because it is covered by dirt.

References

1. Lakatos, I. Falsificationism and the methodology of scientific research programmes
2. Magee, B. Philosophy and the real world: an introduction to karl popper
3. Moon, D.J. The logic of political inquiry: a synthesis of opposed perspectives
4. Rescher, N. Dialectic: a controversy-oriented approach to the theory of knowledge

УДК 1(091):316+94(47)
ББК 87.6(2)я73+63.3(2)

Т. М. Гончарова*, **А. В. Гампелевич***
(МПСУ, Открытый университет Израиль)

СИМФОНИЧЕСКАЯ, СОБОРНАЯ ЛИЧНОСТЬ

Ключевые слова: симфоническая личность, истинная идеология, коллективистское общество

*© Гончарова Т.М., Гампелевич А.В., 2014

В данной статье осуществляется осмысление понятия «симфоническая (соборная) личность» в контексте жизнедеятельности коллективистского общества.

Tatyana M. Goncharova, A. V. Gampelevich
(MPSU, The Open University of Israel)

SYMPHONIC PERSONALITY

Key words: symphonic personality, true ideology, collectivistic society

The conception of symphonic personality is given and developed for the specific circumstances of the collectivistic society.

В сегодняшнюю смутную эпоху, характеризующуюся «идеологическим кризисом» – множеством разного рода идеологий-репрезентаций, отнюдь не отражающих действительность, но сконструированных в соответствии с частными интересами – класса, социальной или иной группы, – растет интерес к идеологии русских евразийцев, – уникальному течению отечественной философской и политической мысли, творческое наследие которого до сих пор в значительной мере остается неизученным. Это течение сложилось в эмиграции в 20-30-е годы XX века; затем идеология евразийства концептуально разрабатывалась Л.Н. Гумилевым (именовавшим себя «последним евраицем») и развивается сегодня т.н. «неоевразийцами», наиболее ярким представителем которых является лидер партии «Евразия», один из виднейших теоретиков патриотического движения А. Г. Дугин.

В качестве первой предпосылки полного понимания *истинной идеологии*, т.е. идеологии, представляющей собой теоретический образ действительности, авторы манифеста «Евразийство: Опыт систематического изложения» предлагают учение о личности (*просопология*). Полноценной личностью здесь признается не индивидуум, но живое и органическое единство многообразия: «Личность – единство множества и множество единства. Она – всеединство, внутри которого нет места механическим и причинным связям, понятие которых уместно и удобно лишь в применении к познанию материального бытия» [4. С. 356].

Концепция симфонической (соборной) личности противопоставляется евразийцами либеральной концепции личности – самодостаточного и суверенного индивидуума: «Основному понятию старого мирозерцания, понятию отъединенного и замкнутого в себе социального атома, мы противопоставляем понятие личности как живого и органического единства многообразия... мы признаем реальностью не только индивидуальную личность (которая по существу-то своему вовсе не только «индивидуальная»), а и

социальную группу... и народ, и субъект культуры, и человечество. Заменяя понятие внешней связи понятием связи органической или личной, мы считаем и называем их личностями, но в отличие от индивидуумов – личностями соборными или симфоническими» [Там же. С. 356].

Множество симфонической личности не есть множество стремлений, состояний и так далее, но множество индивидуумов, «...или – для высших симфонических личностей (народ, человечество) – множество личностей симфонических» [Там же. С. 357], характеризующееся органическими (или личными) связями. Действительно, человек есть существо общественное; вне общества он ничто. Дети, воспитанные волками, никогда не становятся людьми; отшельник на необитаемом острове быстро деградирует и теряет человеческий облик. Поэтому индивидуум не есть полноценная, самодостаточная личность (даже если он и осознает себя таковой, это ощущение не более, чем иллюзия), но всего лишь клеточка живого организма – социума. Социум в состоянии внутренней гармонии то же самое, что здоровый организм; все его органы (составляющие) функционируют слаженно (*симфония*): говоря иначе, система пребывает в состоянии устойчивого динамического равновесия.

Концепция симфонической личности базируется на понятии *соборность*, разработанном в качестве «одного из важнейших теоретических соображений... древнерусской философией»... *Соборность* понимается «как характеристика всеобщей связи социальных явлений. Она расшифровывает человеческий мир как некую мозаику...» [9. С. 274], кусочками которой служат индивидуумы, общности и социальные явления. Только взятые вместе – причем не в механическом смешении элементов, но в определенном порядке, – «эти явления составляют мозаичное панно, раскрывающее творческое совершенство Творца» [Там же].

Евразийцы считали, что смысл существования симфонической личности-этноса определяется теми культурными ценностями, которые он – как субъект развития – хранит и многообразно видоизменяет. Этот комплекс нормативных ценностей, собственно, и составляет некоторое органическое единство, именуемое культурой. В программном манифесте «Евразийство: Опыт систематического изложения», *истинная идеология* определяется как «душа культуры». Утверждается, что культуре нельзя научиться или просто заимствовать ее – продолжателем культурной традиции является только тот, кто качественно ее обновляет и превращает в свою собственность, в неотъемлемый духовный элемент личного бытия, как бы воссоздает ее заново. Она в каждом человеке как бы возрождается вновь и делает таким образом шаг, «прыжок» из прошлого в настоящее, а из него в будущее. История вся состоит из таких

«прыжков». Там, где этот процесс прерывается, культура умирает и остается один косный, бездушный быт.

Метафизическая концепция истории, типичная для западного обществоведения, строится на том, что реален лишь быт, но не живая культура, не ее душа. С другой стороны, именно о духе, душе всегда пеклась евразийская мысль, начиная с основоположников Н.Трубецкого, Г. Флоровского, П. Савицкого, Н. Вернадского и др., пытаясь отыскать выход за пределы современной ей европейской цивилизации. Евразийское мировосприятие строится на признании вполне реального существования общественно-культурных циклов зарождения, расцвета и упадка (теория этногенеза Л. Гумилева и др.). При таком подходе культура наделяется всеми признаками личности, что достигается через ее индивидуализацию и совокупность выполняемых ею общественных ролей. Соответственно, симфоническая личность культуры возникает как комплекс иерархически организованных личностей (класс, сословие, семья, индивид), сосуществующих одновременно, но генетически связанных с предшествующими им прошлыми поколениями.

Л. Карсавин пишет: «Индивидуум реагирует на внешние события единично-индивидуально. Как единично-индивидуальные осознает он свои цели, осуществляя их путем единично-индивидуальных же актов. Именно в меру этого он индивидуум. Всякий акт и всякая реакция соборной личности как таковые не индивидуальны, но являются согласованием множества индивидуальных актов, из которых каждый специфичен и единично-индивидуален, но тем не менее объединяется с другими в целое... С другой стороны, всякая реакция и всякий акт соборной личности должны быть в некотором смысле и единичными. Иначе невозможны ни взаимодействие соборных личностей, ни осознание соборных актов индивидуумами, ни сознание последними своей укорененности в соборной личности» [6. С. 128].

Единство симфонической личности сказывается в согласованности или соборном единстве составляющих ее симфонических же и индивидуальных личностей, каковое единство индивидуальности своих элементов не уничтожает, но ее обнаруживает и раскрывает. В качестве такого сложного организма субъект культуры переживает определенные стадии своего развития, но не в рамках непрерывного эволюционного ряда, а в кругу законченного (закрытого) культурного цикла.

Евразийская концепция симфонической, соборной личности проецируется и в политическую сферу: в «демотическом» государстве евразийцев феномен «народного суверенитета» рассматривается не как «атомизированный суррогат западной культуры», а как органическое и организованное единство. Народ не случайный набор граждан, а симфоническая личность – совокупность исторических

поколений, прошедших, настоящих и будущих, образующих оформленное государством единство культуры. В этом контексте государство не должно выражать волю «всех взрослых вообще», оно опирается на реальных носителей организационных государственных функций. Как писал Н. Алексеев, «...мы хотим заместить искусственно-анархический порядок представительства отдельных лиц и партий организованным порядком представительства потребностей, знаний и идей» [1], то есть корпоративизмом.

Организующим принципом государственности и культуры у евразийцев предстает «государственная константа», вокруг которой концентрируется вся общественная жизнь и которая предстает как принцип, идеал, нуждающийся в конкретизации. Народное голосование и референдум дают «стабилизированной народной воле», заключенной в этой «константе», конкретное приложение к частным случаям социальной жизни. Сама «константа» формируется «правлящим отбором», трактуящим ее в соответствии со своим пониманием «идеи-правительницы». Информация о последней имеет эзотерический характер, доступна лишь небольшому числу посвященных: ограниченные пределы толкования обеспечивают стабильность идеи в смысле ее концептуального содержания, нацелены на ее консервацию. Вместе с тем узкий круг толкователей придает динамичность и значимость генеральной политической линии.

Определенность и единичность симфонического акта в социально-политической сфере достижимы только одним путем. Из множества индивидуумов, составляющих определенную соборную личность, и действия которых сливаются в одну «симфонию», органически вырастает правящий слой. Хотя условия его возникновения могут самыми разными, важно то, что он находится в органической связи с массой населения и способен выражать ее сознание и волю. Сохраняя эту органическую связь и взаимодействие с народом, с точки зрения евразийцев, Русь шла к своему идеалу не путем рационального познания, а через религиозно-положительный опыт. Главная идея справедливого государства, *Государства Правды*, которое она постоянно стремилась создать, – подчинение государственности нормативным ценностям, имеющим непреходящее значение. (И поэтому евразийское Государство Правды оказывается не конечным идеалом, установленным в результате социальных преобразований, а средством достижения Истины и рассеяния иллюзий.)

В истории России под наслоениями многообразных взглядов и теорий всегда проглядывало желание соблюсти эту изначальную Истину, обуздать индивидуалистическую стихию, добиться самоподчинения человека высшей Правде, основанной на идее высшего, божественного совершенства. В соответствии с этой идеей в

процессе организации общества на место «идеологического плюрализма» должна прийти *истинная идеология*, идеология как образ и суть самой действительности, как сказали бы мы сегодня, идеология, основанная на постижении объективных законов развития природы и общества.

Смыслом и сутью самоутверждения и жизнедеятельности коллективистского общества является самосовершенствование, то есть реализация императива совершенства. В этом контексте, симфоническая (соборная) личность раскрывает свое совершенство в наличном содержании более или менее совершенных общественных отношений; воплощая императив совершенства, она выступает как их совокупность.

Список литературы

1. Алексеев, Н. Н. Евразийцы и государство // Элементы. – 1997. – № 9. – С. 95.
2. Дугин, А. Г. Основы геополитики. – М., 1998.
3. Дугин, А.Г. Русская вещь. – М., 2001.
4. Евразийство. Опыт систематического изложения //Пути Евразии /под ред. И.А. Исаева. – М., 1992.
5. Карсавин, Л. П. Путь православия. Электронный документ. Режим доступа: <http://www.patriotica.narod.ru>.
6. Карсавин, Л. П. Церковь, личность и государство / Л. П. Карсавин // Путь. – 1928. – № 9.
7. Митрополит Иоанн. Самодержавие духа: Очерки русского самосознания. – Саратов, 1995.
8. Трубецкой, Н. С. Об идее-правительнице идеократического государства // Евразийская хроника. Выпуск 11. Берлин, 1935.
9. Чуринов, Н. М. Совершенство и свобода. – Красноярск, 2001.

УДК 81.33

ББК 81.411.2

И. В. Евсеева*, Пономарева Е. А.*
(Россия, Лесосибирск – Красноярск)

ЧЕЛОВЕК – ЖИВОТНЫЕ – РАСТЕНИЯ В ПРОИЗВОДНОЙ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: производная лексика, метафора, соматизмы, человек, животные, растения.

В статье рассматривается производная лексика, образованная от имен, называющих части тела, животных и растения, которая позволяет установить

* © Евсеева И.В., Пономарева Е.А., 2014

смысловую связь языковых единиц соответствующих тематических групп. Эту связь наиболее ярко демонстрируют метафорические образования, раскрывающие особенности мыслительных процессов человека.

Irina. V. Evseeva, Ekaterina A. Ponomareva
(Russia, Lesosibirsk – Krasnoyarsk)

HUMAN-ANIMALS-HERBS IN THE DERIVATIVE LEXIS OF RUSSIAN LANGUAGE

Key words: derivative lexis, metaphor, somatic lexis, human, animals, herbs.

The aim of the article is to analyze the derivative lexis, describes the body parts of the human, animals and plants, which allows to establish a conceptual link of language units corresponding to these thematic groups. The typical demonstrations of such kind of link are metaphorical formations revealing the specificity of human thought process.

Названия частей тела человека являются, как известно, древнейшим в языке пластом лексики, который имеет соответствия не только во всех славянских языках, но и в близкородственных балтийских, сохранивших в силу общеизвестной архаичности древнейший индоевропейский облик указанных слов [6. С. 36–38.]. Такими лексическими единицами выступают: *борода, волос, грудь, губа, горло, живот, зуб, нога, плечо, рука, ухо* и др.

Будучи древним и предельно продуктивным пластом лексики, названия частей человеческого тела, вовлеченные в словообразовательные процессы, постепенно проникли и в другие лексические группы. И это не случайно. Человек ранее всего начал облекать в слова, выражения, текст те понятия, которые были наиболее близки ему. Именно тело человека оказалось одним из самых доступных для восприятия и исследования объектом. С помощью этих инструментов познания человек начал ориентироваться в пространстве и во времени, выражая свое отношение к миру. Не случайно в настоящее время внимание лингвистов направлено на изучение словарного запаса языка, характеризующего тело и телесность, т. е. соматические объекты [4; 5, 3 и др.]. Всесторонний анализ этой лексической группы, систематизация и описание, на наш взгляд, позволит глубже понять, каким образом через посредство человеческого тела и его частей, а также органов, телесных покровов, жидкостей и других типов соматических объектов происходит осмысление носителями языка окружающей действительности.

В рамках данной статьи нас интересует, как человек, используя номинации своего тела, именуется объекты, относящиеся к животному и растительному миру. Животный и растительный миры максимально близки людям по целому ряду характерологических признаков (среди

них – строение, функция, движение и др.), а потому они могут служить репрезентацией мира человека.

На аналогию в строении тела человека, животных и растений ученые, главным образом философы, биологи, обращали внимание неоднократно. В частности, итальянский ученый–биолог, врач Марчелло Мальпиги (1628–1694) в своих трудах отмечает: «Легкие у животных тем больше и тем сильнее развиты, чем организация животного примитивнее. От человека, который имеет пару сравнительно маленьких легких, можно провести линию сравнения до насекомых, у которых аппарат дыхательных трубочек распространен по всему телу. ... У растений, которые, надо полагать, относятся к самым низшим организмам, естественно ожидать, что трахеи должны быть развиты в еще большей степени, в таком размере, что они проходят через все мельчайшие части их тела за исключением коры» (из двухтомника «Анатомия растений», 1675–1679 гг.).

Связь лексических групп «части тела», «животные» и «растения» наиболее ярко демонстрирует наряду с литературной диалектная лексика, раскрывающая особенности мыслительных процессов людей одной культуры, но разных географических районов, этносов и областей деятельности. Так, весьма показательны смысловые связи, объединяющие единицы анализируемых нами классов.

Например, по названиям частей тела человека именуют животных (*локóтница* ‘щука размером с локоть – от локтя до запястья’ (ср.: локоть – мера длины, упоминаемая в русских литературных памятниках с XI в.) и др.), растения (*сердцевíна* ‘внутренняя, средняя часть чего-либо’, *сердéчница* ‘трава, которую используют как лекарство при сердечной недостаточности’, ср. также: *печёночница*, *сустáвница*, *зубнíца* и др. – слова, называющие растения, при помощи которых лечат тот или иной орган).

По названиям животных создаются имена людей (*овчáрница*, *корóвница*, *птíчница*, *скóтник*, *кóнюх* и др. – названия людей, ухаживающих за животными) и имена растений (*корóвники* – ‘грибы, растущие в полях, где пасут коров, когда на этих полях уже скошена и убрана трава’, *корóвник* ‘ – лебеда’).

По названиям растений – имена людей (*свекловíчница* – ‘женщина, выращивающая свеклу’, *капúстник* – ‘человек, продающий капусту’, *грибнíк* – ‘человек, любящий собирать грибы’, *травíница* – ‘женщина, собирающая лечебные травы и лечащая ими’ и др.) и названия животных (*лебédница* – ‘муха, питающаяся лебедой’, *конопляница* – ‘курица, питающаяся коноплей’, *капúстница* – ‘бабочка, поедающая листья капусты’, *капúстник* ‘капустный червь’ и др.)

Представленные выше производные наименования образованы в языке посредством метонимии, т. е. путем переноса по смежности

одного названия на другое. Как правило, внутренняя форма таких слов прозрачна и несложно установить тип переноса. Иначе обстоит дело с метафорическими наименованиями, внутренняя форма которых не всегда ясна.

Метафорические лексико-семантические варианты содержат производящее слово, связь с которым для словообразования имеет первостепенную важность, до которого приходится «добираться» логически, вычлняя имплицитные суждения, пропозиции (о понятии пропозиция и типах этих структур см. в работах [1; 2]) и доходя до выявления сходства производного с производящим. В самом значении деривата мотивирующее слово может отсутствовать, оно «растворяется» в метафорической семантике. Сравните: *волóсница* – ‘род растения с линейными листьями и метельчатым цветорасположением, состоящими из мелких яйцевидных или эллиптических колосков, содержащих от 2 до 8 цветков’ (мотивирующее слово *волосы* в значении деривата не отражено). Производящее слово вычлняется посредством логических операций, в основе которых предикатные выражения *быть похожим*, *напоминать*. В основе метафорических образований лежат, как правило, три пропозиции, последовательно извлекаемые на пути к выявлению связи с мотивирующим словом, причем последнее суждение носит ментальный характер.

Глубинная структура метафорического производного слова может быть вариативной, то есть встречаются разные варианты и самих пропозиций, и их связей. Проиллюстрируем данный тезис на некоторых примерах с опорой на производные слова, относящиеся к заявленным в работе тематическим группам.

Путем метафоризации образуются названия растений и животных от соматизмов.

В структуре вышеназванного деривата *волóсница* – ‘род растения с линейными листьями и метельчатым цветорасположением, состоящим из мелких яйцевидных или эллиптических колосков, содержащих от 2 до 8 цветков’, можно вычлнить следующие суждения: 1. Растение имеет мелкие эллиптические колоски. 2. Колоски по своей структуре похожи на волосы, заплетенные в косу (ср.: существует прием плетения косы, называемый «колосок»). 3. Часть растения похожа на волосы. Дериват *колéнница* – ‘род пучковато-ветвистого растения с коленчато приподнимающимися стеблями ...’ позволяет выделить суждения: 1. Растение имеет стебли. 2. Стебли имеют сгибы. 3. Сгибы стеблей напоминают сгиб колена человека. Семантика дериватов *волóсница* и *колéнница*, называющих растения, основывается на сходстве структур, с одной стороны, волоса, с другой – колена.

Остановимся на производном слове *рукокрылые* – ‘отряд плацентарных млекопитающих, представители которого способны к активному полёту’. В научной классификации к рукокрылым млекопитающим относят так называемых летучих мышей и летучих собак. Основная особенность рукокрылых в том, что, как и у птиц, у них передние конечности превращены в крылья, но крыло у таких млекопитающих – это голая кожистая перепонка, натянутая между удлинёнными пальцами кисти и тянущаяся по бокам тела до ступней. То есть крыло данных млекопитающих напоминает по форме и поверхностной структуре пальцы рук человека. Отсюда и название – рукокрылые.

Посредством метафоризации образуются названия людей и растений от наименований животных.

Например, только от слова *корова* в русском языке выделяется ряд наименований, характеризующих растения и человека. Так, по названию животного именуют растения, ср.: *коровами* называют грибы (любой большой по размеру гриб). С человеком связаны наименования: *коровётъ*, *коровя'ка* и др. Вычленение смысловых пропозиций в семантике этих слов позволяет раскрыть причину метафоризации. Ср.: *коровётъ* – ‘полнеть, толстеть’ (1. Здоровая корова быстро набирает вес. 2. Человек может быстро набирать вес, полнеть. 3. Человек напоминает корову), *коровя'ка* – ‘мужчина с неуклюжей походкой’ (1. Корова в спокойном состоянии двигается медленно, переваливаясь. 2. Мужчина может ходить медленно, переваливаясь – неуклюжей походкой. 3. Походка мужчины может напоминать походку коровы). Метафоризация в этих случаях происходит на основании сходства объектов или действия по внешнему признаку/действию, свойственному корове.

Дериват *синичница* – ‘женщина, живущая по принципу «лучше синица в руке, чем журавль в небе»’ называет человека по животному – названию птицы. Здесь лишь условно можно выделить суждения (1. Существует принцип «лучше синица в руке, ...». 2. Женщина живет по этому принципу. 3. Женщину называют по названию птицы – синицы). Само слово *синичница* говорит об особой культурной связи птиц с человеком.

Пословица «Лучше синица в руке, чем журавль в небе» известна в разных вариантах в других языках (ср.: в польском «Лучше воробей в горсти, чем канарейка на крыше»; в немецком «Лучше воробей в руке, чем журавль (голубь) на крыше»; в английском «Одна птица в руке стоит двух в кустах»; во французском «Воробей в руке лучше летящего журавля»; в итальянском «Лучше одна птица в клетке, чем сто на дворе»; в испанском «Лучше одна птица в руке, чем сто летящих»). Данные примеры говорят о том, что конкретизация образа птицы в разных языках может быть различной. Национальной

спецификой русского варианта пословицы является противопоставление журавлю синицы. Выбор именно синицы оправдан русской фольклорной символикой этой птицы. Многие русские пословицы и поговорки подчеркивают малые размеры, незаметность этой птички (ср.: «Невелика птичка-синичка, и та свой праздник помнит», «Синица не птица, а прапорщик не офицер», «Синичку хоть в пшеничку, а толще не будет»). В то же время русский фольклор фиксирует то, что при необходимости и такая малая птичка может согдиться (ср.: «Мала птичка, да ноготок остер», «За морем и синица птица (там всё едят)», «Невеличка синичка, да та же птичка»). Данные культурно обусловленные ассоциации и позволяют установить орнитологическое противопоставление в русской пословице.

Посредством метафоризации образуются названия людей и животных от наименований растений.

Сравните, например, названия животных. Так, значение деривата *чесно́чница* – ‘змеевидное животное, имеющее специфический запах чеснока’ соотносится с такими смысловыми пропозициями, как: 1. Чеснок имеет запах. 2. Животное специфически пахнет. 3. Запах животного напоминает запах чеснока. А значение деривата *лимо́нница* – ‘бабочка’ раскладывается на пропозиции: 1. Бабочка имеет желтый цвет. 2. Лимон имеет желтый цвет. 3. Бабочка напоминает лимон. В первом случае основанием сравнения является запах, во втором – цвет.

Семантика дериватов *капу́стник* и *капу́стица*, называющих людей, а именно – ‘плакса’, может быть разложена на пропозиции: 1. Капустный рассол вязкий, тянущийся, слизистый. 2. У плачущего из носа (иногда – изо рта) выделяется слизь. 3. Слизь плачущего человека напоминает своей консистенцией капустный рассол (ср. с глаголом *капу́ститься* – ‘капризничать, плакать’). Основание сравнения здесь – сходство по физическому признаку; это вязкость рассола, получаемого при квашении капусты.

Плохо разложимыми на пропозиции являются дериваты *крапи́вница* и *капу́стничек* в значении ‘ребенок, рожденный вне брака’. Появление слова *крапи́вница* на основе непроизводного *крапива* (по результатам опроса информантов) можно объяснить следующими ассоциативными связями: *крапива* – травянистое растение с обжигающими волосками на стебле и листьях. Появление на свет ребенка, родившегося вне брака, часто вызывает отрицательную реакцию – плохое – и часто насмешливое – отношение со стороны окружающих, которые «колют глазами» (то есть недоброжелательно, зло смотрят), что, естественно, в ответ «колет глаза» матери (болезненно воспринимается ею). По поводу слова *капу́стничек* логично предположить следующее: ребенок по

народным (возможно, шутливым) представлениям рождается в капусте, то есть вне дома (сравните, также аналогичные по семантике дериваты *крапíвник* (*крапíвница*), *подзабóрник*). В данном случае деривационный принцип объяснения значения слова уступает ономасиологическому.

Рассмотренные выше слова, образованные метафорическим путем, следует считать культурно мотивированными. Каким образом происходит сравнение одного объекта с другим, во многом зависит от перцептивного опыта говорящего, от его субъективного восприятия, которые трудно подвести под четкие формулы.

Дериваты с метафорической семантикой, которая всегда фразеологична, образуются на основе разных признаков, среди которых: форма, размер, запах, консистенция, функция и др. Типизацию этих признаков можно проследить на уровне тематических групп «человек» (а именно – названия частей тела), «животные» и «растения», что говорит, среди прочего, о их тесной связи и особенностях мыслительных процессов людей одной культуры.

Список литературы

1 Араева, Л. А. Словообразование и синтаксис: типы пропозициональных структур / Л. А. Араева, И. В. Евсеева // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск. – 2010. – № 4. – С. 145–150..

2. Евсеева, И. В. Когнитивное моделирование словообразовательной системы русского языка (на материале комплексных единиц): Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / И. В. Евсеева. – Кемерово, 2012. – 430 с.

3. Евсеева, И. В. Когнитивное моделирование лексико-словообразовательного гнезда (на материале гнезд с вершинами *сердце* и *heart*) / И. В. Евсеева, Е. А. Пономарева // В мире научных открытий. Гуманитарные и общественные науки. – 2012. – № 11.3(35). – С. 90–119.

4. Крейдлин, Г. Е. Тело и телесность в русском языке и русской культуре: кости / Г. Е. Крейдлин // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. Междун. филол. чтения им. проф. Р. Т. Гриб (1928–1995) / Отв. и науч. ред. Б. Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013. – Вып. 4. – С. 51–56.

5. Шарифуллин, Б. Я. Человек как *Persona Corpulentis*: когнитивно-генетические этюды. 1. «Нога как много в этом слове...» / Б. Я. Шарифуллин // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. / Междун. филол. чтения им. проф. Р. Т. Гриб (1928–

1995) / Отв. и науч. ред. Б. Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013. – Вып. 4. – С. 104 –109.

6. Черных, П.Я. Очерк русской исторической лексикологии. Древнерусский период / П. Я. Черных. – М.: МГУ, 1956. – 243 с.

УДК 377(8)

ББК 74.03

З. У. Колокольникова*, Казанкова О. А.*

(Россия, Лесосибирск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРИЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ В 20-е гг. XX в.

Ключевые слова: Приенисейская Сибирь, педагогическое образование в Приенисейской Сибири, национальная школа, подготовка педагогических кадров, краткосрочные и долгосрочные курсы.

В статье дана краткая характеристика национальной школы, основные проблемы ее становления в 20-е гг. XX в., в частности проблема кадрового обеспечения и низкий уровень подготовки педагогов. Основное внимание уделено таким формам подготовки педагогов национальной школы Приенисейской Сибири в 20-е гг. XX в., как краткосрочные и долгосрочные курсы.

Zulfiya U. Kolokolnikova, Olga A. Kazankova

(Russia, Lesosibirsk)

TRAINING OF TEACHERS OF NATIONAL SCHOOL IN PRIENISEJSKAYA SIBIRIA IN 20S XX CENTURE

Key words: Prienisejskaya Sibiria, pedagogical education in Prienisejskaya Sibiria, National school, training of pedagogical staff, short-time and long-time courses.

The article provides a general description of the National school, the main problems of its organization, in particular, the problem of personnel and low qualification of teachers. Such techniques of national school teachers training in Prienisejskaya Sibiria in the 1920s of the XX century as short-time and long-time courses are described.

Историко-педагогические исследования, посвященные отечественной школе 20-х гг. XX в., находятся в центре внимания современных исследователей. Этот период истории становления отечественной школы отличается активным экспериментированием в обучении и воспитании. В статье мы будем использовать термин «Приенисейская Сибирь» для обозначения территории бывшей Енисейской губернии в 20-е гг. XX в. Становление системы учреждений социального воспитания в Приенисейской Сибири раскрыто в работах

*© Колокольникова З.У., Казанкова О.А., 2014

И.Н. Белых, В.В. Бибиковой, З.У. Колокольниковой, О.Б. Лобановой, С.Н. Ценюги, Н.А. Шумаковой и др.

Становление национальной школы в Сибири начала XX в. представляет особый интерес в региональной историко-педагогической науке. Формирование системы образования в Сибири началось с 20-х гг., когда территория Сибири была освобождена от войск Колчака и власть перешла органам диктатуры пролетариата и партийным органам [1]. По данным демографической переписи 1920 г., численность национальных меньшинств на территории подведомственной Сибревкому, составляла более 2 млн. чел., или 26,5 % всего населения [8. С. 172]. По переписи 1920 г. население Приенисейского края (Енисейской губернии) около 20 % населения было нерусским [2. С. 280]. На различных территориях Приенисейской Сибири проживали: русские, башкиры, белорусы, буряты, вотяки, евреи, карелы, коми (зыряне), латыши, мордва, немцы, пермяки, поляки, татары, украинцы, финны, черкесы, чувашаи, эсты, корейцы, латгальцы, хакасы, цыгане [2. С.144]. Перепись 1920 г. показала низкий уровень грамотности среди нерусского населения Приенисейского края: татары (15 %), чувашаи и мордва (9-11 %), эстонцы и латыши (38-41 %), поляки (31 %) и т.д. [2. С. 280].

Следует отметить, что в 20-е гг. на территории Приенисейской Сибири существовали следующие учреждения социального воспитания: учреждения для нормальных детей (школы первой и второй ступеней, в том числе национальные, детские дома и детские приюты, дома ребенка, детские трудовые городки, школы-коммуны и др.), учреждения для физически дефективных и умственно отсталых детей (школа для глухонемых, интернат физически-дефективных детей), учреждения для трудновоспитуемых детей (интернат морально-дефективных детей, сортировочно-распределительный пункт, детдом-распределитель, приемный пункт, изолятор, дом подростков, детская колония и др.). Кроме учреждений социального воспитания создаются учреждения политпросвета и профобра.

После революции перед властью встал вопрос о реализации национальной политики. 31 октября 1918 г. было принято постановление НКП «О школах национальных меньшинств», в котором говорилось: «Все национальности, населяющие РСФСР, пользуются правом организации обучения на своем родном языке на обеих ступенях единой трудовой школы» [7. С. 145]. Вначале дело просвещения народов нерусского языка в РСФСР было сосредоточено при Народном Комиссариате по делам Национальностей, но уже к концу 1918 г. управление школами национальных меньшинств было передано Наркомпросу, при котором был организован Совет национальных меньшинств. Позднее, в процессе централизации народного просвещения, в регионах

создаются отделы народного образования с подотделами. Енисейский губернский отдел народного образования (ЕнГубОНО) был организован 6 января 1920 г., а 16 января были учреждены подотделы (школьно-курсовой, театрально-кинематографический, библиотечный, дошкольный, внешкольный). С июля 1920 г. Енисейский ГубОНО вошел в состав Енисейского губернского исполнительного комитета Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов на правах отдела. К концу 1920 г. Енисейский ГубОНО состоял из 10 подотделов: дошкольного, школьного, охраны детства, профессионально-технического, политико-просветительного, искусств, национальных меньшинств, финансового, снабжения и общего.

В 20-е гг. XX в. в РСФСР активно развивалась сеть национальных школ, их число постепенно росло. Количество национальных школ в Приенисейской Сибири в 1921 г. составляло 63, из них наибольшее число представляли татарские (27), эстонские (11), латышские (12) и чувашские (7). Малым количеством школ были представлены: польские (4), украинские (1), еврейские (1) [3]. К 1925 г. на территории Приенисейской Сибири существовало уже 87 национальных школ первой ступени. Среди национальных школ были татарские, латышские, эстонские, чувашские, мордовские, польские, немецкие, еврейские, северно-туземные и хакасские [2]. В 87 национальных школах Приенисейской Сибири обучались 4344 ребенка. Увеличение числа школ к 1925 г. дали школы северных инородцев (3) и национальные хакасские школы (38), т.к. к этому времени Хакасия вошла в состав Приенисейской Сибири. Количество некоторых национальных школ сократилось, например татарских (до 12), чувашских (до 3), польских (до 1) и др. [6].

Можно увидеть, что, в целом, за пять лет (1920 – 1925 гг.) число школ национальных меньшинств увеличивается (с 63 до 87), сеть школ стала достаточно разветвленной, была представлена школами для различных национальностей и охватывала примерно 19 % общего числа детей школьного возраста. Процент охвата учащихся школьного возраста примерно соответствовал данным переписи 1920 г., согласно которому около 20 % населения Приенисейской Сибири было нерусским (см. выше).

К концу 20-х гг. XX в. обследование учреждений социального воспитания показало, что в городах Приенисейской Сибири наибольшее число городских школ первой ступени (кроме русских) было у татар (90), украинцев (20), евреев (20), мордвы (10), а сельских – у украинцев (2239), мордвы (752), белорусов (659), латышей (167), татар (155), немцев (142), поляков (103) и др. [2. С. 144]. Нужно отметить, что число городских национальных школ к концу 20-х гг. увеличилось с 87 до 168, в сельской местности национальных школ первой ступени было больше, чем в городе (5 616 и 168).

Национальных школ второй ступени было крайне мало как в городе (42), так и на селе (92).

Существенными проблемами в организации национальной школы в г. Красноярске в 20-е гг. XX в. были: отсутствие школьных помещений или их неблагополучное состояние, недостаточная обеспеченность учебными материалами, низкая подготовка учительского состава, а также отсутствие помощи со стороны исполнительных органов власти, что в целом создавало неблагоприятные условия для развития национальной школы.

В реализации идеи всеобщего начального обучения среди нерусских народов особенно большие трудности вызывала задача подготовки педагогических национальных кадров. В архивных документах отмечается, что общий недостаток всех национальных школ заключался в недостаточной подготовленности школьных работников, которые «на 60 % имеют стаж от 1 до 3 лет и не имеют вообще полной подготовки или совершенно таковой не имеют, кроме курсов по переподготовке» [4. Л. 3а].

Для решения такой проблемы, как недостаточное кадровое обеспечение и низкий уровень профессиональной подготовки учителей для национальной школы, были созданы долгосрочные курсы, инициаторами этих курсов стал Институт народного образования (г. Красноярск). Долгосрочные курсы были рассчитаны на 1-2 года и не могли обеспечить учителями национальную школу в короткие сроки, поэтому на всей территории Приенисейской Сибири открываются краткосрочные педагогические курсы. В 1921 г. в г. Минусинске были открыты первые трехмесячные курсы для хакасов. За два года было подготовлено около 80 человек. Нужно отметить, что на территории всей Сибири (Томск, Омск, Красноярск, Сибирск, Иркутск, Улала и др.) организуются краткосрочные и долгосрочные курсы не только для подготовки учителей для национальной школы, но и библиотекарей, ликвидаторов неграмотности, организаторов изб-читален. Курсы были организованы на краевом, областном, межокружном уровнях. На курсах велась подготовка педагогов и культработников для татарских, киргизских, украинских, белорусских, эстонских, латышских, немецких, чувашских, хакасских, бурятских и алтайских национальных школ. Общее число курсантов доходило до 680 человек, из них 340 – учителей, 55 – избачей, 10 – библиотекарей, 165 – ликвидаторов неграмотности [5]. В целом, архивные данные показывают, что сеть педагогических курсов была достаточно распространена на территории Сибири.

Архивные материалы государственного архива Красноярского края позволяют проанализировать содержательные и организационные аспекты подготовки педагогов для национальной школы. «Курсы по переподготовке учителей организуются 2-месячные,

а для политпросветработников – одновременные. Что же касается 2-месячных курсов по подготовке и переподготовке учителей нацмен, то таковые, в отличие от неокружных и краевых курсов организаторов-методистов, должны быть организованы с таким учебным планом и программой, чтобы втянуть в активную проработку материалов курсов «Массовика учителя средней квалификации» [5]. Мы находим подтверждение тому факту, что самой распространенной формой подготовки учителя национальной школы были краткосрочные двухмесячные курсы, ориентированные на подготовку массового учителя средней квалификации.

Исходя из вышеуказанных соображений, СибкрайОНО рекомендовал для учителей восточных национальностей организовать курсы по следующему учебному плану:

Общеобразовательный цикл:

1. Родной язык и литература – 36 часов.
2. Математика – 40 часов.
3. Естествознание – 48 часов.
4. Экономическая география – 30 часов.
5. Обществоведение – 40 часов.

Всего: 194 часа.

Методико-педагогический цикл:

А) комплексная система и программа ГУСа (Сиб. вариант) – 22 часа.

