



**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:  
ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ГЛАЗОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
имени В. Г. Короленко»

Кафедра психологии

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:  
ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

*Сборник научных статей*

Глазов  
ГГПИ  
2013

УДК 159.9  
ББК 88  
П69

**П69 Практическая психология: интенсивные методы и технологии в обучении и развитии личности: сб. науч. ст. / отв. ред. В. В. Люкин. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2013. – 264 с.**

Редакционная коллегия:

*В. В. Люкин*, отв. ред., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГГПИ,

*С. Т. Губина*, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ГГПИ,

*Н. М. Ичетовкина*, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры психологии ГГПИ

Сборник состоит из четырёх разделов, в которых представлены материалы об исторических, дидактических, психотерапевтических аспектах организации и проведения психопрактической деятельности.

Предназначен для студентов, аспирантов, преподавателей высших учебных заведений, интересующихся практической психологией.

ISBN 978-5-93008-170-1

УДК 159.9  
ББК 88

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	6
<b>Раздел 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b> .....	8
<i>Зорин С. С.</i> Роль В. М. Бехтерева в развитии психопедологии в России .....	8
<i>Ичетовкина Н. М., Бельтюкова А., Гоголева Л., Максимова Д., Татосян В.</i> Современное прочтение научных идей А. Н. Леонтьева .....	29
<b>Раздел 2. ВАРИАНТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ</b> .....	49
<i>Майер Р. В.</i> Кибернетический подход к исследованию процесса обучения .....	49
<i>Якушева Л. М., Ложкова Г. М.</i> Психологические детерминанты применения инновации в образовательной деятельности .....	60
<i>Чумакова И. А.</i> Формирование универсальных учебных действий младших школьников посредством решения проектных задач .....	67
<i>Амяга Н. В.</i> Конструирование программ деятельности как метод интенсификации профессионального развития специалиста Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции .....	75
<i>Веретенникова И. В.</i> Влияние социально-психологических особенностей личности преподавателя на взаимодействие со студентами .....	84
<i>Платонова З. Н., Мичурина Е. В., Рыбкина В. Ю.</i> Развитие качеств субъекта деятельности на основе ведущих типов деятельности в подростковой школе .....	88
<i>Волкова М. Н.</i> Формирование универсальных учебных действий у детей на этапе подготовки к школе .....	94
<i>Пономаренко Е. П.</i> Психология образовательного взаимодействия в техническом вузе (на примере иноязычного обучения) .....	106

<i>Кутбиддинова Р. А.</i> Использование методов активного социально-психологического обучения при подготовке специалистов-психологов .....	118
<i>Угрюмова А. В., Бобкова М. Г.</i> Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения творческой молодёжи в учреждении высшего профессионального образования .....	123
<b>Раздел 3. ВОСПИТАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ</b> .....	129
<i>Люкин В. В.</i> Деструктивные и конструктивные тенденции в отечественном воспитании .....	129
<i>Сафонова Т. В.</i> Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного воспитания и обучения студентов педагогического вуза .....	140
<i>Соболева Л. В.</i> Изучение уровня развития нравственных качеств у младших школьников .....	147
<i>Маркова Н. Г.</i> О формировании конфликтоустойчивой личности как субъекта социальной безопасности .....	155
<i>Маняпова Е. В.</i> Результаты исследования агрессивного поведения современных подростков .....	161
<i>Захарищева М. А., Кондратьева М. В., Горева Т. А., Богданова З. И., Снигирева С. В., Буланова И. В.</i> Программа эксперимента «Профилактика девиантного поведения школьников в условиях сельской школы» .....	173
<b>Раздел 4. ПСИХОПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....	182
<i>Губина С. Т.</i> Потенциал применения музыкального воздействия в тренинге и психологическом консультировании .....	182
<i>Осмина Е. В.</i> Проблемы проявления субъектности личности на этапе высшего профессионального образования .....	190
<i>Дудорова Е. В.</i> Культурные потенциалы как факторы профессиональных склонностей: анализ гипотетических моделей .....	198

<i>Мерзлякова Д. Р.</i> Особенности формирования стереотипного мышления у специалистов высокого уровня психического выгорания .....	207
<i>Надеева Т. А.</i> Актуальные проблемы содержания музыкального образования в ДМШ Республики Коми .....	211
<i>Касимова А. Р.</i> Сказкотерапия в работе с детьми с СДВГ .....	217
<i>Мирошниченко А. А.</i> Психолого-педагогическое анкетирование на сайте факультатива по информатике: психологические профили учащихся .....	223
<i>Пудич С. А. (Украина).</i> Психотехнологии в рекламе на региональных выборах в Украине как средство формирования электоральных предпочтений .....	232
<i>Галлямова А. А.</i> Технология самопроектирования как метод развития профессиональной идентичности личности у студентов-психологов .....	240
<i>Иванова В. В.</i> Тренинг коррекции самооценки подростков из семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации .....	248
<i>Мо Цзимань (Китай).</i> Содержание здоровой личности в концепциях западного гуманизма и идеальной личности в конфуцианстве .....	253

## ВВЕДЕНИЕ

Публикуемые в сборнике материалы структурированы по четырем смысловым единицам.

**В первый раздел «Исторический аспект»** включены две работы историко-психологического характера. Сборник открывает статья о В. М. Бехтерева. Его принято считать основоположником практико-ориентированного направления в отечественной психологии. Читателю будет интересно узнать о детских и юношеских годах В. М. Бехтерева, проведённых на удмуртской земле, в г. Глазове.

Другая статья в этом разделе посвящена А. Н. Леонтьеву, 110-летие со дня рождения которого в этом году широко отмечается психологической общественностью. В публикуемой коллективной работе А. Н. Леонтьев представлен как методолог, теоретик, блистательный экспериментатор и организатор психологии, как уникальное явление в истории становления, укрепления и развития психологической мысли в советский период.

**Второй раздел «Варианты технологизации обучения»** скомплектован из работ, в которых рассматриваются технологии активизации и оптимизации дидактического процесса на разных уровнях и звеньях образовательной системы. Авторы объединяет совпадающее стремление максимально активизировать познавательную деятельность обучаемых. С этой целью оригинальным образом заимствуются и трансформируются базисные идеи из кибернетики, проектной деятельности, психокоррекционной и психореабилитационной практики.

Например, в раздел включена работа, в которой говорится об использовании социально-психологического тренинга и кейс-метода при подготовке будущих психологов для сферы образования. Отдельно рассматривается фактор влияния личности преподавателя на его взаимоотношения со студентами. Интегративной единицей такого влияния выступает имидж вузовского преподавателя, понимаемый как комплексное качество, несущее в себе аттрактивную силу притяжения.

**Третий раздел «Воспитание в социализационном процессе»** состоит из работ, посвящённых проблемам воспитания. В переходный период, когда старая воспитательная система со своей идеологией, традициями, инфраструктурными объедине-

ниями утрачена, а новая ещё не создана, возникает множество вопросов идеологического, научно-исследовательского, организационного и методического характера. В публикуемых работах авторы представляют своё видение воспитательных проблем и задач, предлагая собственные варианты их решения. Так, предлагается эскиз концепции воспитания, основанной на исторических этнических, архетипических традициях жизни общества в соединении с требованиями нового времени рыночных отношений. Рассматривается вариант концепции духовного воспитания и развития личности. Говорится о конфликтоустойчивой личности как условии социальной безопасности и факторе стабильности общества. Представлена экспериментальная программа профилактики девиаций в поведении учеников сельской школы.

**Четвёртый раздел «Психопрактика в образовательной и профессиональной деятельности»** составлен из работ, авторы которых делятся своим опытом использования традиционных и новых психопрактик при решении широкого класса задач образовательного, психотерапевтического, воспитательного, профориентационного и рекламного характера. Предлагается технология самопроектирования как средство формирования профессиональной идентичности будущих психологов, рассматриваются психотехники, используемые в тренинге и психологическом консультировании.



## Раздел 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*С. С. Зорин*

### РОЛЬ В. М. БЕХТЕРЕВА В РАЗВИТИИ ПСИХОПЕДОЛОГИИ В РОССИИ

Данная статья посвящена 110-летию юбилею создания особого института с клиниками и лабораториями для психологических и неврологических исследований. Эта мысль была высказана В. М. Бехтеревым в начале мая 1903 года.

В г. Глазове В. М. Бехтерев провёл своё детство и в дальнейшем опубликовал интересную работу этнографического плана: «Вотяки, их история и современное состояние» [2]. В. М. Бехтерев внёс определённый вклад в развитие образования в России, в том числе в развитие комплексной науки по развитию ребёнка – психопедологии.

Необходимость комплексного исследования нервной системы, мозга и психической деятельности, отсутствие таких исследований сдерживало развитие целого ряда научных дисциплин, опираясь на психологию, медицину, педагогику, физиологию. Психоневрологический институт открылся 9 июня 1907 года, из него выделились следующие научно-исследовательские клиники и институты: 1. Экспериментально-клинический институт по изучению алкоголизма. 2. Психопедологический институт. 3. Клиника психических и нервных болезней. 4. Эпилептическая клиника. 5. Нейрохирургическая клиника им. Н. И. Пирогова. 6. Детский обследовательский институт. 7. Вспомогательная школа для умственно отсталых детей. 8. Центральный институт глухонемых. 9. Ото-фонетический институт. 10. Вспомогательно-клинический институт для нервноболезных детей. 11. Институт морально-дефективных детей. 12. Детская психиатрическая клиника.

13 декабря 1907 года были утверждены временные правила управления Психопедологическим институтом, было решено впредь именовать его Педологическим институтом [15].

Появление экспериментальных педагогики и психологии, успехи физиологии и медицины, интенсивное развитие

социологии создали предпосылки для возникновения особой области научного исследования – педологии. У её истоков стоят выдающиеся западные учёные конца XIX – начала XX века С. Холл, Э. Мейман, Э. Торндайк. Педология возникла из остро осознанной потребности получить синтезированное знание о ребёнке, чтобы успешнее и энергичнее воспитывать и образовывать его.

Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни.

Отдельные науки – медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография – подходили к ребёнку со своих позиций. Фрагменты знаний, не синтезированные в единое целое, было трудно использовать в учебно-воспитательной работе; отсюда постоянная неудовлетворенность практиков. Поэтому создание новой науки – педологии, исследующей ребёнка целостно на разных возрастных этапах, было встречено с воодушевлением. В различных городах Европы и Америки возникли десятки педологических лабораторий. В России в 1907 году В. М. Бехтерев создал психопедологический институт.

Вспыхнувший интерес учителей и родителей к педологии был связан и со значительными трудностями получения в России гимназического образования, без которого нельзя было поступить в государственные университеты. Гимназический курс мало учитывал возрастные и индивидуальные особенности ребёнка, был перегружен материалом, вызывал переутомление и болезненные состояния. Многие гимназисты оказывались пациентами психоневрологов, которые понимали глубокую связь их болезней с психологическими, физическими и социальными перегрузками. Среди гимназистов было много самоубийств. Статистические данные указывали на корреляцию нервно-психических срывов с числом лет, проведённых гимназистом за партой. Как свидетельствовали результаты выборочных исследований И. А. Арямова, накануне Первой мировой войны, в московских гимназиях в помощи педолога нуждались только 8 % детей пригготовительного отделения, уже в шестом классе это число увеличивалось до 44 %, а в восьмом достигало 69 %. Педологи не просто лечили детей от

недугов, но и помогали им учиться, не подрывая их здоровье, предохраняли психику от перегрузок, обеспечивали безболезненное овладение профессиональными и социальными ролями.

Первые собственно педологические исследования в России начали проводить Н. Е. Румянцев, А. П. Нечаев, Г. И. Россолимо, А. Ф. Лазурский, В. П. Кашенко в первом десятилетии XX века.

В 1904 году при педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге был открыт педологический отдел, точнее, педологическая лаборатория, которой дали имя «первого русского педолога» К. Д. Ушинского. Студенты, посещавшие курсы при музее, изучали ребёнка как предмет воспитания, получали знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, об основах воспитания «трудных» детей, знакомились со статистикой, психологией, историей педологии и педагогики.

На педагогических и психологических съездах, в университете Шанявского докладывались результаты педологических исследований. Как предупредить переутомление ребёнка? Как развить его внимание и память? Как в воспитательных целях использовать воздействия детских уличных групп, семьи? Таковы проблемы, привлекавшие внимание учёных-педологов и вызывавшие большой интерес общества.

В центре внимания этого поколения педологов, большинство которых были врачами, находилось физическое и психическое развитие ребёнка. Их привлекали в первую очередь «исключительные дети» – так называли тогда детей одарённых, а также дефективных, калек, трудных в воспитательном отношении. Возникла специальная отрасль – «педология исключительного детства» [16].

Глубоко и тщательно исследуя ребёнка, прежде всего клиническими методами, одновременно леча и воспитывая, педологи добивались больших успехов. В основу воспитательной системы были положены подлинно гуманистические принципы, глубокая вера в духовные и физические возможности ребёнка, забота о его здоровье.

При воспитании, с точки зрения педологов, в первую очередь должны учитываться полученные ребёнком по наследству болезни. Не всегда можно полностью вернуть ему физическое и психическое здоровье, но педологи считали возможным и необходимым способствовать его адаптации к условиям жизни, сделать его полезным членом общества.

Не ребёнок должен приспосабливаться к системе воспитания, утверждали педологи, а программа и методики обучения должны приравниваться к ребёнку. Индивидуальность ребёнка, особенности его характера и поведения определяют выбор средств воздействия. Педологи утверждали, что нет «среднего» ребёнка. Повышенные и пониженные способности требуют внимательного отношения. Интерес ребёнка к какому-либо явлению – ключ к его воспитанию. Идти от пробудившегося интереса, развивать его, опираться на индивидуальные достижения ребёнка, дающие ему возможность утвердить себя в глазах других детей и воспитателей, – таковы требования педологов к воспитанию.

Главная задача умственного воспитания, с точки зрения педологов, – развитие самостоятельного мышления. Педологи утверждали, что никакая школа не в состоянии дать детям все знания, которые им в дальнейшем понадобятся в жизни. Задача учителей – создать для ребёнка среду, в которой он удовлетворит свою пылливость, реализует творческую самостоятельность.

В России после Октябрьской революции педология стала быстро развиваться, большой вклад в её развитие сделали П. П. Блонский, В. М. Бехтерев, И. М. Сеченов, Л. С. Выготский и др.

В 1920-е гг. в Ленинграде В. М. Бехтерев организовал при Институте по изучению мозга клинику сравнительного анализа онтогенеза человека и животных. Проводились исследования по рефлексологии. Сегодня попытки реанимировать рефлексологические подходы к ребёнку выглядели бы наивными. Но нельзя забывать, что рефлексологи одними из первых, вслед за И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, пытались связать психическую деятельность с физиологией высшей нервной деятельности, исследовать активность ребёнка. Они создали тонкую и сложную методику наблюдения за поведением детей в разных ситуациях.

Особый интерес представляет работа В. М. Бехтерева «Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении». Изучая характер изобразительной деятельности у детей 3–4 лет, он делал вывод, что ребёнок очень рано проявляет стремление к изображению (рисует то, что видит в окружающем мире), поэтому для первоначальной оценки творчества ребёнка необходимо выяснить условия, в которых он находится. Он признавал необходимость обучения детей технике рисования; ра-

зумное подражание взрослым, по его мнению, не может мешать ни своеобразию, ни проявлению индивидуальности ребёнка [7].

Фундаментальные работы П. П. Блонского, Л. С. Выготского и других учёных внесли большой вклад в развитие педологии.

В соответствии с выработанной в дискуссии установкой о важности решения практических проблем, об оказании педологами помощи школе, учителю, воспитателю П. П. Блонский между 1932 и 1936 годами создал ряд прикладных работ в помощь практикам. В них рассматриваются актуальные проблемы, которые были камнем преткновения для массовой школы в 30-е годы XX века. Написанные П. П. Блонским статьи посвящены изучению возрастных и индивидуальных особенностей детей, их психологии и физиологии, мотивов, потребностей, интересов.

П. П. Блонский определил педологию как науку о возрастном развитии ребёнка в условиях определенной социально-исторической среды. Формулируя так предмет педологии, П. П. Блонский как бы снял проблему антропологического синтеза знаний о человеке вообще. Главное для него – целостное представление о ребёнке [1].

В качестве важнейших проблем педологии учёный называл физиологические, психические, социальные характеристики ребёнка определённого возраста, живущего в экономической, культурной, бытовой среде города или деревни. В своих работах он объяснял и описывал деятельность ребёнка в процессе учения, игры, труда, общения, характеризовал развитие высших психических функций на той или иной стадии его роста и развития. Главными категориями педологии П. П. Блонский называл развитие, рост, интуицию, характер, среду, активность, педологический и хронологический возраст ребёнка. На этой основе он создавал практические рекомендации.

Л. С. Выготский в 1932–1934 годах продолжал подчёркивать значение педологической науки, целостно изучающей ребёнка. Именно в этом он видел ценность педологии, её несводимость к другим дисциплинам. «Педология, – писал он, – наука о ребёнке; предмет ее изучения – ребёнок» [16]. Принципиально по-новому ставил учёный проблему развития личности ребён-

ка, его высших психических функций. «Источник развития личности, – утверждал Л. С. Выготский, – лежит не в генетическом механизме, не в функционировании желёз внутренней секреции, а вовне, в системе межличностных отношений. Всякая психическая функция сначала была внешней. Она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией» [16]. Разработанные Л. С. Выготским представления принципиально отличались от «теории двух факторов», которая лежала в основе всех традиционных педологических концепций.

Среда для Л. С. Выготского – это концентрация человеческой культуры. В ней отложились и материализовались человеческие способности, психические процессы определённого уровня организации. Она складывалась исторически. Ребёнок овладевает запечатлёнными в социальной среде достижениями культуры, в результате у него развиваются способности [16].

Всякий новый шаг в развитии личности определяется предшествующим шагом, тем, что уже сложилось на более ранней стадии. Развитие – процесс, связанный с предыдущим и настоящим. Сущность всякого кризиса – переоценка потребностей, мотивов, ценностей, когда возникают новые побуждения, новые мотивы.

Педологи исследовали проблему об одарённых детях и их воспитании, рассуждали о возможностях создания максимально благоприятных условий для развития талантов. П. П. Блонский, Е. А. Аркин, С. Т. Шацкий считали необходимым индивидуализировать учебно-воспитательный процесс для одарённых детей. С. Т. Шацкому удалось даже в Московской консерватории создать школу для детей с ярко выраженными музыкальными способностями.

В 60–70-е годы XX века в педагогике поднимаются проблемы, которые были запрещены со времен постановления о педологии. Начинают изучаться причины возникновения трудностей в поведении ребёнка, которые лежат в его наследственно и природно обусловленных качествах. Всё больше внимания уделяется факторам социальным, влияющим на процесс социализации индивида. В центре педагогического процесса всё чаще оказывалась личность ребёнка во всём многообразии её потребностей, мотивов, интересов. Учёные-

педагоги Л. И. Новикова и А. Т. Куракин утверждали, что не сам по себе коллектив и предъявляемые им требования должны находиться в центре педагогического процесса, что коллектив интереснее и ценнее как арена самовыражения и развития личности. В этой трактовке проблемы была и новация для своего времени, и обращение к традиции, разрушенной в 30-е годы XX века.

Затрагивая различные вопросы анатомии, физиологии, психики, общественной жизни, В. М. Бехтерев закономерно выходит на проблему психического здоровья будущих поколений [8].

К особенно актуальным проблемам охраны психического здоровья детей, рассмотренным в работах В. М. Бехтерева, относятся комплексный характер постановки проблемы охраны психического здоровья личности ребенка, целостный подход к его личности и поведению, роль детского возраста в становлении психического здоровья и формировании здорового образа жизни, пагубное воздействие употребления алкоголя и других наркотических веществ, причины суицида среди психически здоровых детей, условия его предотвращения, роль трудовой деятельности в сохранении психического здоровья взрослых и детей. В. М. Бехтерев обсуждает проблемы роли воспитания и образования как важнейших факторов формирования здоровой, гармоничной личности, влияния экстремальных ситуаций в обществе на здоровье взрослого и детского населения страны. В разные периоды своей деятельности учёный неоднократно возвращался к разработке вышеуказанных проблем.

Важным фактором психического здоровья В. М. Бехтерев считал активную общественную деятельность личности, считая её неотъемлемым условием здоровья всей нации. Особенно актуально это звучит в аспекте воспитания таких качеств, как ответственность за своё психическое и физическое здоровье, ответственность за здоровье всего общества.

Можно выделить несколько направлений в исследованиях и деятельности В. М. Бехтерева и его сотрудников в плане сохранения психического здоровья ребёнка и взрослого: 1) профилактика и восстановление психического здоровья детей и взрослых во взаимосвязи с различными факторами, влияющими на него; 2) профилактика и лечение алкоголизма и наркотизации как взрослого, так и детского населения России; 3) «экологичность»

различных видов деятельности, в том числе трудовой деятельности родителей, детей; 4) сохранение психического здоровья людей различных возрастных групп, в том числе и детей дошкольного возраста, подростков; 5) охрана материнства; 6) использование различных методов и средств оздоровления и профилактики психического и физического здоровья.

Изучая вред алкоголизации и наркотизации населения для психического здоровья, В. М. Бехтерев дал глубокий анализ социальных причин этого явления. Рассматривая алкоголизм как болезнь, он разработал систему работы с людьми, больными алкоголизмом, которая реализовывалась в ряде учреждений, в том числе в Экспериментально-клиническом институте по изучению алкоголизма на базе Психоневрологического института. Этот подход во многом определил меры медицинского и социального характера, которые выдвигал В. М. Бехтерев для борьбы с алкоголизмом в России. Он ярко продемонстрировал пагубность рассматриваемого заболевания для психического здоровья будущих поколений, растущего организма.

В. М. Бехтерев настаивал на разработке научной теории и организации практической работы по охране психического здоровья россиян в масштабах страны, на подготовке и повышении квалификации врачей, на организации специальных клиник и принятии государственных мер по ограничению продажи алкоголя, заботясь о повышении культурного уровня народа.

В комплексе методов лечения алкоголизма В. М. Бехтеревым были предложены различные виды психотерапии: гипноз, убеждение, внушение, «самоутверждение» и другие, опыт применения которых используется в современной практике терапии.

В психолого-педагогических трудах В. М. Бехтерева находится психологическое обоснование и анализ возможностей использования в целях формирования здорового образа жизни таких методов воспитания, как убеждение, внушение, пример и подражание, поощрение и неодобрение.

Ценность психолого-педагогических трудов В. М. Бехтерева заключается и в том, что он сводит воедино все гуманистические идеи и принципы воспитания: любовь к ребёнку, уважение его прав и достоинств, понимание и учёт его потребностей, развитие способностей, самостоятельности, приучение к труду, воспитание воли, полноценную социализацию, развитое чувство



долга и гражданской ответственности, потребность помочь другим, богато развитую эмоциональную сферу и т. д., продемонстрировав их значение в формировании здоровой личности ребёнка.

Сегодня вновь востребованы знания научной школы, возглавляемой лидерами такого масштаба, какими были В. М. Бехтерев, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский. Сегодня в нашей стране снова усиливается интерес к целостному изучению личности ребёнка. Создан Институт мозга. Генетика, психология, педагогика, этнография, философия, социология, физиология накопили ценный материал, синтез которого создаёт предпосылки для формирования принципиально новой комплексной, системной и интегрированной науки по развитию творческой и рефлексивной личности.

В память о выдающемся отечественном учёном в Глазовском государственном педагогическом институте необходимо создать психопедагогическую лабораторию имени В. М. Бехтерева.

P. S.

### **Страждущий мальчик [18]**

#### **из новой книги «Доктор Мозг: психология психологов»**

В одном из Санкт-Петербургских музеев хранится уникальная скульптурная композиция: бюст гениального человека, соединённый с головой страдающего мальчика-меланхолика. Бюст гения вылепил скульптор, а голову мальчика – сам этот гений во время позирования. В чертах лица мальчика и гения можно уловить сходство.

#### **Кто был этот гений?**

...В 1927 году, когда поезд жизни на полном ходу приближался к внезапной остановке – жить осталось всего ничего, но сознанию это было неизвестно, только всеведущая душевная глубина не могла не дать знака, – позировал академик Бехтерев скульптору Блоху и, чтобы не заснуть, попросил дать ему глину: что-нибудь тоже полепить. И пока ваятель работал над бюстом Великого Доктора, из-под рук природы возникла голова мальчика со страдальчески-меланхолическим выражением лица.

– О, талантливо! – воскликнул Блох, окончив сеанс. – Занимались скульптурой, учились?

– В первый раз в жизни взял в руки кусок глины.

– Трудно поверить. У вас глаз и рука художника. Прекрасная головка, лицо живое. А кто это?

– Определенно никто, просто пластическое изображение меланхолического состояния. Страждущий мальчик.

– Странно... Чем-то напоминает вас, не находите?

– Н-не нахожу. Вам, впрочем, видней.

– Вам, Владимир Михайлович, лучше, чем кому-либо, известно, что художник всегда, хочет того или нет, придаёт своим персонажам какие-то собственные черты, некие склонности, воспоминания или переживания, даже скрытые от него самого. Так ли, эдак ли, но пробирается, пролезает в свои творения, как Лев Толстой в каждого из своих героев.

– Или, по Библии, как Бог в человека...

– И получается галерея автопортретов собственной души.

– Да, объективацией это именуется. Но тогда, стало быть, и вы под видом меня изобразили себя? Ага, вот – левое ухо совершенно такое, как ваше.

– Неужели? Сейчас в зеркало гляну... И правда. Уели! – засмеялся Блох. – Знаете что? Когда вам надоедят ваши бесконечные пациенты, приходите ко мне в мастерскую, будем работать вместе.

– Давно надоели, так что хоть завтра, – развил шутку Бехтерев.

– Завтра – прекрасно! Начало положено: эти две головы мы соединим навсегда.

Прилепить голову Страждущего Мальчика к бюсту Доктора было делом нескольких минут. Так появилась эта единственная в мире двухголовая скульптура, одну из голов которой изваял тот, кого изображает другая голова.

Факт малоизвестный – либо замалчиваемый, либо упоминаемый, но как-то стыдливо заминаемый: Бехтерев, величайший российский исследователь-человековед, сильнейший врачеватель мозга и души начал свой путь в науку и медицину с больницы койки, с собственной душевной болезни. (Один из весьма немногих, если не единственный из биографов Бехтерева, открыто помянувший его юношеский психический срыв, – Игорь Губерман, автор прекрасной книги «Бехтерев: страницы жизни», 1977.)

Сам Владимир Михайлович вспоминал о пережитом неохотно – так, ничего особенного, результат переутомления. В автобиографии написал:

В конце 1873 года я заболел тяжелой неврастенией и был помещён в клинику профессора Балинского, но вскоре оправился.

Рассказал, что поступил учиться на первый курс, но обнаружил, что учиться не может, на лекциях и занятиях ничего не воспринимает, внимание и память отказывают, в голове туман, не может сосредоточиться, мысли путаются.

В беседе оказывается способным понемногу разговариваться. Высказывает идеи о собственном ничтожестве и никчемности, о том, что не оправдал надежд любимой матери и родных, что недостойн ни учебы в таком заведении, ни жизни вообще. Признался, что готов был бы без сожаления и без страха перед загробным возмездием покинуть этот мир, чтобы долее бессмысленно не мучиться, но совершить самоубийство не позволяет сознание, что такой его поступок причинит горе матери и брату.

На вопрос, понимает ли, что болен, отвечает утвердительно; говорит, что хотел бы выздороветь, но веры в выздоровление не имеет и смысла в своем пребывании в лечебнице для душевнобольных не видит.

Предварительный диагноз: глубокая меланхолия, сопряженная с крайней степенью нервного истощения.

Переутомление, психическое перенапряжение было, да. Авральные вступительные экзамены в Санкт-Петербургскую Медико-хирургическую академию (МХА), ночами читал и читал... Перед самым началом экзаменов вдруг отказали в допуске по формальному признаку: еще не достиг семнадцати; потом смилостивились, в порядке исключения допустили – и сдал все отлично, способным себя показал! – но какой был стресс. И сразу опять большие умственные нагрузки. Непривычность столичной жизни в отрыве от милого провинциального вятского дома, от мамы (отца потерял рано). Ютился за копейки в съёмном углу, питался впроголодь, как попало...

Сегодня «неврастения» отдельной самостоятельной болезнью уже практически не признаётся, миф её сдулся; упоминают лишь изредка о «неврастеническом синдроме» – наборе симптомов, могущих возникать и в результате переутомления, и после травм, и при самых-самых разных болезнях.

Состояние же, пережитое юным Володей Бехтеревым, в наши дни назвали бы другим многообъемлющим мифословом:

депрессией. Психиатр уточнил бы: тяжелой депрессией с суицидальной опасностью. (Самоубийства школьников и студентов – одна из проблем, особо интересовавших Бехтерева впоследствии.)

### **Из главы «Ладо: симфония человекознания»**

*Свою автобиографию Бехтерев написал в 1927 году, за несколько месяцев до ухода из жизни. Писал для раннесоветской широкой публики – попросили издатели популярной серии «Автобиографии ученых».*

Будущий богатырь мозговедения появился на свет – Сорали, недалеко от Елабуги, в автобиографии он пишет: «...*Мое раннее детство протекло в условиях сельской жизни наиболее глухих мест вятской губернии, например, в полурусском, полувотятском селе Унинском, Глазовского уезда, частью в небольшом, не менее, пожалуй, захолустном городе Глазове, частью в самом городе Вятке...*».

«В летнее время вотяки не живут в своих избах, а переселяются в чум (куали): это холодное строение без потолка, пол в нём заменяет земля; по стенам нары и лавки. Посередине чума всегда курится костер; над ним на деревянном крючке подвешен котелок... Свет проникает в чум через дверь и особое отверстие в крыше над костром, которое вместе с тем служит и для пропуска дыма. В этом чуме, особенно во время сильного ветра, дым так сгущается, что в нем можно просто задохнуться. Между тем вотская семья спокойно располагается вокруг костра, как будто дым доставляет ей наслаждение. Чум для вотяка-язычника служит также и священным местом: в нём приносятся домашние жертвы и совершаются моления, поэтому вотяк-язычник из боязни осквернения неохотно пускает в свой чум русского».

*Из этнографического очерка В. М. Бехтерева «Вотяки. Их история и современное состояние» (Вестник Европы. СПб., 1880. № 8) [2].*

## **Ладо, Вожо, Кичивачи...**

Сердечное слово три зимы греет.

*Удмуртская пословица*

...Под открытым небом, на поленнице возле чума, напевая что-то потихоньку, играла с тряпичной куклой огненно-рыжая, с очень белым личиком, скуластенякая, чуть раскосая голубогла-

зая девочка лет семи-восьми, в затейливо вышитой рубашке до пят. Старшие ушли в поле, а её оставили присматривать за костром. Давно уж ровесник Володя ее заприметил – рядом жили, на разных сторонах одной-единственной сельской улочки. Понравилась, познакомиться хотелось, да всё робел – и вот, наконец, решился.

Подошёл и спросил на её языке (уже знал кое-какие слова и фразы):

– Нимыд кызы? – Тебя как зовут?

– Нимы-нимыш, пыды-падыш. – Что-то типа: зовут зовуткой, а кличут уткой.

Не понял отговорку, переспросил:

– Мар? – Что?

– Мар-куар, куака кар, кардэ лушкой, котьмар кар. – Что-то, воронье гнездо, украл я гнездо, делай хоть что.

Не понял и эту пустоговорку. Решил сам представиться:

– Меня звать Володя. По-взрослому Владимир.

– Лывдымыр... Вылодья... Влыадо... Ладо...

– Ну, пускай Ладо. (Он вспомнит эту музыкальную вариацию своего имени на закате лет – так и будет себя называть в письмах к возлюбленной, которая ко времени, о котором сейчас речь, ещё не успела родиться)... А как тебя зовут?