Б) организация и методы работы по программе ГУСа (в том числе вопросы самоуправления и учета педагогической работы) – 38 часов.

В) методика:

1. Обществоведение – 14 часов.
2. Естествознание – 14 часов.
3. Математика – 18 часов.
4. Родной язык – 18 часов.

Всего: 124 часа.

Весь учебный план двухмесячных курсов был рассчитан на 318 часов в 53 учебных дня с 8 выходными [5].

Организаторы педагогических курсов были обязаны обеспечить расходы по содержанию курсов, а также обеспечить учителей, проходящих подготовку на основе краткосрочных курсов, из бюджета НКП: «Командируемые должны быть обеспечены жалованием, путевыми (проездные и суточные на время переезда), необходимо иметь в виду и расходы вообще по содержанию курсов, в зависимости от размера дотации НКП» [5].

Решая задачу подготовки учителей национальной школы через курсовую подготовку в короткие сроки, приходилось считаться с отрицательной стороной такого подхода – низким качеством

подготовки учителей, недостаточностью предметных и педагогических знаний, которые не учитывались программой краткосрочных курсов. Восполняли необходимые знания и умения педагоги непосредственно при работе в школе.

Таким образом, можно сделать вывод, что в 20-е гг. XX в. в Приенисейской Сибири кратковременные педагогические курсы стали основной формой подготовки педагогических кадров для национальной школы.

Список литературы

1. Беликова, А. П. Основные тенденции развития содержания школьного образования в Сибири в период 20-х годов (1920-1931) / А.П. Беликова. – М., 1992. – 182с. – С. 10, С. 46.
2. Бибилова, В. В. Становление единой трудовой школы в 20-е годы XX века в Приенисейской Сибири / В.В. Бибилова. – Красноярск: Издательский дом «ВВВ», 2008. – 352с.
3. ГАКК, Ф. Р. - 93, Оп. 1, Д. 103, Л.2.
4. ГАКК, Ф. Р. - 93, Оп. 1, Д. 211, ЛЛ. 1 - 3в.
5. ГАКК, Ф. Р. - 137, Оп. 1, Д. 64, ЛЛ. 23 - 24.
6. Колокольникова, З. У. Национальная школа в системе социального воспитания Приенисейской Сибири в 20-е годы XX века / З. У. Колокольникова, О. А. Казанкова // Materiály IX mezinárodní vědecko – praktická conference «Dny vědy - 2013». – Díl 14. Historie: Praha. Publishing house «Education and Science» s. r. o. – 112 stran.
7. Народное образование в СССР (1917-1974): сборник документов. – М., 1974. – 452с.
8. Школа Западной Сибири за 50 лет Советской власти / под ред. Ф. Ф. Шамахова. – Новосибирск, 1970. – 396 с.

УДК 37.032.2+37.037.2

ББК 88.4

Margarita Erdmann *

*Katholische Hochschule Freiburg Fakultät Heilpädagogik Inklusive
Education (Deutschland)*

Tatyana Y. Artyukhova *, Natalya V. Basalaeva *
(Russia, Lesosibirsk)

**ЛЕЧЕБНАЯ ПЕДАГОГИКА – ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ МЕТОД В
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ЛИЧНОСТНЫЕ ПРОБЛЕМЫ**

*© Erdmann M., Artyukhova T.Y., Basalaeva N.V., 2014

Ключевые понятия: лечебная педагогика, терапия, гуманистический метод, личностные проблемы.

В статье представлено современное, разрабатываемое в Германии и России, направление – лечебная педагогика. В рамках гуманистической педагогики и психологии это закономерная тенденция при работе с детьми и подростками, имеющими различные личностные проблемы.

Therapeutische Pädagogik - humanistische Methode in der Arbeit mit Kindern, die persönlichen Probleme

Wichtige Begriffe: therapeutische Pädagogik, Therapie, humanistische Methode, die persönlichen Probleme.

In dem Artikel wird Ihnen moderne, produziert in Deutschland und Russland, in Richtung Physiotherapie Pädagogik. Im Rahmen der humanistischen Pädagogik und Psychologie ist die gesetzmäßige Trend bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die verschiedenen persönlichen Probleme.

Curative pedagogy - humanistic method in work with children having personal problems

Key words: medical education, therapy, humanistic method, personality problems.

This article presents a modern, developed in Germany and Russia, direction - curative pedagogy. In the framework of humanitarian pedagogics and psychology is the logical tendency when working with children and teenagers with various personal issues.

По мнению Г. А. Берулавы, образ мира в значительной степени определяет «парадигму жизни» конкретного человека. Соответствующий образ мира воплощается для человека в устойчивости его поведения, которое проявляется в конкретных действиях, оценках, поступках [1].

Современный мир изменяем, он предъявляет порой жесткие требования к психологической организации человека. Если взрослый человек уже имеет выработанные, усвоенные-присвоенные психологические механизмы защиты, то ребенок-подросток-юноша еще не смогли приобрести такого опыта в силу объективного фактора – мало прожито, мало присвоено. Важно, чтобы у становящегося человека сформировался такой образ, который позволит ему бесконфликтно и эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью.

Развитие человека идет по разным линиям. Для нас больший интерес пока представляет эмоциональная линия. Когда все происходит в рамках возрастного развития, то это замечательно. Особого внимания от специалистов ожидают дети и их родители, педагоги, у которых отношения с миром «не выстраиваются бесконфликтно». Дети проявляют тревожность, замкнутость,

агрессивность, конфликтность. Эти аффективные состояния не позволят растущему человеку адекватно взаимодействовать со сверстниками, получать удовольствие от прожитого момента, раскрывать свои таланты.

Как писал великий И.П. Павлов: «Страсть, вогнанная в мышцы, есть аффект» [цит. по: 2]. Эту самую «страсть, аффект» необходимо из «мышц вывести». С нашей точки зрения, на эти вопросы отвечает лечебная педагогика, которая в Большом медицинском словаре понимается как совокупность методов воспитания и обучения психически неполноценных детей, применяемая обычно в специальных лечебных и педагогических учреждениях (вспомогательные школы, отделения детских психиатрических больниц и др.) [7]. В словаре-справочнике «Психомоторика» лечебная педагогика представлена как система медико-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию дефекта и развитие аномальных детей, находящихся в условиях лечебных учреждений. Отмечается, что начало лечебной педагогике заложено врачами-психиатрами Э. Сегеном (E. Seguin, 1812-1880), И.В. Маляревским, А.С. Грибоедовым, В.П. Кащенко (1870-1943), Г.И. Россолимо (1860-1928) и др. [5].

Мы следуем за немецкими коллегами, которые с 1953 г. рассматривают лечебную педагогику, в первую очередь, как воспитание, а не излечение в медицинском смысле.

Педагогика нового времени, которая становится всё более систематической, включает в себя проблематику лечебного воспитания и специального образования, обозначенную представителями педагогики (Песталоцци, Каменский, Монтессори и т.д.).

Лечебная педагогика выбирает борьбу в качестве медиума между педагогикой и терапией.

Терминологически слово «медиум» пришло из эзотерических традиций, но для нас оно выступает связующим звеном между двумя мирами: материальным и духовным. Для нас ближе понимание этого термина Г. Желе, который писал: «Медиум – человек, составляющие элементы личности коего – ментальные, динамические и материальные – способны к моментальной децентрализации» [14].

В дальнейшем лечебную педагогику определяют как часть специальной педагогики.

В настоящее время лечебная педагогика дефинируется как теория и практика воспитания и сопровождения тех, чья персонализация и социализация происходит в неблагоприятных условиях.

Целевая группа определена детьми, подростками, взрослыми, которые имеют нарушения в телесной, социальной, психической,

душевной и сенсорной сферах и которым требуется специальное педагогическое и терапевтическое сопровождение, а также теми, кому необходимо сопровождение в развитии (дети с нарушениями слуха, речи; повышенная агрессивность; дети с миграционным основанием; девиантное поведение и др.).

Задачи лечебной педагогики:

- лечебно-педагогическая диагностика, раннее распознавание нарушения;
- психолого-педагогическая и социальная поддержка;
- педагогическое сопровождение;
- семейное консультирование;
- терапевтическое воздействие в комплексном подходе.

Область деятельности лечебного педагога:

- Центры раннего развития.
- Центры диагностики.
- Специализированные дневные учреждения.
- Коррекционные школы.
- Дошкольные учреждения, начальные классы, специализированные классы, в которых имеются дети с нарушениями или инвалидностью.
- Кабинеты консультирования.
- Детская клиника и психиатрия.
- Центры профессиональной и социальной реабилитации.
- Дома по уходу за пожилыми людьми.

К основным направлениям работы относятся лечебно-педагогическая игровая терапия, сопровождение в развитии; «защищённая» коммуникация; образование, обучение и ассистенция; арт-терапия.

Для осуществления лечебной педагогики применяется борьба как феномен. Борьба в педагогическом и терапевтическом контексте отличается принципиально от спортивных видов борьбы (бокс, дзюдо, вольная борьба, айкидо и др.). Спортивная борьба направлена на достижение результата (победы) любыми целями (разрешенными для конкретного вида борьбы).

В лечебной педагогике борьба направлена на:

- снижение уровня агрессивности;
- профилактику насилия;
- повышение возможности «сделать детей сильными», чтоб защитить от употребления наркотиков;
- сокращение числа криминальности через занятость подростков;
- создание условий, чтобы сделать детей сильнее, ловчее;
- развитие способности к стратегическому мышлению, которая может быть использована в дальнейшей жизни;

- получение удовольствия, радости от часов физической культуры, от общения со сверстниками [12].

В начале занятий устанавливаются правила. К основным, по мнению W. Befuddles, W. Anders, относятся:

1. Всё разрешается, что не причиняет боль другому.
2. Борьба начинается после того, как оба участника к этому готовы.
3. Ни при каких обстоятельствах я не сделаю моему партнёру больно.
4. Если мой партнёр говорит (кричит): «СТОП», то борьба сразу же заканчивается [9].

Структура занятий

1. В играх дать возможность получить радость от движения; прожить себя в движении.
2. Телесный контакт: получать и принимать.
3. Развитие и стабилизация доверия.
4. Борьба, «драться» от низкого эмоционально-социального уровня к более высокому (подготовить и развить; испробовать и усовершенствовать; насладиться и пережить) [9].

Важным условием проведения занятий является создание условий безопасности. В частности, необходимо мягкое покрытие пола (гимнастические маты, татами), участники лечебной педагогики должны прибрать длинные волосы, снять украшения, соблюдать гигиену тела и одежды, они должны быть одеты в соответствующую одежду (спортивные штаны, футболка, которые могут быть повреждены во время борьбы). Безопасность пространства обеспечивает необходимость заботиться о том, а «если я упаду, не получу ли я повреждений», «если я произведу захват соперника, не порву ли я дорогую одежду». Мысли должны быть связаны со стратегией и получением удовольствия от борьбы [9].

При построении занятия для определённой группы детей (взрослых) нужно учитывать возраст, проблему, готовность осуществлять взаимодействие с партнером, готовность перейти на более высокий уровень борьбы. Педагог должен понимать, что лучше не торопиться при проведении занятий. Каждая эмоция требует проработки от простого до более сложного ее проживания.

Подготовленность педагога, его пронципальность, его толерантность, эмпатия, готовность принять ребенка (взрослого) таким, какой он есть, отсутствие желания «переделать» его определяют эффективность применения борьбы как медиума педагогики и терапии.

В последние 10-15 лет во многих городах России все активнее внедряются технологии психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с нарушениями или выраженными

проблемами развития, где стараются активно использовать зарубежный опыт.

Одной из организационных форм такой помощи является лекотека. Слово «лекотека» («lekotek») образовано из шведского слова «leko», что значит «игрушка» и «tek» – «собрание», «коллекция». Первая лекотека была основана в 1963 г. в университетской клинике в Стокгольме. По инициативе родителей и педагогов было создано своеобразное собрание развивающих игр и игрушек [4].

Первая американская лекотека, ставшая впоследствии Национальным центром, была открыта в штате Иллинойс в 1980 г. как общественная инициатива, поддерживаемая государством. Цель первой американской лекотеки – предоставление детям с особыми потребностями и их семьям места для встреч со специалистами. Сегодня американские лекотеки стали обучающими и ресурсными центрами, которые обслуживают тысячи детей с проблемами в развитии.

Согласно точке зрения А.М. Казьмина, лекотека – это структурно-функциональная единица, которая может осуществлять свою деятельность как автономно, так и в составе образовательных учреждений: дошкольных; образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи; учреждений специального образования; детских домов и интернатов; домов ребенка; реабилитационных центров и других организаций, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья (от 2 месяцев до 11 лет) и особыми образовательными потребностями [3].

Если в первоначальном варианте модели «Российская лекотека» (2000 г.) акцент ставился на игровые и технические средства, важные для развития ребенка, то сегодня лекотека в России рассматривается как служба психологического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с выраженными нарушениями и проблемами развития.

Деятельность лекотеки основана на гуманистическом подходе с использованием игровых методов, арт-терапевтических техник для проведения психопрофилактики, психокоррекции, осуществления психологической поддержки развития личности детей.

Пребывание детей в лекотеке определяется с учетом пожеланий родителей в зависимости от диагноза и индивидуальных особенностей ребенка. Организация работы лекотеки основана на том принципе, что именно семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, является наиболее значимой структурой в процессе его сопровождения, а наиболее эффективным способом развития служит обучение ребенка в привычной, естественной для

него среде, где он проводит большую часть своего времени, усилиями близких ему людей. Поэтому деятельность лекотеки направлена не только на обучение и развитие детей, но и на обучение родителей приемам коррекционной помощи своему ребенку, гармонизации детско-родительских отношений.

Основными формами работы лекотеки являются:

- коррекционно-развивающие занятия с детьми на базе лекотеки;
- индивидуальные игровые сеансы;
- групповые игровые сеансы;
- консультирование родителей;
- домашнее визитирование;
- диагностический игровой сеанс;
- терапевтический игровой сеанс;
- обучающие семинары [4].

Коррекционно-развивающая работа с ребенком строится в соответствии с индивидуальной программой воспитания, обучения и развития ребенка в условиях семьи. Коррекционно-развивающие занятия с детьми проводят специалисты (дефектолог, психолог и логопед). Во время этих занятий специалисты обучают не только ребенка, но и родителей приемам работы с ребенком. В ходе работы используются оборудование и игрушки для тактильного и зрительного восприятия, языка и речи, средства для невербальной коммуникации, музыкальные игрушки, книги и многое другое. Обучение проходит в форме интересной для ребенка игры [7].

Индивидуальные игровые сеансы направлены на развитие коммуникативной, когнитивной, моторной, сенсорной, социальной сфер, качества взаимодействия взрослого и ребенка. Групповые игровые сеансы способствуют развитию, а также выстраиванию взаимодействия ребенка со сверстниками и другими взрослыми. Целью подгрупповых занятий является включение детей в группу сверстников и обучение их совместным игровым действиям.

Для закрепления знаний и тренировки навыков, полученных ребенком на занятиях в лекотеке, родители проводят занятия с детьми в домашних условиях по заданиям и рекомендациям специалистов. Для проведения таких занятий родителям выдаются игры и пособия из лекотеки. Основной принцип работы - индивидуальный подход к каждой семье [2].

Консультирование по вопросам организации домашнего игрового и коррекционно-развивающего пространства проводится как на базе лекотеки, так и при выезде специалиста на дом (домашнее визитирование).

Деятельность лекотеки связана с использованием вспомогательных средств, обеспечивающих полноценное вовлечение ребенка с особыми нуждами и окружающих его людей в игровую

активность для обучения и развития общения в игре. Материальная база лекотеки включает следующие разделы: специальное оборудование для детей с нарушениями движений; оборудование для развития общей подвижности; игрушки для развития ручных навыков; игрушки для развития тактильного восприятия; игрушки и средства для развития зрительного восприятия; игрушки для развития слухового восприятия; игрушки для развития мышления; игрушки для развития речи и языка; игрушки для поддержки социально-эмоционального развития; игрушки для игры с водой; игрушки для игры с сыпучими материалами; материалы для изобразительного творчества; музыкальные игрушки; компьютерные игры; средства для развития невербальной коммуникации.

Таким образом, лечебная педагогика за рубежом и лекотека в России рассматриваются как гуманистические формы психологического сопровождения детей, имеющих личностные проблемы, и психологическая поддержка их родителей.

Список литературы

1. Берулава Г. А. Образ мира как мифологический символ. – М., 2001.
2. Гусева, Т. Н. Новые формы дошкольного образования в Москве. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 211 с.
3. Организация деятельности лекотек и служб ранней помощи / А. М. Казьмин, Е. А. Петрусенко, А. И. Чугунова, В. Н. Ярыгин. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2011. – 183 с.
4. Лазарева, О. Р. Организация лекотеки для детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Р. Лазарева // Управление ДОУ. – 2010. – № 7. – С. 86 – 91.
5. Лечебная педагогика. Режим доступа: <http://psychomotor.academic.ru/Лечебная> педагогика, свободный.
6. Литвак, М. Е. Психологическое айкидо. – М.-Воронеж, 2012
7. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
8. Словари и энциклопедии на академики. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/medic2/24633>, Свободный.
9. Ярыгин, В. Российская Лекотека / В. Ярыгин // Обруч: образование, ребенок, ученик. – 2008. – № 1. – С. 48-54.
10. Beudels, W., Anders, W. (2008): Wo rohe Kraefte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Paedagogik und

Therapie. (Где грубые (необработанные) силы имеют смысл. 4. Auflage. Borgmann.

11. Ehring, S. Im Kindergarten ist was los! Ringen, Rangeln, Raufen, ein Projekt im Kindergarten (Запрошено 6.09.2013, в 23:17. <http://www.myheimat.de>)

12. Huck-Jakobs, Interview, Deutsche Bundesverband fuer soziale Arbeit e.V. Heilpaedagogik, ein Berufsfeld der Soziale Arbeit?!?! Перевод с немецкого языка (Запрошено 06.09.2013, www.dbsh.de/sozialpolitik).

13. Lange, H., Sinning, S. (2012): Kaempfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht. (Борьба на занятиях спортом в школе). 3. Auflage, Limpert.

14. Wikipedia Режим доступа:
<http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%E5%E4%E8%F3%EC> (Свободный)

СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА»

УДК 159.9

ББК 88.8

Т.Ю. Артюхова*, Бенькова О.А.*

(Россия, Лесосибирск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Ключевые слова: образовательная среда, становление, человек.

В статье рассматриваются условия становления современного человека. К одним из таких условий относится образовательная среда.

Tatyana U. Artyukhova, Oksana A. Benkova

(Russia, Lesosibirsk)

EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMATION OF MODERN MAN

Keywords: educational environment, development, human.

The article considers the conditions of formation of modern man. One of such conditions is educational environment.

В отечественных психолого-педагогических исследованиях (Л.С. Выготский, Б.С. Гершунский, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) «пространство» и «среда» четко и определенно разводятся далеко не всегда, анализируется предметно-развивающая функция «воспитательной среды», «образовательной среды», «социальной среды», «образовательного пространства» и т.п. Как динамически развивающаяся образовательная среда рассматривается Л.С. Выготским. Конкретное социальное пространство, посредством которого человек включается в культурные связи общества, представляет собой образовательную социокультурную среду (Л.Н. Коган, Н.Б. Крылова, Н.В. Соловьёва) или «среду взросления» (И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин). Под средой понимается: часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, образовательных процессов (Н.Б. Крылова); система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (В.А. Ясвин) [16]; совокупность возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (А.С. Гаязов, С.Д. Дерябо); система

*© Артюхова Т.Ю., Бенькова О.А., 2014

ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (Ю.Н. Кулюткин) [15].

Под образовательной средой в рамках антропологического подхода понимается продукт совместной деятельности образующего и образуемого (В.И. Слободчиков). Среда становится образовательной в том случае, когда появляется личность, имеющая интенцию образования (Л.Л. Портянская, Г.И. Шатон).

Гуманитарную направленность образовательной среды задает включение значимых для студента знаний и использование комфортных, принимаемых им технологий обучения. Когда речь идет об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося, точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс.

Создание субъектом собственной среды предполагает ее преобразование, переход среды в другое качество – пространство, в котором возможно развитие субъекта, посредством создания и изменения обстоятельств своей жизни собственной деятельностью. На данное обстоятельство указывается в классических трудах Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и их последователей. Разрабатываемая в настоящее время методология средового подхода в педагогике (А.С. Гаязов, Ю.С. Мануйлов, В.В. Сериков и др.) приводит к пониманию необходимости дифференциации образовательной среды и образовательного пространства, представленного как система многомерных отношений, развивающихся в обществе (В.А. Мастерова, И.Д. Фруммин и др.).

Образовательная среда как системный объект высокой мерности и уровневой иерархии может (при определенной инструментари) дать научному сообществу педагогов, психологов, дидактов, организаторов непрерывного и дополнительного образования искомую модель постановки проблем и их решения.

Образовательная среда оценивается в терминах «эффективности образовательного учреждения» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. При этом подчеркивается отсутствие заранее заданных критериев, определяющих «эффективность образовательного учреждения», вследствие его уникальности и неповторимости. Как говорит Л.С. Выготский, образовательная среда создает зону ближайшего развития обучающегося, условия для того, чтобы его личность непрерывно менялась, развивалась, полноценно интегрировалась в общество и была нацелена на совершенствование личности [10].

В отечественной психологии наиболее интересным представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав». По его мнению, среда, окружающая ребенка, не задана заранее, она начинается там, «где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить...» [13].

Анализируя условия реализации целей образования в пространстве культуры, В.И. Слободчиков выдвигает задачу превращения в образовательную среду наличного для каждого места образования социокультурного содержания, под которой он понимает все средства и содержание образования [13].

Одна из основных задач преподавателя высшей школы – организация свободного образовательного взаимодействия с уже существующими и выделенными для учебных целей объектами внешнего мира. В результате взаимодействия с окружающей средой обучающийся приобретает опыт, рефлексивно трансформируемый им в знания [3].

Работая со студентами педагогического вуза, мы имеем уникальную возможность готовить специалистов с учетом их особенностей, создавать условия для раскрытия их личностного потенциала. Важно, чтобы будущие педагоги были готовы к осуществлению эффективной педагогической деятельности, проявляя гибкость, мобильность, готовность к инновационному поведению. Отличительная особенность объективных требований к современному специалисту состоит в их очевидной разнородности, требующей от него универсальности знаний, умений и навыков. Он должен одновременно выступать и в роли квалифицированного управленца, владеющего разнообразными приемами и средствами воздействия, и в роли аналитика-эксперта, способного выявить его наиболее существенные признаки, и в роли проектировщика, способного осуществлять перенормирование элементов профессиональной деятельности различных специалистов в целях повышения ее эффективности, сохранения психологического здоровья в различных условиях [2,4-6].

Успешная подготовка будущих педагогов, педагогов-психологов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования не только к личностным качествам, но и к уровню физического и психологического здоровья. Здоровый и духовно

развитый педагог получает удовлетворение от своей работы, обладает высоким уровнем работоспособности, активности, творчества, стремится к совершенствованию. Учителя, личность вообще, с такими характеристиками вполне можно назвать успешной.

Учитывая эти характеристики, современное психолого-педагогическое образование активизирует поиск моделей подготовки специалистов, соответствующих требованиям времени. Наиболее перспективной признается модель профессионального саморазвития, где ведущей является внутренняя активность человека, потребность в самореализации. Именно личностно-порождающая (субъект-субъектная) модель профессионального образования в отличие от субъект-объектной опирается на внутренние факторы развития будущего специалиста. К таким внутренним факторам становления профессионала относятся интегральные характеристики личности (педагогическая направленность, профессиональная компетентность, эмоциональная гибкость, устойчивость, мотивационная готовность к творческой деятельности, педагогическая рефлексия, потребность в самореализации и др.) [14].

Современные проблемы социально-экономического характера, широко обсуждаемые в обществе (Доклад ИНСОРа «Россия: образ желаемого завтра» (2010), «Проект Россия» и др.), могут быть решены только при наличии в стране достаточного количества свободно мыслящих и ответственных людей, способных к выбору в ситуации неопределенности. В Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования», в «Концепции модернизации российского образования...» обращается внимание на создание в образовании условий для развития потенциала человека.

В современной образовательной среде для эффективного становления человека должны быть созданы условия, способствующие возможности формирования свободного и ответственного выбора, что связано с ценностной переориентацией образования на «культуру достоинства» вместо «культуры полезности» (А.Г. Асмолов). Предпосылки такой смены лежат в способах понимания человеком мира, «связанных с расшатыванием характеристик классического мышления, в частности, монологичности подходов, окончательности истин и т.д.» (Д.И. Фельдштейн). Сегодня, в условиях существования разнообразных способов объяснения мира, которые характерны для «полипарадигмальной культуры» (М.М. Бахтин), человек вынужден сам строить свое представление о мире, опираясь на разные, порой противоречивые, точки зрения. Это связано с переходом от «классических к неклассическим идеалам рациональности» (М.К. Мамардашвили) и отражено в работах А.Г. Асмолова, В.С. Библера, В.П. Зинченко, А.М. Новикова, В.С. Степина, В.С. Швырева, А.В. Юревича и др. При этом используются различные

термины: «неклассическая» и «постнеклассическая» исследовательские парадигмы; «информационная»; «сетевая», «холистическая», «экологическая» культуры и др. [15. С.5].

Что же касается миссии высшего профессионального образования, то вопрос поставлен, скорее, концептуально. В образовательных стандартах определена «конечная» цель: сформулированы основные квалификационные характеристики специалиста (для стандартов второго поколения) и компетенции бакалавра (для стандартов третьего поколения). Именно в стандартах третьего поколения осуществлен выход на компетентностный подход, на понимание роли высшего профессионального образования для становления человека, профессионала.

Психологическое понимание человека, его развития, становления всегда вызывает определенные трудности. Обращаясь к отечественным классикам, мы можем констатировать, что эта категория рассматривается в классическом подходе через призму категории «личность» – этой высшей интегративной, нерасторжимой целостности, культурный рост и есть становление личности и мировоззрения [1,7].

В процессе становления на первый план чаще всего выступает эмоциональная сфера человека. Важность эмоций в жизни человека показана в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца и мн. др. Они отмечают тот факт, что эмоции играют ключевую роль в мотивационном и адаптационном процессах. Эмоциональная сфера представляет собой сложную и непрерывную систему «своеобразных откликов личности на действительность и ее воздействия» [8].

В процессе социализации пространство «очеловечивается», являя многомерность человеческого развития. Когда говорят о становлении человеческого в человеке, как отмечает профессор В.Е. Ключко, «становление мира человека определяет становление определенного образа жизни. Становясь суверенной личностью, обладающей всей полнотой координат многомерного мира, человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного мира» [9. С. 156].

Дальнейшие рассуждения о развитии человека мы будем связывать с понятием «потенциал», которое относится к деятельности человека. Субъект является носителем потенциала, который характеризует состояние субъекта с точки зрения возможности осуществлять определенного вида и качества деятельность. Эти возможности создаются обществом в ходе его исторического развития, определяются комплексом различных факторов в их единстве и взаимосвязи. Человеческая деятельность есть процесс реализации потенциала. Человека считают специалистом, профессионалом, когда он имеет необходимые знания и навыки, т.е.

определенный потенциал, дающий ему возможность качественно выполнять свою работу. И от него ожидают именно такой работы. Это очень важный момент, что потенциал всегда связан с ожиданиями по фундаментальным основаниям человеческой деятельности в целом, имея в виду интеллектуальный, духовный, нравственный, творческий потенциалы. Жизненный потенциал представляет собой ядро жизнедеятельности человека.

На самом деле понятие «личностный потенциал» рассматривается как возможность, способность человека жить внутренне богаче и эффективно взаимодействовать с окружением, быть продуктивным, эффективно влиять, успешно расти и развиваться. В личностный потенциал входит здоровье психическое, душевное, личностное и психологическое, смысловое наполнение жизни (интересы и стимулы жить, смыслы жизни, любимое дело), интеллект общий и эмоциональный.

То или иное сочетание этих внутренних составляющих дают такие внешние показатели, как внутренняя культура, внутренняя свобода, добровольная ответственность, любовь к людям, миру и себе, энергетика, навыки и жизненные стратегии, видение перспектив.

Старший школьник есть деятель, способный к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей и средств для их достижения. Его отличает уверенность, то есть возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности. Одновременно школьник есть носитель и автор вклада в какую-либо совместную деятельность, партнер в межсубъектных отношениях.

Еще Л.С. Выготский в качестве основных новообразований возраста отмечал развитие рефлексии и на ее основе – самосознания. При этом дети начинают ориентироваться не столько на оценку их окружающими людьми, сколько на самооценку. Подросток эмансипируется от непосредственного влияния взрослых, его поведение начинает определяться собственными ценностями, образцами, самооценкой. Развитие самооценки порождает стремление подростка к самоутверждению и самовыражению. Становится очевидным, что школа является реальным зеркалом, отображающим все без исключения процессы, происходящие в современном обществе.

Образование в наши дни определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней.

По особенностям построения современное образование не отличается от старого, но у современных школьников появляются все новые возможности, так как значительно расширяется информационное пространство, а следовательно, и способы добычи знаний. Бесспорно, это несет за собой не только положительные последствия в виде вседоступности информации, выхода в глобальное информационное пространство, но и отрицательные – отсутствие глубины знаний, увеличение тревожности у школьников, агрессивности, в некоторых случаях даже потери смысла жизни.

Сегодня в центре внимания – ученик, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного учителя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося. Поэтому совершенствование воспитания и обучения подрастающих поколений осуществляется в контексте создания образовательных пространств как одного из определяющих факторов, влияющих на развивающуюся личность. Речь идет об организации образовательного пространства, в котором главной целью становится воспитание и развитие активной, целеустремленной, ответственной и психологически здоровой личности, способной успешно ориентироваться в изменяющихся ситуациях современной жизни и активно действовать в них.

Список литературы

1. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развитие личности. – М., 1981.
2. Артюхова, Т. Ю. Профессионализация как условие раскрытия жизненного потенциала человека // IV Международная научная Интернет-конференция «Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности». – Омск, 2011.
3. Артюхова, Т. Ю. Психологические механизмы коррекции тревожности личности: Дисс... канд.психол.наук. – Новосибирск, 2000.
4. Басалаева, Н. В. Психологическое здоровье как критерий адаптации студентов к обучению в ВУЗЕ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – Т. 4. – № 34. – С. 1126-1130.
5. Басалаева, Н. В. Образование как пространство становления смыслов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2007. – № 1. – С. 102-107.

6. Бенькова, О. А. Возрастная динамика личностных характеристик толерантности в социокультурном контексте: Дисс... канд.психол.наук. – Хабаровск, 2006.

7. Выготский, Л. С. Собр. сочинений в 6-ти тт. Т.4. – М.: Педагогика, 1982.

8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1: Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.

9. Ключко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005.

10. Ковалев, Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 13-23.

11. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические труды. – М., 1992.

12. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2002.

13. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – 230 с.

14. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: способности человека. – М.: Логос, 2002. – 160 с.

15. Шендрик, И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования. Автореф. дисс. ... д-ра.психол.наук. – Екатеринбург, 2011.

16. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.

УДК 159.9

ББК 88.8

Н. В. Басалаева *, О. С. Макарова *
(Россия, Лесосибирск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, одаренные дети, интеллектуально одаренные дети, подросток.

В статье рассматривается специфика психолого-педагогического сопровождения интеллектуально одаренных подростков в условиях общеобразовательной школы.

Natalya V. Basalaeva, Olga S. Makarova
(Russia, Lesosibirsk)

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF INTELLECTUALLY GIFTED ADOLESCENTS

Key words: support, psycho-pedagogical support of gifted children, the intellectually gifted children, a teenager.

The article considers the specifics of psychological and pedagogical support of intellectually gifted adolescents in a secondary school.

Проблема сопровождения одаренных детей является одной из актуальных проблем на современном этапе. Особого внимания заслуживают интеллектуально одаренные дети.

Интеллектуальная одаренность большинством количеством авторов рассматривается как состояние индивидуальных психологических ресурсов, которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям. При всем индивидуальном своеобразии проявлений подростковой одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства подростков. Можно нарисовать более-менее обобщенный портрет интеллектуально одаренного подростка [9]. Все интеллектуально одаренные подростки обладают следующими особенностями развития познавательной сферы: любознательность, сверхчувствительность к проблемам, склонность к задачам дивергентного типа, высокая степень концентрации внимания, отличная память, способность к прогнозированию и др. Ниже охарактеризуем перечисленные психологические особенности.

Любознательность (познавательная потребность). Чем более одарен подросток, тем более выражено у него стремление к познанию нового, неизвестного. Оно проявляется в поиске новой информации, в стремлении задавать много вопросов, в неугасающей исследовательской активности.

Сверхчувствительность к проблемам. Познание начинается с удивления тому, что обыденно (Платон). Способность видеть проблему там, где другие ничего необычного не замечают, – важная характеристика творчески мыслящего человека.

Склонность к задачам дивергентного типа. Под задачами дивергентного типа в данном контексте следует понимать самые разнообразные по предметной направленности проблемные, творческие задания. Главная особенность этих задач в том, что они

допускают множество правильных ответов. В традиционном обучении практически все задачи относятся к числу конвергентных. То есть условия задачи предполагают существование лишь одного, единственно верного ответа, который может быть вычислен путем строгих логических рассуждений.

Интеллектуально одаренные подростки заметно отличаются повышенным интересом к дивергентным задачам, явно предпочитая их заданиям конвергентного типа. Создаваемые этими задачами ситуации с высокой степенью неопределенности не подавляют, а, напротив, стимулируют активность ребенка. Решение проблем такого рода требует поиска разных подходов, часто необходима интуиция, озарение и другие специфические характеристики продуктивного мышления [4, 8].

Оригинальность мышления – способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от широко известных, общепринятых, банальных. Проявляется в мышлении и поведении подростка, в общении со сверстниками и взрослыми, во всех видах его деятельности (ярко выражена в характере и тематике самостоятельных рисунков, сочинении историй, конструировании и других продуктах детской деятельности).

Гибкость мышления – способность быстро и легко находить новые альтернативные стратегии решения, устанавливать ассоциативные связи и переходить (в мышлении и поведении) от явлений одного класса к другим, часто далеким по содержанию. Высокий уровень гибкости мышления – явление редкое, поэтому его наличие свидетельствует об исключительности, характерной для интеллектуально одаренных подростков.

Легкость генерирования идей, или беглость мышления. Большое количество идей характерно для одаренного подростка как реакция на проблемную ситуацию. Возникающие идеи могут выглядеть совершенно нереальными на первый взгляд, но при глубоком изучении часто именно они служат базовыми для принципиально новых подходов. Беглость мышления может оцениваться по количеству вариантов решения разнообразных проблем и продуктов деятельности [6].

Легкость ассоциирования. Проявляется в умении находить аналогии там, где традиционно они не усматриваются. Возможным это становится при наличии умения видеть связи между разными событиями, далекими по содержанию. Интеллектуально одаренный подросток способен значительно продуктивнее, чем обычные сверстники, воспринимать связи и отношения между явлениями, предметами, событиями, и эти связи могут быть нетрадиционны и непривычны.

Высокая степень концентрации внимания. Проявляется в склонности к сложным и сравнительно долговременным занятиям. Подросток часто бывает поглощен заинтересовавшим его занятием настолько, что его практически невозможно отвлечь, причем заниматься им он способен длительное время, может возвращаться к нему в течение нескольких дней.

Отличная память. Способность подростка запоминать факты, события, абстрактные символы, различные знаки – важнейший индикатор одаренности. Одаренные подростки часто удивляют окружающих своим умением запоминать. Но следует иметь в виду, что преимущества одаренного подростка обеспечиваются не столько большим объемом хранящейся в памяти информации, сколько способностью быстро извлекать из памяти нужную информацию.

Способность к прогнозированию – способность представить результат решения проблемы до того, как она будет реально решена, предсказать возможные последствия действия до его осуществления. Эта способность в значительной степени зависит от наличия и степени развития таких характеристик одаренного ребенка, как гибкость мышления, легкость генерирования идей, склонность к задачам, имеющим множество решений. Интегральный характер данного свойства позволяет считать его одним из основных при определении одаренности. Способность к прогнозированию не только обнаруживается при решении учебных задач, но и распространяется на самые разнообразные проявления реальной жизни: от прогнозирования последствий элементарных событий до возможностей прогноза развития социальных явлений.

Способность к оценке – прежде всего результат критического мышления. Предполагает возможность понимания как собственных мыслей и поступков, так и действий других людей. Способность к оценке обеспечивает самодостаточность ребенка, уверенность в своих силах, определяя этим его самостоятельность, независимость и другие качества.