Ладо-Володя знал, что сородичи девочки по-русски понимают и говорить могут, хоть и неправильно и немного смешно. Некоторые даже в православную церковь молиться ходят. И девочка тоже должна была по-русски понимать и говорить хоть чуть-чуть, ведь кругом столько русских. На её языке начал разговор, чтобы понравиться, а вышел конфуз.

– Мой нельзя звать. Твоя гостя, песня не пел, вожо приды. Гостя песня петь, моя песня петь, вожо пугала. Твоя песня петь, моя петь, вожо уйды-уйды.

Тут же вспомнил: поют они, то и дело поют эти люди. Работают – поют, отдыхают – поют, лошадь запрягают – поют, на лошадь садятся – поют, с лошади слезают, распрягают – поют. В дом входят – поют одно, выходят – поют другое. Гостей встречают – поют, гость тоже должен, входя в дом, что-то спеть... «Вотяк импровизирует свою песню из окружающего его мира. Если он видит зайца, то поёт: бежит заяц, заяц убежал; если переезжает через ручей, то поёт: ручеек течёт, ой, ручеек бежит.

Если же не видит перед глазами достойный предмет, то воспева-ет прошлое: где он был, что делал, куда идет теперь...» (Из того же очерка).

– А почему нельзя узнать, как тебя зовут? Вожо – кто это?

Девочка объяснила на полурусском, полусвоём: это такие маленькие, с поларшина, лохматенькие, вертлявенькие, с хвостиками и рожками, разноцветные, больше чёрненьких, но и беленькие бывают, эти самые злые, а жёлтые и голубые самые добрые. Если домашние, то ничего, своих знают, привыкли. В бане живут, за печкой, под полом, на сеновале прячутся. В воде, в речке их много, речные – самые озорные, хитрые и опасные, караулят купальщиков. У всякого человека свои вожо, целая куча, одни помогают, другие пакостят, ножки подставляют, могут и бревном по голове угостить. Если чужой в дом идёт, за ним вожо его гурьбой, нельзя чужих вожо впускать в дом – такое могут устроить, мало не покажется. Чужим вожо имя своё нельзя открывать: имя – дверь в дом, где душа живёт, повредить и украсть душу могут...

– Понял: нечистиков, окаяшек боишься, отогнать песней хочешь. Это для вас молитва, так?.. А потом бог ваш разрешит тебе со мной познакомиться?.. Ладно, спую «Боже, царя храни»...

Спел, как умел, срывающимся дискантом, не очень-то в тон.

– Теперь ты давай.

Она спела своё что-то, непонятное, но красивое, как её волосы и глаза:

– Ой дой дио, ай дай дьо, элэвы дио, ой дай дой...

А потом улыбнулась застенчиво, приоткрыв нежную неровность только что смененных зубов, и сказала тихо:

– Монэ Кичивачи шуо. – Меня Ласточкой зовут.

Не знал Ладо, что кичивачи означает «ласточка» (удмурты тех времен еще частенько носили древние тотемные имена птиц и зверей), но почему-то сразу, без перевода понял. Может быть, потому что слово очень уж выразительное, поэтичное, звукописное – кичивачи! – щебечущий посвист лёгкой летуньи, непостижимые зигзаги ее крылатости...

Но интересно! – Володя узнал потом, что слово вожо, общее для всех мелких земных духов, всех этих демонят, чертенят, бесенят, водяничков, домовят и прочая, – служит удмуртам ещё

и одним из многих обозначений всё той же ласточки. У этой птички небесной в их языке с добрый десяток разных названий...

### **Самоубийство: странная география Сам себе вояк**

– Такая инакость человеческая в такой плотной соседской близости. Как это, должно быть, много значило для любознательного и памятливого мальчишки.

– Притом спозаранку влюбчивого, как часто бывает у одарённых детей... Важное влияние детских лет – тихое, почти не замеченное биографами, но глубокое, сказавшееся на целой жизни: общение с людьми иного облика, иного умственно-душевного склада, иной культуры, истории и судьбы.

Очень рано выявилось у Володи то, что его великий современник и коллега Алексей Ухтомский впоследствии называл доминантой на Другого, а Достоевский ещё раньше счёл отличительной особенностью русского человека – «всемирной отзывчивостью». Интерес к другому, к иному, часто оказывающийся сильнее интереса к себе, к своему. Интерес не просто любопытствующий, но сердечный, сочувственный, симпатический (хотя у кого-то иной раз и завистливый, недобрый, подозревающий...). Интерес-противовес – происходящий, быть может, и от привычного притеснения власть предрержащими: обделенному любая иная жизнь интересней, чем собственная, постылая.

«Нет в Российском государстве ни одного народа, могущего с ними сравниться в трудолюбии», – восхищенно писал об удмуртах путешественник по российским провинциям XVIII века капитан Николай Рычков. Лесные умельцы, искусные охотники и рыбаки, превосходно освоили и равнинное земледелие, со скудных прикамских почв собирали отменные урожаи.

Другие наблюдатели, как и Бехтерев, отмечали, что это народ-импровизатор, стихийно-творческий, музыкальный. Сообщали, что люди эти миролюбивы, доброжелательны, гостеприимны и веселы, хотя при этом весьма суеверны, обидчивы и ранимы до крайности. Стеснительны до робости, сдержанны до замкнутости, бережливы до скупости, настойчивы до упрямства, терпеливы до самоистязания и легко могут впасть в тоску... «Удмурт терпеть родился» – это они о себе.

Заметная особенность: самый большой в мире процент рыжих – выше даже, чем у ирландцев. Рыжие сами лучатся солнечно, а на солнце не загорают, лишь обгорают; раны медленной заживают, душевные тоже...

Вот и ещё особенность: склонность к самоубийствам. Связь с рыжестью научно не прослежена, но есть общий факт, таинственное и печальное свидетельство древней родовой общности – повышенный уровень самоубийств не только среди удмуртов, но и среди многих других народов финно-угорской группы, на протяжении веков изолированных друг от друга, давно живущих очень по-разному.

– Вы писали, что занимались проблемой самоубийств...

– Да, участвовал в создании и работе первой в России (тогда СССР) научной лаборатории по изучению причин и профилактике самоубийств. Предмет отдельного повествования; сейчас скажу лишь, что в нашем пользовании была и открытая мировая статистика самоубийств, и кое-что из закрытой советской. Обратило на себя внимание странное распределение пиковых показателей суицидов в Европе и среди народов СССР. В Европе наибольшая частота самоубийств в течение многих десятилетий была в цивилизованной благополучной Финляндии и не такой уж неблагополучной даже в период коммунистической диктатуры Венгрии – там показатель долго был самым высоким в мире.

– Много ли общего между двумя этими странами и их народами?

– Вряд ли больше, чем, например, между немцами и англичанами или турками и казахами. Самое общее – языки да фольклор, старинные мифы и сказки – свидетельства давнего племенного родства.

И в других странах, где автономно живут потомки древних угрофиннов, именно среди них частота самоубийств самая высокая – в Сербии, например (область Войводино), в Швеции – там много финнов и финно-шведских метисов, и статистика самоубийств держится на высоких цифрах. Даже в блаженной Австралии, где, казалось бы, жить да жить, перебравшиеся туда этнические угрофинны держат рекорды по статистике суицидов.

– А в нашей стране?

– Та же картина. В бывшем СССР особо высокая частота самоубийств была в Эстонии, остаётся повышенной по сравне-



нию со средним европейским уровнем и сейчас. Очень высокая – среди российских марийцев и сверхвысокая, *более чем в три раза, чем в среднем в России, – среди удмуртов.*

– Но почему? Что за роковая расположенность?

– Если исключить какие-то недоступные разуму мистические причины, тайна, скорее всего, прячется на уровне генов – наследственной биохимии мозга. Но это пока не выяснено. Как бы то ни было, твёрдо знаю из врачебно-психологической практики и из личного опыта (сам – носитель предрасположенности), что наследственная склонность к самоубийству есть лишь повышенная вероятность, – но ни в коей мере не роковая неизбежность. Самоубийство – это решение, выбор: «быть или не быть». При любой степени невыносимости жизни, при любой тяге её поскорее закончить последнее слово всегда за сознанием и свободной волей.

– Как же повлияло общение с удмуртами на Бехтерева? Как проявилось в дальнейшем?

– Записывать наблюдения о нравах, обычаях, обрядах и песнях удмуртов начал ещё Михаил Павлович, а Володя продолжил. Отправляясь в Петербург на учёбу, прихватил с собой тетрадь с заметками отца, дополненную многими собственными. Хотел опубликовать, но удалось это лишь шесть с лишним лет спустя, когда уже стал врачом и женился.

Возможно, не без влияния часто случавшихся самоубийств среди удмуртских соседей Владимир Михайлович впоследствии так напряженно интересовался этой проблемой в масштабах всей тогдашней России. И этим удмуртская струя в потоке его жизни не ограничилась.

Можно привести ещё выдержку из книги Игоря Губермана. Речь о времени, когда Бехтерев уже профессорствовал в Медико-хирургической академии. Всюду вместо «вотяки, вотяцкий и т. п.» следует читать «удмурты», удмуртский».

«В то же самое приблизительно время, что во Франции судили за измену несправедливо обвинённого офицера генерального штаба Дрейфуса, и весь мир раскалывался в шумных спорах, в России совершалась – куда тише – столь же несправедливая расправа. По обвинению в принесении ритуальной человеческой жертвы предали суду десятерых неграмотных вотяков из села Старый Мултан и семерых из них осудили.

Как водится, нашёлся ученый эксперт, профессор, подтвердивший на суде, что у вотяков встречаются человеческие жертвы (после выяснилось, что основа его уверенности – из народных (...) сказок), и обвинение состоялось. Его не утвердили верховные юридические инстанции, ибо слишком уж велики были огрехи следствия (подозреваемых истязали, вымогая признание) и самого судебного процесса, на котором и не пахло беспристрастным объективным правосудием. Однако уже задетая честь мундира заставила вторичный суд снова вынести обвинительный.

В дело вмешались два провинциальных журналиста, вызвав себе на помощь известного заступника всех невинно страдающих – Короленко, и гласность помогла справедливости восторжествовать. Невинно обвинённые, измученные следствием и заключением, запуганные насмерть, семеро вотяков были, наконец, оправданы и освобождены, а со всего вотяцкого народа навсегда было снято лживое подозрение в каннибализме.

В то время в России повсюду обсуждались подробности кровавого и загадочного мултанского якобы жертвоприношения, и населённая вотяками часть Вятской губернии привлекала к себе пристальное внимание самых разных людей. Бехтерев читал газетные статьи и следил за подробностями дела с горестным и тяжёлым недоумением: он-то доподлинно знал, что вотяки не совершают ритуальных человекоубийств, среди них прошла вся его юность, он прекрасно знал их обычаи и быт. Он бы сам с готовностью вмешался, но уже появились специалисты-этнографы, и Короленко уже ссылался на их авторитетные опровержения, звучащие, как один, в оправдание ложно обвиняемых вотяков.

И вот как раз в разгар этого дела – всюду о нём читали и обсуждали не без горячности – остановился в коридоре академии около группки из пяти-шести немолодых профессоров. Один спросил приветливо:

– Владимир Михайлович, мы вот с коллегами только что о вашей статье говорили, книгу «Вотяки» это вы ведь выпустили, да?

Давно уже была напечатана в «Вестнике Европы», а потом и отдельной книжкой вышла юношеская гордость его – собрание материалов о вотяках. Подтвердил охотно.

– Вот мы и рассуждаем стоим, – продолжал профессор, – сами-то вы, Владимир Михайлович, не из вотяков ли будете?

<...> Ответил со всем уважением, пристально на старшего коллегу глядя:

– Я вообще-то коренной русский по всем линиям. Но пока идёт мултанское дело, я, безусловно, вотяк, это вы очень правильно изволили заметить. В такой ведь ситуации каждый порядочный человек – вотяк, не правда ли?

И ушёл, попрощавшись вежливо. Очень злился недолгое время... но однажды обнаружил вдруг, что вопрос тот – именно вопрос, а не самое дело – удивительную психологическую прививку ему сделал».

### **Гений-троечник и гений-двоечник в одной школе**

...Со смертью отца началась для нас жизнь, крайне тяжёлая... Мать и мы трое остались почти без всяких средств к существованию, кроме небольшого двухэтажного дома с небольшим флигельком, в котором вся семья и уютилась. Скудный доход в виде ежемесячной платы с жильцов, что-то в общей сложности около двадцати рублей в месяц, – вот и всё, что могло быть ресурсами к предстоящей жизни. К счастью, мать, будучи женщиной образованной по своему времени, поставила себе целью жизни – дать своим детям образование...

Губерман о Марии Павловне, матери Володи:

«Ей было менее сорока – вдове с тремя сыновьями, и всю оставшуюся жизнь она посвятила им. Ни одного не забрала из гимназии, только стала сдавать внаймы первый этаж дома, а хлеб ради дешевизны покупать у городских нищих. Дети вспоминали потом, как все трое, с нетерпением дождавшись, когда мешок бывал уже взвешен, кидались к куче ржаных ломтей, ища между ними горбушку пшеничного, обрезок пирога, ватрушку или сочную шанежку».

Любимым занятием в гимназические времена стало... чтение книг по естествоведению и наукам, над которыми я просиживал ночи. Большую службу в этом отношении мне сослужила вятская публичная библиотека, богато снабженная в числе других и книгами естественнонаучного содержания. Полагаю, что не было сколько-нибудь известно популярной книги по естествознанию в каталоге библиотеки, которая бы не побывала в мо-

их руках и не была более или менее основательно проштудирована с соответствующими выписками.

Нашумевшая в то время теория Дарвина была предметом самого внимательного изучения с моей стороны. На беду, как-то в четвёртом классе гимназии была задана тема «Человек – царь природы». И я решил, что такая тема очень подходит к изложению моих познаний в части, относящейся к дарвинской теории.

Набравшись смелости, я постарался развить эту теорию в применении к заданию. Посидев несколько вечеров, написав и исправив написанное, я перебелил и подал довольно солидную тетрадь нашему учителю словесности. В классе на моём сочинении он особенно остановился, не в пример прочим, и стал развивать мысли, что теория Дарвина подвергается сомнению, что она не доказана и неверна, и после этого назидания, которое я должен был выслушивать стоя, по крайней мере, с 1/4 часа, передал мне моё сочинение с баллом 3 с двумя минусами.

Вот так награда за любознательность и творческое рвение! – тройка с вожжами, как называли двухминусовую тройку в моей школе, унижительнейшая из отметок. Уж лучше молодецкая двойка, лихая пара...

В захудалой этой гимназии хорошо учиться могли только маленькие молчалины. И не знал Володя, что рядом, в соседнем классе, ещё пуще него страдает за партой его ровесник и сотоварищ по мозговым излишкам, другой неопознанный и самоневедающий гений: Костя Циолковский. Судьба потом их сведёт, уже зрелых, одного на вершине успеха, другого в низине бедственных унижений, через посредство ещё одного гения с горестной судьбой.

Вот он, Костик – неуклюжий, одутловатый, замкнутый мальчик с ослабленным слухом (рано перенёс тяжелую скарлатину). С первого класса его нещадно наказывали за плохое поведение, сажали в карцер, ставили двойки, во втором классе оставили на второй год, а из третьего выгнали с характеристикой «годен только для технического училища», для гимназиста равносильной диагнозу «дебил». Дальше у Костика было только самообразование, Володя же кое-как домучился до троечного аттестата, в котором скромно приютились лишь две четверки (по физике и Закону Божьему).

Наконец, я дотянул до 7 класса, к концу которого нас застала толстовская реформа с прибавлением 8 класса, со сдачей экзаменов на аттестат зрелости. Эта реформа нас всех буквально огорошила. Но выручил случай. Тогдашняя медико-хирургическая академия объявила о приёме на прежних основаниях. Вести об этом в Вятке до нас, гимназистов, дошли очень поздно. Узнав об этом случайно от заинтересованных в этом троих товарищей, я решил поехать за счастьем вместе с ними...

Здесь повесть наша смыкается со своим заповем: как мы знаем уже, в академию гимназист Бехтерев через спотык поступил и вскоре... был помещён в клинику профессора Балинского.

### Список литературы

1. *Блонский, П. П.* Педология / П. П. Блонский. – М., 1934.
2. *Бехтерев, В. М.* Вотяки. Их история и современное состояние / В. М. Бехтерев // Вестник Европы. – СПб., 1880. – № 8.
3. *Бехтерев, В. М.* Мозг и его деятельность / В. М. Бехтерев. – М.; Л., 1928.
4. *Бехтерев, В. М.* Объективная психология / В. М. Бехтерев. – СПб., 1907–1910. – Вып. 1–2.
5. *Бехтерев, В. М.* Общие основы рефлексологии человека / В. М. Бехтерев. – М.; Л., 1928.
6. *Бехтерев, В. М.* Объективное исследование детской психики / В. М. Бехтерев. – СПб., 1909. – 18 с.
7. *Бехтерев, В. М.* Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении / В. М. Бехтерев. – СПб., 1910. – 50 с.
8. *Бехтерев, В. М.* Охрана детского здоровья (к вопросу о воспитании детей дошкольного возраста) / В. М. Бехтерев. – СПб., 1911. – 24 с. – (Сер. «Народное здравие»).
9. *Бехтерев, В. М.* Значение музыки в эстетическом воспитании ребёнка с первых дней его детства / В. М. Бехтерев // Вестник воспитания. – 1915. – № 6. – С. 47–57.
10. *Бехтерев, В. М.* Об индивидуальном развитии нервно-психической сферы по данным объективной психологии / В. М. Бехтерев. – СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1910. – 16 с.
11. *Бехтерев, В. М.* О развитии нервно-психической деятельности в течение первого полугодия жизни ребёнка / В. М. Бехтерев. – СПб., 1912. – 48 с.

12. *Бехтерев, В. М.* Вопросы воспитания в возрасте первого детства (в связи с постановкою его в Педологическом институте) / В. М. Бехтерев. – СПб., 1909. – 39 с.

13. *Бехтерев, В. М.* Вопросы общественного воспитания / В. М. Бехтерев. – М., 1910. – С. 41.

14. *Бехтерев, В. М.* О социально-трудовом воспитании: доклад на Съезде по экспериментальной педагогике 23 мая 1917 г. / В. М. Бехтерев. – Пг., 1917. – 16 с.

15. *Мунипов, В. М.* В. М. Бехтерев – родоначальник комплексного изучения человека / В. М. Мунипов // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 110–126.

16. *Фрадкин, Ф. А.* Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. М., 1991.

17. Философская энциклопедия. – М., 1960. – Т. 1.

18. file://localhost/D:/Бехтерев/Страждущий%20мальчик.mht.

*Н. М. Ичетовкина,  
А. Бельтюкова, Л. Гоголева,  
Д. Максимова, В. Татосян*

## **СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ НАУЧНЫХ ИДЕЙ А. Н. ЛЕОНТЬЕВА<sup>1</sup>**

Начало научного творчества А. Н. Леонтьева связано с двумя его стремлениями: а) преодолеть недостатки механистического бихевиоризма, который уже тогда начал занимать господствующие научные высоты в мировой психологии; б) снять односторонние представления З. Фрейда на психику в рамках создаваемой им глубинной психологии.

А. Н. Леонтьев поставил перед собой амбициозную научную задачу: создать советскую психологию, которая бы преодолела механицизм американского бихевиоризма и пансексуализм

---

<sup>1</sup> Данная статья написана в ходе подготовки к III туру Всероссийской студенческой олимпиады по психологии в г. Новокузнецке (18–21 мая 2013 г.) и посвящена 110-летию со дня рождения известного советского психолога А. Н. Леонтьева.

Выражаем благодарность научному консультанту – канд. психол. наук, доценту кафедры психологии В. В. Люкину.

психоанализа З. Фрейда. При этом учёный был убеждён, что для этого достаточно поставить психологию, как он любил выражаться, «на рельсы марксизма». Эта задача в последующем стала его смыслообразующей жизненной целью.

От уже ушедшего в историю времени А. Н. Леонтьева нас отделяет совсем небольшой временной отрезок. В масштабах единого непрерывного научного времени это всего лишь миг. Тем не менее в этот временной промежуток произошли существенные изменения в положении психологии в обществе и понимании её роли и значения в решении социально-экономических, политических, управленческих задач. Из идеологического инструмента она всё больше трансформировалась в практико-ориентированное средство постановки и решения многочисленных проблем, объединяемых понятием «человеческий фактор».

Несомненно, конструктивным сдвигом является отказ от грубого деления психологии на отечественную и западную. Крепнет понимание, что наука не должна иметь географических границ. Её основное предназначение – служить истине. Весьма важным является отказ от перманентной критики западной психологии и переход к глубокому осмыслению и осознанию её базисных научных достижений. В целом меняется роль, значение и положение психологии в обществе. Занятия психологией и её системное изучение становятся модой для молодых людей.

Через призму названных изменений вновь обратимся к огромному научному наследию А. Н. Леонтьева. Попробуем понять и определить, что в нём продолжает сохранять свою актуальность, является незыблемым и бесспорным, а что в лучах нового времени утратило прежнюю актуальность.

Для полноты картины структурируем собранный материал по следующим разделам и остановимся:

- а) на личной истории А. Н. Леонтьева;
- б) рассмотрении А. Н. Леонтьева как организатора, методолога и теоретика советской психологии;
- в) обратимся к экспериментальному наследию А. Н. Леонтьева;
- г) выясним, в какой степени востребованными остаются основные научные идеи и открытия А. Н. Леонтьева в наши дни.

### **Личная история. Этапы научного пути**

*Начало научной деятельности.* Родители А. Н. Леонтьева были рабочими. Они мечтали, чтобы их сын получил хорошее

образование. В 1924 г. Алексей Николаевич окончил факультет общественных наук МГУ. Своим обращением к психологии он обязан Г. И. Челпанову, руководителю Института психологии при МГУ, читавшему на отделении философии общий курс психологии. По инициативе Г. И. Челпанова молодой А. Н. Леонтьев написал свои первые работы: реферат «Учение Джемса об идеомоторных актах» и статью о Г. Спенсере. По окончании университета Алексей Николаевич стал аспирантом Института психологии. Здесь в 1924 г. произошла его судьбоносная встреча с Л. С. Выготским и А. Р. Лурией. Общение с Л. С. Выготским оказало сильное влияние на выбор жизненного и научного пути А. Н. Леонтьева [1; 7].

*Первые шаги в большую науку.* В 1920-х гг. А. Н. Леонтьев участвовал в разработке «культурно-исторической теории» Л. С. Выготского. Расцвет «инструментальной психологии» пришёлся на 1927–1929 гг. Впрочем, уже к концу 1928 г. произошло созревание в рамках «инструментальной» концепции принципиально новой и весьма перспективной проблематики [1; 9]. Одновременно А. Н. Леонтьев продолжал ранее начатую работу по проблеме исследования экстраполяционных рефлексов у животных, которая впоследствии получила название «Развитие психики».

*Выбор и утверждение своего научного пути.* Творческий процесс А. Н. Леонтьева определялся его стремлением преодолеть недостатки поверхностного американского бихевиоризма и европейской глубиной психологии З. Фрейда. С этой целью он оставил Москву и отправился в Харьков. В 30-х годах А. Н. Леонтьев занимал пост заведующего сектором психологии во Всеукраинской психоневрологической академии, после того как этот пост оставил А. Р. Лурия.

Именно там родилась харьковская группа психологов (Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев), вошедшая в историю советской и мировой психологии. С самого начала «харьковчане» сосредоточились на нескольких иных проблемах, чем те, которые интересовали Л. С. Выготского в начале 30-х годов. А. Н. Леонтьев, бесспорно, стал лидером харьковской группы, именно ему принадлежит заслуга чёткого теоретического осмысления идеи психологического действия и психологической операции как единицы деятельности. Именно в Харькове разошлись пути А. Н. Леонтьева и Л. С. Выготского.



Не приняв орудийную функцию знака Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьев выстраивал свою научную позицию, в которой орудийную функцию выполняла предметная деятельность. Так началась сольная карьера А. Н. Леонтьева в науке.

В 1947 г. он опубликовал «Очерк развития психики», который вызвал широкий резонанс в среде учёных-психологов, так как явился первой монографической публикацией, обобщавшей идеи деятельностной психологии. Основным оппонентом А. Н. Леонтьева выступил С. Л. Рубинштейн.

В 1959 г. было опубликовано первое издание книги «Проблемы развития психики», за которую в 1963 г. А. Н. Леонтьев был удостоен Ленинской премии.

В 1960-1970-х гг. А. Н. Леонтьев вновь погрузился в проблему деятельностного подхода и уже оформлял «общепсихологическую теорию деятельности», а в 1975 г. вышла его книга «Деятельность. Сознание. Личность», в которой он подвёл итоги своим научным изысканиям 1960–1970-х гг.

Буквально за два месяца до смерти, в конце 1978 г., Алексей Николаевич собрал у себя дома заседание кафедры, на котором обсуждались «...актуальные проблемы психологической науки в мире и в стране, кризис которой всё углубляется». А. Н. Леонтьев в очередной раз говорил о трёх задачах, стоявших перед коллегами. Первые две конкурировали между собой: это «написать на базе нового курса теоретической психологии пособие по психологии с парадоксальным названием: «Книга о психологии», где «высказаться аналитически, свободно и перспективно» или же переиздать в увеличенном объёме «Деятельность. Сознание. Личность». Третья задача безальтернативная – написать и издать книгу о субъективном образе мира. Закончил эту встречу А. Н. Леонтьев следующими словами: «Обыкновенно говорят: «Прошу меня не беспокоить». Я очень прошу меня беспокоить. Будут какие-то идеи, соображения, пожалуйста. Я буду очень рад, если вы позвоните и сообщите или просто заедете ко мне» [2]. Эти задачи А. Н. Леонтьев выполнить не успел. В очередной раз попав в больницу, уже через несколько дней, 21 января 1979 г., он скончался.

#### **А. Н. Леонтьев как организатор, методолог и теоретик советской психологии**

У А. Н. Леонтьева эти формы научной деятельности стоят рядом и взаимно дополняют друг друга. В совокупности они об-

разуют синергетический феномен под научным именем «А. Н. Леонтьев». После разгрома Г. И. Челпанова и лишения его директорского поста в новой послереволюционной советской России наступило время торжества материалистических идей.

По существу, материализация психологии стала смыслом научной и человеческой жизни А. Н. Леонтьева. В своих лекциях на созданном им факультете психологии в МГУ учёный с большой теплотой часто вспоминал о «харьковском периоде» как самом плодотворном и счастливым. *Результаты плодотворной работы* сводятся к следующему:

1. Были утверждены и начали свою самостоятельную жизнь *материалистические идеи и методология К. Маркса* о субъект-объектных отношениях, в которых бытие определяет сознание.

А. Н. Леонтьев открыто говорил о состоянии кризиса в мировой психологии, который заключался прежде всего в противоречии между громадностью фактического материала, накопленного благодаря интенсивным исследованиям, и неудовлетворительным состоянием теоретического и методологического фундамента. А. Н. Леонтьев, как уже отмечалось, остро критиковал бихевиоризм, гештальт-психологию, психоанализ, которые привнесли свою долю в развитие психологии и произвели теоретическую революцию, но не смогли заживить ту трещину, которая разрушала целостность мировой психологии [8; 3]. Он хорошо понимал, что превращение психологии из чисто феноменологической дисциплины, ограничивающейся либо внутренними переживаниями субъекта (психоанализ), либо его внешним поведением (бихевиоризм), в подлинную науку, способную дать объяснение психических явлений, достижимо лишь в результате перестройки системы психологического знания на основе диалектического и исторического материализма [12; 13]. Отсюда понятным становится стремление А. Н. Леонтьева создать новую психологию, основанную на марксистско-ленинской методологии, которая будет в состоянии проникнуть в действительную природу психики и сознания человека, решить главные теоретические проблемы.

2. Получили ясность основные контуры новой *теории деятельности*, в которой целостная деятельность субъекта выступала в качестве предмета психологии.

Констатирующей характеристикой деятельности в концепции А. Н. Леонтьева выступает её предметность; беспредметной деятельности не существует [8, с. 84]. Главными процессами деятельности выступает *интериоризация* её внешней формы, что формирует субъективный образ действительности, и *экстериоризация* её внутренней формы как формирование предмета из образа. Причём генетически исходной является внешняя, предметная, чувственно-практическая деятельность, от неё образовались все виды внутренней психической деятельности. Обе эти формы имеют общественно-историческое происхождение и общее строение [11, с. 139]. «...Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие» [8, с. 82].

В качестве *структурных элементов деятельности* выделяются и рассматриваются потребности, мотивы, цели и действия (инструментальные средства). В концепции А. Н. Леонтьева пусковым условием деятельности выступает потребность – осознаваемая нужда, при этом потребность едина с мотивом, который выполняет побудительную функцию. Цели деятельности выполняют функцию ориентира и направления. Движение к постоянной цели обеспечивают системные действия. Любое действие осуществляется с помощью определённых операций. Итак, если действие соотносится с целью, то операция – с условиями выполнения действия (внешние обстоятельства и возможности самого субъекта) [3, с. 22–24; 1, с. 23–25]. Деятельность – живой процесс, поэтому в ней могут происходить постоянные трансформации её составных и структурных элементов. Деятельность, утратив свой мотив, сможет превратиться в действие, а действие при изменении цели может стать операцией. И, наоборот, может произойти сдвиг мотива на цель, тогда действие превращается в деятельность (выполнение домашнего задания – чтение стихотворений А. С. Пушкина – приводит к самостоятельному изучению его произведений с целью личного интереса). Так и отдельные операции могут стать действиями, если они будут целенаправленны (студент, записывая лекцию, следит за аккуратностью почерка). Такие взаимные превращения происходят постоянно: деятельность – действие – операция – мотив – цель – условия [11, с. 137; 8, с. 101–123].

С позиции деятельностного подхода А. Н. Леонтьев объяснил *механизм происхождения психики*. Для организмов, погружённых в гомогенную среду, удовлетворяющую их потребности, раздражимость, то есть реакция на биологически значимые воздействия, – это достаточное условие и средство для сохранения и продолжения жизни. Но как только организм оказывается в среде, где предмет потребности отделён от него, то для овладения этим предметом ему приходится ориентироваться на такие свойства, которые не участвуют непосредственно в обмене веществ, – абиотические. Они становятся своего рода сигналами о наличии предмета удовлетворения потребности, только благодаря этому поведение животного приобретает предметный характер [11, с. 20, 142]. А. Н. Леонтьев первым сделал попытку определения объективного критерия элементарной психики, которым выступила способность организмов реагировать на биотически нейтральные воздействия. Такая реакция получила название «чувствительность» (способность к ощущению). Но если на данном этапе живые организмы способны отражать действительность в форме отдельных элементарных ощущений, а не в форме отражения вещей, то, обладая качественно отличающейся формой психики (способность к восприятию), отражение действительности происходит уже в форме целостных образов предметов [12, с. 240; 5, с. 114]. Наивысшая ступень развития психики, доступная животным, – *интеллект*, где уже у организмов может формироваться «картина мира», появляется новое усложнение деятельности: двухфазная деятельность (дифференциация на фазу приготовления и фазу осуществления) [12, с. 258]. Подытоживая данные зоопсихологии и опираясь на собственные исследования, А. Н. Леонтьев разработал новую периодизацию психического развития животных как развития психического отражения действительности, обусловленного изменениями условий их существования и характера деятельности животных на разных стадиях филогенеза: стадии сенсорной, перцептивной и интеллектуальной психики [11, с. 21–22].