Все интеллектуально одаренные подростки имеют сходные особенности психосоциального развития: потребность в самоактуализации, перфекционизм, социальная автономность и др.

Самоактуализация. У одаренных подростков ярко выражено стремление реализовать свои личностные возможности и раскрыть свой внутренний потенциал. Стремление к самоактуализации считается главным побудительным мотивом [7].

Требовательность к результатам собственной деятельности (перфекционизм) – стремление доводить продукты любой своей деятельности до соответствия самым высоким требованиям. Интеллектуально одаренные подростки не удовлетворяются, не достигнув максимально высокого уровня в выполнении своей работы.

Перфекционизм проявляется в упорном стремлении делать и переделывать работу до тех пор, пока она не будет соответствовать самым высоким личным стандартам.

Социальная автономность – способность и стремление противостоять мнению большинства, относительная свобода от общепринятых ограничений. В одаренном ребенке, несмотря на свойственную детям подражательность, социальная автономность характеризует степень детской самостоятельности и независимости. Проявляется в готовности отстаивать собственную точку зрения, даже если она противостоит мнению большинства, в стремлении действовать и поступать нетрадиционно, оригинально.

Лидерство. Интеллектуально одаренный подросток довольно часто берет на себя роль руководителя и организатора, приобретая опыт принятия решений.

Основная причина склонности одаренного подростка к командованию сверстниками – его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и быстрота его мышления. Он лучше других представляет себе наиболее эффективный характер игровых действий, прогнозирует возможные ошибки и, как бы предупреждая их, берет на себя роль лидера.

Соревновательность – склонность к конкурентным формам взаимодействия. Приобретаемый в результате опыт побед и особенно поражений – важный фактор развития личности, закалки характера. Однако соревноваться необходимо не столько с обычными, сколько с такими же интеллектуально одаренными детьми. Желание одаренного подростка побеждать, выигрывать в конкурентной борьбе со всеми своими сверстниками приносит больше вреда, чем пользы. Формируемое в результате чувство превосходства весьма существенно деформирует дальнейшее личностное развитие. Конкуренция же с более сильными детьми при соблюдении ряда педагогических условий дает хорошие результаты.

Особенности эмоционального развития. В качестве одной из основных особенностей развития эмоциональной сферы одаренного ребенка отмечается повышенная уязвимость. Способность улавливать то, что осталось незамеченным другими, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к тому, что он все принимает на свой счет. Поэтому внешне нейтральные замечания, реплики, действия могут оказывать сильное воздействие на одаренного ребенка [9].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы подобрали диагностический инструментарий для диагностики психологических особенностей интеллектуально одаренных подростков: методика «Прогрессивные матрицы Равена» (Пенроуз Л. и Равен Дж.); «Подростковый интеллектуальный тест» (Батурин Н.А.,

Курганский Н.А.); «Методика исследования самооценки» (авторы Дембо Т., Рубинштейн С. Я. модификация Прихожан А.М.); «16-факторный личностный опросник», форма С (Кеттел Р.Б.).

Нами организовано экспериментальное исследование на базе МБОУ «Гимназия» г. Лесосибирска, направленное на выявление интеллектуально одаренных подростков среди академически одаренных и их психологических особенностей. Выборка исследования представлена академически одаренными учащимися 7, 8 классов в количестве 9 человек (участники и призеры городских олимпиад, отличники, участники научно-практических конференций). Средний возраст исследуемых 12-14 лет.

Анализируя результаты проведенного нами экспериментального исследования по выявлению и изучению психологических особенностей интеллектуально одаренных подростков, можно говорить о том, что в группе испытуемых выявлено только два интеллектуально одаренных ребенка, у которых уровень IQ превышает 110 баллов. Оба испытуемых по уровню притязаний имеют очень высокий уровень притязаний и «среднюю» и «высокую» самооценку. Также нами было установлено, что интеллектуально одаренные подростки характеризуются:

- эмоциональной зрелостью, устойчивостью, невозмутимостью, высокой способностью к соблюдению общественных моральных норм, ленивы, расслаблены, имеют недостаточную мотивацию, не вполне оправданную удовлетворенность;
- очень высоким уровнем притязаний, что сопровождается нереалистическим, некритическим отношением к собственным возможностям;
- требовательностью к себе, настойчивостью, ответственностью, добросовестностью, склонностью к морализированию;
- зависимостью от группы.

Наряду с общими личностными характеристиками можно выделить частные, к ним относятся: сверхудовлетворенность интеллектуального подростка может вести к лени, к достижению низких результатов; сдержанность, обособленность, критичность, холодность подростка в общении; сильная агрессивность, упрямство интеллектуального подростка; слабость, зависимость от окружающей группы, недостаточная самостоятельность, беспомощность, сензитивность; управляемость внешними реальными обстоятельствами; тревожность, депрессивность, обеспокоенность (тенденция аутопунитивности), чувство вины; зависимость от группы, ведомость [1].

На основании полученных результатов экспериментального исследования нами была разработана система психолого-

педагогического сопровождения интеллектуально одаренных детей подросткового возраста. Цель психолого-педагогического сопровождения: содействие в выявлении, поддержке и благоприятном развитии интеллектуально одаренных подростков [3, 5].

Задачи:

1) выявить интеллектуально одаренных детей подросткового возраста из академически одаренных детей, их психологические проблемы и особенности;

2) содействовать формированию адекватного уровня притязаний и развитию личностных особенностей интеллектуально одаренных подростков;

3) содействовать в повышении квалификации педагогов, работающих с интеллектуально одаренными подростками, через участие в тренингах и других мероприятиях сопровождения.

Индивидуальные программы психологического сопровождения интеллектуально одаренных подростков в школе включают в себя несколько этапов:

1. Диагностический. Его целью является идентификация одаренных детей, изучение индивидуальных особенностей школьников.

Диагностические методы:

1. Методика «Прогрессивные матрицы Равена» (Пенроуз Л. и Равен Дж.).

2. «Подростковый интеллектуальный тест» (Батурин Н.А., Курганский Н.А.).

3. «Методика исследования самооценки» (Дембо Т., Рубинштейн С. Я. модификация Прихожан А.М.).

4. Методика «16-факторный личностный опросник» форма С (Кеттел Р.Б.).

2. Информационный. Его целью является повышение психологической компетентности участников образовательного процесса.

Виды деятельности:

- индивидуальные и групповые консультации с учащимися, педагогами и родителями по итогам исследований;
- психолого-педагогические семинары;
- родительские собрания.

Тематика психолого-педагогических семинаров:

• «Особенности проявления интеллектуальной одаренности подростков и создание условий для их развития».

• «Эффективные приемы развития познавательной активности с учетом возрастных особенностей и способностей подростков».

• «Роль интеграции основного и дополнительного образования в удовлетворении потребностей в личностном развитии учащихся».

Тематика родительских собраний:

- «Подростковая интеллектуальная одаренность: что я знаю о своем ребенке».
- «Развитие интеллектуальных способностей и творческого мышления подростков».

Особая роль в сопровождении одаренных детей отводится педагогу, поскольку только педагог с развитыми способностями, с доминированием ценностей педагогической профессии «ученик как субъект образовательного процесса», «педагогическая деятельность как приоритетная жизненная позиция» способен создать развивающее образовательное пространство для одаренного ребенка [2].

3. Подготовительный. На этом этапе работы с интеллектуально одаренными подростками основная роль отводится педагогам, задача которых развивать их интеллектуальные способности. Реализуются эти требования с помощью широкого спектра педагогических приемов и методов (стимулирующие и факультативные занятия, консультации). Составление индивидуальных программ сопровождения на каждого ребенка с учетом его особенностей, с выработкой рекомендаций для классного руководителя, родителей учителей-предметников по взаимодействию с интеллектуально одаренным подростком.

4. Развивающий. Целью этапа является гармоничное развитие интеллектуально одаренных подростков. Включает в себя организацию, проведение индивидуальных занятий по адаптации интеллектуально одаренного подростка в группе сверстников, создание развивающей среды для таких учащихся.

Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения интеллектуально одаренного подростка рассчитана на 9 месяцев. Состоит из трех направлений работы: с учащимися, родителями, педагогами.

Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуально одаренных подростков включает в себя следующие виды деятельности педагога-психолога:

1. Психологическая диагностика, направленная на выявление интеллектуально одаренных детей, на выявление их личностных особенностей.

2. Развивающая работа, в процессе которой оказывается поддержка в благоприятном развитии интеллектуально одаренных подростков, их самореализации, профессиональном самоопределении, сохранении психологического и физического здоровья интеллектуально одаренных подростков.

3. Психологическое консультирование как помощь всем участникам процесса сопровождения.

4. Просветительская работа, направленная на повышение психологической культуры всех участников образовательного процесса, формирование запросов на психологические услуги.

5. Мониторинг сопровождения. Предполагает оценивание результативность процесса сопровождения.

Таким образом, сопровождение интеллектуально одаренных детей подросткового возраста представляет собой сложную систему взаимодействия педагога-психолога, учителей-предметников и родителей.

Список литературы

1. Артюхова, Т. Ю. Тревожность современных подростков / Т. Ю. Артюхова, Н. В. Басалаева // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4-1. – С. 15-19.

2. Басалаева, Н. В. Ценностная составляющая процесса жизненного самоосуществления педагогов / Н.В. Басалаева, Т.В. Казакова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 2. – С. 32-36.

3. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. – М., 2003. – 57 с.

4. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2002. – 296 с.

5. Егоров, Е. В. Психологическое сопровождение развития интеллектуально одаренных подростков / Е.В. Егоров // Одаренный ребенок. – 2004. – № 6. – С. 91-132.

6. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М., 2001. – 203 с.

7. Фиц (Свиридова), А.Н. Особенности самореализации личности в профессиях различного уровня социального престижа / А.Н. Фиц (Свиридова) // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4-2. – С. 170-174.

8. Холодная, М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 32-39.

9. Экземплярский, В. М. Проблема школ для одаренных. – М., 2004. – 165 с.

УДК 159.9:316.35
ББК 88.92

О. А. Брылева *
Россия, Барнаул

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЕ ВУЗА

Ключевые слова: психологическая служба вуза, психологическое консультирование, теория психологических систем, работа в ценностно-смысловых полях психолога и клиента–студента.

В работе рассматриваются особенности методологии психологического консультирования в контексте теории психологических систем (В.Е. Ключко), показаны отличия в понимании сущности психологического консультирования в рамках традиционной «психологии психики» и «психологии человека», описаны основные психологические трудности студентов–клиентов, задачи психолога–консультанта, особенности взаимодействия психолога и клиента как работы в ценностно-смысловых полях.

Olga A. Bryleva
Russia, Barnaul

METHODOLOGICAL BASISES OF STUDENTS' CONSALTATION IN PSYCHOLOGICAL SERVICE OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Key words: psychological service of higher educational institution, psychological consultation, the theory of psychological systems, work in valuably sensitive psychologist's and client-student's fields.

Peculiarities of methdology of pscycological consaltation in context of the theory of pscycological systems are considered in the given work (V.E. Klochko), differences in understanding of essence of pscycological consultation in the frames of traditional "pscycology" and " person's pscycology" are shown, the main pscycological difficulties of student-clients are described, pscycologist-consultant's tasks, pscycologist and client's interaction peculiarities as work in valuably sensitive fields are represented in here.

В последние годы во многих вузах создаются психологические службы, целью которых является сохранение психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Психологические службы вузов во многом, по мнению исследователей и практиков, копируют структуру и содержание работы психологических служб средних школ, история которых насчитывает в нашей стране вот уже больше двух десятилетий.

В.П. Зинченко пишет о том, что «любая практика имеет свою концептуальную основу. Другое дело, насколько она адекватна природе человека, культуре, цивилизации» [1, с. 16]. И далее говорит о том, что для того, чтобы разобраться в предметной ситуации,

*©Брылева О.А., 2014

полезно подняться над ней, отстроиться от нее, превратить «видимый мир» в «видимое поле» (наблюдать и анализировать практику, в нашем случае работу психологической службы вуза, сложно, особенно когда являешься ее частью).

Проработав более 5 лет директором Алтайского краевого молодежного кризисного центра, созданного на базе БГПУ (ныне АлтГПА), считаю, что цели, задачи, функции, структура и формы работы вузовских психологических служб должны быть иными, поскольку обучение в вузе по сравнению со школой имеет существенные отличия и требует от студентов большего интеллектуального и волевого напряжения и эмоциональной устойчивости. Не менее важным является и тот факт, что особо остро различные социальные перемены отражаются на молодежи, а студентов по наличию психогенных факторов многие исследователи и практики относят к группе риска.

Важно, чтобы в трудных жизненных ситуациях молодым людям, нуждающимся в психологической и социальной поддержке, было бы куда обратиться, для этого и должны создаваться психологические службы вузов, чтобы именно в них студенты в своей реальной жизнедеятельности (вуз, общежитие) могли получить соответствующую помощь, однако, как известно, в нашей стране еще не сформировалась культура обращения к подобным специалистам.

Исходным теоретическим положением, направляющим работу психологической службы вуза (в дальнейшем – Центр), является представление о том, что источник преодоления трудной ситуации лежит в самом человеке, и он нуждается в позитивной поддержке, помощи. Одна из основных задач Центра – расширение границ осознания студентом своих возможностей, определение альтернативных и эффективных для конкретной ситуации способов поведения, обретения согласия с самим собой.

Если характеризовать студента с различных позиций: социально-психологической, психолого-педагогической и психофизиологической, то его можно рассматривать как представителя особой социальной общности, социально-психологической категории, представителя особого возрастного периода – студенческого возраста – и субъекта учебной деятельности. В соответствии с выделенными особенностями Центр определяет приоритетные направления работы со студентами. Основным методом работы, на наш взгляд, служит психологическое консультирование.

Психологическое консультирование, в широком смысле, представляется как помощь специалиста в решении психологических проблем клиента. У студентов это проблемы развития позитивной Я-концепции и личностной зрелости, адаптации к вузу и условиям жизни в новом месте (для иногородних студентов), развития толерантности,

профилактики кризисных ситуаций и др. В этих и других ситуациях психолог помогает приобрести новое восприятие, осмысление событий, актуализировать реальные ощущения происходящего, скорректировать интерпретацию и объяснение существующих непродуктивных представлений студента о мире и о себе.

Готового психологического знания, адекватного целям консультирования в целом и в частности консультированию студентов, в психологии на настоящий момент не имеется. Отсутствие единой общей теории процесса и эффективности психологического консультирования побуждает исследователей и практиков обрести генерализированное и конкретное понимание того, что происходит между психологом и клиентом. Интерпретация этого опыта разная, и мы в работе Центра хотели реализовать один из возможных ходов, который вытекает из внутренней тенденции развития науки, понимания человека, для того, чтобы начать практику психологической службы вуза не из практики как таковой, а в опоре на методологические и теоретические основания, имеющиеся в современной психологии.

Сегодня возникли условия другого понимания человеком человека. Во многом это связано с постоянным стремлением психологии к поиску и неудовлетворенности достигнутым, а также из-за антропологизации психологической науки, которая «очеловечивает» и психологическую практику. Одну из основных задач своей деятельности мы видим в том, чтобы доказать, что консультативную практику психологической помощи молодежи можно строить по-другому, глубже понять то, что происходит в процессах коммуникации людей, когда один нуждается в другом для решения своих проблем в процессе консультирования.

Единого понятия психологического консультирования на текущий момент не имеется. Определение основных целей и принципов консультирования требует понимания того, что системообразующим началом практически ориентированного психологического знания является наличие концепции понимания человека, его функционирования, с одной стороны, и обоснования методов воздействия – с другой. Компетентное и доказательное суждение о результативности, а также анализ консультативного процесса возможны лишь в рамках одноименной теоретической и методологической модели. В практике психоконсультирования наблюдается многообразие и разнонаправленность концепций, подходов и консультативных техник. Ни одно из направлений не выдается их авторами за единственно возможное и правильное, благодаря чему имеется возможность сделать собственные выводы и сформулировать свои предпочтения. Отметим, что каждый из подходов имеет свою логику и реальные перспективы использования.

Существующие модели консультирования приложимы к различным концептуальным подходам в психологии, к парадигмам, в рамках и пределах которых функционирует профессиональное сознание психологов: классической, неклассической и постнеклассической картинах мира.

Процесс психологического консультирования мы рассматриваем как процесс творческого поиска во взаимодействии двух субъектов, который предполагает проявление взаимной активности клиента и психолога. Однако до сих пор данный аспект исследовался психологами в основном эмпирически, чаще всего с позиции самого психолога, хотя консультационный процесс требует стимулирования внутри направляемой творческой активности клиента.

При переходе от «психологии психики» к «психологии человека» возникла необходимость определения нового взгляда на практику психологического консультирования, поскольку проблемы клиента порождаются совокупностью детерминант, берущих начало в самом содержании его реальной жизнедеятельности, в действующей здесь и сейчас личности. Попытки построения общей теории консультативного процесса (Т.А. Флоренской, Ф.Е. Василюка, А.А. Копьева и др.) базируются на положениях Л.С. Выготского и М.М. Бахтина о диалогичности психики. Консультирование рассматривается как реализация внутреннего диалога клиента в рамках взаимодействия с психологом, при этом отрицается понимание психологического консультирования как процесса, осуществляемого активным субъектом по отношению к пассивному субъекту.

На наш взгляд, в психологическом консультировании теории постнеклассического уровня достойны практического приложения, в них, как отмечает В.Е. Ключко, центрация происходит не на ставшем, изучение которого требует ретроспективного анализа, не на становящемся, на что ориентирована неклассическая наука, например экзистенциальная теория, а на трансспективном анализе [2]. Дело не в том, что с человеком что-то случилось, и не в том, что с ним актуально происходит «здесь и сейчас», а в том, чтобы ставшее и становящееся понять, осмыслить в общей динамике становления человека. В поле зрения психолога при этом попадает то, что происходит в ценностно-смысловых полях человека, в многомерном пространстве его многомерного бытия.

В теории психологических систем В.Е. Ключко [3] разработаны теоретико-методологические предпосылки для постановки и решения проблемы организации психологического консультирования как работы в ценностно-смысловых полях психолога и клиента и их совместного решения задач на смысл как способа консультативной практики. Анализ представлений о человеке как о сложной самоорганизующейся психологической системе, порождающей

психологические новообразования и опирающейся на них в самодвижении, помогает психологам выработать подлинно научный инструментарий консультативной работы, теоретико-методологически обеспечить практическую деятельность психолога.

Если рассматривать процесс психологического консультирования в контексте теории психологических систем, то в качестве объекта работы психолога должен быть «многомерный мир человека» (А.Н. Леонтьев), с которым психологи постоянно сталкиваются в попытках объяснить возникновение многих психологических проблем человека. Сущностью психологической помощи клиенту является изменение внутренней картины мира, значимостей семантических элементов психики, необходимое для повышения его адаптивности, актуализации поведения и состояния, адекватных среде и ситуации. Задача психолога-консультанта – раздвинуть мир, дать перспективу, показать настоящее как поле реализации будущего, из созерцательного или страдательного (картина мира человека) помочь перейти к созидательному (его образ мира) [3].

У человека любой «сбой», который происходит в кризисных и критических ситуациях, осуществляется в ценностно-смысловых составляющих его жизненного мира. Практика консультирования должна идти не от того, чтобы помочь человеку: конкретной задачей психолога должно стать понимание этих сбоев в жизненном пространстве человека. Это понимание необходимо не для того, чтобы закрыть эти пробелы, а для того, чтобы решить проблему вместе, но не вместо этого человека (В.Е. Ключко).

В общем коммуникативном пространстве психолога и клиента идет перерождение жизненного мира человека, причем это не делается как навязанное психологом, поскольку клиент должен решить свою проблему самостоятельно (как реализацию внутреннего диалога) через осознание несоответствия между тем, что хочет, и тем, что может. Психологу важно создать условия для решения проблемы, превратить нечто «смутное» клиента в его нечто рационализированное. Данные идеи высказывал еще З. Фрейд, однако мы только сейчас начинаем четко осознавать, что психолог работает в ценностно-смысловом пространстве клиента. И если в этом пространстве появится новообразование, то задача психологического консультирования будет решена. При появлении заместителей смыслов проблема клиента в ходе консультирования не решается. В ходе психологического консультирования нужна работа со смыслами, как таковыми, поиск того, что может занять место смыслообразующего основания, где у человека остается ресурс, для того чтобы не закрыться, не уйти в наркотики, алкоголь, не выстраивать свою реальность медикаментозно. В качестве

новообразования, возникающего в ходе консультирования, можно рассматривать новые основания бытия, которые позволят клиенту испытывать реальность этого бытия.

Если студент приходит к психологу с проблемой, это указывает на неустойчивость его бытия, зыбкость, флуктуацию его жизненного пространства. Психологу важно понимать, что происходит в измерениях того мира, который есть у этого молодого человека. Причем психолог должен не компенсировать клиенту потери, а продолжать обеспечивать его устойчивость, помочь обнаружить новые смысловые координаты. Но в данном случае речь не идет о решении проблемы смысла жизни (по В. Франклу), потому что, может быть, смысл жизни и не изменился еще, а может быть, изменился (в случае попытки суицида). Речь идет о том, каким образом два смысловых поля – клиента и психолога – в процессе коммуникации работают, может быть, даже в плане ментальности, то есть общего мироощущения, понимания.

В рамках рассматриваемой методологии процесс психологического консультирования понимается как открытая, совмещенная психологическая система, полюсами которой являются психолог и клиент как суверенные, автономные индивиды, образующие в результате своего взаимодействия совмещенный слой бытия, а эффективность консультирования определяется открытостью этой системы. Это зависит от открытости психолога и клиента и того совмещенного слоя, который оформляется в результате взаимодействия друг с другом (открытостью по отношению друг к другу).

При оценке эффективности оказания психологической помощи студентам в Центре главное не описание психической действительности студента, а создание реальности, погружение в которую помогает ему переосмыслить свое неблагополучие и жизненную ситуацию для того, чтобы по окончании работы стало возможным характеризовать студента как способного жить «настоящим», переживать свою жизнь во всей полноте. У него должна появиться способность руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями и установками. Меняется степень осознания своих потребностей и чувств, студент на поведенческом уровне может их выражать, способен к продуманным и целенаправленным действиям и не боится вести себя естественно. Изменяется способность студента ценить свои достоинства и принятия себя. В свою очередь, психолог решает задачи на смысл собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальной для развития психологической службы вузов является разработка вопросов концептуального содержания деятельности практических психологов, знания и опыт

которых востребован сложившейся ситуацией в российском высшем образовании.

Список литературы

1. Зинченко, В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психол. – 1991. – №2. – С. 15-36.

2. Клочко, В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.

3. Клочко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд/ В.Е. Клочко, Э.В. Галажинский. – Томск, изд-во Томского государственного университета, 1999. – 154 с.

УДК 159. 923.9

ББК 88.2

С. А. Иванов *, Т. Ю. Артюхова *

(Россия, Лесосибирск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРИАДА: ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ, МОБИЛЬНОСТЬ, САМООТНОШЕНИЕ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Ключевые слова: личностный потенциал, мобильность, самоотношение, психологический феномен.

В статье рассматриваются такие психологические феномены, как личностный потенциал, мобильность, самоотношение. Показано взаимопроникновение составляющих этих психологических феноменов друг с друга с одной стороны, и нерешенность этого вопроса – с другой.

Sergey A. Ivanov, Tatyana Y. Artyukhova

(Russia, Lesosibirsk)

PSYCHOLOGICAL TRIAD: PERSONAL POTENTIAL, MOBILITY, SELF-REGARDS AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Key words: personal potential, mobility, self-regards, psychological phenomenon.

The article examines the psychological phenomena such as personal potential, mobility, attitude to yourself. Shown interpenetration of the components of these psychological phenomena each other with one hand, and the unsettledness of the question.

*© Иванов С.А., Артюхова Т.Ю., 2014

Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Цель образования – это всестороннее развитие личности. Один из главных принципов образования – это свободное развитие личности. Мы думаем, что психологическая триада – личностный потенциал, мобильность, самоотношение – красной нитью проходит через результативное развитие личности. Именно поэтому мы посчитали необходимым исследовать взаимосвязь этих психологических феноменов личности для того, чтобы более углублённо понимать те механизмы и точки их соприкосновения, влияние на которые будет прогрессивно действовать на личность, на ее развитие.

Разумно будет исследовать эти феномены отдельно, затем поместить во внимание интегрирующие эти феномены составляющие, определив тем самым то, что даёт возможным объединить эти феномены в психологическую триаду личностного потенциала, мобильности, самоотношения.

Понятие «личностный потенциал» введено в научный обиход Д.А. Леонтьевым. Он посчитал, что для обозначения такого фундаментального измерения как личностное в личности, необходимо своё понятие, понятие «личностный потенциал», который прямо не коррелирует с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира и с творческим потенциалом. Д.А. Леонтьев говорил о том, что жизненный опыт дает нам интуитивное представление о подобной базовой индивидуальной характеристике, стержне личности. Примерами выступают такие персоны, как Ван Гог, Ф.М. Достоевский, Ф. Кафка и О.Э. Мандельштам. Но наряду с ними мы видим и таких хорошо владеющих собой и продуктивно и творчески строящих свою жизнь людей, хотя порой и в неблагоприятных условиях, как Микеланджело, П. Пикассо, Б. Шоу или А.И. Солженицын. К ним применима известная формула «цветущая сложность»; им свойственна способность уверенно структурировать не только культурный, эстетический материал, но и материал собственной жизни.

Д.А. Леонтьев делал акцент на том, что, когда мы говорим о личностном потенциале, речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной

организации личности в целом, о сложной ее архитектонике, основанной на сложной схеме опосредствования.

Личностный потенциал – это интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала выступает как раз феномен самодетерминации личности, то есть осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные, предпосылки, а также потребности, характер и другие устойчивые психологические структуры.

Это замечательно было выражено еще Гегелем: «Обстоятельства и мотивы господствуют над человеком лишь в той мере, в какой он сам позволяет им это». В этой фразе заключена квинтэссенция психологии личности, содержащая две истины: первая – обстоятельства и мотивы могут господствовать над человеком, и вторая – они могут не господствовать над человеком, если он им этого не позволит.

Д.А. Леонтьев считает, что личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя. Д.А. Леонтьев ссылается на общую антропологическую модель Э. Фромма, которая представляется ему весьма точным и полным образом человека. Фромм констатирует фундаментальную двойственность человека. С одной стороны, человек вышел из мира природы, и его тянет по начертанному природой пути наименьшего сопротивления. Это путь возвращения в лоно матери-природы, путь слияния с родом, кланом и так далее, путь отказа от самостоятельности, от собственного принятия решения, в конечном счете, от сознания и бегства от свободы. Но поскольку человек не может вернуться в это лоно, он изгнан из рая, он должен искать свой, уже человеческий путь, в чем ему никто не может помочь; он должен идти по краю и создавать основания для своей жизни, поскольку он лишен тех оснований, которые есть у всех прочих живых существ. Этой метафорой Д.А. Леонтьев говорит о том, что то, в какой мере человек самоопределяется по отношению к этой дихотомии, также находит свое проявление личностное в личности, личностный потенциал. Д.А. Леонтьев говорит, что, по сути, личностный потенциал отражает, в какой степени данный индивид произошел от обезьяны, ведь одна из самых больших иллюзий – считать, что мы уже от обезьяны произошли. Каждый человек на протяжении всей своей жизни продолжает решать эту задачу, и результатом разнообразия ответов на этот эволюционный вызов является очень большой спектр индивидуальных вариаций степени человечности. К сожалению, этот

образ не такой уж метафорический, каким он кажется на первый взгляд.

Также Д.А. Леонтьев как создатель понятия «личностный потенциал» выявил три проблемы теоретического и экспериментального исследования личностного потенциала.

Первая из них – проблема психологической структуры и диагностики личностного потенциала, проблема операционализации этой идеи.

Вторая – проблема формирования личностного потенциала и условий, способствующих и, наоборот, препятствующих его формированию.

Третья проблема – собственно функционирование личностного потенциала, который в этом контексте выступает как базовая независимая переменная, отвечающая за достаточно много эффектов в плане реального поведения.

Одна из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала [3].

По существу, этот термин «мобильность» относится к понятию «движение». Это может быть, буквально, физическое движение стимула, объекта или организма; или это может быть, метафорически, движение через сферы, которые могут быть социальными, профессиональными или даже познавательными. Из-за такого широкого употребления этот термин обычно сопровождается уточняющим словом, разъясняющим, к чему относится термин в данном случае; например, горизонтальная мобильность, социальная мобильность, вертикальная мобильность [4].

Психология рассматривает мобильность в основном как характеристику различных психологических свойств и процессов личности. Так, в исследовании Х. Вернера мобильность представлена как психолого-педагогические аспекты когнитивной мобильности личности, способность человека к синтетическому, высшему уровню восприятия окружающей действительности. Связь мобильности с когнитивным развитием личности, проявлением гибкости (мобильности по вертикали) и вариативности (мобильности по горизонтали) в моделях ее поведения раскрывается в исследовании Ф. Хароняна. В концепции А.Ф. Лазурского мобильность представлена как высший уровень адаптации человека к окружающей среде

вследствие своего когнитивного и личностного развития. Таким образом, в различных психологических теориях мобильность рассматривается в связи с когнитивными процессами, процессом познания окружающего мира [7].

Высокая мобильность личности может рассматриваться как механизм адаптации личности. Она взаимосвязана с процессом субъектного становления личности, а психологические свойства высокоподвижной личности определенным образом коррелируют с ключевыми психологическими характеристиками субъекта: активностью, саморегуляцией, саморазвитием, самоотношением, самосовершенствованием, личностным потенциалом.

Феномен самоотношения связан с непосредственно-феноменологическим выражением личностного смысла «Я» самого субъекта, специфика переживания смысла «Я» производна от реального бытия субъекта, объективной позиции субъекта в социуме.

В психологии о том, что такое самоотношение, не достигнуто единства мнений. Как правило, в литературе можно встретить большое разнообразие определений этого явления с позиции содержания и структуры, а именно: глобальная (обобщенная, интегральная) самооценка/self-esteem (И.С. Кон, Р. Берн, У. Джеймс, С. Куперсмит, М. Розенберг), самопринятие/self-acceptance (И. С. Кон, К. Роджерс), самооценка (М. И. Лисина), самоотношение (С. Р. Пантелеев, Н. И. Сарджвеладзе, В. В. Столин), чувство компетентности/sense of competence (А. Бандура, Д. Роттер) и др.

Л. Уэлс, Дж. Марвел выделяют три главных понимания термина «самоотношение» (self-regards): любовь к себе (self-love), самопринятие (self-acceptance), чувство компетентности (sense of competence).

«Глобальная самооценка» стала предметом психологического анализа благодаря изданным в конце XIX века работам У. Джеймса, определившего понятие самооценки через соотношение реальных достижений индивида и его притязаний, то есть как результат сопряжения в образе Я «Я-реального» и «Я-идеального».

Р. Бернс приравнивает самоотношение к интегральной (обобщенной/глобальной) самооценке и определяет его как аффективную составляющую установки на себя, которая имеет устойчивый характер и обладает различной интенсивностью в зависимости от контекста содержания образа Я [1].

По мнению М. Розенберга, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу Я. Соответственно, высокая самооценка – основа принятия себя, а низкая самооценка предполагает самоотрицание, негативное отношение к своей личности [6]. Сама природа самоотношения, рассматриваемого как чувство принятия, раскрывается в

феноменологической теории личности К. Роджерса. Он полагает, что самоотношение имеет аффективно-мотивационную детерминацию, что важнейший мотив жизни человека – это актуализация, то есть сохранение и развитие себя, максимальное выявление лучших качеств своей личности, заложенных в ней от природы. Утверждается, что самоотношение проявляется в чувстве внутреннего благополучия или неблагополучия индивида. Концепция себя, по К. Роджерсу, включает не только наше восприятие того, какие мы есть, но также и то, какими, как мы полагаем, должны быть и хотели бы быть. Данный автор рассматривает два аспекта самоотношения – самопринятие и самооценку, которые разбиваются на две подсистемы: самооценочную и эмоциональную.

В отечественной психологии исследованием глобальной (или обобщенной) самооценки занимался И. С. Кон. В его понимании самооценка «является общим знаменателем, итоговым измерением «Я», выражающим меру принятия или непринятия индивидом самого себя, положительное или отрицательное отношение к себе, производное от совокупности отдельных самооценок». В свою очередь, самопринятие определяется им как «принятие себя как уникальной индивидуальности, обладающей не только достоинствами, но и слабостями и недостатками» [2].

В то же время необходимо отметить, что в целом в русле концепции о личностном смысле «Я» В. В. Столиным была предложена оригинальная модель строения самоотношения. Согласно этой модели основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выразившим потребность в самореализации. Наиболее полно самоотношение описывается как специфическая активность субъекта в адрес своего «Я», состоящая в определенных внутренних действиях (и установках на эти действия), характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием самого действия.

Природа самоотношения не ограничивается внутренним пространством личности и самосознания личности, а при помощи мотивов связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта [5]. Проанализировав эти понятия, можно прийти к выводу о том, что проблема главенства этой триады находится под вопросом. Это не мешает, а ещё в большей степени создаёт интерес в исследовании этих психологических характеристик в их взаимодействии.

Личностный потенциал – это интегральная характеристика личностной зрелости, но зависит ли личная зрелость от самоотношения? Ведь самоотношение определяет как внутреннее пространство, в этой ситуации самосознания себя зрелой личностью, включая не только внутреннее осознание, но и те результаты

жизнедеятельности, по которым мы можем находить уровень этой зрелости. И будет ли играть личностная мобильность в этом определённую роль, ведь нам прекрасно понятно, что личностная зрелость её создание во многом зависит от способности человека к синтетическому, высшему уровню восприятия окружающей действительности. И только имея такую способность, способность синтетического, высшего уровня восприятия окружающей действительности, человек способен использовать, раскрывать и развивать личностный потенциал на высочайшем уровне, и развитие личностного потенциала будет взаимовлиять на образ своего Я. Таким образом, определив значимость этих психологических характеристик друг для друга, мы можем сделать вывод, что создаётся ещё много вопросов и мы можем, цитируя Сократа, сказать: «Я знаю только то, что ничего не знаю, и с радостью за себя, говоря о прогрессе, дополнить, но другие не знают и этого». Эта цитата символизирует увеличение площади и глубины нашего знания в области психологического понимания триады психологических феноменов: личностного потенциала, мобильности, самоотношения.

Список литературы

1. Бернс, Э. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1996. – 420 с.
2. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Вып. 1 / Под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера, 2002. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
5. Пантिलеев, С. Р. Самоотношение // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – С. 208-242.
6. Самосознание и защитные механизмы личности /Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 656 с.
7. Солоненко, В. А. Психолого-педагогические аспекты когнитивной мобильности личности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80.
8. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982. – 185 с.

УДК 159.9
ББК 88.840

И. А. Ионас*
(Россия, Кемерово)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СВЯЗИ С ВВЕДЕНИЕМ ФГОС НОО

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, универсальные учебные действия, психолого-педагогическое сопровождение, личностное развитие.

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в начальной школе в контексте введения ФГОС. Приоритетным направлением новых стандартов является реализация личностного развития школьника, что обуславливает необходимость активного взаимодействия педагога и психолога. Такое сотрудничество позволяет оптимизировать структуру учебной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

I. A. Ionas
(Russia, Kemerovo)

ESPECIALLY PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT EDUCATIONAL PROCESS DUE TO THE INTRODUCTION FSES PGE (FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION)

Key words: Federal state educational standard of primary General education, universal educational action, psychological and pedagogical support, development of the individual.

The aim of the article is peculiarities of psycho-pedagogical support of the process of primary education in the context of the FSES. The priority is the implementation of new standards of personal development of pupils, which necessitates active interaction between a teacher and psychologist. Such cooperation allows to optimize the structure of educational activity, taking into account the individual characteristics of each student.

Современное образование в России переходит на Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения (ФГОС). В основу ФГОС нового поколения положена новая идеология. Перед образовательными учреждениями поставлена задача воспитания гражданина современного общества, человека, который будет учиться всю жизнь. Целью современного образования становится развитие ученика как субъекта познавательной деятельности. Особенность ФГОС нового поколения –

*©Ионас И.А., 2014

деятельностный характер, который ставит главной задачей развитие личности ученика. Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают на реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть к концу начального обучения [6].

При разработке федеральных государственных стандартов второго поколения приоритетом начального общего образования становится формирование общеучебных умений и навыков, а также способов деятельности, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения.

Федеральные государственные образовательные стандарты устанавливаются в РФ в соответствии с требованием ст. 7 «Закона об образовании» и представляют собой «совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего образования». Стандарт выдвигает три группы требований:

- Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования.
- Требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования.
- Требования к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования [1].

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала школьника. Актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования.

Новый стандарт выделяет в качестве основных образовательных результатов следующие компетенции: предметные, метапредметные и личностные. Необходимость измерения метапредметных компетенций и личностных качеств требует создания системы диагностики результатов образовательного процесса, а технологии формирования и измерения указанных компетенций становятся основным предметом деятельности школьного психолога.

Возникновение понятия «универсальные учебные действия» связано с изменением парадигмы образования: от усвоения знаний, умений и навыков к развитию личности учащегося [8].

Универсальные учебные действия определяются как способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых

знаний и умений, включая организацию этого процесса. Универсальные учебные действия (УУД) делятся на четыре основные группы.

Коммуникативные УУД – обеспечивают социальную компетентность и сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Личностные УУД – обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Регулятивные действия УУД – обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности. К ним относятся: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль в форме сличения способа действия и его результата, коррекция, оценка, волевая саморегуляция.

Познавательные УУД – включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем.

Основой разработки критериев и методов оценки сформированности универсальных учебных действий является диагностическая система психологического сопровождения. Первые диагностические измерения проводятся при поступлении ребенка в школу. Работа психолога, таким образом, становится необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы, поскольку результаты его деятельности предполагают оценку качества обучения в школе по ряду обязательных критериев. Введение указанных критериев определяет весь процесс модернизации психолого-педагогической подготовки участников образовательного процесса [7].

Согласно п. 8 ФГОС основными результатами образования в начальной школе являются:

- становление основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся;
- формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе (т. е. индивидуальный прогресс в основных сферах личностного развития – эмоциональной, познавательной, сфере саморегуляции);

- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;
- укрепление физического и духовного здоровья обучающихся [4].

Введение в образовательный процесс понятия «универсальные учебные действия» и новых стандартов в целом определяет важность активного и непосредственного взаимодействия педагога и психолога. Оно предполагает не только знакомство педагогов с основными теоретическими положениями деятельностной психологии, особенностями и разновидностями деятельностной педагогики, но и совместное проектирование учебных ситуаций, в которых формируются универсальные учебные действия, а также совместный анализ структуры учебной деятельности. Начальная школа является составной частью системы непрерывного образования. Педагоги начальной школы призваны приобщать детей к творчеству, воспитывать в каждом ребенке самостоятельную личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию, умеющую находить эффективные способы решения проблем, осуществлять самостоятельный поиск нужной информации, критически мыслить, вступать в дискуссию.

Сотрудничество педагога и психолога позволяет разработать адекватную систему оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы дает возможность наиболее полно охватить все сферы развития личности ребенка и минимизировать нагрузку по реализации ФГОС на одного специалиста.

В условиях введения ФГОС перед педагогом-психологом встают следующие задачи:

- обеспечение учета особенностей развития каждого ребенка в процессе обучения и корректировка этого процесса в соответствии с индивидуальными возможностями ученика;
- оценка комфортности и безопасности образовательной среды;
- активное участие в разработке и реализации образовательной программы;
- проведение психологической экспертизы и мониторинг условий и результатов образовательной деятельности;
- диагностика сформированности, а также обеспечение развития УУД у обучающихся;
- разработка критериев и методов оценивания сформированности метапредметных и личностных компетенций, обеспечение психологического просвещения педагогов и родителей в этой области;

- взаимодействие с участниками педагогического процесса для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий детей и развивающей образовательной траектории учреждения;

- прогнозирование возможных социальных рисков образовательного процесса, проведение профилактической работы и оказание психологической помощи всем участникам педагогического процесса [7].

Профессиональная деятельность психолога должна быть направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия, а конкретно на создание системы психологического сопровождения. Важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, индивидуализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, основной задачей определяется обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей ядра образования [6]. Таким образом, можно говорить об изменении общей парадигмы образования, смещении акцентов с чисто педагогического процесса на психолого-педагогический.

Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие обучающихся, раскрытие их индивидуальных способностей.

В связи с подобным изменением взгляда на образовательный процесс меняется, как мы видим, и сама система школьного образования. Это диктует новые функции психологической службы. Прежде всего, это связано с внедрением понятия УУД и определением его как результата образовательного процесса. Перед школьным психологом встает проблема измерения метапредметных и личностных компетенций, создания системы диагностики результатов образовательного процесса. Это в свою очередь поднимает вопрос о целесообразности реорганизации собственной психологической службы в каждом конкретном образовательном учреждении.

Список литературы

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 г. № 3266-1 (с изменениями).

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена 04.02.2010 г. Пр-271.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

4. Федеральный государственный образовательный стандарт. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.09.2009 г. №373.

5. План первоочередных действий по модернизации общего образования на 2010 год. Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 27.02.2010 г. № 246.

6. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011.

7. Никифорова, Г. В. Изменение содержания психолого-педагогической работы в условиях внедрения ФГОС / Г. В. Никифорова, А. В. Крупенина, И. В. Нестеренко-Костенко // Справочник педагога-психолога. Школа. – 2012. – № 5.

8. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях /Под ред. Л.М. Митиной. – М., 2010.

УДК 159.9

ББК 88

Н. В. Исаева*
(Россия, Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Ключевые слова: синдром дефицита внимания, гиперактивность.

В статье рассматривается проблема психологического сопровождения старших дошкольников с синдромом дефицита внимания. Описаны направления работы педагога-психолога в условиях ДОУ.

Natalya V. Isaeva
(Russia, Lesosibirsk)

PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY IN THE CONDITIONS OF DOW

Key words: attention deficit disorder, hyperactivity.

The article considers the problem of psychological support of senior preschool children with attention deficit disorder. Describes areas of work of psychologist in the conditions of DOW.

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) – одно из наиболее распространенных психоневрологических расстройств. СДВГ – это самая частая причина нарушений поведения и трудностей обучения в дошкольном и школьном возрасте, проблем в отношении с окружающими людьми и в итоге – заниженной самооценки.

«Дефицит внимания», «гиперактивный ребенок», «ребенок с коротким фитилем», «непоседа», «СДВГ» – это всего лишь часть имен и наименований, имеющих отношение к расстройству, от которого страдают миллионы людей.

Синдром дефицита внимания – это неврологическое, поведенческо-возрастное расстройство, которое связано с механизмами, несущими ответственность за диапазон внимания, умение сконцентрироваться, контроль над побуждениями и т.д.

Психологу образовательного учреждения необходимо считать работу с детьми своей первоочередной задачей, так как количество детей с диагнозом СДВГ каждый год возрастает. Актуальность проблемы прослеживается в социальных условиях жизнедеятельности ребенка. Ребенок находится в информационном круговороте: Интернет, телевидение, телефонизация, занятость родителей. Всё это негативно влияет на психическое здоровье детей.

Дошкольное учреждение становится основным образовательным полем для детей с различными нарушениями в психическом развитии. Следовательно, необходима тщательная работа с детьми. Для детского сада возможны некоторые компоненты психолого-педагогической помощи детям, имеющим синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Так, направлениями работы в условиях ДОУ могут быть следующие:

1. Тщательно проводить диагностические исследования детей с целью раннего выявления для оптимального подбора учебных программ и организации условий обучения и воспитания (с согласия родителей).

2. Регулярно проводить просветительскую и профилактическую работу с родителями и воспитателями с целью повышения уровня их компетентности в вопросах, связанных с особенностями обучения и воспитания детей.

3. Координировать действия родителей, воспитателей и врачей для осуществления комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации детей.

4. Оказывать консультативную помощь родителям и воспитателям по вопросам обучения и воспитания детей [11].

Помощь воспитателя детям заключается в следующем:

1. Способствовать обучению ребенка по оптимальной для него программе.

2. Хорошо знать и учитывать в педагогической деятельности особенности ребенка с СДВГ. Воспитателю важно понимать ребенка: ребенка что-то беспокоит и поэтому он ведет себя так не нарочно, ведь иначе он не может. Особенности ребенка надо учитывать, но не поощрять. Воспитатель должен осознавать разницу между интеллектуальным потенциалом ребенка и его наличными возможностями в реализации потенциала. Необходимо верить в ребенка, не считать отсутствие стабильности в работоспособности признаком отсутствия способностей к обучению.

3. Внимательно следить за динамикой проявлений СДВГ у ребенка. При необходимости рекомендовать консультацию психолога, врача.

4. Поддерживать постоянный контакт с психологом в целях обеспечения оптимальных условий для обучения и воспитания ребенка.

5. Поддерживать постоянный контроль с родителями, держать их в курсе дел.

6. Создавать спокойную, доброжелательную атмосферу сотрудничества.

7. Не требовать от детей идеального соблюдения дисциплины. Не допуская грубых нарушений ее, позволять детям отдельные вольности: например, какую-то часть времени работать стоя или сидя, с подогнутой под себя ногой. Не путать проявления болезни и невоспитанности.

8. В обязательном порядке проводить физкультминутки или релаксационные паузы не позднее чем через 15-20 минут от начала занятия.

9. Находить возможности для детей с СДВГ проявить во время занятия двигательную активность, отдохнуть.

10. Обязательно предоставлять возможность для активного отдыха не только детям с СДВГ, но и всей группе. Желательно направлять активный отдых детей, разумно регулировать его. Особенно это важно для детей с СДВГ, которые иногда успевают так набегаться, что потом от перевозбуждения долго не могут включиться в работу.

Если во время занятия воспитатель видит, что ребенок «отключился», лучше дать ему некоторое время на отдых.

11. По возможности уделять детям дополнительное внимание.

Не стоит ставить в пример ребенку с СДВГ успехи других, более усидчивых и работоспособных детей.

12. При подборе педагогических технологий и методик желательно развивать мелкую моторику (раскрашивание и пр.) [1, 2, 5].

В работе с детьми необходимо быть умеренным в использовании яркой эмоциональной информации, красочных наглядных примеров, так как в памяти детей с СДВГ может остаться лишь эта дополнительная информация.

Не нагружать детей изучением и отработкой специальных приемов тренировки памяти, внимания (существуют примеры отрицательного опыта работы в этом направлении).

Уделять больше внимания на развитие интеллекта, кругозора детей, обходя дефектные функции.

При построении алгоритма занятия рекомендуется многократное повторение с целью прочного закрепления материала.

По мнению Т.Д. Марцинковской [4], предметом психодиагностики в ДООУ являются индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии.

При организации коррекционной работы с гиперактивными детьми акцент нужно делать на следующих умениях ребенка:

- концентрировать внимание;
- доводить начатое дело до конца;
- контролировать свои движения;
- снимать мышечное напряжение;
- контролировать свои эмоциональные проявления;
- расширять поведенческий репертуар во взаимодействии со взрослыми и сверстниками [6].

В работе со взрослыми, и прежде всего с родителями, важно изменить их отношение к своему ребенку, стиль взаимодействия с ним. Начало работы заключается в объяснении причин поведения на основе сбора анамнеза. Они должны понять, что дисциплинарные меры воздействия на гиперактивного ребенка не действуют. Эмоциональный фон общения с ребенком должен быть ровным, позитивным, но без эйфории от его успехов и отвержения из-за неудач. Тактика вседозволенности также недопустима, так как такие дети очень быстро становятся манипуляторами [3].

Гиперактивным детям нужно давать инструкции, содержащие не более 10 слов. Нельзя просить сделать сразу несколько дел (убрать игрушки, почистить зубы, умыться и т.д.), так как ребенок просто не запомнит их. Лучше давать следующее задание после выполнения предыдущего. Предполагается обязательный контроль качества выполнения поставленной задачи.

Система ограничений и запретов должна быть четкой и неукоснительно управляемой, количество запретов должно быть сведено до минимума (они должны касаться исключительно

безопасности и здоровья ребенка). Совместно с ним должны быть разработаны санкции, которые последуют в случае нарушения запрета.

Важно обратить внимание родителей на построение фраз в общении с гиперактивным ребенком. Более эффективно давать малышу позитивную альтернативу его негативному поведению, перепроектировать его. Лучше сказать «можно бегать по улице», чем «прекрати беготню!» Но еще более эффективно – включиться в игру ребенка, направить его неконтролируемую энергию в нужное русло [3, 10].

Чтобы ребенок мог услышать взрослого и включиться в новую деятельность, необходимо дать ему время на подготовку, предупредить об изменениях. Можно использовать звуковой сигнал.

Гиперактивных детей необходимо приучать к режиму, к четкому распорядку дня. Нежелательно изменять его даже в исключительных ситуациях. При организации предметно-пространственной среды ДОО необходимо помнить о том, что гиперактивные дети вследствие двигательной расторможенности и отсутствия произвольного внимания характеризуются повышенным травматизмом. Поэтому желательно наличие мягких модулей, сухих бассейнов и т. д. В групповой комнате или в ДОО должно быть пространство для активного отдыха детей.

При организации учебных занятий необходимо продумать предлагаемый материал так, чтобы один и тот же алгоритм варьировал в различных видах. Занятия должны проводиться в игровой форме с включением физминуток. Нельзя требовать от гиперактивных детей абсолютной дисциплины, это лишь снимет работоспособность и уровень усвоения материала. Занятиястройте так, чтобы оно включало различные методы (обыгрывание, рассказ, демонстрацию и т. д.). При непосредственном выполнении ребенком задания взрослому лучше находиться рядом с ним, поглаживая его, успокаивающе проговаривая его действие ровным, безэмоциональным голосом. Главное – сохранять спокойствие и помнить, что в основе гиперактивности лежат органические нарушения и ребенок не виноват в этом [7].

Коррекционное воздействие на ребенка с СДВГ должно включать следующие приемы и технологии:

1. Обучение приемам саморегуляции через использование релаксаций, визуализаций.
2. Обучение самомассажу.
3. Игры для развития быстроты реакции, координации движения.
4. Игры для развития тактильного взаимодействия.
5. Пальчиковые игры.
6. Подвижные игры с использованием сдерживающих моментов.

7. Психогимнастические этюды для обучения понимания и выражения эмоционального состояния.

8. Работу с глиной, водой и песком.

Коррекционную работу более эффективно строить поэтапно:

- индивидуальная;

- парная;

- подгрупповая [7].

Таким образом, дети, страдающие СДВГ, как никакие другие требуют со стороны взрослых терпения и участия. Работа с ними должна быть кропотливой и комплексной, так как только выработка единой системы требований в ДОУ и семье может помочь адаптироваться таким детям и быть успешными [11].

Дети с СДВГ требуют индивидуальный подход. Однако недостаточно оказывать психологическую поддержку ребенку, необходимо организовать его психологическое сопровождение. Оно реализуется:

- в продуманной организации жизни детей в ДОУ;
- в поддержке воспитателя;
- в индивидуальной работе, стимулирующей социальное, эмоциональное и личностное развитие детей;
- в поддержке их семей и координации взаимодействия родителей со специалистами.

Необходимо помнить, что такую работу могут проводить только квалифицированные педагоги и психологи, а также представители ПМПК (городского или краевого уровней).

Список литературы

1. Арцишевская, И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду / И. Л. Арцишевская. – М.: Книголюб, 2005. – 64 с.
2. Брызгунов, И. П. Непоседливый ребенок / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М., 2001.
3. Лютова, Е. К. Шпаргалка для родителей / Е. К. Лютова, Г. Б. Моница. – СПб., 2002.
4. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2000.
5. Павлова, М. Гиперактивный ребенок // Дошкольное образование. – 2002. – № 11 (83). – С. 36.
6. Пасечник, Л. В. Коррекция тревожности и гиперактивности в детском возрасте. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
7. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. – М.: ТЦ Сфера, 2005.

8. Тутушкина, М. К. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М. К. Тутушкиной. – СПб., 2001.

9. Хухлаева, О. Работа психолога с родителями: концепция и психология / О. Хухлаева // Школьный психолог. – 2006. – № 23. – С. 39 – 45.

10. Широкова, Г. А. Справочник дошкольного психолога / Г. А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003.

УДК 159.923.2

ББК 88.4

Т. В. Казакова *
(Россия, Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЛИЧНОСТНОЙ СУВЕРЕННОСТИ

Ключевые слова: копинг-поведение (совладающее поведение), копинг-стратегии, психологическая (личностная) суверенность.

В статье рассматриваются особенности копинг-поведения студентов, обладающих разным уровнем личностной суверенности.

Tatyana V. Kazakova
(Russia, Lesosibirsk)

FEATURES OF KOPING-POVEDENIYA OF STUDENTS WITH RASHCHNY LEVEL OF THE PERSONAL SOVEREIGNTY

Key words: coping behavior, coping strategies, psychological (personal) sovereignty

The article discusses the features of coping behavior students with different levels of personal sovereignty.

Современный динамично развивающийся мир создает своеобразный феномен современного общества – умение «быть» в меняющихся обстоятельствах и активно участвовать в происходящих переменах. Перед человеком встают более высокие требования к способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы ему адаптироваться к современным условиям, так как именно от умения гибкого регулирования людьми их поведения и состояний во многом зависит эффективное выполнение всех видов жизнедеятельности человека. Неспособность или неумение человека справиться с

*©Казакова Т.В., 2014

трудными ситуациями жизнедеятельности является одной из причин для расстройства здоровья и ухудшения качества жизни [1].

В последние десятилетия в зарубежной психологии широко обсуждается проблема преодоления конфликта в формах его компенсации или совладающего поведения (копинг-поведения). Понятие «совладающее поведение», или преодоление стресса, рассматривается как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими требованиям. Оно реализуется посредством применения копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов и является результатом взаимодействия блока копинг-стратегий и блока копинг-ресурсов. Копинг-стратегии – это актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу как способ управления стрессом. Относительно стабильные личностные и социальные характеристики людей, обеспечивающие психологический фон для преодоления стресса и способствующие развитию копинг-стратегий, рассматриваются в качестве копинг-ресурсов.

Совладающее поведение, наряду с механизмами психологической защиты, рассматривается в качестве важнейших форм адаптационных процессов и реагирования индивидов на стрессовые ситуации. Отличие защитных механизмов и механизмов совладания проводится по параметрам «активность-конструктивность» и «пассивность-неконструктивность». Психологическая защита пассивна и неконструктивна, в то время как копинг-механизмы активны и конструктивны. Если процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то процессы компенсации и в особенности психологической защиты направлены на смягчение психического дискомфорта.

Актуальность исследования совладающего поведения студентов обусловлена тем, что обучение в вузе сопровождается переживанием различных стрессовых ситуаций, связанных как с учебным процессом, так и с личными взаимоотношениями. Кризисность данного периода подтверждается такими объективными показателями, как большое количество отчислений студентов, а также субъективными – это переживания молодыми людьми сложности либо неспособности перестроиться со школьной системы обучения на вузовскую, изменить учебную деятельность согласно требованиям преподавателей, усваивать большой объем знаний, встраиваться в новый коллектив [2].

В ходе теоретического анализа было установлено, что совладающее (копинг) поведение является индивидуальным способом взаимодействия человека с трудной жизненной ситуацией, требования которой превышают ресурсы личности. Это совокупность осознанных когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий,

направленных на изменение или разрешение критической ситуации либо позволяющих привыкнуть к ней, терпеть ее воздействие либо уклониться от требований, которые она предъявляет.

В современной отечественной психологии совладающее поведение рассматривается с точки зрения личностного развития, благополучия, адаптации к трудной жизненной ситуации с помощью осознанных действий, адекватных личностным особенностям и ситуации. Применение приемов копинга позволяет личности приспособиться, конструктивно преобразовать жизненные ситуации, поддержать эмоциональное равновесие, восстановить чувство уверенности в своих силах. В качестве критериев совладания как поведения субъекта называют его осознанность, целенаправленность, контролируемость, своевременность, значимость последствий выбора данного поведения для психологического благополучия субъекта, социально-психологическую обусловленность совладания, возможность обучения данному виду поведения [5]. Если субъект оценивает ситуацию как подконтрольную, он применяет конструктивные стратегии совладания, позволяющие позитивно изменить трудную ситуацию с помощью практических и вербальных действий: определяет цель, план решения, способы достижения цели, мысленно проигрывает свои действия, их возможные последствия. Невозможность преобразовать травмирующую ситуацию приводит к коррекции своих ожиданий, попыткам восстановить чувство личного благополучия, например, с помощью сравнения себя с людьми, находящимися в более сложном положении, или воспоминаний о своих успехах в других областях и ситуациях [3].

С.К. Нартова-Бочавер отмечает, что копинг-поведение и стратегии психологического преодоления напрямую связаны с уровнем психологической суверенности, поскольку суверенные личности, независимо от пола, стремятся действовать, используя идентичные (хотя и достаточно богатые) стратегии преодоления.

Кроме того, способность к совладанию связана с субъективным переживанием суверенности границ пространства личности. Психологическое пространство соединено с такими существенными характеристиками личности, как автономность, самостоятельность, определенная независимость от внешних влияний, а также с той или иной ее степенью целостности и устойчивости. Психологическое пространство личности выражает субъектность и индивидуальность личности и способствует поддержанию этой субъектности и индивидуальности [4]. Оно включает в себя определенные территории, искусственные и природные объекты материального мира, людей и их сообщества, связанные с ними информационные пространства, мир идей, культурных и религиозных ценностей – все

то, что представляется важным и ценным человеку на том жизненном этапе, который он переживает.

Важной составляющей жизненного пространства личности является его граница. Существовая в виде как реальных физических преград, так и социальных норм, граница способствует осуществлению функции контроля над «своим» пространством и выступает средством регуляции открытости и социальной доступности субъекта для других. Ощущение автономности, независимости, самостоятельности собственной личности и достигается в значительной мере через регуляцию своих личностных границ – их установление и защиту. В исследованиях по психологии среды доказано, что реальная или воспринятая контролируемость среды физического окружения, поведения других и потока информации существенно влияет на психическое благополучие человека.

Способность человека контролировать, защищать и развивать свое жизненное пространство обозначается понятием «психологическая (личностная) суверенность». Личностная суверенность основана на обобщенном опыте успешного автономного поведения, проявляется в «переживании аутентичности собственного бытия (уверенности человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям), ощущении своей уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах своей жизни». Противоположная суверенности характеристика обозначается как депривированность, которая проявляется в переживании «подчиненности, отчужденности, фрагментарности собственной жизни и характеризуется затруднениями в поиске объектов среды, с которыми человек себя идентифицирует». Суверенность – депривированность выступает базовой характеристикой жизненного пространства личности [4].

Экспериментальное исследование проводилось на базе ЛПИ – филиала СФУ. Выборка исследования представлена студентами 1-5 курсов физико-математического факультета в количестве 75 человек. В качестве диагностических средств использованы методики: «Копинг-тест» (Р. Лазаруса), опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартовой-Бочавер).

На первом этапе исследования мы диагностировали уровень личностной суверенности, в ходе которого распределили всех респондентов по трем группам: 35 студентов с низкой суверенностью, что составило 46,6 % от всей выборки. Данным студентам свойственно излишнее акцентирование на витальных потребностях и лозунг «Жизнь для себя», что не позволяет им быть суверенными в своей деятельности. Они предпочитают следовать логике обстоятельств и в силу этого переживают отчужденность, подчиненность, ощущают себя «чужими» и «не здесь». Думается, что

нарушенное восприятие телесности (своего физического «Я») характеризуется неумением вообразить целостный образ события, а также трудностями планирования, отсюда ограниченность пространства для собственного самоосуществления.

Студенты со сверхсуверенным пространством (17 человек, т.е. 22,7 % от общей выборки) обладают самыми высокими показателями суверенности, которые создают условия для выживания и возможности для собственной реализации. Это люди, способные к самоорганизации своего пространства, обладающие умением не приспособляться, а приспособлять. В конечном итоге, их психологическая суверенность проявляется в способности контролировать, защищать и развивать свое жизненное пространство.

Группа студентов с суверенными границами пространства в количестве 23 человек, что составило 30,7 % от всей выборки, более независимы в установлении социальных связей, при этом страдают от непризнания их права на личные вещи и территорию. Основной их задачей выступает адаптация к среде, установление с ней диалогических отношений, но не ее преобразование.

Целью следующего этапа было определение доминирующей стратегии копинг-поведения студентов с разным уровнем суверенности. Анализ полученных результатов позволяет отметить следующее: студенты с низкой суверенностью предпочитают использовать механизм «бегство-избегание», т.е. им свойственно преодоление негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях. Группа студентов с высоким уровнем суверенности стремится к «поиску социальной поддержки» и «самоконтролю», что проявляется в желании разрешать проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Данным респондентам характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия, конкретной действенной помощи. Также отметим их попытки преодолевать негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. Студентам со средним уровнем суверенности присуще использование механизмов «самоконтроля» и «планирования», т.е. преодоление проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы,

планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Таким образом, эмпирические данные свидетельствуют о наличии особенностей копинг-поведения студентов с разным уровнем суверенности, что, в частности, выражается в выборе механизма преодоления трудностей и препятствий в достижении цели.

Список литературы

1. Басалаева, Н. В. Проблема сохранения психологического здоровья студентов-сирот в условиях вуза // Психология обучения. – 2013. - № 12. - С. 74-84.

2. Берестнева, О. Г. Роль совладающего поведения в формировании социально-психологической компетентности студентов / О. Г. Берестнева, И. А. Дубинина, О. С. Жаркова // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – №6. – С.173-180.

3. Кучина, З. Б. Психолого-акмеологические аспекты совладающего поведения студентов вуза на экзаменах разного типа // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – № 4. – С. 189-195.

4. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20-30.

5. Султанова, А. В. Согласованность копинг-стратегий, направленности личности и эмоционального самочувствия // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – № 3. – С. 289-297.

УДК 159.9
ББК 88.8

О. В. Кайдорина *
(Россия, Лесосибирск)

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ИМЕЮЩИМИ РЕЧЕВЫЕ НАРУШЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Ключевые слова: речевые нарушения, речь, дети младшего школьного возраста.

В статье описаны направления работы педагога-психолога и логопеда с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения.

Olga V. Кайдорина
(Russia, Lesosibirsk)

JOINT WORK OF THE TEACHER-LOGOPEDIST AND PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST WITH THE STUDENTS OF JUNIOR SECONDARY SCHOOLS HAVING SPEECH DEFECTS

Key words: speech disturbances, speech, the children of younger school age.

The article describes the direction of the teacher-psychologist and a speech therapist with primary school children with speech disorders.

Полноценное развитие личности ребенка невозможно без воспитания у него правильной речи. Однако выполнение этой задачи связано с определенными трудностями – следствием чрезвычайной сложности самого явления речи.

В последнее время в общеобразовательной школе возрастает количество учеников, имеющих проблемы в становлении процессов письма и чтения. Трудности освоения грамоты, а затем чтения и письма могут быть обусловлены комплексом причин, среди которых как недостаточность психических предпосылок освоения данных видов речевой деятельности, так и неадекватность методик обучения возможностям ученика.

Особенно тревожная ситуация сложилась с процентом тяжелых речевых нарушений (по городу Лесосибирску эта цифра выросла с 25 до 45 %). Такие дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, несмотря на то, что они в большинстве случаев имеют полноценный слух и интеллект. Выявляются они в основной своей массе, как правило, к концу первого – в начале второго класса, при переходе от обучения грамоте (когда происходит первоначальное становление технических навыков чтения и письма) к учебным предметам: «Русский язык» и «Чтение», для освоения которых требуются автоматизированные навыки и умение распределять внимание между технической и смысловой сторонами. Переход этот требует достаточно большого времени и усилий со стороны и педагогов, и учащихся. Пробелы в формировании учебных навыков в период овладения грамотой в дальнейшем могут быть причиной неуспеваемости ребенка по многим предметам.

В данное время происходит переосмысление и продуманность коррекционной программы с учетом новых федеральных государственных требований. Успех коррекционно-развивающей работы с учащимися младших классов общеобразовательных школ, определяется строгой, продуманной системой. Суть ее заключается в создании творческого союза педагогов, объединенных общими целями, и организации коррекционно-образовательной среды, стимулирующей развитие ребенка, построенной на основе

комплексной диагностики. Именно поэтому сегодня, говоря о работе с детьми-логопатами, нельзя рассматривать только деятельность учителя-логопеда. Для того чтобы устранить речевые нарушения, необходимо глубокое взаимодействие всех участников педагогического процесса, т.е. комплексный подход. Создание комплексного подхода предполагает тесное сотрудничество и партнерство всех взрослых участников педагогического процесса и сочетание коррекционно-педагогической и лечебно-оздоровительной работы, направленной на нормализацию всех сторон речи, развитие моторики и познавательных психических процессов, воспитание личности ребенка и оздоровление организма в целом.

Чтобы достичь удовлетворительных результатов в процессе коррекции или совершенствования письменной формы речи, специалистам необходимо в ходе диагностики выявить характер трудностей и механизмы, препятствующие освоению программных требований. И только основываясь на подобном анализе, можно строить тактику и стратегию коррекционной работы.

Система педагогического сопровождения детей с проблемами в обучении включает следующих специалистов: психолога, логопеда, социального работника, медицинского работника, учителя.

Особую значимость в организации коррекционной работы в школе имеет совместная деятельность учителя-логопеда и педагога-психолога. Причем логопед призван оказывать диагностическую и коррекционную помощь только учащимся начальной школы, что определяется соответствующим нормативным документом. Объектом профессиональной деятельности логопеда выступает ребенок, имеющий речевую патологию первичного генеза. Однако, как правило, к логопеду идут в тех случаях, когда у ребенка возникают проблемы с освоением программного материала по чтению и письму (русскому языку).

Работа психолога – это диагностика причин школьной неуспеваемости, в частности в предметных областях «Русский язык» и «Чтение», совместно с логопедом (если таковой в школе имеется). Это организация занятий по коррекции психической деятельности ученика, его психических функций, эмоционально-волевой сферы. Это организация работы с педагогами по выбору оптимальных путей обучения каждого ребенка, нуждающегося в этом, выбор оптимальных методик преподавания.

Работа в команде предполагает реализацию комплексного подхода и при диагностике, и при коррекции недостатков письменной речи ученика, поскольку позволяет увидеть личность ребенка и организовать воздействие на нее в целом. Это принципиальный подход, позволяющий повысить эффективность коррекционно-развивающего обучения.

В школу приходят разные дети, и одной из целей выступает овладение письменной речью. Письменная речь усваивается сознательно, для этого необходимо созревание мозговых структур и подготовленность психических функций и процессов, участвующих в письме.

Для овладения письмом необходима сформированность симультанных и сукцессивных способностей, межанализаторного взаимодействия, достаточный уровень сенсорного развития ребенка (слуховое, зрительное пространственное восприятие, развитие психомоторики). Важно развитие высших психических функций (памяти, внимания, мышления), уровень сформированности познавательной и интеллектуальной деятельности ребенка, достаточный уровень развития устной речи.

При поступлении в школу первоклассников каждый специалист (логопед, психолог, учитель) обследует ребенка на предмет готовности к школе. Известно, что на основе недостатков речи у учащихся начальных классов массовой общеобразовательной школы часто лежит цереброорганическая недостаточность или минимальная мозговая дисфункция. Дети с нарушением такого генеза страдают несформированностью не только речевых, но и когнитивных функций, поэтому коррекционная помощь таким детям должна включать работу над восприятием, памятью, вниманием, мышлением. В этом случае исключительную важность приобретает содержание диагностики, в процессе которой дается оценка всех структурных компонентов.

Формирование готовности к обучению грамоте предполагает не только речевую готовность ребенка, но его психическое развитие. В этом аспекте системное обследование узкими специалистами первоклассников очень важно. Своевременное выявление имеющихся трудностей в обучении у каждого ребенка, учет особенностей формирования его навыков чтения и письма, всей учебной деятельности составляют основу для поиска приемов и определения содержания логопедической работы. Качественная и своевременная диагностика нарушений письменной речи во многом определяет возможности коррекции. Кроме логопедических сведений о ребенке необходимы сведения о его педагогическом и психологическом статусе. Важно ориентироваться в зоне ближайшего развития ребенка, учитывать состояние моторики, восприятия, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы. Использование нейропсихологического метода исследования позволяет сблизить психолого-педагогический и клинический аспекты изучения, более дифференцированно и подробно выявить причины нарушений письменной речи учащихся. Исходя из сказанного, мы видим важность работы в команде для диагностики и коррекционно-развивающей работы педагога-психолога и учителя-логопеда. Большое количество

учащихся отличаются «неосложненными вариантами недоразвития речи», проявлением черт общей эмоционально-волевой незрелости, слабой регуляцией произвольной деятельности, снижением устойчивости и концентрации внимания, низкой продуктивностью процессов памяти, словесно-логического мышления. Несмотря на отсутствие выраженных нервно-психических нарушений в дошкольном возрасте, учащиеся этой группы нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе уже с первых дней пребывания в школе. Существенно необходима для них и работа психолога по развитию произвольности в познавательной и эмоционально-волевой сферах, в профилактике вторичных невротических и невротоподобных расстройств. Работа с такими детьми является комплексной медико-педагогической проблемой, поэтому в коррекции должно быть отведено место лечебно-оздоровительным мероприятиям. Понятно, что таким детям нужна помощь нескольких специалистов, так как у них наблюдаются нарушения не только речевых, но и психических процессов. Учителями с первых дней пребывания таких детей в классах отмечается их быстрая утомляемость, соматическая ослабленность, ослабление иммунитета, частая заболеваемость. Чтобы у ребенка не было переутомления, важно определить, какой специалист будет работать с ребенком первоначально. Данная проблема выясняется после обследования ребенка всеми узкими специалистами и обсуждения результатов на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме.

Наблюдение учащихся с первых дней в школе, ранняя диагностика развития, изучение медицинских карт, получение данных родителей о предшествующем развитии ребенка, посещение уроков учителей, изучение условий воспитания в семье, обсуждение полученной информации – все это позволяет оценить важность учета индивидуальных особенностей каждого ученика и состояние его нервно-психического здоровья.

Большую помощь оказывают мониторинги обследования, анкеты для родителей.

Работа каждого специалиста должна быть взаимосвязана и прозрачна для всех, поэтому очень эффективны индивидуальные карты развития учащихся, в которых все специалисты, работающие с ребенком, делают свои заметки и рекомендации.

Очень эффективны интегрированные занятия с детьми, нуждающимися в коррекционной помощи. Можно использовать программу «Интегрированные занятия психолога и логопеда для детей с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе» (авторы С. В. Давидюк, С. В. Коренева) [2, 3].

Таким образом, проблема взаимодействия специалистов рассматривается как процесс целенаправленного взаимного влияния,

способствующего более успешной реализации профессиональных возможностей. Логопед и психолог преследуют в своей работе разные цели, но пути и способы их достижения достаточно часто оказываются общими.

Список литературы

1. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
2. Давидюк, С. В. Интегрированные занятия психолога и логопеда для детей с ОНР, обучающихся в общеобразовательной школе / С. В. Давидюк, С.В. Коренева //Школьный логопед. – 2005. – № 1(4).
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
4. Нодельман, В. И. Методика исследования речи. Методическое пособие. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2007. – 40 с.

УДК 159.9
ББК 88

Ж. А. Левшунова*
(Россия, Лесосибирск)

САМОРЕГУЛЯЦИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: образовательная среда, саморегуляция, старший школьный возраст, стили саморегуляции, психоэмоциональная устойчивость, устойчивость мышления, саморегуляция мыслительной деятельности, саморегуляция психических состояний

В статье рассматривается вопрос влияния образовательной среды на формирование саморегуляции произвольной активности в старшем школьном возрасте на примере кадетской школы-интерната и общеобразовательной школы. Описаны методы исследования. Определены различия в общем уровне саморегуляции, профили саморегуляции, устойчивость мышления, саморегуляция мыслительной деятельности, саморегуляция психических состояний школьников и кадетов.

Zhanna A. Levshunova
(Russia, Lesosibirsk)

THE SELF-REGULATION IN YOUTH AGE: THE INFLUENCE OF AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Key words: educational environment, self-regulation, youth age, styles of self-regulation, psychoemotional stability, stability of thinking, self-regulation of thinking, self-regulation of psychic states.

* © Левшунова Ж.А., 2014

In the article the author considers question of educational environment's influence on developing of conscious activity's self-regulation in youth age on the example of the cadet boarding school and the school of general education. The author describes methods of investigation. She defines the differences in common level of self-regulation, profiles of self-regulation, stability of thinking, self-regulation of thinking, self-regulation of psychic states for pupils from the school of general education and cadets.