По теории деятельности, основным фактором возникновения сознания в филогенетическом процессе выступает новая форма поведения, называемая *деятельностью*. В отличие от приспособительного поведения животных новая форма

активности направлена на преобразование естественной среды обитания для более полного удовлетворения потребностей. В качестве основных условий возникновения деятельности были названы (вслед за К. Марксом) изготовление орудий труда и распределение функций в коллективной охоте первобытного человека. Этот феномен А. Н. Леонтьев ярко и убедительно иллюстрирует в своей книге «Проблема развития психики». В приведённом примере с коллективной охотой на мамонта показывается два момента: использование орудий, распределение функций (загон, пускание стрел и пр.) и распределение добытого в охоте продукта вне зависимости от функционального распределения обязанностей [12, с. 272–284]. Возникновение и развитие труда привело к «очеловечиванию» мозга человека и к развитию его органов чувств. Вместе с усложнением строения деятельности меняется и внутреннее строение сознания человека: «...вместе с рождением действий, этой главной «единицей» деятельности человека, возникает и основная, общественная по своей природе «единица» человеческой психики – разумный смысл для человека того, на что направлена его активность» [12, с. 282].

В онтогенезе *деятельность служит основным фактором и средством психического развития*. Ребёнок приходит в мир предметов, которые созданы задолго до его рождения. Чтобы стать социализированным человеком, ребёнок должен, как любил выражаться А. Н. Леонтьев, «рассекретить» предметный мир, то есть рассекретить функциональные предназначения предметов и научиться правильно пользоваться ими. Процесс «рассекречивания» обеспечивается благодаря динамическим переходам от манипулятивной, затем к предметной деятельности, сюжетно-ролевой игре с помощью учебных действий, только в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью становится само учение. Эта линия наиболее полно и детально исследована и продолжена ближайшими сотрудниками и последователями А. Н. Леонтьева – Д. Б. Элькониным, М. И. Лисиной. Источником познания взаимодействий и отношений между людьми выступает *игра*. Учитывая свои исследования, А. Н. Леонтьев сделал гипотетическое объяснение роли игровой деятельности в происхождении воображения у ребёнка: строение игровой деятельности таково, что в результате воз-

никает воображаемая игровая ситуация, но не из неё рождается игровое действие, а, наоборот, из-за несовпадения действия с операцией, т. е. не воображение определяет игровое действие, а условия этого действия порождают воображение. Наряду с изучением игры А. Н. Леонтьев положил начало исследованиям *учения* как своеобразного вида детской деятельности. Учение выступает как способ овладения элементами культуры, способами материального и духовного производства, созданными обществом. Учебная деятельность, по А. Н. Леонтьеву, это особый вид воспроизводящей деятельности, которая играет ведущую роль в психическом развитии ребёнка в школьные годы. Усвоение знаний и умений прямо пропорционально мотивации к учебной деятельности [11, с. 70].

Для А. Н. Леонтьева основной методологической и теоретической задачей являлась необходимость выработки единого подхода к психологическим процессам и феноменам при преодолении односторонности «чисто физиологической» или «чисто социальной» трактовки. Единственным путем к такому целостному анализу учёный видел подход к проблеме с позиции конкретного историзма [11, с. 28].

#### **А. Н. Леонтьев как экспериментальный психолог**

*Эксперименты по формированию звуковысотного слуха.* А. Н. Леонтьев выделял два условия процесса освоения достижения общественно-исторического развития человечества: труд и общение. Данные условия одинаково необходимы для развития как в филогенезе, так и в онтогенезе. То, что на уровне животных достигается с помощью наследственности, у человека достигается через усвоение процесса, при котором происходит очеловечивание психики ребёнка. Всё «специфически человеческое» в психике у человека формируется в процессе жизнедеятельности. В организме человека происходит перестройка, в результате которой возникают новые способности, характерные исключительно для человека.

Для подтверждения вышесказанного А. Н. Леонтьевым были проведены эксперименты по формированию новых специфических человеческих способностей в области слухового восприятия. Мир звуков речи и мир музыки являются творением человечества в отличие от природных звуков. Речевой слух в своей основе является тембровым; музыкальный слух есть слух то-

нальный, основанный на способности выделения из звукового комплекса высоты и высотных отношений. Исследование именно этой способности слуха проводилось в лабораторных условиях. В экспериментах А. Н. Леонтьева испытуемый сравнивал по высоте основного тона синтезированный музыкальный звук, напоминающий гласный звук «и», с неизменным по частоте и интенсивности тональным звуком, напоминающим гласный звук «у». Измерялся порог различения высоты методом постоянных раздражителей.

По результатам этих исследований все испытуемые были разделены на три группы: в первую вошли испытуемые с хорошо тональным слухом (13 %); во вторую – испытуемые, у которых пороги выделения по сравнению с дифференциальными порогом возрастали (57 %); в третью – тонально глухие (30 %). У таких испытуемых звук «и» всегда воспринимался как более высокий даже в том случае, когда объективно он был ниже звука «у» более чем на октаву.

Было установлено, что если ребёнок рано овладевает тембровым по своей основе языком, что приводит к развитию вербального тембрового слуха, то формирование собственно тонального слуха может у него затормозиться.

Также в ходе исследований группа экспериментаторов пришла к следующему выводу: если родной язык – тональный (к примеру, вьетнамский), то тональная глухота среди лиц, владеющих этим языком, не встречается, так как овладение родным языком должно одновременно формировать у них и тональный слух. Было выдвинуто предположение, что тональный слух можно сформировать, если организовать специальный процесс обучения.

*Формирование сенсорных способностей в лабораторных условиях.* Испытуемые, у которых ранее была установлена тональная глухота, проходили ряд этапов по формированию способности интонирования. Испытуемые, которые обучились правильному интонированию высоты основного тона тембрового звука и высоты тонального звука, могли сравнительно точно дифференцировать эти звуки по высоте, если они пропевали или настраивались на пропевание предъявляемых звуков. Эти результаты дали возможность А. Н. Леонтьеву обосновать следующее положение: сравнивая звуки, человек ощущает различие

в их высоте за счёт изменения кинестетической сигнализации голосового тракта, который настраивается сначала на воспроизведение первого, затем второго звука. Способность активного представления высоты связана с внутренней вокальной моторикой.

Таким образом, необходимым условием формирования тонального слуха (который характерен только для человеческого рода) является деятельность вокального аппарата.

*Эксперимент по обучению слепоглухих студентов.* А. Н. Леонтьев считал, что «сущность первоначального «очеловечения» слепоглухонемого ребёнка заключается не в обучении словесной речи, а в первую очередь в выработке (формировании) у него непосредственных и предельно точных отношений с той материальной средой, в которую он помещён, к охвату этой среды, к непосредственному овладению этой средой... Вот это и есть самое «изначальное», с чего нужно начинать учебно-воспитательный процесс» [9].

Основателем экспериментальной лаборатории изучения и обучения слепоглухих детей в Москве стал И. А. Соколянский. После его смерти организацию лаборатории по изучению и воспитанию слепоглухонемых детей в Институте дефектологии в 1961 г. возглавил А. И. Мещеряков. Он набрал специальную группу и организовал работу по обучению слепоглухих детей. В статье «Некоторые проблемы образов в связи с особенностями формирования психики слепоглухонемого ребёнка» А. И. Мещеряков писал, что, имея в виду тотально слепоглухого ребенка, он все свои представления об окружающем мире формирует только осязательно [10]. И без организации специального обучения такой ребёнок полностью лишён возможности психического развития. Так, каждое психологическое приобретение слепоглухого ребёнка должно быть целью специальной педагогической задачи. Первые средства общения слепоглухого ребёнка – жесты – из собственного предметного действия. По мере накопления жестов они заменялись дактильными словами (дактильная (пальцевая) азбука).

В 1963 г. А. И. Мещеряков открыл специальное учебное учреждение для слепоглухих – детский дом в г. Загорске. Лабораторией обучения и воспитания слепоглухих детей под руководством А. И. Мещерякова НИИ дефектологии АПН СССР и психологическим факультетом МГУ им. М. В. Ломоносова под



непосредственным руководством академика А. Н. Леонтьева было решено начать *эксперимент по обучению четырёх слепоглухих студентов* по программе высшей школы. Цель эксперимента – воспитание группы активных и образованных слепоглухих людей, которые смогли бы привлечь к себе общественное внимание, создать в будущем национальную организацию слепоглухих для улучшения положения всех людей с подобными проблемами в стране.

В феврале 1971 г. четверо воспитанников Загорского детского дома для слепоглухих были переведены для окончания среднего образования в экспериментальную группу слепоглухих на психологический факультет МГУ. Это были: Н. Н. Корнеева, Ю. М. Лернер, С. А. Сироткин, А. В. Суворов. Испытуемые в разное время потеряли слух и зрение, они имели разный опыт семейного воспитания и обучения. Все они разное время обучались по программам школы слепых. Все четверо хорошо владели словесной речью, общались между собой и с окружающими с помощью дактильной речи, достаточно хорошо владели устной речью, чтобы их понимали слышащие люди. Первое время сотрудникам лаборатории приходилось сидеть на лекциях возле каждого слепоглухого студента, передавая слова преподавателя дактильной азбукой на ладонь своего подопечного. Потом стали использовать магнитофон, запись с которого расшифровывалась рельефно-точечным шрифтом Брайля. Впоследствии для обучения стали применять телетактор, который передавал печатный текст рельефно-точечной азбукой. И, наоборот, напечатанная азбукой Брайля речь студентов в виде текста появлялась на экране монитора педагога. Преподаватели получили возможность общаться со студентами самостоятельно и даже проводить семинары и обсуждения. После 6 лет обучения четверо дипломированных слепоглухих психологов покинули стены МГУ.

В последующем данный эксперимент более не проводился в связи с высокими материальными затратами. Также определённой сложностью являлось создание и реализация программ обучения слепоглухих детей на разных факультетах.

Эксперимент доказал, что с помощью специального целенаправленного процесса обучения возможно обеспечить психическое развитие вне зависимости от наличия у обучаемых серье-

ёзных проблем (нарушений), связанных с функционированием анализаторов.

**Вклад А. Н. Леонтьева в развитие науки. Научный авторитет А. Н. Леонтьева в условиях диверсификации**

Опираясь на идеи культурно-исторической теории, А. Н. Леонтьев выдвинул и детально разработал общепсихологическую теорию предметной деятельности, являющуюся одним из влиятельных и новаторских теоретических направлений в отечественной и мировой психологии. Концепция деятельности получила широкое распространение в отраслях психологии (в общей, психолингвистике, детской, педагогической, медицинской, социальной, психолингвистической). Сформулированное А. Н. Леонтьевым положение о ведущей деятельности и её определяющем влиянии на развитие психики ребёнка послужило основанием для концепции периодизации психического развития детей, развитой Д. Б. Элькониним. Психология рассматривалась А. Н. Леонтьевым как наука о «порождении, функционировании и строении психического отражения реальности в процессах деятельности» [5].

Если собрать воедино все основные направления, в которых работал А. Н. Леонтьев в 50–70-е годы, то мы получим энциклопедию психологии XX века. Нет ни одной методологически и теоретически важной психологической проблемы, которая не была бы затронута в работах учёного в этот период, и все они разрабатывались в рамках одной научной концепции. Именно в этом и заключалась суть позиции Алексея Николаевича – в необходимости поиска единого подхода к психологическим процессам и феноменам.

*Востребованность идей А. Н. Леонтьева сегодня.* Для оценки востребованности воспользуемся объективным критерием индекса цитирования. К работам А. Н. Леонтьева продолжают обращаться молодые учёные и специалисты. В одном из ведущих авторитетных журналов «Вопросы психологии» по индексу цитирования имя А. Н. Леонтьева занимает второе (после Л. С. Выготского) место. В период с 1986 по 2005 г. его цитировали 349 раз. Это убедительное свидетельство того, что научный авторитет А. Н. Леонтьева высок, его научные идеи остаются востребованными.

Назовём две причины продолжающейся научной популярности А. Н. Леонтьева.

*Причина первая.* А. Н. Леонтьев обратился к очень старой, если не сказать вечной, проблеме возникновения сознания как качественной особенности человека, отделяющего его от животного мира. Над её решением работали античные мыслители Платон, Аристотель и мн. др. Оба реализовали идею монизма. Платон был основателем идеалистического монизма, Аристотель – материалистического. Французский учёный Р. Декарт выдвинул свою идею дуализма, по которой монизм в поиске ответа на вопрос о природе человеческого сознания непригоден. В последующем К. Маркс и Ф. Энгельс, используя диалектику Гегеля, предложили свою идею о возникновении сознания. В предельно сконцентрированном виде она выражается утверждением: «Труд создал человека, способного сознавать, предвосхищать, планировать своё поведение и деятельность». А. Н. Леонтьев использовал базисную идею марксизма «Бытие определяет сознание» и применил её к психологии. На этой методологии он создал свою оригинальную теорию деятельности. Она присутствует в ежедневной учебно-образовательной, профессиональной и поведенческой практике, убеждая простых людей и специалистов, что деятельность – основа всего: социального благополучия, материального достатка, психического (познавательно-интеллектуального) и личностного развития. Вне деятельности нет полноценного и качественного существования и развития человека как субъекта.

Не случайно на базе деятельностной теории А. Н. Леонтьева разработаны получившие широкое распространение технологии обучения: методика поэтапного формирования умственных действий Гальперина – Талызиной; методика развивающего обучения в вариантах Давыдова – Эльконина и Занкова.

*Причина вторая.* Продолжающаяся популярность в научной среде идей А. Н. Леонтьева может быть объяснена «законом инерции», который конкретизируем фразой: «Показателем величия учёного является то, насколько он после себя остановил развитие науки». Известны феномены И. П. Павлова, Ж. Пиаже и др. Кроме того, авторами многих популярных вузовских учебников являются непосредственные или косвенные ученики А. Н. Леонтьева. Они по-прежнему продолжают сохранять вер-

ность научным идеям своего учителя. Для большинства из них А. Н. Леонтьев продолжает выполнять функцию путеводного маяка, ориентира в научном поиске.

Академик А. Н. Леонтьев очень много сделал для развития отечественной психологии, для утверждения достойного места советской психологии в мировом психологическом сообществе. Благодаря заслуге Алексея Николаевича в крупных университетах нашей страны отделения психологии при философских факультетах были преобразованы в самостоятельные психологические факультеты. Психологические науки (в составе 12 дисциплин) были выделены в самостоятельную группу из общего состава педагогических наук. Сектор психологии Института философии АН СССР был преобразован в самостоятельный Институт психологии, что позволило самостоятельно проводить исследовательские работы.

Благодаря его усилиям и под его председательством в 1966 г. в Москве был проведён XVIII Международный конгресс научной психологии, который, по мнению зарубежных психологов, был одним из наилучшим образом организованных конгрессов Международной ассоциации [7]. С этого времени советские психологи уже абсолютно на равных принимали участие в деятельности международного психологического сообщества.

Работы А. Н. Леонтьева переведены на множество языков: английский, армянский, болгарский, венгерский, вьетнамский, датский, испанский (Аргентина, Испания, Куба), итальянский, китайский, немецкий, польский, румынский, словацкий, финский, французский, чешский, японский. После распада СССР и социалистического лагеря в 1990-е годы многие стали критиковать идеи А. Н. Леонтьева за их идеологизированность и абстрактность. Книги А. Н. Леонтьева практически перестали выходить за рубежом. Однако в последние годы в нашей стране (и проведение данной студенческой олимпиады всероссийского уровня подтверждает это) и во всём мире поднимается новая волна интереса к его работам: вышли книги А. Н. Леонтьева во Вьетнаме, Греции, Дании, Германии, в США, что ещё раз доказывает перспективность научных идей А. Н. Леонтьева.

## Практическая реализация

В соответствии с методологией и деятельностной теорией А. Н. Леонтьева нами был разработан и реализован *экспериментальный проект «Вектор детства»*.

*Цель:* создание условий для социализации детей дошкольного возраста (воспитанников детского дома) посредством сюжетно-ролевой игры.

*Задачи:*

1. Создать условия для усвоения детьми дошкольного возраста социальных ролей.
2. Усложнить сюжет и содержание игры дошкольников.
3. Способствовать формированию навыков общения у детей дошкольного возраста.

*Объект:* социализация детей дошкольного возраста в условиях детского дома.

*Предмет:* социализация детей дошкольного возраста в условиях детского дома посредством сюжетно-ролевой игры.