В последние годы в отечественной науке возник особый интерес к психологии саморегуляции. Ученых интересует саморегуляция произвольной активности применимо к спортивным достижениям, учебной деятельности, в стрессовых ситуациях и т.д. ([1- 4] и др.). Прикладной аспект данной темы отражается в современных исследованиях, в основе которых лежит определение, данное О.А. Конопкиным, понимающим под осознанной саморегуляцией произвольной активности «системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижения принимаемых человеком целей» [1. С. 5].

На основе регуляторных профилей саморегуляции В.И. Моросанова [5] выделяет типы стилей саморегуляции: гармоничные и акцентуированные. Гармоничные стили саморегуляции часто формируются в условиях специфической, требующей саморегуляции, деятельности и не зависят от личностных свойств. Акцентуированные стили саморегуляции определяются, наоборот, развитостью регуляторно-личностных свойств (самостоятельностью, гибкостью, надежностью и др.).

Особый интерес представляет развитие саморегуляции у учащихся в условиях различных образовательных сред.

Образовательная среда – понятие, напрямую связанное со становлением человека. Наиболее часто данное понятие рассматривают в рамках среды конкретного образовательного учреждения, в условиях которого и происходит развитие личности и формирование субъектности ребенка независимо от возраста.

Факторами, влияющими на развитие образовательной среды исходя из такого ее понимания, являются материальные ресурсы школы, организация учебного процесса, питания, медицинской помощи, психологический климат. Эти составляющие не только взаимосвязаны между собой, но и активно влияют на каждого из субъектов образовательной среды, образовательного процесса.

Существует более узкое понимание образовательной среды, рассматривающее ее только как среду обучения. В таком случае речь идет об организации условий для приобретения учащимися знаний, умений, навыков в рамках конкретного учебного заведения.

Наиболее распространены в России общеобразовательные школы. Деятельность средних общеобразовательных школ детерминируется федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующего органа управления образованием, Типовым положением, уставом общеобразовательного учреждения.

Основными целями общеобразовательного учреждения являются полноценное развитие личности ребенка, создание условий для формирования профессионального интереса, воспитание гражданской позиции, трудолюбия, любви к Родине, формирование здорового образа жизни.

Участники общеобразовательного процесса – обучающиеся, педагоги, родители.

В Российской Федерации имеются и такие учебные заведения как кадетские школы (кадетские школы-интернаты). Конечно, как и другие учебные заведения, кадетские школы направлены на «интеллектуальное, культурное, физическое и духовно-нравственное развитие кадетов».

Учащиеся кадетской школы, школы-интерната получают образование по общеобразовательным программам начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования. Однако, исходя из специфики таких заведений, в образовательный курс вводятся дополнительные предметы, направленные на формирование позиции защитника Отечества и служение Родине. В основе дополнительной подготовки лежат «образовательные программы по юридической, физической, психологической и другой специальной подготовке, в том числе по подготовке к служению Отечеству на поприще государственной службы, муниципальной службы, а также несению государственной службы российского казачества».

Важное значение в кадетской школе, школе-интернате придается воспитанию, в основе которого лежат общечеловеческие ценности, история государства и примеры служения Отечеству. Комплексный подход, реализуемый в системе воспитания, позволяет воспитывать у кадетов духовно-нравственные, эстетические, моральные качества.

В контексте нашего исследования ключевое значение имеет изучение сформированности уровня саморегуляции учащихся в зависимости от образовательной среды (в нашем случае это кадетская школа-интернат и общеобразовательная школа).

В исследовании, которое проходило в марте-апреле 2012 года в г. Лесосибирске Красноярского края, приняли участие 127 человек

(учащиеся 10-11 классов); в том числе учащиеся старших классов средней общеобразовательной школы – 103 человека, кадеты старших классов кадетской школы-интерната – 24 человека. Возраст обследуемых – 16-19 лет.

Для изучения сформированности саморегуляции у старшеклассников в различных образовательных средах мы применили опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. В качестве дополнительного средства изучения уровня саморегуляции у старшеклассников мы использовали АК «Активациометр» (автор Ю.А. Цагарелли).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой позволяет определить не только индивидуальный стиль, но и общий уровень саморегуляции. Это интегральная характеристика индивидуальной саморегуляции отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью. Так, в кадетской школе-интернате низкий общий уровень саморегуляции был выявлен у 4 %; средний уровень саморегуляции – у 46 %; высокий уровень саморегуляции – у 50 % кадетов.

Изучение общего уровня саморегуляции в средней общеобразовательной школе показало следующие результаты: низкий уровень саморегуляции имеют 7 %, средний уровень саморегуляции – 61 %, высокий уровень саморегуляции – 32 % старшеклассников.

В зависимости от стилевых особенностей саморегуляции у учащихся с низким уровнем саморегуляции слабо выражен регуляторный процесс. Такие старшеклассники затрудняются в постановке цели, ее достижении; не умеют продумывать последовательность своих действий, часто действуют импульсивно, не умея исправить свои ошибки; испытывают трудности в оценке результатов своей деятельности, не критичны; с трудом привыкают к переменам в жизни, испытывают трудности в адаптации, не способны адекватно реагировать на ситуацию и быстро вносить коррективы в свою деятельность; несамостоятельны.

Учащиеся с высоким общим уровнем саморегуляции самостоятельны в своей деятельности. Они способны к анализу ситуации, быстро перестраиваются и вносят коррективы в свою деятельность; легко овладевают новыми видами активности; имеют и реализуют потребность в планировании; имеют адекватную самооценку; способны самостоятельно планировать свою деятельность и поведение; автономны и самостоятельны.

Определяя у старшеклассников общий уровень саморегуляции, мы обратились к другому аспекту методики В.И. Моросановой, а именно к определению гармоничного или акцентуированного стиля саморегуляции. Анализ результатов показал, что в обеих выборках

превалирует акцентуированный профиль саморегуляции при среднем общем уровне саморегуляции (45,8 и 61,2 %).

Среди обследуемых кадет были выявлены 2 человека с гармоничным профилем (8,3 %), а у учащихся общеобразовательной школы только один человек имеет гармоничный профиль (1 %). Все они имеют высокий уровень общей саморегуляции. Сформированный на высоком уровне саморегуляции гармоничный профиль является предпосылкой высокой успешности в видах деятельности, имеющих повышенные требования к регуляции.

Остальные обследуемые в обеих группах имеют акцентуированный профиль. Кадеты: 4,2 % – низкий уровень саморегуляции, 45,8 % – средний уровнем саморегуляции, 41,7 % – высокий уровень саморегуляции. Учащиеся общеобразовательной школы: 6,8 % – низкий уровень саморегуляции, 61,2 % – средний уровень саморегуляции, 31% – высокий уровень саморегуляции.

Акцентуированный профиль у лиц со средним уровнем саморегуляции говорит о компенсировании слаборазвитых компонентов саморегуляции высокоразвитыми, поэтому такие старшеклассники сохраняют эффективность самоуправления. У старшеклассников, имеющих акцентуированный профиль при высоком уровне саморегуляции, наблюдаются характеристики, свойственные гармоничному профилю. Акцентуированный профиль на фоне низкой способности к саморегуляции в условиях отсутствия компенсации одного звена другим, более развитым, говорит о необходимости коррекции индивидуальной саморегуляции. В такой коррекционной работе нуждаются 4 % кадетов и 6,8 % учащихся школы.

С помощью АК «Активациометр» мы провели исследование компонентов надежности в экстремальной ситуации (НЭС), обеспечивающих регуляцию деятельности и поведения: психоэмоциональной устойчивости (ПУ), устойчивости мышления (УМ), саморегуляции мыслительной деятельности (КСМ) и саморегуляции психических состояний (КСПС).

Распределив полученные значения на три уровня (высокий, средний и низкий), мы получили следующие результаты. Среди учащихся кадетской школы-интерната не было обнаружено ни одного человека с низким показателем ПУ. Большинство кадетов (95,8 %) обладают высоким и очень высоким уровнем развития ПУ. Высокий показатель УМ был выявлен у 50 % обследуемых кадет, зато и низкий уровень развития УМ составил более 29 %. Саморегуляция мыслительной деятельности оказалась не развита у 66,7 % кадетов, высокий уровень этого качества продемонстрировали только 8,3 % учащихся. И, наконец, саморегуляцией психических состояний обладают только 29,2 % учащихся кадетской школы-интерната, из них

25 % на высоком уровне. Остальные 70,8 % таким умением обладают на очень незначительном уровне.

Среди старшеклассников средней общеобразовательной школы 1 % имеет очень низкий уровень развития ПУ; 1 % – средний уровень и 98 % – высокий уровень. Только 42,7 % обладают высоким уровнем УМ, а у 31,1 % УМ находится на незначительном уровне развития. Высокий уровень саморегуляции мыслительной деятельности диагностирован у 20,4% старшеклассников школы, остальные имеют низкие и средние показатели (52,4 и 27,2 % соответственно). Саморегуляция психических состояний не развита у 70,9 % учащихся старших классов школы. И только 17,5 % ребят справились с заданием на саморегуляцию своего психического состояния в постстрессовой ситуации.

Таким образом, можно отметить, что в обеих выборках высокий и очень высокий уровни ПУ присущи абсолютному большинству испытуемых. УМ высокого уровня имеют большее количество кадетов (50 %), а низкого – учащиеся школы (31,1 %). Саморегуляция мыслительной деятельности высокого уровня свойственна в большей мере учащимся средней общеобразовательной школы (20,4 % против 8,3 % у кадетов). Саморегуляция же психических состояний не развита и у кадетов (70,8 %), и у учащихся школы (70,9 %). Однако 25 % кадет имеют высокий уровень КСПС (у школьников только 17,5 %).

Отметим, что при слабом саморегулирующем воздействии наблюдается повышенная УМ, т.е. такие люди обладают УМ в стрессовых ситуациях и поэтому не нуждаются в расслаблении. Если же УМ находится на низком уровне, или не развита, то на первый план выходит такое качество, как КСМ – это способность регулировать мышление под влиянием самоуправляющих воздействий. Она начинает действовать, когда необходимо стабилизировать УМ. Таким образом, выпадение или недостаточная развитость одной из составляющих саморегуляции компенсируется другой.

Если же УМ и КСМ имеют низкие показатели, то в таком случае обычно развита способность саморегуляции психических состояний.

Таким образом, в результате нашего исследования было выявлено, что в закрытой образовательной системе, к которой мы относим кадетскую школу-интернат, наблюдается большее количество учащихся с высоким уровнем общей саморегуляции, чем в средней общеобразовательной школе. Это означает, что кадетская школа-интернат обладает большими условиями для формирования высокого уровня саморегуляции. К таковым можно отнести воспитание выносливости, патриотизма, развитие мотивации служения Родине, распорядок дня.

При этом среди кадет был выявлен большой процент с гармоничным стилем саморегуляции. Такой стиль мог

сформироваться, по мнению автора методики В.И. Моросановой [5], только в условиях развития предпосылок высоких достижений, там, где предъявляются изначально высокие требования к организации деятельности, при высокой мотивации к достижению успеха.

Исследование компонентов методики «НЭС» на АК «Активациометр» показало, что ПУ имеет примерно один уровень развития в обеих образовательных системах. Однако показатель УМ у половины обследуемых кадетов находится на высоком уровне (у школьников 42,7 %). Это свидетельствует о том, что эта группа юношей не нуждается в расслаблении и способна к эффективной деятельности в экстремальных условиях. 25 % кадетов способны регулировать свое психическое состояние и при необходимости пользуются своим умением для снятия напряженности в стрессовых ситуациях; среди школьников саморегуляция психических состояний развита только у 17,5% старшеклассников.

Кадетская школа-интернат, несмотря на закрытость, обладает всеми необходимыми условиями для формирования профессионально важного для военного человека навыка саморегуляции.

Список литературы

1. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.

2. Левшунова, Ж. А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности / Ж. А. Левшунова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 4. – С. 257-263

3. Мартынова, М. А. Изучение специфики функциональной активности полушарий головного мозга субъектов с разными уровнями саморегуляции / М. А. Мартынова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 131-135.

4. Мартынова, М.А. Саморегуляция поведения и гендерная идентичность: традиции и перспективы исследования / М. А. Мартынова, Т. Ю. Артюхова // Инновационная активность молодежи: ценностные основания и проблемы актуализации потенциала достижений: Материалы III Молодежного сибирского психологического форума / под ред. Э. В. Галажинского, С. А. Богомаза, Ю. В. Сметановой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 384 с. – С. 181-185.

5. Моросанова, В. И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Руководство по использованию / В. И. Моросанова. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

УДК 159.9
ББК 88

Т.В. Луговская *
(Россия, Лесосибирск)

СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: подросток, отклоняющееся поведение, профилактика, система работы.

В статье предложена апробированная в условиях детского дома система профилактической работы педагога-психолога с подростками с отклоняющимся поведением.

Tatyana V. Lugovskaya
(Russia, Lesosibirsk)

THE SYSTEM OF ACTIVITY OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST FOR THE PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS IN THE ORPHANAGE

Key words: adolescent, deviant behavior, prevention, work system. The article suggests tested in the orphanage system of preventive work of psychologist with teenagers with deviant behavior.

Актуальность создания новой системы психологической профилактики отклоняющегося поведения подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, обусловлена рядом взаимосвязанных причин и факторов.

Во-первых, кризис, охвативший в последние годы все мировое сообщество, характеризуется такими общими для разных стран чертами, как усиление социальной отчужденности среди подростков и молодежи, все большее распространение в детской среде саморазрушающего поведения, что приводит к различным поведенческим отклонениям, росту алкоголизма, токсикомании, сексуальных девиаций, вандализма. Это привело к обострению проблем, связанных с профилактикой отклоняющегося, аномального поведения. Изменения, происходящие в нашем обществе, практически разрушили ранее существовавшие представления о норме в поведении. При отсутствии внятных социальных перспектив это не может не влиять на физическое и душевное здоровье

*© Луговская Т.В., 2014

подростков и юношей. Такого рода общественная неустойчивость особенно опасна для детей и подростков, внутренняя сфера которых еще не сформировалась в гармоничный и устоявшийся «ансамбль» [1]. Вследствие этого деструктуризация социальных структур может восприниматься подростками из группы риска как норма жизни. При этом современная социально-экономическая ситуация создает все условия для попадания детей и подростков в «зону риска». Одним из самых злободневных вопросов является криминализация детей и подростков и увеличение количества подростков с отклоняющимся поведением. В связи с этим проблема отклоняющегося поведения подростков вызывает закономерный интерес педагогов, психологов, широких кругов общественности.

Во-вторых, на фоне экономической и социальной депривации темпы роста подростковой преступности заметно опережают темпы роста правонарушений в других возрастных группах. При этом большинство нарушивших закон подростков оказываются воспитанниками детских домов и интернатов, детьми, оставшимися без попечения родителей (почти в 90 % случаев несовершеннолетние правонарушители являются социальными сиротами). У несовершеннолетних воспитанников интернатов и детских домов наблюдаются особенно ярко выраженные отклонения в поведении. Эти дети, оставшиеся без родительской любви и ласки в раннем детстве, одно из самых «больных» мест нашего современного общества. Именно воспитанники детских домов регулярно «пополняют» преступный мир: 40 % из них склонны к совершению преступлений, 40 % – уже совершили их, 10 % склонны к суициду и только 10 % имеют позитивную мотивацию на будущую жизнь. Высокая частота совершения преступлений воспитанниками детских домов и интернатов свидетельствует о том, что система внесемейного воспитания не выполняет свои функции по формированию правопослушных граждан. Традиционные подходы к организации профилактики отклоняющегося поведения детей-сирот сегодня не удовлетворяют изменившееся общество и оказываются неэффективными. Вся система помощи данной категории детей требует качественных изменений, совершенствования и форм, и методов, и технологий работы с детьми, оказавшимися вне семьи. Необходимо принципиально менять подходы и к организации профилактической работы с подростками «группы риска», так как многолетняя борьба с подростковой преступностью прежними мерами не дала положительных результатов и еще более обострила обстановку.

В-третьих, несмотря на то, что в мире существует огромное количество различных профилактических программ отклоняющегося поведения, потребность в них полностью не удовлетворена. Это

обусловлено постоянными изменениями в политической, экономической, социальной сферах. Нельзя не учитывать изменения человечества в целом и каждого индивида в отдельности. На данный момент существует дефицит знания в области психолого-педагогического взаимодействия с детьми, склонными к отклоняющемуся поведению, недостаточна научно-методическая база для выбора стратегии действий и поведения психолога и педагога.

В связи с этим актуальной остается проблема создания эффективной системы профилактики и предупреждения отклоняющегося поведения подростков.

Проведенный нами анализ современной психолого-педагогической литературы показывает, что существует неоднозначное видение места и роли профилактической работы. Мы рассматриваем психопрофилактику как системообразующий вид деятельности педагога-психолога в детском доме, направленный на предупреждение отклоняющегося поведения и возможного неблагополучия в развитии ребенка, создание условий, максимально благоприятных для этого развития, на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей.

Рассмотрение психопрофилактики как системообразующего элемента деятельности педагога-психолога детского дома не исключает и других видов работ. В контексте психопрофилактической работы они выступают как структурные элементы и средства психопрофилактики, что изменяет их направленность. В частности:

- психодиагностическая работа направлена на обеспечение информацией об особенностях развития ребенка в условиях детского дома. На ее основе формулируются гипотезы о причинах возможных и явных проблем в поведении, выбираются способы и конкретное содержание профилактической работы;

- консультирование направлено на совместное (с подростками, педагогами) обсуждение и прояснение возможных причин отклоняющегося поведения, личных трудностей определенного ребенка или группы детей с целью своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций в поведении, обеспечение психологического благополучия в развитии;

- просвещение направляется на своевременное и адресное распространение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в поведении, в освоении деятельности, в общении детей и т.д.

Поиск методологических основ в обосновании процесса профилактики отклоняющегося поведения у подростков и проведенный в этом русле анализ неудач предыдущих и нынешних реформ в образовании позволяет сделать вывод об «исчерпаемости» классического подхода. Профилактические программы, построенные в

рамках данного подхода, зачастую воспринимаются не как образовательные, развивающие, увеличивающие детские ресурсы, а в основном как предупреждающие об ужасах отклоняющегося поведения. Опыт нашей работы показал неэффективность подобного подхода – подростки не принимают подобную информацию, преподносимую взрослыми, на веру. Самые активные пытаются ее проверить. Таким образом, программы из профилактических быстро превращаются в провоцирующие.

Теоретический поиск в этом направлении сосредоточил наше внимание на вычленении методологической базы, которая открывает перспективы организации профилактики отклоняющегося поведения в контексте гуманистического знания. В соответствии с этим базовыми основаниями системы психопрофилактики являются следующие положения.

1. Идеи Л.С. Выготского [3] и Д.Б. Эльконина [11] о культурно-историческом развитии человека, смысл которых заключается в том, что источником развития ребенка служит его общественная среда. Специфика возраста определяется теми деятельностью, которые осваивает ребенок и теми психическими новообразованиями, которыми характеризуется его развитие.

Концептуальными основаниями профилактики отклоняющегося поведения выступают понимание центрального новообразования подросткового возраста как детерминанты задач возрастного развития, ведущей деятельности как среды и результата его освоения и психологической стратегии как способа предложения ребенку культурных форм освоения центрального новообразования.

Центральное новообразование подросткового возраста – это чувство взрослости, проба своих сил в социальной, интеллектуальной, личностной и межличностной сферах, поиск подростком меры своей взрослости. Взрослея и выходя из-под опеки взрослых, подростки часто оказываются неподготовленными к новым условиям. Подобная неподготовленность проявляется в неумении избежать вредных привычек, вовремя сказать «нет», а затем и в более тяжелых формах отклоняющегося поведения. Поэтому освоение подростками чувства взрослости в культурных формах – предмет, вокруг которого мы строим профилактическую работу.

В современной психологии существует несколько подходов к определению ведущей деятельности подростка. Развивая идею общественной направленности ведущей деятельности подростка, К.Н. Поливанова привносит идею авторской направленности продуктивной деятельности подростка и говорит о ведущей его деятельности как о социальном проектировании и экспериментировании [4].

Разделяя мнение К. Н. Поливановой о социальном проектировании как ведущей деятельности подростка, мы под социальным проектированием понимаем:

- социально значимую деятельность, имеющую социальный эффект,

- деятельность, результатом которой является создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и принципиально, качественно новое в его личном опыте,

- деятельность, задуманную, продуманную и осуществленную подростком,

- деятельность, в ходе которой подросток вступает в конструктивное взаимодействие с миром, со взрослой культурой, с социумом,

- деятельность, через которую формируются компетентности подростка.

Таким образом, процесс профилактики выстраивается нами как освоение подростком социального проектирования, как освоение подростком новой культурной формы реализации задач взросления.

2. Положения антропологического подхода, разрабатываемого в русле психологии и педагогики [5-7,10 и др.]. В русле этого подхода в решении проблем профилактики отклоняющегося поведения у подростков мы направляем свои усилия, прежде всего, на поиск путей по оказанию ребенку помощи в развитии его «самости» через запуск психологических механизмов саморегуляции его поведения, каким бы деформированным и противоречивым ни был его внутренний мир [6].

Поэтому в основе системы психопрофилактики отклоняющегося поведения лежит установка на изменение отношения подростка к отклоняющемуся поведению, в то время как большинство существующих программ ориентируются на изменение поведения в тех или иных ситуациях. Принципиальное различие, которое мы видим в этих подходах, заключается в том, что, работая над изменением поведения, мы неизбежно приходим к так называемой «ситуационной обусловленности» – поведение и поведенческие реакции служат откликом на сложившуюся ситуацию. Изменяя отношение к той или иной проблеме в процессе профилактики, мы предоставляем подростку возможность осознанно формировать ситуации и организовывать собственное жизненное пространство, являясь в этом процессе активным субъектом, подлинным творцом и автором своей жизни.

3. Синергетический подход и его основные положения. Синергетика – наука о внутренних закономерностях развития сложноорганизованных систем, каковы как профилактическая работа, так и сам подросток. Поэтому, выстраивая тенденцию развития

профилактической работы, мы основываемся на следующих положениях синергетики.

В профилактической работе следует говорить не об управляемом, а о направляемом развитии, при котором наши воздействия способны лишь обеспечить желаемые тенденции в поведении, преодолеть возможные кризисы в поведении подростков группы риска. Согласно М.Р. Битяновой, успешность профессиональных действий психолога в большинстве случаев не может напрямую измеряться в каких-либо единицах реальных изменений в поведении ребенка [1]. Кроме того, проводимые в рамках психопрофилактики мероприятия могут далеко не сразу привести к реальным изменениям, а на состоянии поведения отдельных детей не сказаться вообще.

В профилактической работе главное не прессинг, а малые, но правильно организованные резонансные воздействия на сложные системы, которые оказываются чрезвычайно эффективными.

В свете вышеотмеченных концептуальных положений психопрофилактика моделируется нами как психологическое пространство социального проектирования, которое предоставляет ребенку возможность осваивать деятельности, имеющие для него личностный смысл. Этот подход отражает специфику подросткового возраста как периода поиска смыслов, позволяет строить содержание профилактики как освоения деятельностей. Мы предоставляем культурные формы реализации задач возрастного развития и освоения тех потребностей, которые детерминируют процесс взросления.

Ключевой замысел системы психопрофилактики отклоняющегося поведения подростков основывается на построении возрастосообразного образовательного пространства, обеспечивающего ему возможности напряженной личностно осмысленной, социально значимой жизни. При таком подходе собственно профилактическая работа нами рассматривается как дополнительная, обеспечивающая страховку от риска в определенных социальных условиях.

Разрабатывая систему профилактики отклоняющегося поведения подростков, мы исходили из представлений о том, что можно строить специальную, целевым образом ориентированную профилактику именно как профилактику отклоняющегося поведения и одновременно можно так обустроить образовательный процесс в детском доме (без специально сформулированных целей), что само это устройство обеспечит детям необходимые социальные компетентности и такой образ жизни, который несовместим с отклоняющимся поведением. Для этого в детском доме должна быть создана специальная политика в области профилактики

отклоняющегося поведения и специальное образование в этой же области.

Под политикой в области профилактики отклоняющегося поведения мы понимаем наличие программ, направленных на формирование гражданской позиции, повышение самооценки воспитанников, повышение их социальной и конфликтной компетентности, программ, предоставляющих возможности для самореализации.

Под образованием в области профилактики отклоняющегося поведения мы подразумеваем информационные программы, содержащие материалы о самом явлении этого поведения в его конкретных формах, его правовых и юридических аспектах и программы о здоровом образе жизни.

Разрабатывая систему психопрофилактики отклоняющегося поведения подростков в условиях детского дома, мы использовали следующие принципы:

1. Принцип ситуационной адекватности профилактической деятельности означает соответствие профилактических действий реальной социально-экономической, социально-психологической и правовой ситуации в крае, в городе, в детском доме.

2. Принцип полимодальности и максимальной дифференциации предполагает гибкое применение в профилактической деятельности различных подходов и методов, а не центрирование только на одном методе или подходе.

3. Принцип стратегической целостности, определяющий единую стратегию профилактической деятельности, обуславливающую основные стратегические направления и конкретные мероприятия и акции. Подход к профилактике должен быть стратегически целостным. Как правило, разовые, нерегулярные мероприятия не дают стойкого профилактического эффекта. Целесообразно осуществлять данную работу по отдельному плану образовательного учреждения, в котором отражены специальные мероприятия, проводимые определенными службами.

4. Принцип многоаспектности, который предполагает сочетание различных аспектов профилактической деятельности: личностного, поведенческого, средового. Личностный аспект – это система воздействий, направленных на позитивное развитие ресурсов личности. Поведенческий аспект – целенаправленное формирование у подростков прочных навыков и стратегий адаптивного поведения. Средовой аспект – формирование систем социальной поддержки (т.е. системы социальных институтов, направленных на профилактическую и реабилитационную активность).

5. Принцип индивидуальной ответственности личности за себя как члена общества. Ответственное поведение по отношению к себе и

другим является важной составной частью процесса формирования члена общества. Программа содержит мероприятия, рассчитанные на то, чтобы помочь подросткам осознать, что они являются важной частью общества и что социально ответственное поведение означает отказ от различных форм отклоняющегося поведения и стремление достичь высокого уровня здоровья, как своего личного, так и общества в целом.

6. Принцип индивидуального подхода в процессе профилактики отклоняющегося поведения может быть оптимально реализован, если учитывать индивидуально-типологические особенности детей, которые во многом определяют формирование их склонности к тем или иным формам отклоняющегося поведения и реакция на различные эмоционально и социально возбуждающие воздействия.

В соответствии с принципом полимодальности и максимальной дифференциации разрабатываемая нами система психопрофилактики отклоняющегося поведения базируется на различных наиболее перспективных в данный момент моделях профилактики отклоняющегося поведения, сфокусированных на понимании профилактики как превенции, учитывающей прежде всего психосоциальные и личностные факторы, препятствующие началу отклоняющегося поведения.

В основе психопрофилактики лежат следующие модели:

- Модель аффективного обучения [8]. В ней внимание фокусируется на коррекции определенных личностных дефицитов, предрасполагающих к появлению отклоняющегося поведения. Профилактический смысл программ аффективного обучения состоит в том, чтобы научить подростков регулировать эмоциональное состояние, переходить из одной модальности в другую, не прибегая к формам деструктивного поведения.

- Модель альтернативной деятельности [9] предполагает вовлечение подростков в альтернативную отклоняющемуся поведению деятельность. Программы базируются на том положении, что уменьшению распространения отклоняющегося поведения способствует значимая деятельность, альтернативная отклоняющемуся поведению.

- Модель психосоциальной компетентности [10]. С позиций психосоциального подхода отклоняющееся поведение происходит как ответ на необходимость справиться с трудными ситуациями и как ответ на средовые социальные сигналы. Модель носит конструктивный характер, направлена на формирование позитивных установок и эффективных поведенческих навыков в противоположность информационно-просветительской модели, которая основана на запугивании, разрушении спонтанных социальных установок.

- Социальное проектирование – новая образовательная модель, разработанная К.Н. Поливановой и др. [4], – включает в себя комплекс знаний, направленных на развитие личности, правовой культуры и механизмов сотрудничества с государственными и общественными органами и организациями. Его цель состоит в подготовке подростка к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в правовом, гражданском обществе. При этом формируются новые взаимоотношения взрослого и подростка, в основе которых лежит принцип равенства, уважения чужих прав и свобод, с одной стороны, и формирование активной гражданской позиции – с другой.

Цель психопрофилактики – создание психологических условий, направленных на предупреждение отклоняющегося поведения у подростков путем предоставления им возможностей для реализации возрастных задач развития в социально и культурно приемлемой форме.

В задачи психопрофилактики входят:

1. Информирование о феномене отклоняющегося поведения (его формы, виды, признаки, правовые и юридические аспекты).

2. Мотивирование подростков на осознание и развитие имеющихся у них позитивных личностных ресурсов.

3. Организация деятельности, в ходе которой подросток вступает в конструктивное взаимодействие с миром, со взрослой культурой, с социумом. Поощрение участия подростка во всех видах позитивной активности.

4. Развитие стратегий и навыков правоприемлемого поведения, психосоциальной компетентности и активной жизненной и гражданской позиции.

В качестве результатов профилактической работы рассматривается, прежде всего, увеличение доли протективных факторов (факторов защиты от риска возникновения отклоняющегося поведения), таких как:

- информационная компетентность в области психологических, социальных, физиологических и юридических проявлений и последствий отклоняющегося поведения;

- позитивная «Я-концепция», способность воспринимать свои чувства, потребности и мысли как основу для выбора поведения, повышения самооценки, определения значимых ценностей и уменьшение неадекватных психологических защит;

- психологическая устойчивость личности к стрессовым ситуациям и негативному социальному давлению; навыки противодействия асоциальной среде; внутриличностные и межличностные – жизненные навыки, позволяющие справляться с возникающими сложными ситуациями;

- сформированность базовых поведенческих стратегий (умение разрешать проблемы, искать и находить социальную поддержку), обеспечивающих улучшение коммуникации и способствующих безопасности процесса социального экспериментирования, свойственного подростковому возрасту.

Конечный результат – готовность личности к ответственной и осознанной жизни и деятельности в правовом гражданском обществе.

Разработанная нами система профилактики отклоняющегося поведения подростков состоит из двух блоков.

1. Непрямая профилактика (представляет собой основную часть в системе профилактики) направлена на всех подростков. Цель – создание условий для увеличения личностных ресурсов ребенка. Содержанием этого блока является работа, направленная:

- на формирование самостоятельности, инициативы, ответственности, автономности как альтернативы отклоняющемуся поведению;

- на развитие эмоциональной сферы ребенка, расширение диапазона эмоциональных переживаний, повышение компетентности в понимании собственных эмоциональных состояний и состояний других людей, что является основой коммуникативной компетентности;

- на становление социальной компетентности ребенка, позволяющей эффективно действовать в жизненных ситуациях разного типа, продуктивно разрешать трудности, уметь обнаруживать дефицит собственного ресурса и находить варианты его восполнения, – это все то, что дает возможность человеку быть успешным во взаимодействии с разными людьми и проблемами;

- на формирование ценности здорового и правомерного образа жизни.

Подобные условия можно создавать посредством организации психологической и образовательной среды, обеспечивающей адекватное проживание возраста и стабильное положительное самочувствие, среды, чувствительной к детскому ресурсу, способной вовремя включать поддерживающие, компенсирующие механизмы, с одной стороны, а с другой – развивающей, стимулирующей среды, где был бы постоянно востребован детский ресурс. Подобная среда создается нами через организацию детско-взрослых сообществ. Известно, что желание, а затем и потребность прибегнуть к формам отклоняющегося поведения появляется там, где возникают проблемы самочувствия, самореализации, самовыражения. Мы исходим из утверждения, что если подросток занят, вовлечен в такие формы деятельности, которые позволяют почувствовать себя эффективным, успешным, причем через созидательную деятельность, то у него нет

потребности прибегать к суррогатным способам получения острых форм самочувствия.

Формы организации не прямой профилактики отклоняющегося поведения подростков:

- исследовательские работы совместно со взрослыми;
- самостоятельные творческие работы;
- социальное проектирование и реализация собственных проектов;
- клубные объединения.

2. Прямая профилактика (занимает существенно меньшее место по сравнению с первым блоком) направлена на подростков, имеющих склонность к отклоняющемуся поведению. Включение вариантов прямой профилактики строго сообразны специфике подросткового возрастного периода и имеют четкую адресную направленность в соответствии с имеющейся склонностью к какому-либо виду отклоняющегося поведения (аддикции, аутодеструкции, делинквентное поведение, сексуальные девиации и т.д.).

Цель – создание условий для предупреждения появления отклоняющегося поведения у подростков, имеющих к нему склонность. Содержанием этого блока выступает работа, направленная:

- на становление информационной компетентности в области психологических, физиологических, юридических аспектов различных форм отклоняющегося поведения;
- на формирование навыков и умений использовать альтернативные психоактивным веществам способы получения удовольствия и радости;
- на развитие навыков нейтрализации искушений, защиты своего персонального пространства, избегания ситуаций, связанных с риском отклоняющегося поведения;
- на предоставление возможности альтернативной отклоняющемуся поведению деятельности, которая вызывает сильные позитивные эмоции и предполагает преодоление препятствий различного рода;
- на культивирование идеи независимости, автономности, в которой зависимость от психоактивных веществ, от асоциальных групп обсуждается как отрицательный идентификационный признак.

Условия для организации прямой профилактики создаются нами через организацию таких форм деятельности как:

- информационные программы для педагогов и подростков;
- индивидуальное и групповое консультирование подростков;
- тренинговые группы для подростков;
- молодежное волонтерское движение;

- сотрудничество с общественными и гражданско-правовыми организациями города (МВД, центр психического здоровья, молодежный центр, ЛПИ и т.д.).

Процедурные формы психологического сопровождения профилактики отклоняющегося поведения у подростков: личностные и проективные психодиагностические методики; индивидуальная и групповая рефлексия; психогимнастические процедуры; методы саморегуляции; ведение дневников участниками тренинговых групп; упражнения, моделирующие ситуации в детском доме, их конфликтные варианты, в том числе имитирующие ситуации с насильственным предложением прибегнуть к каким-либо формам отклоняющегося поведения; ролевые игры со скрытым мотивом, обратной связью; дискуссии; мозговой штурм; медитации, работа с воображением; мини-лекции по специальным вопросам; психодрама; элементы индивидуальной и групповой психотерапии; личностный тренинг; организация и использование массовых мероприятий (дискотеки, праздники и т.д.); круглые столы; супервизия; почта доверия; телефон доверия; работа дипломатической миссии; работа агитбригад; акции, рейды; конкурсы; презентации; фотосессии; беседы, встречи; просмотр и обсуждение видеофильмов; экскурсии; экспедиции; сплавы; походы; освещение своей деятельности в средствах массовой информации; разработка и распространение наглядных материалов (закладок, буклетов, брошюр); пропаганда здорового образа жизни; монтаж видеофильмов.

Диагностическое сопровождение системы профилактики включает в себя:

1. Анализ педагогической и социальной ситуации (ситуации распространенности различных форм отклоняющегося поведения) в детском доме, школах города, где обучаются воспитанники, городе, крае.

2. Определение социально-психологических установок подростков по отношению к различным формам отклоняющегося поведения.

3. Диагностику актуального риска возникновения отклоняющегося поведения у подростков путем выявления психологических предпосылок, факторов риска отклоняющегося поведения у подростков.

При подготовке диагностических материалов, которые могут дать информацию о вероятной склонности к отклоняющемуся поведению, мы выбрали тесты, позволяющие диагностировать проявления тех индивидуальных свойств, которые с наибольшей вероятностью могут определять нейропсихическую предрасположенность к формированию отклоняющегося поведения.

Общей целью этих тестовых методик служит изучение индивидуально-типологических особенностей обследуемых, в том числе наличия тех или иных акцентуаций характера. Сравнивая результаты, полученные после проведения всех диагностических методик, можно определить детей, у которых имеется повышенная склонность к возникновению и устойчивому формированию отклоняющегося поведения. Это такие диагностические методики как: «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан, «Характерологический опросник» К. Леонгарда – Г. Шмишека, опросник А. М. Русалова (диагностика темперамента), «Шкала склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла.

Вспомогательные диагностические методики: тест «Склонность к зависимому поведению», тест сексуальной аутоидентификации, опросник «Группа риска наркозависимости», тест «Суицидальное поведение подростков», тест «Социальная компетентность», анкета для подростков «Подросток «группы риска» в социуме», анкета для педагогов «Курение и молодежь», анкета для педагогов «Выявление зависимости у подростка», анкета для подростков «Как я бросил курить», анкета «Определение актуальности профилактики употребления психоактивных веществ», анкета изучения мнения подростков по проблеме зависимости от психоактивных веществ.

Эффективность профилактической работы напрямую зависит от компетентности как психолога, так и педагога. Педагоги и психологи, берущие на себя миссию работы с подростками «группы риска», должны в полной мере обладать качествами зрелой личности. И качества эти – любовь, ответственность, забота и профессионализм.

Список литературы

1. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2002. – 298 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. Педология подростка. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Генезис, 2005. - 205 с.
5. Поливанова К. Н. Психологический анализ процессов возрастного развития/ К.Н. Поливанова //Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 15-18
6. Программы реабилитации детей с девиантным поведением/Сост. О. Н. Усанова. – М.: Эврика, 2003. – 304 с.
7. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в

онтогенезе/ В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416с.

8. Сирота, Н. А. Руководство по профилактике злоупотреблений психоактивными веществами в студенческой среде. – М.: Социальный проект, 2003. – 320 с.

9. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития: Задача для подростков и педагогов. – М.: Интерпракс, 1994. – 156 с.

10. Шульга, Т. И. Методика работы с детьми «группы риска»/ Т. И. Шульга, Н. В. Слот, Х. К. Спаниярд. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 128 с.

11. Эльконин, Д. Б. Введение в психологию развития – М.: Тривола, 1994. – 168 с.

УДК 159.99

ББК 88.4

М. А. Мартынова*

(Россия, Лесосибирск)

УПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНИК ЦВЕТОТЕРАПИИ

Ключевые слова: эмоциональные состояния, цветотерапия, управление эмоциональными состояниями, визуализация цвета, цветомедитация.

В статье в теоретическом аспекте поставлена проблема управления эмоциональными состояниями в рамках педагогической деятельности. Автор дает описание цветотерапии как метода практической психологии и приводит ряд техник, которые могут быть использованы педагогами для управления эмоциональными состояниями.

Marina A. Martynova

(Russia, Lesosibirsk)

THE REGULATION OF EMOTIONAL STATES OF TEACHERS BY TECHNIQUES OF COLOUR THERAPY

Key words: emotional states, colour therapy, regulation of emotional states, visualization of colour, meditation with colour.

The article presents the problem of regulation of emotional states in teaching. The author describes colour therapy as a method of practical psychology and gives some techniques that teachers can use for regulation of emotional states in their activity.

А. К. Маркова в рамках своей концепции описывает десять групп педагогических умений, при этом в составе одной из них она выделяет умение педагога управлять своим эмоциональным состоянием,

*© Мартынова М.А., 2014

придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер [6]. Наличие этого умения позволяет педагогу доступным способом преподнести учащимся материал на занятии, оптимальным образом построить разговор с учениками, с родителями или с коллегами, сохранять самообладание при появлении проблем с дисциплиной на уроках и пр. Развитые навыки саморегуляции эмоциональных состояний способствуют качественному выполнению педагогической деятельности и сохранению психологического здоровья учителя, в частности препятствует возникновению синдрома эмоционального выгорания. В связи с этим следует отметить, что для педагогов становится важным приобретение навыков саморегуляции эмоциональных состояний. Это возможно за счет изучения и овладения конкретными техниками, которые предложены в рамках практической психологии.

Под эмоциональными состояниями понимают психические состояния, которые возникают в процессе жизнедеятельности субъекта и определяют не только его уровень информационно-энергетического обмена, но и направленность его поведения [8]. Они характеризуются большей длительностью, которая может измеряться часами и днями, в норме – меньшей интенсивностью, поскольку эмоции связаны со значительными энергетическими тратами из-за сопровождающих их физиологических реакций, в некоторых случаях беспредметностью, которая выражается в том, что от человека может быть скрыт повод и вызвавшая их причина, а также некоторой неопределенностью модальности эмоционального состояния [6].

Эмоциональные состояния влияют на поведение человека и выполнение им деятельности, причем характер этого влияния может быть разным. Одни эмоциональные состояния способствуют более интенсивному протеканию деятельности, дают дополнительную энергию для ее осуществления, другие, напротив, дезорганизуют поведение, препятствуя достижению поставленных целей [5]. Поэтому наличие у педагога умения управлять собственными эмоциями может помочь ему в нужный момент сформировать у себя нужное эмоциональное состояние.

Существуют два подхода к рассмотрению сущности управления эмоциональными состояниями. Согласно первому из них управление эмоциями предполагает контроль их внешней экспрессии, накладывающей запрет на открытое эмоциональное выражение, что особенно касается отрицательных эмоций.

В рамках второго подхода, напротив, этот процесс связан с осознанием человеком своих эмоциональных переживаний и их биологически и социально целесообразным использованием для достижения цели и удовлетворения потребностей. Управление эмоциями подразумевает применение знаний о своих эмоциях для

решения проблемы, о которой они сигнализируют, и предполагает максимально возможное внешнее выражение, разрядку эмоциональных состояний конструктивными способами, т.е. способами, не нарушающими интересы, права и свободы других людей. Этот процесс понимается как трансформация деструктивных эмоций в конструктивные, т.е. способствующие продуктивному осуществлению текущих или предстоящих деятельности и общения.

Классификаций способов управления эмоциями существует немного. Так, К. Изард выделяет следующие способы регуляции эмоционального состояния:

- взаимодействие эмоций – сознательная активация другой эмоции, противоположной переживаемой, с целью подавления, снижения интенсивности последней;
- когнитивная регуляция – использование внимания и мышления для подавления нежелательной эмоции или контроля над ней;
- моторная регуляция – физическая активность, снижающая интенсивность эмоционального переживания [8].

На основе этих способов управления эмоциями были созданы разные методы практической психологии. К их числу относится и цветотерапия.

Цветотерапия – это одно из направлений практической психологии, которое занимается оказанием психологической помощи людям при помощи воздействия цвета. Основана она на том, что все цвета имеют свои физические свойства (длина волны), несущие свою информацию и поэтому влияющие определенным образом на организм и психику человека. Так, воздействуя определенным цветом на определенный внутренний орган, можно его лечить, нормализуя его деятельность. Помимо физических свойств цвета необходимо учитывать его качество и эстетическое значение. Это связано с тем, что абстрактного цвета нет, он всегда встречается как более или менее цветовая окраска предметов. И ассоциативный характер восприятия обуславливает перенос эстетической оценки предметов на те цвета, которые этим предметам обычно свойственны. Таким образом, цвет черпает свою значимость из реальной действительности, и его воздействие определяется целой суммой факторов, куда входит и социальный опыт человека [3, 7, 10].

Ещё в далекой древности люди заметили, что цвет оказывает мощное действие на человека. Специальная окраска, наносимая на тело воина и его доспехи, внушала противнику страх; цвета, подбираемые для одежды царей и жрецов, говорили об их могуществе, вызывали восторг, поклонение или священный трепет. В Древнем Египте знали о силе и влиянии цвета и даже сооружали в некоторых храмах цветные залы. В них изучали применение цвета и учили врачеванию.

Один из методов цветотерапии заключался в следующем: в сосуды с фруктовым соком, содержащим, по представлениям египтян, энергию бога солнца Ра, помещали драгоценные камни того же цвета, что и сам фруктовый сок. Насыщенный таким образом напиток давали больным [9].

Лечебное воздействие цвета на психическое состояние человека было отмечено и И.В. Гете. В труде «Учение о цвете», опубликованном в 1810 г., немецкий поэт и естествоиспытатель описал психофизиологическое воздействие цвета на человека. Он предположил, что «цвет – продукт света, вызывающий эмоции». И. В. Гете делил цвета на возбуждающие, оживляющие, бодрящие и способные вызывать печально-беспокойное настроение. К первым он относил красно-желтые, ко вторым – сине-фиолетовые. Зеленый цвет, по его мнению, занимает промежуточное положение и способствует состоянию спокойной умиротворенности [10].

В 50-е гг. XX в. были получены научные доказательства влияния цвета на протекание физиологических процессов в организме человека. В ходе экспериментов было изучено влияние цвета на уровень возбуждения нервной системы. Оказалось, что красный, желтый и белый цвета способны повышать уровень тревоги, активизируя автономную нервную систему, а синий и зеленый цвета понижали уровень тревожности и враждебности и вызывали субъективное ощущение расслабленности. Эксперименты проводились в светоизолированной комнате со специальным экраном, на который проецировался конкретный цвет. Пятиминутная экспозиция (показ) определенного цвета приводила к заметным изменениям эмоционального состояния участников эксперимента. Этот способ был выбран не случайно. Световое воздействие на организм возможно через точки акупунктуры, кожу, слизистые оболочки, сосуды и т.п. Однако из всех способов наиболее удобным и эффективным является воздействие светом на зрительную систему, так как именно глаз создан для восприятия света, а сетчатка глаза через шишковидную железу (эпифиз) передает энергию света всем структурам организма [9].

О сильном психофизиологическом влиянии цвета также говорят некоторые примеры, описанные С. М. Ивановым. Две группы людей были помещены в по-разному окрашенные комнаты: одна – в голубую, вторая – в оранжевую. В этих комнатах поддерживалась одинаковая температура (15 °С). В голубой комнате люди ощущали холод и поеживались, в то время как «оранжевые» чувствовали себя в тепле.

Кроме того, в психиатрии хорошо известны факты улучшения настроения меланхоликов при помещении их в комнату с красным освещением и, наоборот, – успокоения людей в маниакальном состоянии в помещении, освещенном синим цветом. Цвет действует

даже на людей с завязанными глазами. В помещении огненно-красного цвета учащается пульс, а в комнате всех оттенков синего цвета пульс, наоборот, снижается и человек впадает в сонливое состояние [10].

В итоге французским ученым М. Дереньером была разработана классификация действия разных цветов на эмоциональное состояние человека:

- оранжевый – согревает и бодрит, стимулирует активную деятельность, вызывает душевный подъем, создает чувство благополучия и веселья, вызывает радость (не случайно буддийские монахи носят хитоны этого цвета);

- желтый – теплый и веселый солнечный цвет, пробуждает хорошее настроение и располагает к веселью, оказывает тонизирующее действие на нервную систему; если желтый цвет вызывает бодрость и хорошее настроение, то фиолетовый, наоборот, подавляет, угнетает хорошее настроение;

- голубой – освежает, побуждает к размеренным и спокойным движениям, создает ощущение прохлады, обычно ассоциируется с морем или небом и действует на человека успокаивающим образом, под его влиянием падает мускульное напряжение;

- синий – успокаивает, освежает, уменьшает частоту пульса, снижает физическое напряжение, может регулировать ритм дыхания; если сочетать синий цвет с белым и серым, создается иллюзия прохлады и спокойствия;

- красный – возбуждает, привлекает внимание к окружающему миру. Это горячий цвет, при небольшой интенсивности вызывает ощущение теплоты, при длительной работе в окружении красных предметов возникает утомление, а при кратковременной работе, наоборот, повышается работоспособность; красно-оранжевый цвет действует возбуждающе;

- зеленый – успокаивает. Он снимает избыточное эмоциональное напряжение и оказывает положительное влияние на физиологические процессы, понижает внутриглазное давление, способствует кровенаполнению сосудов, повышает двигательную способность мышц и работоспособность в целом, вызывает подъем сил. Он приемлем при длительной работе, так как снижает утомляемость и обостряет зрительное восприятие. Он болеутоляющий, гипнотизирующий, дает некоторый отдых уму и пробуждает терпение, уменьшает нервную раздражительность, успокаивает. Он прочно связан с представлением растительного мира, с различными картинами природы [10].

Кроме того, в течение жизни человека каждый цвет, подчиняясь закону ассоциации, может быть связан с определенными людьми, и

тогда при взгляде на тот или иной цвет появляется воспоминание о человеке или его образе [2, 10].

В рамках цветотерапии описан ряд техник, которые могут быть использованы для управления эмоциональными состояниями. К их отличительным особенностям относится то, что они являются безопасными в плане применения, могут быть использованы людьми разных возрастов, а также могут быть объединены с другими методами практической психологии в рамках коррекционной или развивающей работы [3].

К числу наиболее известных техник цветотерапии, которые могут быть использованы, в том числе и педагогами, относятся техника визуализации цвета, цветомедитация, создание альбома цветных картинок и их рассматривание.

Техника визуализации цвета предполагает, что в стрессовой ситуации для нормализации собственного эмоционального состояния человек мысленно должен представить тот цвет, который способен вызвать нужное ему состояние. Существует огромное количество вариантов применения этой техники. Например, если человек желает быстро успокоиться или настроиться на выполнение важного дела, то ему рекомендуется мысленно окрасить ту комнату, в которой он находится, в зеленый или в синий цвет. Другой вариант этой же техники следующий: представить, как на бесконечной ленте непрерывно появляются все цвета спектра – от красного до фиолетового. Кроме того, можно представлять на фоне одного цвета геометрические фигуры другого (на зеленом поле – красные треугольники, на синем – желтые шары). Смена цветов происходит через каждые 15-30 сек., но интервал может быть увеличен [3, 7].

Под цветомедитацией понимают достижение состояния измененного сознания путем визуализации цвета. К. Рай выделяет активную и пассивную цветомедитацию. К пассивной она относит спонтанное появление визуальных или иных образов. При активной медитации нужные цветовые образы вызываются направленно самим человеком или психологом. Активная цветомедитация всегда проводится с музыкальным сопровождением (мелодия для релаксации). Возможно проведение этого варианта цветомедитации с использованием специальной аудиозаписи, которая уже включает в себя и расслабляющую мелодию, и текст определенного содержания.

Во время медитации человек лежит на спине или сидит в кресле, все мышцы при этом расслаблены.

Цветомедитация должна начинаться с дыхательных упражнений. Их цель – сконцентрировать внимание на своем состоянии и ощущениях, отключить от внешних раздражителей и этим помочь достичь измененного состояния сознания. После дыхательных упражнений переходят к собственно медитации. Психолог зачитывает

текст, при этом звучит мелодия для релаксации. Задача медитирующего – воспроизводить в сознании те картины и образы, о которых говорит специалист. Текст для цветомедитации, как правило, построен таким образом, что предполагает работу только с одним из цветов, например с красным, синим, зеленым, желтым и пр. Кроме того, в его рамках периодически фиксируется взаимосвязь между представляемыми образами и изменениями на физиологическом и психологическом уровнях. Выбор конкретного варианта цветомедитации зависит от потребностей человека, от того, какого результата он хотел бы достичь. После эффективно проведенной медитации человек будет ощущать, что его состояние хоть ненамного, но улучшилось по сравнению с тем, каким оно было первоначально [3, 4, 10].

Создание альбома цветных картинок предполагает подбор таких изображений, в каждом из которых преобладает определенный цвет или их сочетание (например, красный, фиолетовый, сине-зеленый, желто-красный и пр.), и их объединение. Картинки должны быть приятными с эстетической точки зрения, цвет в них должен быть чистым, насыщенным. Рассматривание подобных картинок способствует гармонизации эмоционального состояния, помогает человеку настроиться на нужный ритм [1].

Для снятия психического напряжения можно использовать и сам процесс рисования (на специально отведенной стене, доске или бумажной основе, например, раскрашивание уже готовых мандал или создание собственных мандал) [7].

Выбирая в качестве лечебного средства работу с цветом, следует помнить, что цветотерапия – вспомогательный психокоррекционный метод. Она не устраняет проблемы на глубинном уровне, а позволяет увидеть проблему и улучшить свое состояние.

Выбирая этот метод, человек должен объективно оценивать свое состояние. В качестве психогигиенического средства здоровым людям цветотерапию можно использовать без ограничений. Нужно только помнить о разумных дозах «облучения», чтобы не получилось обратного эффекта из-за истощения организма от переизбытка цветов теплой половины цветового спектра [9].

Таким образом, можно отметить, что техники цветотерапии могут быть с успехом использованы для управления эмоциональными состояниями, поскольку природа цвета такова, что позволяет напрямую воздействовать именно на физиологические процессы и эмоции человека. В силу того, что данные техники безопасны и могут быть использованы людьми разных возрастов, они могут быть рекомендованы для применения и в рамках педагогической деятельности.

Список литературы

1. 7 чудес радуги: Практическая цветотерапия / В. Надина. – М.: Эксмо, 2011. – 64 с.
2. Андрэ, Н. Практическая психология цвета / Н. Андрэ, С. Некрасова. – М.: Профит Стайл, 2011. – 224 с.
3. Бреслав, Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех / Г. Э. Бреслав. – СПб., 2003. – 214 с.
4. Гулевский, В.Я. Индивидуальная психотерапия: Практикум / В. Я. Гулевский. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 189 с.
5. Левшунова, Ж. А. Саморегуляция произвольной активности в период ранней юности/ Ж. А. Левшунова // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2012. – № 4. – С. 257-263.
6. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2004. – 432 с.
7. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
8. Управление эмоциями. Часть 1 [Электронный ресурс] – URL: <http://becmology.blogspot.ru/2011/07/1.html> (дата обращения: 15.10.2013 г.).
9. Шмигель, Н. Е. Цветотерапия: лечение цветом [Электронный ресурс] – URL: <http://www.b17.ru/article/cvetoterapija/> (дата обращения: 15.10.2013 г.).
10. Шойфет, М. С. Психофизическая саморегуляция. Большой современный практикум / М. С. Шойфет. – М.: Вече, 2010. – 320 с.

УДК 159.9
ББК 937я431

И. С. Морозова *, Д. Е. Морозов *
(Россия, Кемерово)

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СТРАТЕГИЙ ЖИЗНЕННОГО ВЫБОРА

Ключевые слова: выбор, свобода выбора, жизненный выбор, стратегия выбора.

В статье рассматриваются аспекты изучения жизненного выбора и факторов, определяющих возможность осуществления выбора человеком на различных этапах жизненного пути.

Irina S. Morozova, Dmitry E. Morozov
(Russia, Kemerovo)

*© Морозова И.С., Морозов Д.Е., 2014

TO THE PROBLEM OF STUDYING THE STRATEGIES OF LIFE CHOICE

Key words: choice, freedom of choice, a life choice, the strategy of choice.

The article discusses aspects of the study of life choices and factors, determining the possibility of a choice of a man on different stages of the life course.

В процессе жизни, усваивая социальный опыт, человек преобразует его в собственные ценности, установки, ориентации. Активность личности в процессе взаимодействия со средой означает, что всякое воздействие человека на среду реализуется, во-первых, через его внешнюю предметную деятельность и, во-вторых, требует принятия определенного решения, следовательно, включает процесс целеполагания и построение стратегической программы деятельности. Умение принимать решения в ситуации неопределённости, осуществлять осознанный выбор – необходимые условия становления личности.

Д. А. Леонтьев понимает выбор, свободу, ответственность как специфичную для личности форму ее самоосуществления. Он пишет: «В процессе становления и формирования личности они занимают (или не занимают) центральное место в отношениях человека с миром, становятся (или не становятся) стержнем его жизнедеятельности и наполняются (или не наполняются) ценностным содержанием, которое придает смысл им самим. Наполняясь содержанием смыслового уровня, они, в свою очередь, определяют линии развития смысловой сферы, создают то силовое поле, в котором она формируется» [5. С. 160].

Д. А. Леонтьев вывел шесть логик поведения, которые определяют шесть разных систем отношений человека с миром, конституирующих индивидуальные различия в выраженности каждой из них:

- 1) логика удовлетворения желаний, потребностей;
- 2) логика реагирования на стимул;
- 3) логика предрасположенности, воспроизведения выработанных стереотипов (стиль, установка, научение);
- 4) логика социальной нормативности («социальный индивид»);
- 5) логика смысла, жизненных отношений, жизненной необходимости, конституирующая личность. Это смысловой уровень, конституируют смысловые механизмы и структуры собственно личностной регуляции поведения;

6) логика свободного выбора. Д. А. Леонтьев предполагает, что логика свободного выбора присуща не всем людям и отражает меру личностной зрелости.

В поведении человека все эти логики переплетены, его можно разложить на шесть векторов и определить удельный вес каждой из

них. Первые три логики одинаковы у людей и животных, начинают формироваться параллельно с рождения. Проанализировав развитие смысловой сферы в онтогенезе, соотнеся её развитие с общим развитием человека, Д. А. Леонтьев показывает, что удельный вес именно пятой, смысловой, логики будет служить «количественной мерой личности», показателем того, в какой степени субъект способен управлять своей жизнью через личность как орган такого управления, а не просто адаптивно подчиняется внутренним и внешним воздействиям [5. С. 282]. Критическим периодом становления логики свободного выбора, по мнению Д. А. Леонтьева, является подростковый возраст, когда имеет шанс родиться зрелая, автономная, самодетерминируемая личность, хотя это происходит отнюдь не со всеми [5].

Рассматривая выбор в свете проблем развития личности, интересной считаем теорию психологических систем (В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева). Личность в этой теории понимается как сложная самоорганизующаяся открытая система, которой свойственно саморазвитие, самодвижение. Многомерный мир человека согласно теории психологических систем формируется и усложняется по мере обретения им новых координат. Предметное сознание является первым уровнем в его развитии. В процессе деятельности, обучения происходит становление категоризированного значениями предметного мира. В основе перехода ребенка от предметного сознания к смысловому лежит его собственная деятельность и деятельность посредников (взрослых), продолжающих устанавливать мост между ребенком и культурой. По мере обретения миром человека смысловых измерений человек начинает понимать смысл своих действий и ответственности, раскрывается смысл деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. «Настоящая деятельность совершается тогда, когда человек понимает смысл и ценность своих действий». Ценностные координаты превращают жизненный мир человека в пространство для саморазвития, самоопределения и самоосуществления, «которые делают его соизмеримым с другими людьми, с самим собой завтрашним» [3. С. 68]. Нечто внешнее для ребенка, становясь носителем ценностей и смысла, «вписывается» в образ мира, расширяя жизненное пространство, в котором (и через которое) происходит его самоосуществление [3. С. 92]. Таким образом, происходит движение человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Критический период перехода к ценностному сознанию приходится на предподростковый возраст, когда мир ребенка превращается в достаточно устойчивую «действительность» [3. С. 93]

Взаимодействуя с социальным окружением, человек на своём жизненном пути в процессе самореализации осуществляет выборы, в наибольшей степени способствующие продуктивности и удовлетворённости. При этом самодвижение обусловлено процессом самодетерминации субъекта, и происходит движение к суверенизации человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Выбор может рассматриваться как проявление самоорганизации в системе «человек и его мир», процесс сознательного творческого выбора и последующего формирования человеком активной жизненной позиции, на основании которой он разрабатывает и реализует варианты возможных действий в конкретных жизненных ситуациях.

Мы придерживаемся позиции рассмотрения личности как сложной самоорганизующейся открытой системы, в процессе саморазвития которой происходит движение человека от предметного уровня сознания к смысловому, а затем – к ценностному уровню. Это позволяет проследить развитие выбора от простого, предметного к более сложной разновидности выбора – смысловому и личностному.

Исследуя выбор в свете проблем развития человеческой личности, мы можем отметить особое место старшего школьного возраста, который традиционно представляется временем принятия решений о себе, собственной личности и своем жизненном пути. В старшем школьном возрасте выбор рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, определение себя в мире, своего будущего, своих дальнейших действий и самого себя.

В связи с этим актуальной становится проблема выбора эффективных стратегий осуществления выбора. На данном этапе формирования личности актуализируются задачи самоопределения, профессионального выбора и становления, развития мировоззрения и «Я-концепции». Скорое окончание школы связано с необходимостью так или иначе решать проблему своего будущего.

Стратегии осуществления выбора направлены на преобразование неопределенной значимой ситуации и состоят в определении альтернатив, критериев их оценки, предпочтении одной из них и конкретизации ее в качестве цели жизнедеятельности [6].

Стратегия предполагает умение принимать решения. В определении принципов решения жизненных задач и заключается суть стратегии, в которой проявляется и конструктивность, и творческая активность личности. Умение принимать решения отличает стратега от тактика. Осмысливая задачи стратегического характера, человек осуществляет их решение с учетом предыдущего опыта и с перспективой на будущее [1].

Отечественные психологи рассматривают стратегию жизненного

пути как способ эффективной самореализации (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн). Жизненный путь, по мнению С. Л. Рубинштейна, это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к лучшим проявлениям человеческой сущности, к достижению личностного совершенства. Он подчеркивал необходимость учета объективных проявлений субъекта, его способность реально изменить жизнь. «Человек не только находится в определенных отношениях с миром, но и сам определяет свое положение» [8. С. 119].

Жизненный путь человека, по мнению Б. Г. Ананьева, это история формирования и развития личности в определенном обществе, эпохи и как история развития его деятельности в обществе складывается из многих систем общественных отношений в определенных обстоятельствах, из многих поступков и действий самого человека, превращающихся в новые обстоятельства жизни [2].

Наиболее полно рассматривает жизненные стратегии К. А. Альбуханова-Славская, которая определяет жизненную стратегию как способность строить жизнь в соответствии со своей индивидуальностью, типом личности, и как способ разрешения противоречий между внешними и внутренними условиями реальной жизни, преобразование условий, ситуаций жизни в соответствии с ценностями личности [1]. Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу–имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск.

Понятие жизненной стратегии может быть соотнесено со стратегией осуществления выбора, так как обе стратегии направлены на выбор, влияющий на дальнейший жизненный путь.

Жизненный выбор – это переломный момент на жизненном пути, который имеет свою структуру и внутренние тенденции, свидетельствующие о направленности личности, способах ее взаимодействия с миром и об уровне ее развития (Л. С. Кравченко); жизненный выбор как «выбор в бифуркационной точке жизненного пути» (А. А. Комлев). На наш взгляд, понимание жизненной стратегии как стратегии самореализации наиболее близко к проблеме стратегий осуществления выбора. Вслед за Д. А. Леонтьевым мы понимаем выбор как специфичную для личности форму ее самоосуществления.

Стратегии осуществления выбора, которые использует человек на своем жизненном пути, влияют на его самореализацию. Руководствуясь эффективными стратегиями осуществления выбора, человек наиболее полно осуществляет личностное и профессиональное самоопределение.

Как отмечает А. А. Коростылева, эти стратегии, прежде всего, должны отвечать критерию «удовлетворенность» - «продуктивность» относительно как самого человека, так и социума на протяжении всего

жизненного пути [4. С. 61].

Важными характеристиками выступают активность и самостоятельность, которые укрепляют позиции личности как субъекта саморазвития. Чем раньше человек становится «автором» собственной жизни в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя, тем более эффективно он осуществляет реализацию своих возможностей.

Мы считаем необходимым подчеркнуть, что субъектом саморазвития человек становится уже в подростковом возрасте, когда происходит формирование самосознания, возникает чувство взрослости [7]. Процесс саморазвития стабилизируется, приобретает новый вектор в старшем школьном возрасте, главными новообразованиями которого считаются развивающееся мировоззрение, Я-концепции, формирование жизненных планов.

Ситуация выбора, по мнению отечественных психологов, включает в себя наличие у субъекта множество элементов неопределенности, вызванной множеством альтернатив и противоречием между потребностями субъекта и способами их реализации, неопределенность исходов выбора. У субъекта отсутствуют готовые варианты действий по преобразованию этой ситуации в сторону определенности и ясности.

Стратегия осуществления выбора понимается как выработка различных способов разрешения «неопределенной ситуации», установление соответствия внутренних возможностей с внешними условиям, что предъявляет особые требования к личностным ресурсам. Особенности преобразования неопределенной значимой ситуации выражаются в индивидуальной стратегии осуществления выбора, в которой определяются способы и средства достижения, оцениваются последствия, прогнозируются результаты.

Таким образом, необходимыми условиями формирования осуществления стратегий выбора являются активность личности, осознанное стремление занять определенную позицию, высокий уровень сформированности «Я-концепции», самодетерминация, долгосрочное планирование, основанное на осмысленном отношении к личностному опыту и объективной действительности, смысложизненные ориентации человека, ответственность, развитая система личностных смыслов. Понятие стратегии означает способность к самостоятельному построению своей жизни, к принципиальному, осмысленному ее регулированию в соответствии с кардинальным направлением.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А.

Альбуханова-Славская. – М.: Издательство: «Мысль», 1991.

2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2010. – 288 с.

3. Ключко, В. Е. Самореализация личности: системный взгляд / Под. ред. Г. В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154 с.

4. Коростылева, А. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / А. А. Коростылева. – СПб.: Изд-во: «Речь», 2005. – 222 с.

5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

6. Магазева, Е. А. Стратегии и детерминанты личностного выбора (на примере выбора профессии): автореф. дис...канд.психол.наук: 19.00.01 / Е. А. Магазева. – Омск, 2010. – 25 с.

7. Морозова, И. С. Стратегии поведения как условия самоосуществления / А. И. Алонцева, И. С. Морозова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1 (8). – С. 23-26.

8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

УДК 159.923.2

ББК Ю.952

И. С. Морозова *, Н. А. Викдорова*
(Россия, Кемерово)

СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА И ЖИЗНЕННОЕ САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: суверенность, самоосуществление.

В статье рассматривается суверенность психологического пространства и жизненное самоосуществление личности как проблема развития человека.

Irina S. Morozova, N. A. Викдорова
(Russia, Kemerovo)

THE SOVEREIGNTY OF PSYCHOLOGICAL SPACE AND INDIVIDUAL SELF-FULFILLMENT IN LIFE

Key words: sovereignty, self-fulfillment.

The article discusses the sovereignty of psychological space and the individual self-fulfillment in life as a problem of human development.

Развитие человека в современном обществе обусловлено интенсивностью социально-исторических процессов. В связи с этим в отечественной психологии последние десятилетия активно используется новый методологический взгляд в изучении бытия человека – субъектно-средовой.

Человек является конструктивным отражением общества. Развитие отдельной личности подразумевает под собой развитие общества в целом. Внутренняя гармоничность человека говорит о его полной удовлетворенности потребностей и соразмерности целей на фоне сохранения собственной свободы, которая не снимает с него ответственности.

Процесс развития гармоничной личности требует от самой личности осознаваемой активности и определенной степени суверенности.

Определение психологической (личностной) суверенности, данное С. К. Нартовой-Бочавер, определяется как способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство. Это основано на обобщенном опыте успешного автономного поведения [8].

По мнению А. В. Ключко, человек – это самоорганизующаяся психологическая система [6], следовательно, организация чего-либо влечет за собой наложение каких-либо ограничений (рамок), что будет служить границей, внутри которой и происходит становление способности контролировать и защищать – суверенности.

«Сложность и интенсивность социально-психологических процессов предъявляют особые требования к личной автономии, свободе и ответственности; ставят человека перед необходимостью созидания и удержания суверенного бытия» [3].

Будучи суверенной личностью человек более приспособлен к взаимодействию с обществом, скажем так, адаптирован в социальной среде. Адаптация является условием дальнейшего развития личности в этой среде. Адаптированная и развивающаяся личность – это своеобразный продукт суверенизации человека, который в свою очередь формирует личность продуктивную в различных сферах жизнедеятельности. В такой личности нуждается современное общество. Так как общество (среда) и личность выступает двумя взаимозависимыми величинами, развитие одной ведет к развитию другой, то, следовательно, человек нуждается в суверенизации с целью жизненного самоосуществления.

Б. С. Братусь характеризует развитие самоосуществления относительно уровня развития «психического аппарата» личности. Им выделены нулевой, первый, второй и третий уровни смысловой сферы личности.

Нулевой уровень личностно-смысловой сферы значимо обусловлен ситуацией, которая выполняет регуляторную роль в сознании (ситуационные смыслы), поэтому самоосуществление человека на данном уровне не представляется возможным.

Первый уровень (эгоцентрический) – ключевыми категориями выступают удобство и престижность. Окружающие люди рассматриваются с позиции «выгоды», как помогающие или препятствующие осуществлению. Второй уровень (группоцентрический) – приоритетным или смысловым моментом выступает близкое окружение человека. На данном уровне, по мнению автора, возможно самоосуществление в форме самовыражения и самореализации.

Третий уровень (просоциальный) – определяющим смысловым моментом выступает коллективистская, общественная и собственно нравственная ориентация. Устремления человека направлены на созидание, которое принесет благо обществу и другим, даже лично ему незнакомым, людям. Именно этому уровню развития свойственно использование самотрансценденции.

Согласно представлениям автора, самоосуществление является показателем нормального развития (в противовес аномальному), в связи с этим Б. С. Братусь выделяет и два типа самоосуществления: нормальное, подразумевающее под собой «приобщение ко всеобщей родовой сущности посредством целенаправленной, целетворящей активной деятельности субъекта»; и аномальное, или, другими словами, подавленное самоосуществление, которое «ведет человека к отъединению, отрыву от его всеобщей родовой сущности» [2. С. 49-50].

К критериям (и одновременно условиям) нормального самоосуществления Б.С. Братусь относит: непрекращающееся самопроектирование и самостроительство личности, свободное волепроявление, способность к целетворящей деятельности. Критериям аномального самоосуществления: отношение к сущности человека как к заранее определяемой вещи, эгоцентризм и неспособность человека любить, не способность противостоять внешним обстоятельствам, неспособность к свободному волепроявлению и самопроектированию своего будущего, отсутствие ответственности, неверие в свои возможности.

Е. А. Лукина вслед за Б. С. Братусем характеризует степень развития самоосуществления относительно уровня развития личности и за основание берет психические уровни развития личности в концепции А. Ф. Лазурского.

А. Ф. Лазурский характеризовал выделенные им уровни психического развития личности следующим образом. Низший, или «недостаточно приспособленный», на успешность личности большее

влияние оказывают интерпсихические свойства. Средний, или «приспособившийся»: представители данного уровня умеют использовать внешние условия для достижения своих целей, они обладают умением приспособиться к окружающей среде и находить в ней свое место. Высший, или «приспособляющийся», его представители обладают большим ресурсом (потенциалом) интрапсихических свойств. Отличительной особенностью является стремление переработать, преобразовать действительность, изменять внешние условия сообразно своим собственным потребностям и представлениям. А.Ф. Лазурский считает, что на каждом уровне есть как чистые типы, так и извращенные.

Анализируя данное теоретическое положение, Е. А. Лукина считает, что относительно выделенных А. Ф. Лазурским типов самоосуществление может проявляться в двух формах: у чистых типов самоосуществление протекает по конструктивному пути, у извращенных типов самоосуществление проявляется в ложной форме. Относительно психических уровней развития личности самоосуществление не свойственно «недостаточно приспособленным» (низкий уровень); «приспособившиеся» (люди среднего уровня) имеют возможность самореализации; «приспособляющиеся» (представители высшего уровня развития личности) имеют склонность и потенциал к подлинному самоосуществлению, которое выражается в форме самотрансценденции.

Выделены два типа самоосуществления по Е. А. Лукиной: неконструктивное (деструктивное), в котором не задействованы механизмы самоактуализации, и конструктивное, подразумевающее развитие личностного потенциала и личностный рост. При этом Е. А. Лукина выделяет три формы самоосуществления: самовыражение, самореализация и самотрансценденция. Самовыражение представляет собой демонстрацию себя и своей индивидуальности вовне в различных сферах жизнедеятельности [2. С. 32]. Самореализация выступает как применение и осуществление своих способностей, потенциалов и качеств личности, что приводит, с одной стороны, к реализации себя и своей сущности, с другой – к социальной значимости данной активности [2. С. 40]. Самотрансценденция означает «выход человека и его смыслов жизни за границы собственного существования, предполагает ориентацию на необходимость, полезность своей деятельности для других людей; отказ от себя ради неких высших смыслов, лежащих вне личности; полноценную реализацию сущности человека в результате осуществления стремления служению людям и делу» [2. С. 44].

В работах Л. Н. Храмцовой (2003) представлены характеристики, которыми должна обладать личность, находящаяся на определенном

уровне самоосуществления – адекватное восприятие объективной реальности, окружающих людей и своих сильных и слабых сторон; интерес ко всему новому; непосредственность; естественность поведения; независимость; некомформность; креативность; самокритичность; эмпатийность; коммуникабельность; воля.

Как важнейшие показатели готовности личности к самоосуществлению, автором выделены установка на достижение успеха и мотивация достижения. Именно данные характеристики, по мнению Л. Н. Храмцовой, детерминируют уровень достигаемых личностью успехов в процессе самоосуществления. В свою очередь, уровень достигаемых успехов определяет уровень самоосуществления личности.

И. О. Логинова рассматривает самоосуществление как категорию, имеющую: предметный содержательный аспект, смысловой содержательный аспект и ценностный содержательный аспект жизненного самоосуществления. Доминирующий содержательный аспект жизненного самоосуществления выступает характеристикой определяющей особенности взаимодействия человека с окружающей его действительностью через демонстрацию предпочтительных форм взаимодействия с окружающей действительностью.

Самоосуществление, по мнению автора, может быть структурно описано в контексте характеристик: хронотопичность, континуальность, протяженность «место-времени».