*Актуальность*

Теория деятельности в рамках теоретических воззрений А. Н. Леонтьева выделяет три основных вида человеческой деятельности – трудовую, игровую и учебную. На каждом возрастном этапе определённая деятельность становится ведущей. По А. Н. Леонтьеву, ведущая деятельность – это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребёнка на данной стадии развития. Личностные качества ребёнка формируются в активной деятельности, которая определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. Советские психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) выделили в качестве ведущего вида деятельности в период дошкольного детства *сюжетно-ролевую игру*. Она возникает в силу противоречия между желаниями ребёнка выполнять действия взрослых и его ограниченными возможностями возраста.

Для детей игра – сфера их творчества, путь поиска ребёнком себя в коллективе сверстников, выход к социальному опыту, к культуре прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию. А. Н. Леонтьев дока-

зал, что ребёнок овладевает более широким, недоступным ему кругом действительности только в игре. Стоит отметить, что благодаря исследованиям А. Н. Леонтьева социальная ситуация развития ребёнка-дошкольника стала связываться с игровой деятельностью. Другими словами, дошкольник воспринимает социальное окружение через игру, которая раскрывает ребёнку смысл человеческого взаимодействия в различных ситуациях, т. е. сюжетно-ролевая игра – это необходимое условие успешной социализации детей.

Условия *детского дома* затормаживают социализационные процессы детей, они нивелируют личностные особенности, ограничивают их способности к развитию, затрудняют формирование самостоятельности. В детском доме социальная ситуация развития ограничена, поскольку исключена основа полноценных социальных отношений, которые бы дети использовали в качестве содержания и сюжета для игр. Не создаются условия для полноценной реализации ведущей деятельности дошкольного периода. Это приводит к трудностям в социальной адаптации.

Проблемы социальной адаптации этой категории детей освещаются в многочисленных психолого-педагогических исследованиях как отечественных (М. И. Буянов, И. А. Залыгина, А. И. Захаров, Е. М. Рыбинский, Г. В. Семья, Е. О. Смирнова), так и зарубежных (У. Боулби, М. Раффер, С. Броу) учёных. Исследователи полагают, что проблема воспитания в детских домах заключается в упоре на социальную адаптацию лишь в подростковом возрасте, непосредственно перед выходом во взрослую жизнь, не принимая во внимание, что социальное воспитание следует начинать с дошкольного возраста, являющегося для этого сензитивным.

Таким образом, в детских домах необходимо целенаправленно создавать условия для социализации детей дошкольного возраста в рамках ведущей деятельности – сюжетно-ролевой игры.

#### *Содержание*

Нами была проведена сюжетно-ролевая игра «Город» с детьми-дошкольниками – воспитанниками детского дома г. Глазова. На этапе *входящей диагностики* мы провели беседу с детьми. Приведём ряд вопросов, заданных детям: «В какой стране вы живёте? (Половина детей ответили правильно.) В каком городе

вы живёте? (Все дети дали верный ответ.) Какие профессии знаете? (Дети назвали профессии: воспитатель, психолог, учитель. Другие профессии были сказаны после наводящих вопросов.)

Итак, было выявлено, что дети имеют низкий уровень знаний о профессиях. Мы полагаем, это связано с тем, что у детей ограничено взаимодействие с социальной средой. Основным источником получения информации об окружающей действительности служит детский дом, педагоги. При наблюдении за игрой детей мы выделили несколько особенностей. Основным содержанием игры являются действия с предметами. Они осуществляются в определённой последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Действия детей однообразны и часто повторяются. По продолжительности игры кратковременны. Это обусловлено неустойчивостью внимания, частой отвлекаемостью.

Охарактеризуем поэтапную реализацию сюжетно-ролевой игры «Город».

#### *Этап первый. Вхождение в игру*

Для создания благоприятного климата, знакомства с детьми мы провели несколько игр и упражнений на сплочение. После этого ведущим были показаны картинки с изображением представителей различных профессий. Дети угадывали и совместно с ведущим проигрывали отдельные «профессиональные» действия.

Затем детям было предложено создать свой город. Ребята придумали название «Город чудес». Профессии, угаданные детьми, были распределены с помощью жеребьёвки (врач, учитель, полицейский, водитель автобуса, повар, директор кинотеатра и др.) и голосования (мэр города). Было обусловлено, что представитель каждой профессии олицетворяет учреждение, в котором «работает» и услуги, которые «оказывает»: учитель – школу, врач – больницу, водитель автобуса – транспортное предприятие. Дети получили соответствующие профессиональной роли атрибуты. Атрибуты подбирались ведущим, а в последующем дети способны сделать это сами.

Дети были ознакомлены и с правилами игры:

- правило «День – ночь» – ночью участники должны возвращаться в свои игровые дома, а днём выполнять действия в соответствии с профессиональной ролью;

- правило «Монета» – участники должны выплачивать определённую (изначально обозначенную) сумму за оказанные услуги (посещение кинотеатра, проезд в автобусе);

- правило «Актёр» – дети должны играть свою профессиональную роль, как могут и понимают; жёсткие заданные рамки не позволят ребёнку импровизировать в игре, поэтому это правило носит условный характер.

#### *Этап второй. Игра*

Ход игры: Ведущий игры говорит: «Наступает ночь. Всем пора домой», участники игры возвращаются в игровые домики, закрывают глаза и начинают считать до десяти. После окончания счёта ведущий командует: «Наступает утро. Собираемся на работу». Дети встают и идут на автобусную остановку. Один из участников игры – водитель автобуса – «подъезжает» к автобусной остановке, а затем «развозит» на работу пассажиров. При этом каждый пассажир платит водителю монету за проезд.

Во время обеда открывается кафе, которое произвольно посещают все жители города. Полицейский следит за порядком в городе, в том числе в кафе, кинотеатре. В конце рабочего дня мэр города выдает зарплату. После работы жители города могут сходить в кинотеатр. В остальных игровых ситуациях поведение детей носит произвольный характер.

Так может проигрываться несколько рабочих дней, чтобы все дети усвоили профессиональные образцы и навыки поведения, установили взаимосвязь событий, прав и обязанностей. Продолжительность игры зависит от интереса и внимания детей к игровым профессиональным действиям. В нашем случае было проиграно три игровых дня.

*Рефлексия.* После окончания игры детям было предложено рассказать о своих впечатлениях.

*Повторная диагностика* была осуществлена нами через месяц. В результате было выявлено, что у детей сформированы представления о профессиях, проигранных в игре, о взаимодействии представителей тех или иных профессий. Продолжительность игры увеличилась. Сюжеты стали более разнообразными: дети проявляли больше самостоятельности, импровизировали. Действия стали соотноситься с ролью. Игра стала системной, коллективной, отражая жизнь города.



## Список литературы

1. *Запорожец, А. В.* А. Н. Леонтьев и современная психология / А. В. Запорожец; под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой, О. К. Тихомирова. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1983. – 288 с.
2. *Леонтьев, А. Н.* Деятельный ум / А. Н. Леонтьев. – М., 2001.
3. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1981. – 584 с.
5. *Немов, Р. С.* Психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. – Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
6. *Савина, Е. А.* Введение в психологию: курс лекций / Е. А. Савина; гл. ред. А. П. Олейникова. – М.: Прометей; МПГУ, 1998. – 252 с.
7. *Соколова, Е. Е.* К проблеме методологии построения общепсихологической теории в школе А. Н. Леонтьева / Е. Е. Соколова // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 4.
8. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – 429 с.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М., Изд-во Москов. ун-та, 1980.
10. *Басилова, Т. А.* Александр Мещеряков / Т. А. Басилова – Режим доступа: [http://scepssis.net/authors/id\\_317\\_full.html](http://scepssis.net/authors/id_317_full.html) (Дата обращения: 21.01.2013).
11. Леонтьев Алексей Николаевич // Большая советская энциклопедия // Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00042/01800.htm?text> (Дата обращения: 17.11.2012).
12. *Петрюк, П. Т.* Академик Алексей Николаевич Леонтьев – выдающийся психолог современной эпохи и бывший сабурянин (к 105-летию со дня рождения) / П. Т. Петрюк, О. П. Петрюк // Таврический журнал психиатрии – Режим доступа: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Chem\\_Biol/Tzhp/2010\\_3/pdf/128-137.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Chem_Biol/Tzhp/2010_3/pdf/128-137.pdf) (Дата обращения: 20.12.2012).

## Раздел 2. ВАРИАНТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

*Р. В. Майер*

### КИБЕРНЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Как утверждал У. Р. Эшби, кибернетика – это «наука о том, как надо управлять очень сложной системой, чтобы в итоге она вела себя желательным для нас образом». Основная задача кибернетической педагогики состоит в выявлении принципов и способов эффективного управления учебным процессом, при котором минимальные затраты времени (усилий, денег) позволяют достичь необходимого уровня знаний учащихся. Всё это требует анализа кибернетической системы учебного процесса, которая состоит из множества взаимосвязанных объектов, участвующих в информационном обмене. Это позволит качественно объяснить различные явления, создать математическую модель и перейти к имитационному моделированию на ЭВМ [1–5].

Рассмотрим **кибернетическую систему учебного процесса**. Она должна включать в себя абстрактные модели учителя, учеников и их родителей, способных воспринимать, запоминать, перерабатывать и обмениваться информацией. С целью упрощения рассуждений можно абстрагироваться от стохастического характера поведения перечисленных выше объектов и считать их детерминированными автоматами с большим числом внутренних состояний. Итак, учитель в простейшем случае моделируется автоматом, задаваемым двойкой  $\langle P, A \rangle$ , где  $P$  – программа курса,  $A$  – алгоритм работы. Программа курса характеризуется списком из  $N$  вопросов (тем), их сложностью  $S_i$  и временем их изучения  $t_i$ . Модель ученика задается четвёркой  $\langle \alpha, \gamma, U, Z \rangle$ , где  $\alpha$  – коэффициент научения,  $\gamma$  – коэффициент забывания информации,  $U$  – уровень его притязаний из интервала  $[0; 1]$ , пропорциональный оценке, на которую учащийся претендует,  $Z = \{Z_1, Z_2, \dots, Z_m\}$  – знания ученика. Будем считать, что  $Z_i$  – уровень знаний  $i$ -й темы, который лежит в

интервале  $[0; 1]$  и равен вероятности правильного выполнения теста по данной теме. Модель родителя – воображаемый автомат, задаваемый двойкой  $\langle V, W \rangle$ , где  $W$  – уровень притязаний родителя,  $V$  – возможность родителя оказать психологическое воздействие на своего ребёнка и повысить его мотивацию к обучению  $U$ .

В процессе обучения учитель воздействует на учеников, сообщая им учебную информацию и осуществляя текущий контроль (вопросы, тестирование). Учащиеся также воздействуют на учителя, сообщая, что им непонятно, задавая вопросы и выполняя задания текущего теста. Так возникает **первый замкнутый контур управления**. Учитель, наблюдая за деятельностью учеников, может быстро (в течение урока) реагировать: отвечать на вопросы, обращать внимание учащихся на их ошибки, помогать им их исправлять.

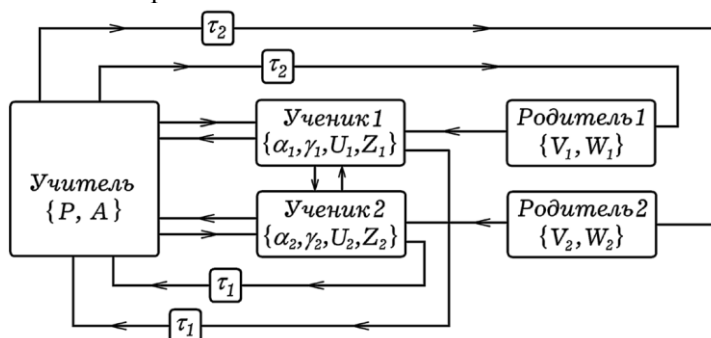


Рис. 1. Учебный процесс как кибернетическая система

В конце изучения темы учитель проводит контрольную работу, результаты которой также позволяют оценить уровень знаний учащихся и выбрать дальнейшую стратегию обучения: либо приступить к изучению новой темы, либо повторить изучение тех вопросов, которые были усвоены недостаточно хорошо. Это **второй замкнутый контур управления**. Он содержит элемент задержки, который задерживает сигнал от учащегося на время  $\tau_1$  (несколько дней). Если учитель видит, что учащийся плохо работает, то он сообщает об этом родителям. Если успехи ребёнка не устраивают родителя ( $Z < W$ ), и тот имеет возмож-

ность воздействовать на ребёнка ( $V$  достаточно велико), то он повышает мотивацию учащегося к обучению, увеличивая его параметр  $U$ . Это **третий замкнутый контур управления**. Он также содержит элемент задержки на время  $\tau_2$  (1–2 недели). Можно усложнить систему, введя в неё новые элементы, например, директора школы, который контролирует работу учителя и результаты обучения, сопоставляя их с требуемым уровнем. При этом получится **четвёртый замкнутый контур управления** (на рис. 1 он не изображён).

Теперь промоделируем взаимодействие учителя и учащегося на уроке. Пусть ученик должен механически запомнить последовательность выполнения определённой совокупности операций  $O_0 \rightarrow O_1 \rightarrow O_2 \rightarrow \dots \rightarrow O_9$ , приводящей к решению некоторой учебной задачи. Например, научиться считать от 0 до 9, выучить алфавит, последовательность каких-то не связанных друг с другом слов, чисел и т. д. При этом процесс обучения состоит из двух этапов. На первом этапе обучаемый 5–10 раз выполняет последовательность операций  $O_0 \rightarrow O_1 \rightarrow O_2 \rightarrow \dots \rightarrow O_9$  вместе с учителем (компьютером, учебником), например, вслух читает алфавит. Каждый раз, когда учащийся совершает правильный переход от операции  $O_i$  к  $O_{i+1}$ , он учится с коэффициентом научения  $\alpha_1$ . Это будем учитывать так: сначала вероятность правильного перехода  $p_{i,i+1}$  увеличим на  $\alpha_1(1 - p_{i,i+1})$ , после чего осуществим нормирование: вероятности всех переходов  $p_{i,j}$  пересчитаем таким образом, чтобы их сумма была точно равна 1. Для нахождения нормированных вероятностей используется формула:

$$p_{i,j}^{\text{норм}} = p_{i,j} / (p_{i,0} + p_{i,1} + p_{i,2} + \dots + p_{i,9}),$$

$$j = 0, 1, 2, \dots, 9.$$

На втором этапе обучения реализуется метод проб и ошибок. Ученик по памяти пытается воспроизвести запоминаемую последовательность операций, а учитель как-то реагирует на ответы учащегося: поощряет правильные, «наказывает» или ис-

правляет неверные действия и т. д. На рис. 2 представлен алгоритм функционирования системы «учитель – учащийся». В случае правильного ответа учащегося учитель поощряет его (говорит «Да» или молчит), при этом школьник обучается с коэффициентом научения  $\alpha_2$ . В случае ошибочного действия  $O_i \rightarrow O_k, k \neq i+1$  учитель выбирает одну из следующих четырех стратегий реагирования.

**Стратегия 1.** «Неверно, повторите ещё раз ту же операцию». При этом он «наказывает» учащегося с коэффициентом научения  $\alpha_2$ . Это значит, что вероятность неправильного перехода  $p_{ik}$  уменьшается на  $\alpha_3 p_{ik}$ , а затем осуществляется нормирование всех вероятностей  $p_{ij} (j = 1, 2, \dots, N)$ . После этого учащийся снова пытается выбрать правильную операцию  $O_{i+1}$ .