Хронотопичность: при этом автор делает уточнение, что пространство и время приобретают хронотопические характеристики только в связке со смыслом, так как только осмысленная жизнь имеет перспективу.

Континуальность характеризует самоосуществление человека как непрерывно обновляемую «превращенную форму» (М. К. Мамардашвили). «Самоосуществление есть непрерывное «наращивание» собственной целостности и сложности, которое никогда не может быть полностью реализованным» [7. С. 24]. Континуальность проявляется в процессах активного созидания образа жизни, подразумевающего непрерывный процесс переструктурирования образа мира и самого себя. Результатом такой работы выступают новые формы взаимодействия с окружающим миром, новая действительность, новые способы жизнедеятельности для осуществления себя.

Протяженность «место-времени» определяет состояние объекта и его изменения, характеризуя процесс перехода самоосуществления из одного состояния в другое за какой-то период времени. Единство данных понятий (место-времени) определяет процессуальность данного понятия.

Перечисленные характеристики выступают условием жизнеосуществления, обеспечивая пространство, в котором человек может жить и осуществлять свою жизнь, а также определяют вариативность стратегий жизнеосуществления, обеспечивая разнообразием жизненных программ, стратегий, проектов.

В контексте самоосуществления особое значение приобретает проблема суверенности. Суверенность характеризует личность, созидающую свой мир и саму себя, как здорового, активного, полно функционирующего, независимого, сохраняющего динамическое равновесие, самоактуализирующегося и самореализующегося человека. Способность человека к самоизменению в рамках социальнообусловленного времени является характеристикой суверенизации личности. Суверенность признана приобретенным качеством личности. Из этого следует, что суверенизация – это процесс, связанный с возрастным развитием, делающий доступным наблюдению, самоанализу процесс становления человека в его способности и возможности самостоятельно и устойчиво развиваться в неустойчивых обстоятельствах жизни.

Список литературы

1. Арсеньев, А. С. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна: «Человек и Мир» / А. С. Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 3-12.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Буравцева, Н. В. Взаимосвязь структурно-содержательных характеристик психологического пространства личности и эмпатии: на материале исследования студентов-педагогов и психологов / Н. В. Буравцева // Дисс. ...канд.психол.наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2011.
4. Волочков, А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал . – 2004. – Т. 25. – № 2. – С. 17-23.
5. Катаева, Л. И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л. И. Катаева, Т. А. Полозова // Мир психологии. – 2005. – № 5. – С. 147-156.
6. Ключко, А. В. Суверенность личности как основание психологического здоровья [Электронный ресурс] А. В. Ключко, О. М. Краснорядцева. – Электрон. текстовые дан. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2002. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2476.htm>, свободный.

7. Логинова, И. О. Жизненное самоосуществление в трудах С.Л. Рубинштейна и в современной психологии // Психология человека в современном мире. Т.3.: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 года /Отв. ред.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, В. В. Знаков, И. О. Александров. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. – С. 272-278.

8. Логинова, Н. А. Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 154-158.

9. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб., 2008.

10. Соломин, В. П. Психологическая безопасность: учебное пособие / В. П. Соломин. – М.: Дрофа, 2008. – 258с.

11. Трофимова, Ю. В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии //Известия АГУ. – 2012. – № 2.

12. Четошникова, Е. В. Проблема решения жизненных задач в процессе самоосуществления человека / Е. В. Четошникова, Ю. А. Мельникова //Вестник ТГУ. – 2010. – № 334. – С. 147-152.

УДК159.99

ББК 88.4

Е.В. Некрасова*
(Россия, Новосибирск)

«РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И ОБЩЕНИЕ С РЕБЕНКОМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК НЕОБХОДИМОСТЬ СОВРЕМЕННОСТИ

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, общение, развивающее образование.

В статье рассматривается образование в контексте его развивающей функции. Особое внимание уделяется общению с ребенком дошкольного возраста.

Evgeniya V. Nekrasova
(Russia, Novosibirsk)

"DEVELOPING EDUCATION AND COMMUNICATION WITH THE CHILD OF PRESCHOOL AGE AS THE NEED FOR MODERNITY

Key words: preschool child, communication, development education.

The article considers education in the context of its development functions. Special attention is paid to communication with the child of preschool age.

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. А. Н. Леонтьев дает следующую общую характеристику дошкольного детства: «Это период первоначального фактического склада личности, период развития личностных «механизмов» поведения. В дошкольные годы развития ребенка завязываются первые узлы, устанавливаются первые связи и отношения, которые образуют новое, высшее единство деятельности и вместе с тем новое, высшее единство субъекта – единство личности. Именно потому, что период дошкольного детства есть период такого фактического складывания психологических механизмов личности, он так важен» [2].

В этом возрасте перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникает внутренняя регуляция поведения. И если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне – взрослым или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сам ребенок начинает определять собственное поведение [4].

Обретая способность к саморазвитию, становясь суверенной личностью (готовой осуществлять самостоятельные выходы в культуру, способной взаимодействовать с ней без посредников), человек получает возможность менять образ жизни, стимулируя тем самым дальнейшее развитие собственного жизненного пространства. Однако эта возможность превращается в действительность только при условии полноценной жизни на ранних этапах онтогенетического развития совмещенной психологической системы «ребенок-взрослый» (Л.С. Выготский), в которой через «событийную общность» (В.И. Слободчиков) происходит порождение новых качеств, детерминирующих дальнейшее развитие становящегося многомерного мира человека. Можно стать суверенным в результате совместной деятельности со взрослым, который поддерживает, защищает, задавая зону ближайшего развития переживания свободы и ответственности. В этой зоне осуществляется переход от подчинения (копирование, фиксированные формы поведения) к самореализации как формы самоорганизации. Перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе происходит постепенно, становление её начинается с симбиотического со-бытия ребенка и взрослого и в «норме» переходит в равноправное взаимодействие суверенных личностей; в этом, собственно, совершается процесс суверенизации, итогом которой является рождение способности человека к самоорганизации, саморазвитию [1]. По мере взросления, совпадающего с усложнением внутренней

системной организации, по мере все большей открытости в природный мир и мир культуры увеличивается суверенность ребенка, внешне проявляясь в его растущей независимости от взрослого; «внутренне» суверенизация представляет собой растущую возможность человека к «овладению собой». При искаженном развитии психологической системы, обладающей «ограниченной» открытостью, суверенизация личности человека становится возможной весьма ограниченно или невозможной вовсе. Психологическое здоровье при этом может рассматриваться как нормальное становление человека в качестве самоорганизующейся системы, как показатель открытости и устойчивости системы на всех уровнях ее функционирования (соматическом, психическом, личностном). Процесс «нормального», «здорового» развития человека, осуществляющегося через усложнение системной организации, идет по пути суверенизации его личности (совпадает с ним).

Без взрослого путь в культуру для ребенка закрыт. Поэтому чрезвычайно важно, как взрослый понимает свое участие в открытии ребенку пути в культуру. Из сказанного следует, что взрослому во взаимодействии с воспитанником необходимо занять позицию посредника, не просто транслирующего культуру и поддерживающего ребенка при взаимодействии с ней: ему необходимо занять позицию посредника, организующего акт встречи ребенка с культурой, делая при этом те или иные избранные элементы культуры соответствующими воспитаннику, имеющими для него смысл и ценность, делая упор на формирование у него целостной (системной) ценностно-смысловой картины мира. Именно такая позиция есть позиция развивающего образования, реализуемая средствами смысловой педагогики. При этом культура не усваивается, она трансформируется в становящийся многомерный мир человека. Поэтому взрослому необходимо учитывать закономерности этапа, который переживает ребенок в ходе своего развития, и соотносить с ними свои педагогические действия и воздействия.

Из сказанного следует, что основная цель образования состоит не в передаче знаний, умений и навыков, а в развитии человека. В понятие «развивающее образование» включается формирование жизненного мира человека, в пространстве которого он (человек) может жить и действовать как суверенная личность, понимая смысл и ценность своих действий, саморазвиваясь в процессе самореализации. Становление жизненного мира человека понимается нами как расширение возможности и качества присоединения, присвоения, преобразования этим человеком культурного наследия человечества. Сегодня становится все более очевидным, что «развивающее образование» – это не только развитие человека в образовательном процессе, но и развитие культуры в этом же

процессе. Главное здесь заключается в том, что в развивающем образовании становятся и культура, и человек – два встречных, взаимно обуславливающих и детерминирующих друг друга процесса. Образовательное учреждение должно стать пространством для развития ребенка, в котором формируется и расширяется его образ мира, в котором становится его собственное жизненное пространство. Создание образовательной среды, в которой воспитанник развивает свои способности, реализует потенциалы, невозможно, если взрослый не обладает профессиональной компетентностью, включающей в себя знания о становлении жизненного мира человека, ценности творчества, психологическую готовность к их реализации.

Проблема развития жизненного мира ребенка, суверенности личности неразрывно связана с проблемой общения. В сфере контактов ребенка дошкольного возраста со взрослым, согласно М.И. Лисиной, существуют четыре вида содержания коммуникативной потребности: потребность в доброжелательном внимании, деловом сотрудничестве, уважении, взаимопонимании и сопереживании [3]. Поэтому во всех видах отношений с детьми наиболее действенны внимание и выраженная расположенность, положительная модель эмоциональных отношений (сорадость, сопереживание), идентификация с ребенком, которые оказывают значительное влияние на повышение социальной активности детей (проявляющейся не только у детей, имеющих высокий социометрический статус, но и у детей, занимающих изолированное положение в группе сверстников), коррекцию их самооценки и др.

Взаимодействие с детьми следует организовывать так, чтобы готовность прочувствовать и разделить состояние ребенка сочеталось с готовностью и умением взрослого сохранить нужную дистанцию с ним. Важно при этом уметь использовать не только технику идентификации, но и технику отчуждения, которая предполагает выражение обесценивания «отрицательной» позиции ребенка, из которой он не желает (или не может) выйти. Отчуждение создает некоторый стресс, который оказывает на ребенка тормозящее или стимулирующее воздействие. Здесь важно соблюдение чувства такта, выход на взаимопонимание и сотрудничество. Для оптимального взаимодействия необходимо стремиться быть равноправным партнером ребенку, быть старшим, опытным, понимающим, готовым всегда прийти на помощь человеку.

В построении общения с детьми дошкольного возраста необходимо исходить из того, что огромные возможности для познания других людей, их внутреннего мира, самого себя содержит ролевая игра. При организации общения дошкольников в игре важно исходить из следующих принципов: безоговорочная симпатия и участие к ребенку через идентификацию с ним, эмоциональную

поддержку, атмосферу доброжелательности и взаимопомощи; активность самого ребенка путем побуждения его внутренних сил, поощрения стремления самостоятельно справляться с возникающими проблемами; индивидуальный подход к каждому ребенку при организации совместной деятельности детей (активное использование доверительных бесед, в которых ребенок имеет возможность рассказать о своих проблемах, переживаниях взрослому); активизация у детей мотивов взаимопомощи и взаимоподдержки путем создания ситуаций, предполагающих проявление этих качеств.

Ролевая игра способствует развитию у ребенка рефлексии как важного условия нравственного становления личности, как одного из наиболее важных способов построения верного образа самого себя, образа мира. В ролевой игре ребенок сталкивается с необходимостью сравнивать себя и другого, соотносить свои действия с действиями другого. Важным является то, что ролевая игра полифункциональна и дает возможность решать самые разные задачи (одна и та же игра для одного ребенка может быть средством коррекции самооценки, для другого – школой взаимоотношений и др.). В качестве одного из важнейших условий социогенеза рассматривается потребность в признании. В процессе ролевой игры ребенок учится соотносить свои притязания со своими возможностями; притязания ребенка на определенное место среди сверстников начинают развиваться на фоне формирования способности к самоанализу и рефлексии. Дошкольник в игровом общении имеет возможность производить рефлексивные рассуждения, рассматривая себя с позиции другого, что является основанием для изменения, например, уровня притязаний на свою роль в игре, изменения отношения к сверстнику, самому себе. Сформированность рефлексивных процессов у дошкольников зависит от уровня развития ролевой игры в группе. Поэтому необходима организация целенаправленного воздействия на сферу игрового общения детей, развитие у них готовности и умений понимать других и самих себя. Для этого воспитателю важно владеть оптимальными методами и стилем руководства ролевой игрой. Руководство ролевой игрой предполагает создание ситуаций с «двойным планом» действия (выполнение действий и контроль за ними), анализ которых интенсифицировал бы рефлексивность детей через сравнение себя с другими; своих действий, поступков с действиями и поступками сверстников; создание ситуаций, открывающих возможности для детей «вмысливаться, вчувствоваться» в состояние другого и помогать ему. Постановка верных вопросов перед детьми, организация их наблюдений за собой и сверстниками способствуют децентрации, оптимальному осознанию и переживанию происходящего. Назовем только некоторые приемы и методы, которые могут быть использованы при организации общения детей в игре: включение

ребенка в общение, в совместную деятельность со сверстниками (лепка, рисование, танцы, групповое прослушивание сказок, психогимнастика и др.); организация доверительных бесед, что предполагает выявление особенностей видения ребенком его собственной позиции в игре, в группе сверстников; организация отреагирования (символической переработки) детьми реальных ситуаций, позиций, возникающих во взаимодействии, и активизация мотивов взаимопомощи; создание ситуаций, открывающих для ребенка возможность оказать помощь сверстнику. Скажем, указание на неблагоприятное положение партнера по совместной деятельности может способствовать “включению” механизма эмоционального предвосхищения трудностей, в которых окажется сверстник, если ему не помочь, и открывает возможность оказать поддержку. Можно использовать методический прием, позволяющий ребенку осознать, что от его помощи зависит успех товарища и общий успех в совместной деятельности: ситуация моделируется таким образом, что успех одного ставится в прямую зависимость от действий другого в процессе выполнения общего задания; постановка ребенка в позицию обучающего помогает ему осознать свою роль в разрешении трудностей другого и располагает к нему соучастников деятельности, при этом стимулируются отношения дружеской взаимопомощи и сотрудничества между детьми. При интерпретации каждой анализируемой ситуации необходимо проявление со стороны взрослого сопереживания пострадавшему (или сорадости его успеху) и одновременно стимулирование к этому детей. При подведении итогов групповых занятий взрослому следует давать оценку не только качеству выполнения задания, но и особенностям общения детей между собой. Такой прием способствует возникновению эмоциональной ориентации на партнера и активизирует социально значимую мотивацию. Необходима постоянная работа по коррекции положения ребенка в группе: задача в том, чтобы помочь каждому ребенку обрести признание в группе, найти свое собственное место в ней (вербальные поощрения; постановка на руководящую роль: руководящая роль, мотивируемая взрослым, возлагается на ребенка в той деятельности, которая по содержанию и организации отвечает его особенностям; моделирование групп в процессе совместной деятельности и др.).

В ходе взаимодействия с объектами предметного мира, с окружающими людьми ребенок открывает, «опредмечивает» свои возможности. Этот процесс может рассматриваться как необходимое условие порождения тех или иных побуждений, потребностей. Для того чтобы открываемая в ходе взаимодействия возможность превратилась в побуждение, в потребность, необходима способность человека к саморазвитию, которая проявляется в готовности и возможности владеть собой, самостоятельно действовать и самостоятельно оценивать результаты своих действий и поступков,

предвосхищать результаты действий и находить способы, пути их достижения, понимать значение и смысл собственных действий, их индивидуальную и социальную значимость, соотносить актуальные потребности с возможностями их реализации «здесь и теперь» и с принятыми в обществе социальными нормами. Развитие этой способности, вне которой нет полноценного развития человека как ненормативного существа, возможно лишь в среде, в которой его сверхадаптивная природа находит естественный выход, где его творческая активность востребована.

Список литературы

1. Ключко, В. Е. Самореализация личности как проявление самоорганизации в психологических системах / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский // Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во Томского университета. 1999. – С. 65-144.

2. Леонтьев А. Н., Запорожец А. В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./Под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.

3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

4. Смирнова Е. О. Ступени общения: от года до семи. – М., 2003.

УДК 159.9

ББК 88.3

А. Н. Свиридова*
(Россия, Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Ключевые слова: самореализация, саморазвитие, самоактуализация, способность к самореализации.

В статье приведены результаты эмпирического исследования особенностей развития способности личности к самореализации на разных этапах жизненного пути. Выявлена неравномерность основных компонентов самоактуализации школьников, студентов и молодых специалистов: ясно выраженное стремление к самоактуализации не подкреплено таким механизмом реализации этого процесса, как самоуправление. Данное противоречие устраняется при проявлении успешной реализации человеком своей профессиональной деятельности.

Anastasiya N. Sviridova
(Russia, Lesosibirsk)

PERSONAL ABILITY FOR SELF-REALIZATION ON DIFFERENT STAGES OF LIFE

Key words: self-realization, self-development, self-actualization, ability to self-realization.

The article presents the results of empiric analysis of peculiarities of a person's ability to self-realization at different stages of a course of life. The irregularity of main components of self-actualization of schoolchildren, students and young specialists has been revealed, mainly: a clearly explicit yearning to self-realization is not corroborated by such a mechanism of realization of this process as self-management. This kind of discrepancy does not take place only when a person is involved in a successful professional activity.

Гармоничное развитие человека, реализация его личностного потенциала во все возрастающей степени становится необходимым для нормального функционирования и прогресса общества. В то же время ценность общества определяется тем, насколько полно люди, живущие в этом обществе, реализуют свои потребности и возможности в разных сферах жизнедеятельности.

На современном этапе развития психологии все большее внимание уделяется проблематике осуществления человеком его фундаментальных рядовых качеств – духовности и креативности, исследованию психологических факторов и механизмов преобразования человеком себя и мира, определению типологических и индивидуальных особенностей формирования способности к реализации своего потенциала во всей его полноте.

Одна из «частиц» этого «проблемного поля» – исследование психологических характеристик, определение степени развития которых обеспечивает успешность самореализации личности. Научную и социальную значимость имеет выявление особенностей развития этих характеристик в детском, подростковом и юношеском возрасте как основы становления активного субъекта, творца своей жизни на этапе зрелости.

Проблема саморазвития и самореализации личности признана одной из центральных проблем психологии, различные ее аспекты представлены во всех современных направлениях психологии личности. При всем многообразии подходов и точек зрения позиции различных исследователей объединяет понимание стремления к самореализации как ведущей движущей силы личности, побуждающей и направляющей ее активность в основных сферах жизнедеятельности [2-4, 6, 7].

Способность к самореализации – суть жизни, она присуща всему живому, и само стремление к актуализации своего потенциала –

основной источник жизни человека [2]. Осуществляя свой смысл жизни, человек реализует самого себя, свою внешнюю природу [9]. Потребность человека в идентичности и целостности удовлетворяется именно в процессе самореализации [6]. По сути своей, содержанием человеческой истории является стремление людей обрести самих себя и удовлетворить потребности на основе своих возможностей. Каждый человек способен стать тем, кем он может быть [4, 5]. В целом самореализация представляет собой процесс опредмечивания сущностных сил человека и возможна лишь на основе способности быть личностью [1, 3].

Понятие «способность к самореализации» определяется большинством исследователей как интегральная характеристика личности, которая обеспечивает непрерывное саморазвитие духовного и творческого потенциала, максимальное использование всех своих ресурсов, позитивную динамику психологического здоровья людей. Эвристичность понятия «самореализация» и возможность операционализации этого процесса создают основу для проведения эмпирических исследований условий, обстоятельств, механизмов, этапов развития способности к самореализации.

В работах представителей гуманистической психологии отражены различные психологические портреты самоактуализирующейся личности [4, 5, 8, 9]. Эти портреты зрелой личности могут быть использованы в функции идеала, желаемой модели благополучной личности как для саморазвития, так и для конкретизации одной из основных целей системы образования. Но в процессе осуществления этой функции возникает целый ряд вопросов прикладного характера. С целью ответов на один из таких вопросов нами проведено эмпирическое исследование особенностей развития способности к самореализации старшеклассников, студентов, молодых специалистов.

Организация исследования

Выборка – три группы испытуемых: старшеклассники (9 и 11 классы, 102 чел.); студенты (II и IV курсы, 97 чел.), молодые специалисты (возраст 24–37 лет, 74 чел.). Критерии отбора испытуемых: успешность в учебной и профессиональной деятельности, субъективное благополучие; интерес к самопознанию и саморазвитию как внутренняя мотивация участия в исследовании. Методики: «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома, «Способность к самоуправлению» (ССУ) Н. М. Пейсахова. Кроме того, в первой группе (старшеклассники) с целью изучения «зоны ближайшего развития» проводилось психологическое просвещение и психологическое консультирование. Методы обработки данных: сравнительный анализ на основе критерия Стьюдента и корреляционный анализ.

На основе интерпретации результатов можно сделать ряд выводов о психологической готовности личности к самореализации на разных этапах жизни.

Старшеклассники. Особенности развития, составляющие способность к самореализации как интегральной характеристики личности, отражают сложный, противоречивый процесс становления активного субъекта жизнедеятельности.

Основные направления самореализации на данном этапе – самооценка, самоотношение, определение социальной принадлежности, самоутверждение среди сверстников, развитие самосознания. Психологические барьеры их осуществления отразили такие характеристики, как компетентность во времени, автономность, самоуважение, сензитивность: прослеживается выраженная неоднородность выборки – вариативность результатов от 12 до 100 баллов. При этом у большинства школьников результаты в диагностике от 87 до 100 баллов, что, по мнению автора методики, свидетельствует о неадекватной самооценке. Этот факт, по-видимому, обусловлен нестабильностью, неустойчивостью оценки характеристик, наиболее значимых для реализации базовых возрастных потребностей – в индивидуализации, в самоуважении, в самостоятельности, в социальной интеграции.

Результаты старшеклассников отражают противоречие между стремлением к осуществлению этих потребностей и недостаточным условием развития тех характеристик, которые определяют ее личностный и операциональный аспекты психологической готовности к самореализации в этих направлениях: компетентности во времени, автономности, креативности, самопринятия, синергии, восприятия личности старшеклассников.

Эти задачи усложняются у учащихся 11 класса. Но по данным исследования, нет выраженных статистически значимых различий по компетентности во времени, синергии, прогнозированию и целеполаганию между учащимися 9 и 11 классов; прослеживается лишь изменение уровня развития по планированию и самоконтролю.

На основе результатов исследования можно сделать вывод о том, что для большинства выпускников характерен уровень развития основных составляющих способности к самореализации и самоуправлению, не обеспечивающий успешного решения сложных задач данного возраста: личностное и профессиональное самоопределение, поиск смысла жизни, целеполагание и самокоррекция.

Для проверки предположения, что этот уровень не соответствует возможностям старшеклассников, в одиннадцатых классах проведено пилотажное исследование «зоны ближайшего развития» испытуемых: групповые и индивидуальные консультации по

результатам диагностики, «круглые столы» и творческие задания по темам: «Человек как саморазвивающаяся система», «Самоуправление личности», «Человек как творец самого себя и своей жизни» и т. п.

Качественный анализ результатов подтвердил рабочую гипотезу – недостаточный уровень психологической готовности старшеклассников к самореализации обусловлен прежде всего тем, что для большинства выпускников характерна слабая внутренняя мотивация саморазвития и низкий уровень развития психологической культуры.

Студенты. Эти особенности порождают психологические трудности у многих студентов младших курсов.

По результатам нашего исследования у студентов II курса статистически значимо отличаются по сравнению с учащимися 11 класса такие параметры, как сензитивность, гибкость поведения, автономность, целеполагание, критерии оценки. Кроме того, по основным характеристикам снизилась вариативность результатов, в частности, стало меньше завышенных (90–100 баллов) и низких (12–20 баллов).

Отмечена положительная динамика по степени интегрированности составляющих способности к самореализации и умений самоуправления: появились как внутренние, так и внешние корреляции (автономность – планирование – самоконтроль; сензитивность – гибкость поведения – самоуважение; самопринятие – целеполагание – самокоррекция; гибкость поведения – принятие решения). На низком уровне значимости представлены системообразующие показатели – самоуважение, гибкость поведения, планирование.

Разнородность выборки прослеживается по ценностному отношению и самореализации: свыше одной трети обследованных студентов имеют низкий и ниже среднего уровень развития этого параметра. Если учесть, что данный этап жизнедеятельности – период преобразования мотивации, всей системы ценностных ориентаций, овладения комплексом социальных ролей, такая направленность на самореализацию может стать психологическим барьером успешности личности. Не случайно при дополнительном опросе около половины опрошенных студентов разных факультетов отметили психологические трудности в познавательной деятельности, в самоуправлении, в самореализации и свыше трети – в процессе решения жизненных проблем. Другим следствием недостаточного уровня развития ценностного отношения к самореализации является, по-видимому, результат: около половины (57 %) обследованных студентов имеют низкий уровень развития субъективного контроля и

ниже среднего, т. е. считают, что они не могут повлиять на ход событий в их жизни.

У студентов IV курса средние показатели статистически значимо выше по основным исследуемым параметрам. Прослеживается и более высокая степень интегрированности, больше устойчивых корреляций между составляющими способности к самореализации и самоуправлению, т. е. самооценка студентов более реалистична, адекватна. Однако сохраняется выраженная вариативность индивидуальных результатов: около одной трети обследованных студентов по-прежнему имеют недостаточный уровень развития способности к самореализации и к самоуправлению, и только около двадцати процентов характеризуются высоким и выше среднего уровнем развития компетентности во времени, автономности, синергии, вероятностного прогнозирования, самокоррекции.

Этот результат совпадает и с оценкой студентами психологических трудностей в процессе самоопределения, самоуправления, решения личных проблем, преодоления конфликтных ситуаций.

Количество студентов, отметивших наличие таких трудностей, на II и на IV курсах статистически значимо не различается. Положительная динамика выявлена только в познавательной деятельности. Следовательно, возможности развития психологической готовности к самореализации не актуализируются и у значительного количества студентов.

Молодые специалисты. Средние показатели отражают более высокую степень психологической готовности к самореализации по базовым направлениям: рефлексия, самоотношение, смыслообразование, самоорганизация времени жизни. Статистически значимы (по сравнению с показателями студентов) средние показатели по синергии, целеполаганию, автономности, гибкости поведения.

Корреляционный анализ также свидетельствует о позитивной динамике; прослеживается более высокая степень интегрированности составляющих способности к самореализации и умений самоуправления. В качестве системообразующих выступают базовые составляющие – автономность, компетентность во времени, самокоррекция.

Однако за вполне благополучными средними результатами снова вырисовываются явно негативные факты. Прежде всего, сохраняется выраженная вариативность индивидуальных результатов, отражающих существенные трудности саморазвития и самореализации личности. Во-первых, у значительной части опрошенных специалистов (32 %) ниже среднего и средний показатель ценностного отношения к самореализации.

Следовательно, внутренняя мотивация жизнедеятельности блокирует актуализацию личностного потенциала, сущностных сил; затрудняет становление активного субъекта жизни.

Во-вторых, сохраняется свойственное двум первым группам противоречие: высокий уровень развития направленности на самореализацию не соответствует уровню развития таких составляющих, как креативность, синергия, компетентность во времени, прогнозирование, самопринятие. На этапе зрелости от степени развития этих психологических характеристик зависит достижение личностного и профессионального «акме», возможность исследования человеком своих талантов и сущностных сил во всей их полноте.

В заключение стоит отметить, что степень развития совокупности составляющих способности к самореализации и самоуправлению и степень их интегрированности, взаимодействия в подростковом и юношеском возрасте не обеспечивают в зрелости жизнотворчество, необходимое для каждого человека. Адекватный возрастным возможностям и направлениям самореализации уровень развития этих характеристик позволяет успешно презентовать человеку как творцу своей жизни на ступени зрелости. Перспективным направлением решения многих актуальных проблем социальной и интеллектуальной активности, креативности людей, их ответственность за свою жизнь и прогресс общества, а также психологическое здоровье личности, ее функционирование в качестве целостной саморазвивающейся системы является создание условий для сопряженности общего и профессионального образования с личностным ростом молодых людей, развитием стремления к самореализации во всех сферах жизнедеятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1991. – 257 с.
2. Басалаева, Н. В. Личностные характеристики студентов с различными типами смыслообразования / Н. В. Басалаева // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 78-90.
3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. – 187 с.
4. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб.: Речь, 1999. – 276 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Речь, 2003. – 302 с.
6. Психологические проблемы самореализации личности / Под

ред. Г. С. Никифорова, Л. Д. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербур.
ун-та, 2001. – Вып. 5. – 232 с.

7. Психология с человеческим лицом: гуманистическая
перспектива в постсоветской психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-
та, 1997. – 296 с.

8. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.
Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

9. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.:
Прогресс, 1997. – 302 с.

УДК 159. 923.9

ББК 88.2

М. А. Французов*, Т. Ю. Артюхова *

(Россия, Лесосибирск)

ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ ЧЕЛОВЕКА КАК ДЕЗИНТЕГРИРУЮЩИЙ ФАКТОР ИСКАЖЕНИЯ ЕГО ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Ключевые слова: жизнестойкость, внутренний конфликт, человек.

В статье рассматриваются теоретические аспекты внутреннего конфликта и
жизнестойкости. Показано, что проявляющийся внутренний конфликт может
привести к нарушению жизнестойкости.

Maxsim A. Franczuzov, Tatyana U. Artyukhova

(Russia, Lesosibirsk)

INTERNAL CONFLICT RIGHTS AS DISINTEGRATING FACTOR DISTORTION OF ITS RESILIENCE

Key words: viability, internal conflict, man.

The article examines the theoretical aspects of internal conflict and survival. It is
shown that manifested internal conflict may lead to a violation of resilience.

Проблема изучения поведения человека в различных жизненных
ситуациях в последнее время становится все более актуальной, это
объясняется и информационной насыщенностью, и ускорением ритма
жизни. Возникло новое общество, которое предъявляет к человеку
новые требования. Ответственность за свою жизнь, за ее успешность
ложится на самого человека. Чтобы приспособиться, адаптироваться к
такому напряжению, успешно реализовывать себя, человеку
необходимо вырабатывать навыки решения проблем, приобрести

*© Французов М.А., Артюхова Т.Ю., 2014

такое качество, свойство личности, которое позволило бы эффективно самореализовываться.

Все это обуславливает необходимость изучения феномена жизнестойкости (hardiness), который предложил американский психолог С. Мадди и который понимается им как паттерн структуры установок и навыков, позволяющий превратить изменения окружающей действительности в возможности человека [13].

Каждый человек хотя бы однажды оказывался в конфликтной ситуации, и не только с внешним миром – окружающими, но и, прежде всего, с самим собой. А внутренние конфликты могут запросто перерасти во внешние. Для психически здоровой личности, не выходящий за рамки нормы, внутренний конфликт вполне естествен. Причем ситуация внутриличностной противоречивости и напряжения в определенных рамках не только естественна, но и необходима для совершенствования и развития самой личности. Любое развитие не может происходить без внутренних противоречий (кризисов), а там, где есть противоречия, есть и основа конфликта. И если внутриличностный конфликт протекает в рамках разумного, он действительно необходим, ибо умеренное критическое отношение к собственному Я, недовольство собой, как мощный внутренний двигатель, заставляет человека идти по пути самоактуализации и самосовершенствования, тем самым не только наполняя смыслом собственную жизнь, но и совершенствуя мир [14].

Развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности. В психологическом конфликте изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности. Более того, психологический конфликт – необходимое условие развития самосознания. Вот почему исследование психологических конфликтов приобретает существенное значение для понимания развития и структуры личности [11]. Так как «жизнестойкость характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [5].

Понятие жизнестойкости (hardiness) как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром вводит в психологию С. Мадди [9].

Жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на сознание человека и его поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных факторов, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. В основе жизнестойкости лежит система убеждений человека

о возможности собственного эффективного функционирования в широком спектре жизненных обстоятельств [8].

Согласно Большому англо-русскому словарю «hardiness» – выносливость, крепость, здоровье, устойчивость, смелость, отвага, неустрашимость, дерзкость, наглость. Соответственно, «hardy» – выносливый, стойкий, закаленный, смелый, отважный, дерзкий, безрассудный; выносливый человек. С точки зрения С. Мадди, понятие «hardiness» отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека. В отечественной литературе принято переводить «hardiness» как «стойкость» или «жизнестойкость» [1]. Личностная переменная «hardiness», в отечественной психологической литературе именуемая Д. А. Леонтьевым «жизнестойкость», характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности [7]. Перевод Д. А. Леонтьевым «hardiness» как жизнестойкость придало этому термину значимую эмоциональную окраску. Сам термин «жизнестойкость» является привлекательным, так как включает в себя эмоционально насыщенное слово «жизнь» и актуальное психологическое свойство, выраженное термином «стойкость». Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром.

Жизнестойкость есть совокупность структуры установок и навыков, позволяющих превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека; жизнестойкость можно рассматривать как необходимый ресурс, который может способствовать повышению физического и психического здоровья, успешной адаптации в стрессовых ситуациях, связанной с самореализацией и самоутверждением личности [7].

На основании исследования структур жизнестойкости мы пришли к выводу, что существует взаимосвязь между жизнестойкостью и внутренним конфликтом.

А. И. Еремеева рассматривает внутренний конфликт как исход назревших противоречий, «перерыв постепенности» в саморегуляции личности, представляющий возможность перестройки сложившейся ранее структуры деятельности [3]. Внутренний конфликт, с точки зрения Л. М. Митиной, представляет собой один из этапов развития внутриличностного противоречия как субъективного переживания рассогласования тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов), которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе своего развития [12].

По мнению Е. Б. Фанталовой, внутренний конфликт является состоянием дезинтеграции, рассогласования между различными

ценностно-смысловыми образованиями мотивационной сферы личности, одни из которых отражают потребность в достижении значимых для личности объектов, другие – реальную возможность такого достижения [15].

Происхождение и сущность внутриличностного конфликта связывают с нарушением смыслового соотношения сознания и бытия личности [5]; с нарушением идентификации личности со значимым окружением [4]; с невозможностью достижения определенного психологического состояния, связанного с реализацией в области высокозначимого [2].

Среди отечественных ученых, внесших значительный вклад в разработку рассматриваемой проблемы, следует назвать А. Р. Лурия, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, и других [9; 11; 12]. Но прежде всего мы хотели бы обратить внимание на деятельностный подход А. Н. Леонтьева, который своей теорией о роли предметной деятельности в становлении личности многое сделал и для понимания внутриличностного конфликта [6].

Согласно его теории содержание и сущность внутриличностного конфликта обусловлены характером структуры самой личности. Эта структура в свою очередь детерминирована объективно противоречивыми отношениями, в которые вступает человек, осуществляя разнообразные виды своей деятельности. Одна из важнейших характеристик внутренней структуры личности состоит в том, что любой человек, даже имеющий ведущий мотив поведения и основную цель в жизни, не может жить только одной какой-либо целью или мотивом. Мотивационная сфера человека, по мнению А. Н. Леонтьева, даже в наивысшем ее развитии никогда не напоминает застывшую пирамиду [6].

В различные периоды жизни, в различных сферах человеческого бытия и в разных ситуациях у личности возникает множество других, кроме ведущего, мотивов, образующих мотивационную сферу или, как сегодня принято говорить, мотивационное поле.

Структура личности, писал А. Н. Леонтьев, представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. Речь идет о том, что неполно описывается как «направленность личности», неполно потому, что даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной. Служение избранной цели, идеалу вовсе не исключает и не поглощает других жизненных отношений человека, которые, в свою очередь, формируют смыслообразующие мотивы. Образно говоря, мотивационная сфера личности всегда является многовершинной [10].

Противоречивое взаимодействие этих «вершин» мотивационной сферы, различных мотивов личности и образует внутриличностный конфликт.

Таким образом, внутриличностный конфликт, имманентно присущий внутренней структуре личности, – нормальное явление. Структура любой личности характеризуется внутренними противоречиями и борьбой между различными мотивами. Обычно эта борьба проходит в заурядных формах и не нарушает гармоничности личности. А. Н. Леонтьев отмечал, что гармоническая личность вовсе не есть личность, если не знает никакой внутренней борьбы. Но иногда эта борьба становится главным, что определяет поведение человека и весь его облик. Именно такова структура трагической личности [6].

Итак, внутриличностный конфликт – это состояние личности, когда внутри ее структуры одновременно существуют противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценностные ориентации и цели, с которыми она в данный момент не в состоянии справиться, т.е. выработать приоритеты поведения, основанные на них.

Внутриличностный конфликт имеет свои внешние проявления на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях: снижение самооценки, осознание своего состояния как психологического тупика, задержка принятия решения, глубокие сомнения в истинности принципов, которыми человек раньше руководствовался; психоэмоциональное напряжение, частые и значительные отрицательные переживания; снижение качества и интенсивности деятельности, снижение удовлетворенности деятельностью, негативный эмоциональный фон общения [14].

Внутренний конфликт детерминирует возникновение состояния дезинтеграции, рассогласования между различными ценностно-смысловыми образованиями мотивационной сферы личности, одни из которых отражают потребность в достижении значимых для личности объектов, другие – реальную возможность такого достижения [9].

Жизнестойкость представляет совокупность структуры установок и навыков, обеспечивает устойчивость системы «человек» и превращение изменений в окружающей действительности в возможности человека; жизнестойкость можно рассматривать как необходимый ресурс, который может способствовать повышению физического и психического здоровья, успешной адаптации в стрессовых ситуациях, связанной с самореализацией и самоутверждением личности [1].

В ситуации, когда внутренний конфликт достигает своего апогея, когда рассогласование между ценностью и доступностью становится максимальным, возникает состояние дезинтеграции, состояние рассогласования между ценностно-смысловыми

образованиями мотивационной сферы личности, одни из которых отражают потребность в достижении значимых для личности объектов, другие – реальную возможность такого достижения [10].

Внутренний конфликт, являясь составляющей ценностно-смыслового образования мотивационной сферы, как и жизнестойкость, либо детерминирует ее устойчивость, либо выступает фактором искажения картины жизнестойкости.

Список литературы

1. Александрова, Л. А. Концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. – С. 82-90.

2. Алюшина, Н. А. Психодиагностика и развитие рефлексивности профессионального самоопределения успешных управленцев. Учебно-методическое пособие / Н. А. Алюшина, Ю. А. Репецкий. – М.: ИРПТ и ГО МАГО, 2000. – 162 с.

3. Еремеева, А. И. Личность как объект и субъект управления (психологический аспект). – Владивосток, 1983. – 26 с.

4. Куликов, Л. В. Психология личности в трудах отечественных психологов: Хрестоматия. 2е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 464 с.

5. Калмыкова, Е. С. Внутриличностные противоречия и условия их разрешения. – М., 1986. – С. 21-28.

6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004.

7. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

8. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – С. 56-65

9. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ. – СПб.: Питер, 2005.

10. Макаров, О. Г. Особенности проявления и преодоления внутриличностных конфликтов в профессиональной деятельности успешного психолога: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006.

11. Мерлин, В. С. Развитие личности в психологическом конфликте. – Пермь, 1990.

12. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы. – СПб.: Питер, 2007.

13. Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: Автореф. дисс. канд. психол.наук. – Ярославль, 2006.

14. Трушников, Д. Ю. Конфликтология. Монография. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. – 448 с.

15. Фанталова, Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – М., 2001.

УДК 159.9

ББК 88.3

Т. В. Шелкунова *
(Россия, Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

Ключевые слова: личностный потенциал, развитие, образовательная среда, условия, педагогический институт.

В статье определена проблема развития личностного потенциала студентов в условиях образовательной среды педагогического института.

Tatyana V. Shelkunova
(Russia, Lesosibirsk)

DEVELOPMENT OF PERSONAL POTENTIAL OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT PEDAGOGICAL INSTITUTE

Keywords: personal potential, development, educational environment, conditions, pedagogical Institute.

The article defined the problem of development of personal potential of students in the educational environment pedagogical Institute.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно повышающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности.

Одним из недостатков традиционного обучения будущих специалистов в вузе работодатели называют слабую практическую ориентированность полученных знаний. Именно поэтому вузы стремятся разрабатывать и использовать в обучении новые

*© Шелкунова Т.В., 2014

механизмы и технологии, которые смогут послужить мостиком между теорией и практикой, высшим образованием и конкретной профессиональной деятельностью. Поэтому современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения в вузе. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента.

Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения для развития личностного потенциала студентов в условиях вуза, что предопределило актуальность данной темы.

Новые требования ставят перед педагогическими вузами задачу подготовки педагога, способного создать условия для творческой самореализации подрастающего поколения. Реализацию данных требований связывают с внедрением в вузах компетентного подхода. Согласно новым ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» модель выпускника строится в виде перечня компетенций, которые должны формироваться как на занятиях, так и в рамках самостоятельной работы.

Во всех исследованиях, посвященных природе компетентности [1,5], отмечается, что она может формироваться только в деятельности.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных, а значит, развить личностный потенциал каждого студента;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Отличительными особенностями активных методов обучения от традиционных являются:

- целенаправленная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания; достаточно длительное время активности обучаемых в течение всего занятия;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых;
- взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей, свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы.

Рассмотрим классификацию методов активного обучения для студентов института, предложенную А. М. Смолкиным. Он различает имитационные методы активного обучения, т.е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным – это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях [3].

Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых игр, игрового проектирования и т.п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач и другие.

В рамках высшей школы наиболее применимы неимитационные методы активного обучения: разные виды лекций, семинары, дискуссии. Однако, на наш взгляд, наиболее приемлемым методом для развития личностного потенциала студентов является один из видов имитационного метода – деловая игра (ДИ). Рассмотрим специфику данного метода.

Уже в 1932 году в Ленинграде М. М. Бирштейн впервые использовала в обучении игровой метод (деловую игру). Большую роль в становлении и развитии игрового метода сыграли работы В. Н. Буркова, В. М. Ефимова, В. Ф. Комарова, Р. Ф. Жукова, В. Я. Платова, А. П. Хачатурян и многих других.

Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими типовых профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблематики. Характерными признаками, отличающими игру от других методов активного обучения, являются четко сформулированный объект деловой игры и возникновение «конфликтной ситуации» на основе несовпадения интересов участников.

Исследователи установили, что при лекционной подаче материала усваивают 20 % информационного материала, в то время как в деловой игре (ДИ) – 90 % (по данным профессора В. И. Рыбальского). Активность студентов проявляется ярко, носит

продолжительный характер и «заставляет» их быть активными. Введение и широкое применение ДИ в вузах позволяет уменьшить время, отводимое на изучение некоторых дисциплин, на 30-50 % при большем эффекте усвоения материала. Этот фактор является очень существенным для более частого применения ДИ в условиях обучения при постоянном дефиците учебного времени.

В настоящее время различают три сферы применения игрового метода:

1. Учебная сфера: учебный метод применяется в учебной программе для обучения, повышения квалификации.

2. Исследовательская сфера: используется для моделирования будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности организационных структур и т.д.

3. Оперативно-практическая сфера: игровой метод используется для анализа элементов конкретных систем, для разработки различных элементов системы образования.

В учебные планы педагогических вузов включены педагогические практики, куда студенты идут с достаточной теоретической подготовкой, но с минимальным опытом работы со школьниками. Компетенции формируются только в ходе деятельности, поэтому в вузе необходимо использовать такие формы и методы организации работы, которые позволят включать студентов в профессиональную деятельность как можно раньше. Частично ее можно смоделировать, проводя деловые игры.

Психолого-педагогическая суть деловой игры – активизировать мышление студентов, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества в обучение, приблизить его к профориентационной составляющей, подготовить к профессиональной практической деятельности. Главный вопрос в деловой игре – «что было бы, если бы...».

Данный метод раскрывает личностный потенциал студента. С точки зрения Д.А. Леонтьева, личностный потенциал – это «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способностей личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Эта способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным и саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменение внешних и внутренних ситуаций» [цит по: 2:58].

Как пишет Д.А. Леонтьев, одна из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития.

Так, вживаясь в образ специалиста, роль которого будут выполнять, студенты не только становятся творцами профессиональных ситуаций, они решают задачи самоуправления, ищут пути и средства оптимизации профессионального общения, выявляют свои недостатки и предпринимают меры по их устранению. При подготовке игры преподаватель рекомендует им мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его персонаж. Студенты учатся преодолевать трудности вербального (словесного) и невербального (языка жестов) характера.

В процессе подготовки и проведения деловой игры каждый участник должен иметь возможность для самоутверждения и саморазвития. Преподаватель должен помочь студенту стать в игре тем, кем он хочет быть, показать ему самому его лучшие качества, которые могли бы раскрыться в ходе общения.

Деловая игра – это контролируемая система, так как процедура игры готовится и корректируется преподавателем. Если игра проходит в планируемом режиме, преподаватель может не вмешиваться в игровые отношения, а только наблюдать и оценивать игровую деятельность студентов. Но если действия выходят за пределы плана, срывают цели занятия, преподаватель может откорректировать направленность игры и ее эмоциональный настрой.

Прежде чем приступить к использованию деловой игры в учебном процессе, рекомендуется начинать с имитационных упражнений. Они отличаются меньшим объемом и ограниченностью решаемых задач.

Имитационные упражнения ближе к учебным играм. Их цель – предоставить студентам возможность в творческой обстановке закрепить те или иные навыки, акцентировать внимание на каком-либо важном понятии, категории, законе. В условии должно содержаться обязательное противоречие, то есть в имитационном упражнении есть элемент проблемности.

После имитационных упражнений можно переходить к деловым играм. В учебном процессе вуза это, скорее, ролевая игра, так как студенты еще не владеют в полной мере своей специальностью. Цель данной игры – сформировать определенные навыки и умения студентов в их активном творческом процессе.

Таким образом, возможности активных методов обучения (АМО) в контексте решения задач по реализации ФГОС ВПО отражены в следующем:

АМО – инструменты формирования общекультурных и профессиональных компетенций;

АМО – инструменты оценочных технологий в контексте будущей профессиональной деятельности выпускников;

АМО – инструменты эффективного решения профессиональных задач.

В конечном итоге использование различных форм и вариантов обучающих игр позволяет превратить студента из пассивного объекта педагогического воздействия в полноправный субъект творческого процесса.

На данный момент это уже не рекомендации, а требования к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата, которые можно отразить в следующей позициях:

– широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги);

– не менее 30 % аудиторных занятий должны проводиться в интерактивных формах.

На наш взгляд, применение методов активного обучения в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности позволяют научить их способам поиска информации и умению применять знания на практике. Если раньше знания, полученные в школе, техникуме, вузе, могли служить человеку долго, иногда в течение всей его трудовой жизни, то в век информационного бума их необходимо постоянно обновлять, что может быть достигнуто главным образом путем самообразования, а это требует от человека познавательной активности и самостоятельности.

Таким образом, педагогическая ценность методов активного обучения при развитии личностного потенциала студентов состоит в том, что они позволяют в рамках образовательного процесса (на занятиях) одновременно дать знания студентам и обучить способам получения этих знаний и применения их на практике, тем самым развивая личностный потенциал каждого студента.

Список литературы

1. Артюхова, Т. Ю. Психологические характеристики мобильности личности / Т. Ю. Артюхова// Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 4 -14.

2. Артюхова, Т. Ю. Психологические предпосылки построения образовательного пространства с учетом гендерного подхода / Т. Ю. Артюхова// Психология обучения. – 2007. – №12. – С. 7-19.

3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

4. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова/ Под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – №1. – С.58.

5. Смолкин, А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.

6. Хагуров, Т. А. Образование в реформирующемся обществе: проблема оценки и качества/ Т.А. Хагуров // Россия реформирующаяся: Ежегодник, 2010. – №9. – М.: Новый Хронограф, 2010. – С. 258-260.

7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А.В. Хуторский// Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

Дискуссия

На конференциях всероссийского и международного уровня всегда находятся докладчики, которые выступают с вопросами дискуссионного характера. Не обошлось без такого вопроса и на нашей конференции. Мы полагаем, что это связано с изменением концептуальных подходов к образованию, к месту естественнонаучного знания в общей системе ЗНАНИЯ современного человека. Как правило, «передовые», «волнующие» мысли первое озвучивание получают на конференциях. Мы надеемся, что у авторов данной работы найдутся оппоненты, и «в споре рождается истина».

УДК 501
БДК В22

М. Ф. Носков*, Е. Ю. Затеева*, О. В. Богданова*
(Россия, Республика Хакасия, Саяногорск)

ОБ ИЗМЕНЕНИИ ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ БАКАЛАВРАМ ЭНЕРГЕТИЧЕСКИХ И СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ключевые слова: бакалавр, физика, механика, электричество, магнетизм, колебания, волны, квантовая физика.

Данной статья написана авторами с целью обсуждения с коллегами вопроса об изменении рабочих программ при переходе от специалитета к бакалавриату. Предпосылок для изменения программы несколько. Во-первых, и это очевидно, что происходит общее изменение количества часов, отводимых на изучение курса общей физики. При этом все ранее изданные учебники рассчитаны на специалитет. Менее очевидно, что изучение курса общей физики, изначально заложенное на 1 и 2 семестры 1 курса, происходит параллельно с изучением курса высшей математики. При этом классический курс физики предполагает, что студент уже освоил дифференциальное и интегральное исчисление, векторную алгебру, работу с матрицами и т.п.

M. F. Noskov, E. Y. Zateeva, O. V. Bogdanova
(Russia, Republic of Khakassia, Sayanogorsk)

ABOUT THE CHANGE OF APPROACH IN TEACHING OF GENERAL PHYSICS BACHELORS ENERGY AND CIVIL ENGINEERING

Key words: bachelor, physics, mechanics, electricity, magnetism, fluctuations, waves, quantum physics.

⁵⁸ © Носков М.Ф., Затеева Е.Ю., Богданова О.В., 2014

Given article is written by authors, with the purpose to discuss with colleagues a question of change of working programs upon transition from a specialist programme to a bachelor degree. Preconditions for program change a little. First, and it is obvious that there is the general change of the number of hours, taken away on studying of a course of the general physics. Thus all earlier published textbooks are calculated on a specialist programme.

It is less obvious that studying of a course of the general physics, initially put on 1 and the 2nd semester of 1 course, happens in parallel to studying of a course of the higher mathematics. Thus the classical course of physics assumes that the student already mastered differential and integral calculus, vector algebra, work with matrixes, etc.

В 2011 учебном году в Саяно-Шушенском филиале преподавание физики начиналось именно с первого семестра, лектор М.Ф. Носков был вынужден по ходу уменьшать объем собственно физики, дополняя лекции краткими сведениями из высшей математики.

С 2012 учебного года в СШФ СФУ физика была смещена на 2-й и 3-й семестры и оставлена двухсеместровым курсом. При этом чтение лекций во втором семестре уже не потребовало отвлечения лектора-физика на рассмотрение вопросов высшей математики.

Но в небольших вузах и филиалах, как правило, не существует больших лекционных потоков для студентов одного направления, в СШФ СФУ лекции читались в одном и том же потоке и энергетикам, и строителям.

При этом у строителей после курса физики, прочитанного во втором семестре, в третьем и последующих семестрах читался курс по дисциплинам: «Гидравлика», «Теоретическая и техническая механика». Эти предметы базируются на разделах физики – «Механика», «Механика жидкости и газа», прочитанных весной во втором семестре. Никаких проблем с составлением рабочей программы не возникло.

У бакалавров-энергетиков, курсов по дисциплинам: «Гидравлика», «Теоретическая и техническая механика» нет вообще, зато есть курс по дисциплине «Теоретические основы электротехники» (далее – ТОЭ), который в итоге читается параллельно разделам электричество и магнетизм в курсе общей физики.

Так, например, если читать курс общей физики равномерно в течение всего семестра, то тема «Законы Кирхгофа» сначала изучается в курсе ТОЭ и только через две недели – в курсе физики, хотя должно быть наоборот.

Смещать курс ТОЭ на 3-й семестр не получается из-за того, что после курса по дисциплине ТОЭ идут следующие, вытекающие из него, например, «Переходные процессы».

Ситуация казалась безвыходной, но затем, в результате «мозгового штурма» нашлось невероятно простое решение:

– выделить из курса общей физики волновую и квантовую оптику под названием «Специальная физика» и перенести ее изучение на 4-й семестр.

Дисциплина «Волновая и квантовая оптика», несомненно, нужна для формирования у студентов научного мировоззрения и современного физического мышления, в принципе не нужна для создания теоретической и практической базы знаний студентов для изучения специальных дисциплин электротехнического и строительного профиля;

– прочитать большую часть лекций по электричеству и магнетизму в 3-м семестре в течение первого месяца занятий, практически не ставя в расписание этого семестра лекционных, практических и лабораторных занятий по курсу ТОЭ.

Эксперимент был проведен в 3-м, осеннем семестре 2013-2014 учебного года, в период с 3 по 18 сентября. Было прочитано 11 лекций из запланированных по графику 18, а именно темы с 16 по 18. Темы 17-22 не являются обязательными при изучении курса по дисциплине «Теоретические основы электротехники».

Трудоемкость дисциплины, 8 зачетных единиц (288 ч.), определена в соответствии с числом зачетных единиц, установленных стандартом для обязательных дисциплин общепрофессионального цикла, заканчивается двумя экзаменами.

Ниже авторы приводят оптимальную, с их точки зрения, программу лекционного курса, читаемого в Саяно-Шушенском филиале Сибирского федерального университета.

Содержание разделов и тем лекционного курса

II семестр

Модуль 1. Физические основы механики.

Тема 1. Введение. Физические величины, их измерение и оценка погрешностей.

Физика в системе естественных наук. Общая структура и задачи дисциплины «Физика». Экспериментальная и теоретическая физика. Физические величины, их измерение и оценка погрешностей. Системы единиц физических величин. Краткая история физических идей, концепций и открытий. Классическая и неклассическая физика. Физика и научно-технический прогресс. *(Аудиторные занятия – 2 ч., самостоятельная работа (далее – СРС) – 1 ч.)*

Тема 2. Кинематика.

Основные кинематические характеристики криволинейного движения: скорость и ускорение. Нормальное и тангенциальное ускорения. Кинематика вращательного движения: угловая скорость и

угловое ускорение, их связь с линейной скоростью и ускорением.
(Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 2 ч.)

Тема 3. Динамика.

Инерциальные системы отсчета и первый закон Ньютона. Второй закон Ньютона. Масса, импульс, сила. Третий закон Ньютона и закон сохранения импульса. Закон всемирного тяготения. Силы сопротивления. Момент импульса материальной точки и момент механической системы. Момент силы. Закон сохранения момента механической системы. (Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 1 ч.)

Тема 4. Работа и энергия.

Сила, работа и потенциальная энергия. Консервативные и неконсервативные силы. Работа и кинетическая энергия. Закон сохранения полной механической энергии в поле потенциальных сил. (Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 2 ч.)

Тема 5. Динамика вращательного движения.

Уравнение вращения твердого тела вокруг закрепленной оси. Момент инерции. Формула Штейнера. Кинетическая энергия твердого вращающегося тела. (Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 1 ч.)

Тема 6. Элементы механики сплошных сред.

Общие свойства жидкостей и газов. Стационарное течение идеальной жидкости. Уравнение Бернулли. Упругие напряжения и деформации в твердом теле. Закон Гука. Модуль Юнга. Коэффициент Пуассона. (Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 1 ч.)

Тема 7. Основы релятивистской механики.

Постулаты теории относительности. Преобразования Лоренца. Относительность одновременности. Релятивистский закон сложения скоростей. Релятивистская энергия. Связь массы, импульса и энергии релятивистской частицы. СТО и ядерная энергетика. (Аудиторные занятия – 2 ч., СРС – 1 ч.)

Модуль 2. Молекулярная физика и термодинамика.

Тема 8. Элементы молекулярно-кинетической теории.

Давление газа с точки зрения МКТ. Связь теплоемкости с числом степеней свободы молекул газа. Распределение Максвелла молекул идеального газа. Экспериментальное обоснование распределения Максвелла. Распределение Больцмана и барометрическая формула. (Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)

Тема 9. Элементы термодинамики.

Термодинамическое равновесие и температура. Нулевое начало термодинамики. Эмпирическая температурная шкала. Квазистатические процессы. Уравнение состояния в термодинамике. Обратимые и необратимые процессы. Первое начало термодинамики. Теплоемкость. Уравнение Майера. Изохорический, изобарический, изотермический процессы в идеальных газах. Преобразование

теплоты в механическую работу. Цикл Карно и его коэффициент полезного действия. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

Тема 10. Элементы физической кинетики.

Явление переноса. Диффузия, теплопроводность, внутреннее трение. Броуновское движение. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

Модуль 3. Колебания и волны.

Тема 11. Механические гармонические колебания.

Идеальный гармонический осциллятор. Уравнение идеального осциллятора и его решение. Амплитуда, частота и фаза колебания. Энергия колебаний. Примеры колебательных движений механической природы. Свободные затухающие колебания механического осциллятора с потерями. Вынужденные колебания. Сложение колебаний (биения, фигуры Лиссажу). *(Аудиторные занятия – 6 ч., СРС – 3 ч.)*

Тема 14. Волны.

Волновое движение. Плоская гармоническая волна. Длина волны, волновое число, фазовая скорость. Уравнение волны. Одномерное волновое уравнение. Упругие механические волны в газах, жидкостях и твердых телах. Элементы акустики. Эффект Допплера. Поляризация волн. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

III семестр

Модуль 4. Электричество и магнетизм.

Тема 15. Электростатика.

Закон Кулона. Напряженность и потенциал электростатического поля. Теорема Гаусса в интегральной форме и ее применение для расчета электрических полей.

Теорема Гаусса в дифференциальной форме. Дивергенция векторного поля. Теорема Стокса в интегральной и дифференциальной форме.

Циркуляция и ротор векторного поля. Уравнения Пуассона и Лапласа для потенциала. Теорема Ирншоу. *(Аудиторные занятия – 6 ч., СРС – 3 ч.)*

Тема 16. Проводники в электрическом поле.

Равновесие зарядов в проводнике. Эквипотенциальные поверхности и силовые линии электростатического поля между проводниками. Электростатическая защита. Емкость проводников и конденсаторов. Энергия заряженного конденсатора.

Энергия взаимодействия электрических зарядов. Энергия системы заряженных проводников. Объемная плотность энергии электростатического поля. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

Тема 17. Диэлектрики в электрическом поле.

Электрическое поле диполя. Диполь во внешнем электрическом поле. Поляризация диэлектриков. Ориентационный и деформационный механизмы поляризации. Вектор электрического смещения (электрической индукции). Диэлектрическая проницаемость вещества. Электрическое поле в однородном диэлектрике.

Разложение поля системы электрических зарядов по мультиполям. Дипольный момент системы зарядов. Вектор поляризации (поляризованности) диэлектрика и его связь с объемной и поверхностной плотностью связанных зарядов. Вектор электрического смещения (электрической индукции).

Диэлектрическая восприимчивость и диэлектрическая проницаемость для полярных и неполярных диэлектриков. Объемная плотность энергии электрического поля в диэлектрике. *(Аудиторные занятия – 6 ч., СРС – 3 ч.)*

Тема 18. Постоянный электрический ток.

Сила и плотность тока. Уравнение непрерывности для плотности тока. Закон Ома в интегральной и дифференциальной формах. Закон Джоуля-Ленца. Закон Видемана-Франца. ЭДС источника тока. Правила Кирхгофа.

Классическая теория электропроводности металлов (теория Друде-Лоренца), условия ее применимости и противоречия с экспериментальными результатами. Максвелловская релаксация неоднородности заряда в проводнике. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

Тема 19. Магнитостатика.

Магнитное взаимодействие постоянных токов. Вектор магнитной индукции. Закон Ампера. Сила Лоренца. Движение зарядов в электрических и магнитных полях. Закон Био-Савара-Лапласа. Теорема о циркуляции (закон полного тока).

Магнитное поле движущегося заряда. Поток и циркуляция магнитного поля. Дивергенция и ротор вектора магнитной индукции. Движение заряженных частиц в электрических и магнитных полях. Эффект Холла и его применение. *(Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.)*

Тема 20. Магнитное поле в веществе.

Магнитное поле и магнитный дипольный момент кругового тока. Намагничивание магнетиков. Напряженность магнитного поля. Магнитная проницаемость. Классификация магнетиков.

Вектор намагниченности и его связь с плотностью молекулярных токов. Магнитная восприимчивость и магнитная проницаемость.

Диамагнетики, ферромагнетики и парамагнетики. Граничные условия на поверхности раздела двух магнетиков. Объемная

плотность энергии магнитного поля в веществе. (*Аудиторные занятия – 4 ч., СРС – 2 ч.*)

Тема 21. Электромагнитная индукция.

Феноменология электромагнитной индукции. Правило Ленца. Уравнение электромагнитной индукции. Самоиндукция. Индуктивность соленоида. Работа по перемещению контура с током в магнитном поле. Энергия магнитного поля.

Физика электромагнитной индукции. Вихревое электрическое поле. Ток смещения. (*Аудиторные занятия – 4 ч., самостоятельная работа – 2 ч.*)

Тема 22. Уравнения Максвелла.

Система уравнений Максвелла в интегральной форме и физический смысл входящих в нее уравнений. (*Аудиторные занятия – 2 ч., самостоятельная работа – 1 ч.*)

В заключение отметим, что авторы не считают приведенную выше программу самой лучшей и с вниманием отнесутся к замечаниям коллег, направленных на улучшение преподавания курса физики. Мы можем только констатировать, что изменяющийся современный мир требует по-новому видеть преподавание всех дисциплин, в т.ч. и физику.

Список литературы

1. Носков, М. Ф. Опыт применения программы ELEKTRONICS WORKBENCH в преподавании курса «Общая электротехника» студентам СГГА / М. Ф. Носков //Актуальные вопросы модернизации высш. образования: сб. материалов регионал. научно-метод. конф., 11-12 февр. 2010г. – Новосибирск: СГГА, 2010. – С. 151-153.

2. Носков, М. Ф. Повышение чувствительности оптико-физических измерений путем нелинейной обработки изображений: дисс. д-ра техн. наук по спец. 01.04.05 – Оптика (техн. науки) / М. Ф. Носков. – Новосибирск, 2007. – 179 с.

3. Носков, М. Ф. особенности преподавания курса концепции современного естествознания студентам, обучавшимся в гуманитарных классах средней школы / М. Ф. Носков //Актуальные вопросы модернизации высш. образования: сб. материалов регионал. научно-метод. конф., 11-12 февр. 2010 г. – Новосибирск: СГГА, 2010. – 112-114с.

Сведения об авторах

1. Автушко Л.И. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, доцент, г.Лесосибирск, Россия
2. Адольф В. А. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, доктор пед.наук, профессор, г.Красноярск, Россия
3. Аллагулов А.М., Оренбургский филиал РАНХиГС , докт. пед.наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин, г. Оренбург, Россия
4. Аллагулова И.Н. Оренбургский филиал РАНХиГС, г. Оренбург, Россия
5. Артюхова А.Н. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, студентка 2 курса, г.Санкт-Петербург, Россия
6. Артюхова Т.Ю. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.психол.н., доцент, г.Лесосибирск, Россия
7. Басалаева Н.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.психол.н., доцент, г.Лесосибирск, Россия
8. Бахор Т.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.филол.н., доцент, г.Лесосибирск, Россия
9. Бенькова О.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.психол.н., доцент кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
10. Богданова О.В. Саяно-Шушенский филиал Сибирского федерального университета, аспирантка, г. Саяногорск, Республика Хакасия, Россия
11. Брылева О.А. Алтайская государственная педагогическая академия, канд.психол.н., доцент, г. Барнаул, Россия
12. Васильева Н.О. Красноярский государственный аграрный университет, канд.тех.наук, доцент, г. Красноярск, Россия
13. Викдорова Н.А. Кемеровский государственный университет, аспирантка, г. Кемерово, Россия
14. Гаван Даффи Сиракьюсский университет, Нью-Йорк, США
15. Гавриленко Л.С. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, г.Лесосибирск, Россия
16. Газизова Т.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры педагогики, г.Лесосибирск, Россия
17. Гампелевич А.В. Открытый университет Израиль
18. Голов А.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, студент 4 курса, г.Лесосибирск, Россия
19. Гончаров Е. А. Сиракьюсский университет, Нью-Йорк, США
20. Гончарова Т.М. Московский психолого-социальный университет, канд.филол.н., доцент кафедры, г.Красноярск, Россия
21. Евсева И.В. Сибирский федеральный университет, докт.филол.н., доцент, г.Красноярск, Россия
22. Затева Е.Ю. Саяно-Шушенский филиал Сибирского федерального университета, аспирантка, г. Саяногорск, Республика Хакасия,

- Россия
23. Иванов С.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, студент 4 курса, г.Лесосибирск, Россия
 24. Иванова Л.В. Восточно-Сибирский институт туризма филиал Российской международной академии туризма, старший преподаватель, г.Красноярск, Россия
 25. Ионас И.А. Кемеровский государственный университет, магистрант, г.Кемерово, Россия
 26. Исаева Н.В. Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 41», воспитатель, г.Лесосибирск, Россия
 27. Кайдорина О.В. МБОУ СОШ №2 г. Лесосибирск, логопед, г.Лесосибирск, Россия
 28. Казакова Т.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
 29. Казанкова О.А. Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета, студентка 5 курса, г.Лесосибирск, Россия
 30. Колесникова Т.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ассистент кафедры педагогики, г.Лесосибирск, Россия
 31. Колокольникова З.У. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, доцент, г.Лесосибирск, Россия
 32. Кравченко Г.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры педагогики, г.Лесосибирск, Россия
 33. Лавриенко Т.В. Сибирский федеральный университет, Институт управления бизнес процессами и экономики СФУ канд.пед.наук, доцент, Красноярск, Россия
 34. Левшунова Ж.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
 35. Луговская Т.В. Лесосибирский филиал СибГТУ, канд филос. Наук, г.Лесосибирск, Россия
 36. Мазова О.Л. Лесосибирский педагогический институт - филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры физического воспитания, г.Лесосибирск, Россия
 37. Макарова О.С. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, студентка 6 курса, г.Лесосибирск, Россия
 38. Мартынова М.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
 39. Морозов Д.Е. Кемеровский государственный университет, студент 3 курса, г.Кемерово, Россия
 40. Морозова И.С. Кемеровский государственный университет, докт.психол.н., профессор, г.Кемерово, Россия
 41. Некрасова Е.В. Новосибирский государственный университет, д.психол.н., доцент, г.Новосибирск, Россия
 42. Носков М.Ф. Саяно-Шушенский филиал Сибирского федерального университета, докт.техн.наук, профессор, г. Саяногорск,

- Республика Хакасия, Россия
43. Пеленков А.И. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, доцент кафедры педагогики, г.Лесосибирск, Россия
44. Пономарева Е.А. Сибирский федеральный университет, ассистент кафедры иностранных языков, аспирант, г.Красноярск, Россия
45. Пен Т.В. Сибирский федеральный университет, Институт управления бизнес процессами и экономики СФУ, канд.пед.наук, доцент, г.Красноярск, Россия
46. Подобная И.А. Гимназия № 24 Севастопольского городского совета, учитель химии, г.Севастополь, Крым
47. Свиридова А.Н. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
48. Семенов В.И. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, доцент, г.Лесосибирск, Россия
49. Семенова Е.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, канд.пед.наук, доцент, г.Лесосибирск, Россия
50. Толысбаева Ж.Ж. РГКП «Каспийский государственный университет технологии и инжиниринга им. Ш. Есенова», докт.фил.наук, профессор, г.Актау, Казахстан
51. Французов М.А. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, студент 4 курса, г.Лесосибирск, Россия
52. Халимова Н.М. Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, докт.пед.наук, профессор, г. Абакан, респ. Хакассия, Россия
53. Цзян Е.А. МБОУ СОШ №9 г. Лесосибирска, директор, кандидат пед.наук, доцент, г.Лесосибирск, Россия
54. Шелкунова Т.В. Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, магистр педагогики, ст.преподаватель кафедры психологии развития личности, г.Лесосибирск, Россия
55. Эрдман М. Katholische Hochschule Freiburg Fakultät Heilpädagogik Inklusive Education (Deutschland)

СОДЕРЖАНИЕ

Секция «Педагогические аспекты развития человека»

Адольф В.А. Подготовка педагога к работе по личностному самоопределению старшеклассников	5
Аллагулов А.М., Аллагулова И.Н. Культурно-антропологическая парадигма образования человека	10
Гавриленко Л.С. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования как системная инновация	17
Газизова Т.В. Проектирование обеспечения готовности будущих бакалавров педагогического образования к проектной деятельности в вузе	21
Иванова Л.В., Васильева Н.О. Формирование социально и профессионально компетентного бакалавра торгового дела для инновационной экономики.....	25
Колесникова Т.А., Кравченко Г.А. Требования к личности педагога: историко-педагогический аспект.....	31
Колокольникова З.У. К вопросу о готовности взрослых к самообразовательной деятельности	35
Лавриенко Т.В., Пен Т.В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении как психолого-педагогическая проблема	39
Пеленков А.И., Автушко Л.И. Некоторые аспекты художественного образования и эстетического воспитания младших школьников	46
Семенов В.И., Семенова Е.В. Учитель и ученик как равные субъекты меняющегося ландшафта информационного пространства	51
Халимова Н.М. Мониторинг социально-педагогической деятельности как средство управления качеством среднего профессионального образования	56
Цзян Е.А. Непрерывное образование как ресурс развития человека ...	61

Секция «Человек сквозь призму разных наук: междисциплинарный аспект»

Артюхова Т.Ю., Голов А.В. Личностный потенциал в контексте философско-психологического знания.....	66
Артюхова А.Н. Экологическое образование как важная часть образования современного человека	72
Бахор Т.А., Мазова О.Л., Толысбаева Ж.Ж., Подобная И.А. Человекоцентричность как важнейший параметр учебно-воспитательного процесса в школе и вузе	78
Гаван Даффи, Гончаров Е. Основные причины для отклонения теории	82
Гончарова Т.М., Гампелевич А.В. Симфоническая, соборная личность	88
Евсеева И.В., Пономарева Е.А. Человек – животные – растения в производной лексике русского языка	93
Колокольникова З.У., Казанкова О.А. Подготовка педагога национальной школы в Приенисейской Сибири в 20-е гг XX века.	100
Erdmann M., Artyukhova T.Y., Basalaeva N.V. Лечебная педагогика – гуманистический метод в работе с детьми, имеющими личностные проблемы.....	105

Секция «Актуальные проблемы психологии развития человека»

Артюхова Т.Ю., Бенькова О.А. Образовательная среда как необходимое условие для становления современного человека.....	114
Басалаева Н.В., Макарова О.С. Психолого-педагогическое сопровождение интеллектуально одаренных детей подросткового возраста	121
Брылева О.А. Методологические основы консультирования студентов в психологической службе вуза	130
Иванов С.А., Артюхова Т.Ю. Психологическая триада: личностный потенциал, мобильность, самоотношение как психологический феномен.....	136
Ионас И.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения воспитательно-образовательного процесса в связи с введением ФГОС НОО	143
Исаева Н.В. Особенности психологического сопровождения старших дошкольников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью в условиях ДОУ	148
Казакова Т.В. Особенности копинг-поведения студентов с разным уровнем личностной суверенности	154
Кайдорина О.В. Совместная работа учителя-логопеда и педагога-психолога с имеющими речевые нарушения учащимися младших классов общеобразовательных школ	159
Левшунова Ж.А. Саморегуляция в старшем школьном возрасте: влияние образовательной среды	164
Луговская Т.В. Система деятельности педагога-психолога по профилактике у подростков в условиях детского дома отклоняющегося поведения	171
Мартынова М.А. Управление педагогами эмоциональными состояниями с помощью техник цветотерапии.....	184
Морозова И.С., Морозов Д.Е. К проблеме изучения стратегий жизненного выбора	191
Морозова И.С., Викдорова Н.А. Суверенность психологического пространства и жизненное самоосуществление личности.....	197
Некрасова Е.В. «Развивающее образование» и общение с ребенком дошкольного возраста как необходимость современности.....	203
Свиридова А.Н. Особенности развития способности личности к самореализации на разных этапах жизненного пути.....	209
Французов М.А., Артюхова Т.Ю. Внутренний конфликт человека как дезинтегрирующий фактор искажения его жизнестойкости.....	216
Шелкунова Т.В. Развитие личностного потенциала студентов в условиях образовательной среды педагогического института.....	222
Дискуссия	
Носков М.Ф., Затева Е.Ю., Богданова О.В. Об изменении подхода в преподавании общей физики бакалаврам энергетических и строительных специальностей	229
Сведения об авторах	236
Содержание	

Научное (электронное) издание

Человек в изменяющемся мире

Ответственный и научный редактор кандидат психологических наук,
доцент Т.Ю. Артюхова

Редактор И.А. Вейсиг

Подписано в печать 30.05.2014
Усл. печ. л. 13,4
Тираж 300 экз.

Формат 60X84/16
Бумага офсетная

Издательский центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 79
Тел/факс (391)2062149, e-mail rio@lan.krasu.ru

Отпечатано в типографии «ЛИТЕРА-принт»,
г. Красноярск, ул. Гладкова, 6
тел. 294-15-77