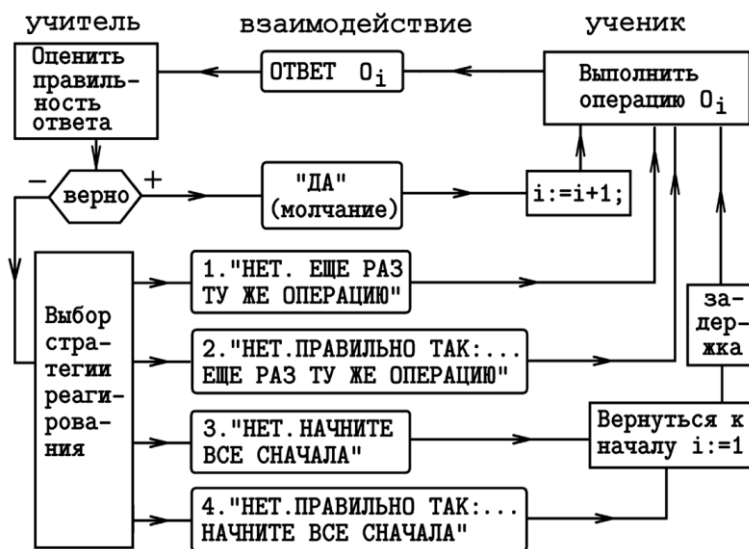


Рис. 2. Взаимодействие между учителем и учащимся

**Стратегия 2.** «Неверно. Правильно так:  $O_{i+1}$ . Повторите ещё раз ту же операцию». При этом увеличивается вероятность правильного перехода  $p_{i,i+1}$  на  $\alpha_3(1 - p_{i,i+1})$  и нормируются остальные вероятности  $p_{ij}$  ( $j = 1, 2, \dots, 9$ ). Учащийся продолжает решение задачи с операции  $O_i$ .

**Стратегия 3.** «Неверно. Повторите всю последовательность действий с начала (с операции  $O_1$ )». Учащегося «наказывают» с коэффициентом обучения  $\alpha_3$ . При этом вероятность неправильного перехода  $p_{ik}$  уменьшается на  $\alpha_3 p_{ik}$ , после чего осуществляется нормирование всех вероятностей  $p_{ij}$  ( $j = 0, 1, \dots, 9$ ). Затем учащийся начинает решать задачу с самого начала.

**Стратегия 4.** «Неверно. Правильно так:  $O_{i+1}$ . Повторите всю последовательность действий с начала (с операции  $O_1$ )». При этом увеличивается вероятность правильного перехода  $p_{i,i+1}$  на  $\alpha_3(1 - p_{i,i+1})$  и нормируются остальные вероятности  $p_{ij}$  ( $j = 0, 1, \dots, 9$ ). Учащийся возвращается к началу задачи.

Важным вопросом является проблема оценки уровня обучения учащегося. В качестве показателей успешности обучения выбраны: 1) уровень знаний (или сформированности навыка), равный среднему арифметическому вероятностей всех правильных переходов  $p_{cp} = (p_{01} + p_{12} + p_{23} + \dots + p_{89})/9$ ; 2) вероятность правильного выполнения всей совокупности операций (решения задачи), равная произведению вероятностей всех правильных переходов:  $p_{зад} = p_{01}p_{12}p_{23}p_{34} \dots p_{89}$ .

Для изучения рассматриваемой ситуации использовалась специальная компьютерная программа. Результаты моделирования представлены в таблице 1 и на рис. 3. В нашем случае всего было 10 операций  $O_i$ , им соответствовало 9 правильных переходов:  $O_0 \rightarrow O_1 \rightarrow O_2 \rightarrow \dots \rightarrow O_9$ . Было задано  $\alpha_1 = 0,1$

$\alpha_2 = \alpha_3 = 0,2$ . Число повторов в предварительном обучении равно  $k_1 = 5$ . Каждый раз, когда учитель показывает правильную последовательность операций, вероятности правильных переходов при этом возрастают. После предварительного обучения (1 этап) уровень знаний был  $p_{cp} = 0,47$ , а вероятность правильного решения задачи  $p_{зад} = 0,001$ .

После этого моделировалось обучение методом проб и ошибок (2 этап). Решать задачу учащийся начинает с операции  $O_0$ , счётчик операций  $N_o$  увеличивается на 1. ПЭВМ выбирает случайное число  $X$  из интервала  $[0; 1]$  и методом выбора по жребии разыгрывается следующий номер операции, выбираемой учеником. Если ученик совершает правильный переход, т. е.  $O_i - O_{i-1} = 1$  (после  $O_4$  выбрана  $O_5$ ), то учитель хвалит учащегося, подтверждая правильность выбора. При этом вероятность правильно совершенного перехода увеличивается на  $\Delta p = a_2(1 - p[o[i-1], o[i]])$ , а затем нормируются вероятности  $p_{ij}$  ( $j = 0, 1, \dots, 9$ ) так, чтобы их сумма была равна 1.

Если ученик совершил неправильный переход ( $O_i - O_{i-1} \neq 1$ ), то учитель «наказывает» ученика, сообщая об ошибке. Если при этом он не подсказывает правильный выбор, то вероятность неверно совершённого перехода уменьшается на  $\Delta p = a_3 p[o[i-1], o[i]]$ , после чего вероятности  $p_{ij}$  нормируются. В случае, когда учитель подсказывает правильный ответ, используется другой алгоритм: вероятность неверно совершённого перехода уменьшается на  $\Delta p$ , а вероятность правильного перехода от  $O_{i-1}$  к  $O_{i-1} + 1$  увеличивается на  $\Delta p$ . Сумма вероятностей всех переходов остаётся равной 1.

Для получения статистически устойчивых результатов использовался метод статистических испытаний. Программа делала 200 циклов (испытаний) и каждый раз вычисляла общее число ответов  $N_1$ , число ошибочных ответов  $N_2$ , общее время

обучения  $t = (N_1 - N_2)\Delta t_1 + N_2\Delta t_2$ , которое не должно превысить заданную длительность занятия  $t_{\max} = 800$  условных единиц времени (УВР). Когда это происходит, программа выходит из цикла, заканчивается данное испытание, результаты выводятся на экран ПЭВМ. В нашем случае  $\Delta t_1 = 1$  УВР,  $\Delta t_2 = 2$  УВР, т. е. на ошибочный ответ и на его исправление затрачивается в 2 раза больше времени, чем на правильный ответ.

*Таблица*

Стратегия учителя	Число ответов, $N_{om}$	Число ошибок, $N_{ош}$	Время обучения, $t$	$P_{cp}$	$P_{зад}$
Стратегия 1	521	286	807	0,84	0,20
Стратегия 2	649	157	806	0,97	0,78
Стратегия 3	698	105	804	0,93	0,50
Стратегия 4	727	78	805	0,96	0,70

Из таблицы видно, что при заданных параметрах модели наиболее эффективной является стратегия 2 («Нет. Правильно так. Повторите ещё раз ту же операцию») и стратегия 4 («Нет. Правильно так. Повторите всё с начала»). Эти стратегии поведения учителя предполагают подсказку учащимся правильного выбора операции. При использовании учителем стратегии 4 учащийся даёт максимальное количество ответов при минимальном числе ошибок. Стратегия 1 (без подсказки) является самой неэффективной.



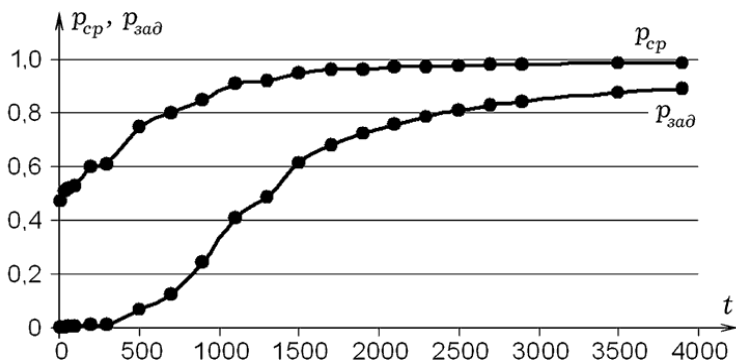


Рис. 3. Типичная зависимость  $P_{сп}$  и  $P_{зад}$  от времени обучения

Стратегии 3 и 4, предусматривающие возврат учащегося к началу выполнения всех действий, приводят к тому, что он чаще выполняет первые операции  $O_1, O_2, O_3, O_4$  и реже последние  $O_6, O_7, O_8, O_9$ . Поэтому после второго этапа обучения вероятности переходов  $P_{01}, P_{12}, P_{23}, P_{34}$  достаточно высоки, в то время как вероятности  $P_{56}, P_{67}, P_{78}, P_{89}$  малы, что приводит к низкой вероятности  $P_{зад}$  решения всей задачи. Стратегии 1 и 2 не требуют возврата учащегося к началу задачи, после ошибки он продолжает выполнять действия с того места, где он совершил ошибку. Поэтому вероятности правильных переходов после второго этапа обучения примерно одинаковы. Стратегия 2 эффективнее стратегии 1, так как при её использовании учитель подсказывает правильный выбор операции, а не только «наказывает» и «поощряет» учащегося своей устной оценкой.

Для изучения зависимости уровня знаний  $P_{сп}$  и вероятности  $P_{зад}$  решения задачи от времени обучения методом проб и ошибок был проведён вычислительный эксперимент, в котором задавалось время обучения  $t$  и определялись средние значения  $P_{сп}$  и  $P_{зад}$  каждый раз для 100 испытаний. При этом использовалась стратегия 1. Получающиеся графики представлены на

рис. 3. Видно, что в процессе обучения кривая научения растёт по логистическому закону от 0,47 (уровень после предварительного обучения) до 1. Вероятность правильного выполнения задачи  $p_{зад}$  сначала невелика, затем также возрастает, стремясь к 1. При использовании других стратегий характер изменения  $p_{ср}$  и  $p_{зад}$  такой же, скорость возрастания больше.

Теперь промоделируем другую ситуацию. Пусть учащийся решает несколько однотипных задач, состоящих в выполнении одной и той же последовательности действий. В начале обучения вероятности  $p_i$  правильного выполнения  $(i + 1)$ -й операции после  $i$ -й операции малы и равны 0,1. Ученик приступает к решению  $j$ -й задачи. При правильном выборе первой операции он переходит ко второй и т. д. На каждый шаг затрачивается одинаковое время  $\Delta t$ . Допустим, он ошибся и продолжает двигаться по неправильному пути. ВА совершает заданное количество шагов  $k = N + 2$  и, видя неверный результат, обращается к учителю. Учитель в течение времени  $2\Delta t$  проверяет решение и находит число  $j$  первых правильно выполненных операций. Он сообщает ученику, что операции 1, 2, 3, ...,  $j$  выполнены правильно, подсказывает  $(j + 1)$ -ю операцию. В результате этого подкрепления и подсказки соответствующие вероятности  $p_i$  ( $i = 1, 2, \dots, j, j + 1$ ) правильных переходов увеличиваются на  $a(1 - p_i)$ . После этого ученик либо возвращается к операции 1, либо пытается закончить решение задачи, выполняя  $j + 1$ ,  $j + 2$  и следующие операции. В случае ошибки, совершив  $k$  шагов и не решив задачу, он снова обращается к учителю.

После того как задача решена правильно, происходит подкрепление, и вероятности  $p_i$  ( $i = 1, 2, \dots, N$ ) выбора правильных действий увеличиваются на  $a(1 - p_i)$ . Вычисляется вероятность решения задачи  $P = p_1 p_2 p_3 \dots p_N$ , характеризующая

степень обученности ученика. Затем он приступает к решению следующей задачи того же типа, и всё повторяется.

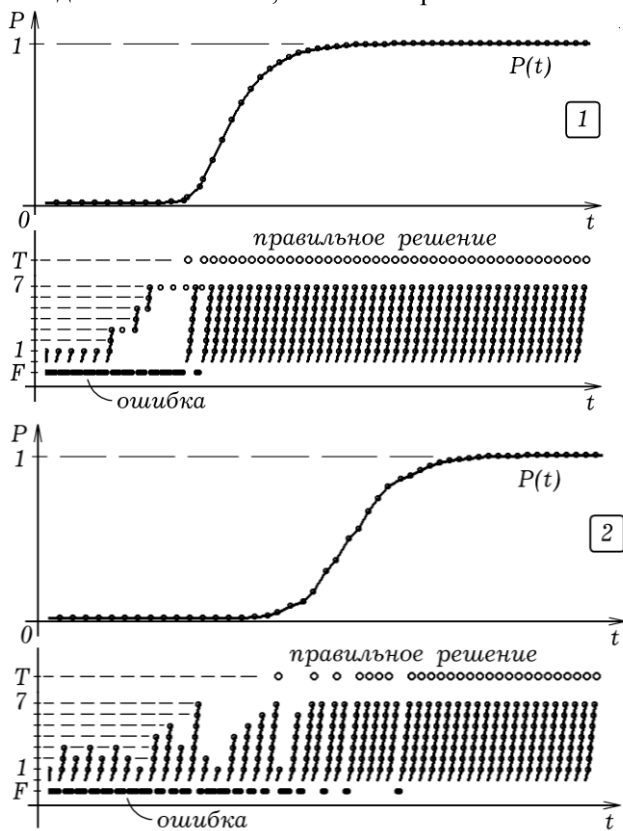


Рис. 4 (4.1; 4.2). Результаты моделирования обучения решению сложной задачи

На рис. 4 представлены типичные результаты имитационного моделирования решения сложной задачи для двух ситуаций: 1) учащийся после совершения ошибки и подсказки учителя продолжает решать данную задачу (рис. 4.1); 2) учащийся возвращается к началу решения той же задачи или решает другую подобную ей задачу (рис. 4.2). При запуске программа рисует ступенчатую кривую, показывающую, как изменяется номер выполняемой учащимся операции, и строит график зависимости

вероятности решения задачи данного типа от времени  $P = P(t)$ . В случае ошибки учащегося ПЭВМ ставит точку на уровне F (FALSE). Если задача решена правильно и до конца, то ПЭВМ ставит точку на уровне T (TRUE). Видно, что в обоих случаях формирование навыка происходит в соответствии с логистической функцией, графиком зависимости  $P(t)$  является S-кривая. В первом случае формирование навыка происходит заметно быстрее, чем во втором. Это объясняется тем, что, каждый раз возвращаясь к началу решения, ученик сначала учится выполнять операции 1, 2, 3 и не может сразу приступить к выполнению операций 4, 5, 6, 7. В первом же случае учащийся усваивает все операции одновременно.

Кибернетический подход в сочетании с методом имитационного моделирования позволяет проанализировать процесс обучения и изучить влияние различных факторов на его результат. Некоторые компьютерные модели представлены в книге «Задачи, алгоритмы, программы» [3] и на сайте [www.rmajer.narod.ru/str1.htm](http://www.rmajer.narod.ru/str1.htm).

### Список литературы

1. *Аткинсон, Р.* Введение в математическую теорию обучения / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кротерс. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
2. *Леонтьев, Л. П.* Проблемы управления учебным процессом: математические модели / Л. П. Леонтьев, О. Г. Гохман. – Рига, 1984. – 239 с.
3. *Майер, Р. В.* Задачи, алгоритмы, программы [Электронный ресурс] / Р. В. Майер – URL: <http://maier-rv.glazov.net>, <http://komp-model.narod.ru>.
4. *Майер, Р. В.* Психология обучения без огорчения: кн. для начинающего учителя. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2010. – 116 с.
5. *Робертс, Ф. С.* Дискретные математические модели с приложениями к социальным, биологическим и экологическим задачам / Ф. С. Робертс. – М.: Наука; Гл. ред. физ.-мат. лит., 1986. – 496 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

С точки зрения российских ученых, инновация – использование в той или иной сфере общества результатов интеллектуальной (научно-технической) деятельности, направленных на совершенствование процессов деятельности или его результатов (И. Т. Балабанов, А. Г. Ивасенко, Я. И. Никонова, А. О. Сизова, А. В. Барышев, В. Г. Медынский, Ю. П. Морозов и др.) [2; 9].

Идея инновации означает общее понятие об использовании определённых новшеств для претворения в жизнь соответствующего замысла. Замысел – осознание потребности, является отправной точкой творческого процесса. Поэтому поиск идеи инновации есть процесс творческий.

Творчество представляет собой взаимодействие человека как субъекта данного процесса с объективной реальностью. При этом взаимодействии человек, опираясь на объективные законы, создаёт качественно новые ценности – как материальные, так и нематериальные. В творческом процессе можно выделить три этапа:

- замысел, т. е. появление самой идеи;
- превращение идеи в план работы;
- реализация плана работы, т. е. воплощение идеи в определённую вещь (в материальную форму).

Первый этап творческого процесса – это появление замысла, т. е. идеи инновации. Причиной появления идеи инновации является, как правило, возникшее противоречие между существующими продуктами, операциями и новыми условиями хозяйствования, новой технической, технологической и финансово-экономической ситуацией.

Целью второго этапа творческого процесса является необходимость решения данной проблемы, т. е. превращение появившейся идеи в план работы по устранению выявленного противоречия. На этом этапе человек как субъект творчества, опираясь на свои знания, на свой и чужой опыт, интуицию, состав-

ляет план мероприятий по изменению данного финансового продукта или операции.

Третий этап творческого процесса связан с воплощением возникшей идеи в новый продукт или операцию. На этом этапе реализуется ранее намеченный план мероприятий, анализируется его результативность, при необходимости в него вносятся соответствующие изменения и коррективы.

Таким образом, инновация – это конечный результат творческого труда, реализуемый в виде новой или усовершенствованной товарной продукции, технологического процесса, услуги либо нового решения, совершенствующего организацию и управление в научно-технической и производственно-технологической сферах. Инновационная деятельность – деятельность, направленная на создание и освоение инноваций, обновление продукции, услуг и производства на различных этапах инновационного процесса: от разработки идеи или новой технологии до производства научно-технической продукции и ее реализации на рынке. Инновация, инновационная деятельность – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной сфере; а также результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных решений и т. д., удовлетворяющих потребности человека и общества, вызывающих вместе с тем социальные и другие изменения. Поиск идеи инновации, инновационная деятельность – это результат творческой деятельности.

К. Ангеловски, Н. А. Ильина, В. А. Кан-Калик, В. С. Лазарев, А. И. Пригожин, Н. Р. Юсуфбекова рассматривают инновацию в образовании как процесс создания и использования нового опыта, связанного с изменениями в социально-образовательной среде, как преобразование и изменение в образе деятельности, стиле мышления педагога, как проявление творчества в педагогической деятельности [1; 5; 6; 8; 10; 11].

Инновационный процесс – совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогические открытия или идеи превращаются в социальное, в том числе образовательное нововведение.

Инновационный процесс в образовании рассматривается в трёх основных аспектах: социально-экономическом, психолого-

педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых происходят инновационные процессы. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу, он может иметь как стихийный, так и сознательно управляемый характер. Подчеркнём единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение, применение новшеств.

Инновации затрагивают интересы многих работников организации, каждый из которых должен занять какую-либо ролевую позицию: поставщик проблемы, новатор, инициатор, разработчик, эксперт, изготовитель, организатор, пользователь. Этот набор ролевых позиций зависит от содержания и масштаба нововведений, на производстве в одном лице встречается редко. Обязательными бывают две позиции: организатор и пользователь. В образовании часто многие позиции совпадают в одном лице педагога-новатора. Часто инновационная позиция и функциональное место работника могут не совпадать. В норме, как отмечают ученые, инициатором и реализатором инновационного процесса должен быть руководитель организации, его поведение должно отражать стандарты инновационного поведения – стремление к лидерству, предприимчивость, желание дать свободу действий творческим и талантливым людям, поддержка энтузиастов. Главное в инновационном поведении руководителя – развить у сотрудников мотивацию инноваторов.

Педагогическая инновация – это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество, которое может осуществляться на трёх уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне.

На макроуровне инновации затрагивают изменения во всей системе образования и приводят к изменению её парадигмы. На мезоуровне инновации направлены на изменения в образовательной среде региона, в конкретных учебных заведениях. На мезоуровне речь в основном идёт о создании новых учебных заведений на базе новых концептуальных подходов [7]. На микроуровне инновации направлены на создание нового содержания как отдельного курса, так и блока курсов (например, экологических или гуманитарных), либо на отработку новых способов структурирования образовательного процесса, либо на разработку новых технологий, новых форм и методов обучения.

Образовательная инновация развивается в пять этапов.

Первый этап – инициация нововведения и принятие решения о необходимости внедрения новаций определённого типа. Инициация может быть вызвана к жизни внутренним побуждением лидера организации, но, скорее всего, причиной служит внешнее или внутреннее давление: приказ министерства, заказ отрасли на нового специалиста, изменения и процессы внутри самой организации. В норме стратегия инноваций и аналитическая работа по её внедрению должна проводиться руководителем в ранге ректора, проректора и декана (директора, завуча). На практике часто инициатива нововведения идёт не сверху, а снизу – от педагогов-новаторов.

Второй этап – теоретический, т. е. обоснование и проработка инноваций на основе психолого-педагогического анализа, прогнозирование того, как будет развиваться инновационный процесс, каковы его негативные и позитивные последствия (экономические, юридические). Этот этап является самым сложным, так как педагогические раздумья и способность «помыслить иную педагогическую реальность» (Г. П. Щедровицкий) предполагают:

- владение психолого-педагогической теорией;
- умение выстроить в единую концепцию свои идеи;
- обоснование необходимости или неизбежности инновации;
- выделение факторов, способствующих внедрению новшества.

Этот этап предполагает также информационное обеспечение планируемого нововведения. Тщательная работа на втором этапе влечёт за собой успех на этапе внедрения инноваций в педагогический процесс.

Третий этап – организационно-практический – это создание новых структур, способствующих освоению новшества: лабораторий, экспериментальных групп и т. д. Эти структуры должны быть мобильны, самостоятельны и независимы. На этом этапе важно найти сторонников инновационной идеи, особенно из числа влиятельных и авторитетных в организации лиц. Кроме того, надо предвосхитить отношение к новации многих других сотрудников из числа тех, кого прямо затронут эти новшества. Этот этап инновационного процесса заканчивается убеждением большинства членов организации в необходимости нововведе-



ний и создании благоприятного эмоционально-мотивационного фона.

Четвёртый этап – аналитический – это обобщение и анализ полученной модели. На этом этапе надо осознать, на каком уровне осуществляется инновационный процесс, соотнести состояние образовательного учреждения в целом (или состояние преподавания конкретного предмета) с тем прогностическим состоянием, которое предполагалось достичь в результате нововведения. Если соответствие не состоялось, надо найти ответ на вопрос: почему?

Пятый этап – внедрение, оно может быть пробным, а затем и полным. Успех на этом этапе зависит от трёх факторов:

- от материально-технической базы того учебного заведения (или образовательной среды), где осуществляется новшество;
- от квалификации преподавателей и руководителей, от их отношения к инновациям вообще, от их творческой активности;
- от морально-психологического климата в организации (степени конфликтности, степени сплочённости сотрудников, текучести кадров, общественной оценки их труда и др.) [7].

В. И. Добрынина и Т. Н. Кухтевич отмечают, что внедрению нововведений в высшей школе в значительной степени препятствует высокая конфликтность по линиям «преподаватель – студент» и «преподаватель – преподаватель» [3].

Г. В. Лаврентьев главной преградой для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику считает качественное состояние преподавательского корпуса, уровень профессионализма. Он отмечает, что в числе социальных причин неприятия инноваций преподаватели указывают: стремление сохранить привычные социальные связи и, следовательно, свой статус (40 %); боязнь, что инновации изменят функциональные обязанности и понизят удовлетворение работой (30 %); недовольство слабостью личного участия и незначительностью своей роли при внедрении инновации (20 %); уверенность в том, что новации выгодны организации, а не работнику и не обществу (5 %).

Причинами личностного характера сопротивления инновациям преподаватели считают: восприятие критики их личных методов работы как обиды (20 %); боязнь того, что приобретённые за много лет навыки и умения окажутся ненужными, что их профессиональная компетентность будет ущемлена (25 %); уве-

ренность в том, что новации усиливают монотонность и конвейерность труда, тем самым уменьшают чувство значимости человека как участника трудового процесса (30 %); нежелание тратить силы на переобучение (30 %); боязнь роста интенсивности труда (68 %); страх перед неопределённостью, непонимание сути и последствий нововведения (5 %); утрата творческого начала в педагогическом труде (35 %) [8].

Список личностных причин сопротивления инновациям можно дополнить причинами, выделенными А. И. Пригожиным: ориентация многих работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи; боязнь риска и трудностей; низкий уровень притязаний; установки типа «всякая инициатива наказуема»; отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации; грубая культура общения в целом и низкая эмпатия во взаимоотношениях со студентами в частности; отсутствие навыков паритетного общения; приверженность к стереотипам и низкая способность к импровизациям; непонимание своего профессионального предназначения (своей учительской миссии), следовательно, неполнота самоактуализации в труде; неспособность к многоуровневой рефлексии и, как следствие, эмоциональное выгорание через 10–15 лет преподавательской работы [10].

Как видим, преподаватели в основном боятся инноваций, поскольку они ведут к интенсификации труда и необходимости переобучения; могут снизить их значимость и изменить их ключевую роль в учебном процессе; ограничивают импровизацию и творчество в деятельности преподавателя.

Говоря о психологических барьерах, препятствующих инновационной деятельности, нужно отметить факторы, способствующие инновационной деятельности. Так, В. И. Долгова к факторам проявления готовности к инновационной деятельности относит: активность, направленность, индивидуально-психологические особенности, индивидуальный стиль деятельности, установку, Я-концепцию, ценностные ориентации и отношения, способность к творческой деятельности, инновационные важные качества личности, профессионализм, готовность к риску [4].

Таким образом, инновация – процесс создания и использования нового опыта, преобразование и изменение в деятельности, стиле мышления педагога, проявление творчества в педаго-

гической деятельности. Сопротивление персонала нововведениям обусловлено экономическими, социальными и личностными причинами. Утрата творческого начала в педагогическом труде, доминирование мотивации избегания неудач над мотивацией достижения успеха, боязнь риска, отсутствие интереса к саморазвитию, низкая эмпатия, отсутствие навыков паритетного общения, неполнота самоактуализации в труде, эмоциональное выгорание являются причинами, препятствующими инновационной деятельности. Условиями, способствующими инновационной деятельности, являются активность, индивидуальный стиль деятельности.

### Список литературы

1. *Ангеловски, К.* Учителя и инновации: кн. для учителя / К. Ангеловски; пер. с макед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. *Балабанов, И. Т.* Инновационный менеджмент / И. Т. Балабанов. – СПб.: Питер, 2000. – 208 с.
3. *Добрынина, В. И.* Социальные конфликты в высшей школе / В. И. Добрынина. – М., 1993. – (Система воспитания в высшей школе: обзорная информация / НИИВО. Вып. 3).
4. *Долгова, В. И.* Инновационная культура и педагогический менеджмент / В. И. Долгова. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ; АТОКСО, 2008. – 318 с.
5. *Ильина, Н. А.* Отношение к нововведениям в производственном коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. А. Ильина. – Л.: [б. и.], 1985. – 26 с.
6. *Кан-Калик, В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
7. *Лаврентьев, Г. В.* Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев. – Барнаул: Изд-во Алтай. ун-та, 2002. – Ч. 1. – 156 с.
8. *Лазарев, В. С.* Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
9. *Морозов, Ю. П.* Инновационный менеджмент: учебное пособие / Ю. П. Морозов. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1997. – 186 с.
10. *Пригожин, А. И.* Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

11. Юсуфбекова, Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – 1991. – № 1–2. – С. 3–7.

*И. А. Чумакова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ ЗАДАЧ**

Актуальность темы нашего исследования обусловлена потребностью методологического, научно-теоретического и учебно-методического обеспечения процесса перехода общеобразовательных учреждений России на новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО).

Отличительной особенностью нового стандарта начального образования является деятельностный подход, ставящий главной целью образовательной деятельности развитие личности обучающегося. Деятельностный подход в обучении опирается на идеи Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др. Авторы в своих работах рассматривали деятельность как целенаправленную активность человека во взаимодействии с окружающим миром в процессе решения задач, определяющих его существование и развитие. В этом смысле целью обучения является не столько вооружение учащегося знаниями, сколько формирование у него умений действовать со знанием дела, компетентно. В соответствии с этой точкой зрения процесс усвоения знаний должен сопровождаться обучением способам действий. Усвоение знаний происходит не до начала деятельности, а непосредственно в её процессе, в ходе применения этих знаний на практике [4].

Современная система образования 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. Требования к результатам

обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов [2].

Неотъемлемой частью ядра нового стандарта являются универсальные учебные действия (УУД). Под УУД понимают «общеучебные умения», «общие способы деятельности», «надпредметные действия» и т. п. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т. е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта [3]. Возникает вопрос, а какие формы, методы и средства могут содействовать формированию УУД в младшем школьном возрасте? А. Б. Воронцов и др. предлагают использовать такую новую форму учебной деятельности, как постановка на уроке проектных задач. Чем же это обусловлено?

В настоящее время всё более актуальным в образовательном процессе становится использование в обучении приёмов и методов, которые формируют умения самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения. Общая дидактика и частные методики в рамках учебного предмета призывают решать проблемы, связанные с формированием у школьников умений и навыков самостоятельности и саморазвития (К. Н. Поливанова, А. Б. Воронцов и др.). А это предполагает поиск новых форм и методов обучения, обновление содержания образования [2].

Анализ педагогического опыта показал, что эту проблему в начальной школе пытаются решать, в частности, через организацию проектной деятельности, смысл которой заключается в создании условий для самостоятельного усвоения школьниками учебного материала в процессе выполнения проектов. Однако более тщательный анализ того, что обычно называют проектной деятельностью в начальной школе, выявил две крайности. Либо это механический перенос метода проектов в начальную школу из основной или старшей школы, либо простое присваивание названия «проект» всему, что только ни делается: самостоятельно решили несколько задач из учебника – «проект» и т. д.

Выскажем предположение, что полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Очевидно, что переносить способы работы из ос-

новой школы в начальную школу, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно. Прообразом проектной деятельности основной школы для младших школьников могут стать проектные задачи. С помощью построения системы проектных задач можно решать современные проблемы начального образования, в частности, осуществить переход на компетентностный подход в образовательном процессе, а также вооружить младших школьников средствами и способами будущей проектной деятельности в средней школе. Подчеркнём, что речь идёт не об отдельных задачах, вкрапляемых в образовательный процесс, а именно об их системе, задающей узловые точки этого процесса. Осмелимся предположить, что основное предназначение метода проектных задач состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Согласимся с точкой зрения А. Б. Воронцова, который под проектной задачей понимает задачу, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система детских действий, направленных на получение нового результата для ребёнка. Выполнение проектной задачи носит групповой характер. Через опыт решения серии подобных задач на протяжении всех лет обучения в начальной школе младшие школьники осваивают основы проектной деятельности [2].

На наш взгляд, педагогическая значимость проектных задач заключается в следующем: проектная задача задаёт реальную возможность организации взаимодействия детей между собой при решении поставленной ими самими задачи; учит способу проектирования (без явного на то указания); позволяет учащимся осуществлять перенос известных им способов действий в модельную ситуацию; ставит ученика в позицию активного участника процесса обучения; даёт возможность реализовать индивидуальные творческие замыслы; открывает возможности формирования жизненного опыта; стимулирует творчество и самостоятельность, потребность в самореализации, самовыражении; выводит процесс обучения и воспитания из стен школы в окружающий мир; реализует принцип сотрудничества учащихся и взрослых, сочетая коллективное и индивидуальное; ведёт учащихся по ступенькам роста личности; формирует ин-

формационную компетенцию; учит работать в команде. Это одновременно ведёт к решению воспитательных задач: к сплочению класса, развитию коммуникативных навыков. Отметим также, что в процессе решения проектных задач создаётся обстановка общей увлечённости и творчества.

Особое значение имеет то, что в процессе работы над проектными задачами каждый учащийся познаёт мир, делает для себя открытия, удивляется, приобретает опыт общения, а все вместе – учитель и ученики – делают одно дело: учат друг друга в процессе деятельности.

Опыт показал, что в ходе решения системы проектных задач у младших школьников формируется способность: рефлексировать (видеть проблему, анализировать сделанное, видеть трудности, ошибки); ставить цели и достигать их; планировать (составлять план своей деятельности); моделировать (представлять способ действия в виде модели, выделяя всё существенное и главное); проявлять инициативу при поиске способа решения задачи; вступать в коммуникацию (отстаивать свою позицию, взаимодействовать при решении задачи).

Отличие проектной задачи от проекта заключается в том, что для решения этой задачи школьникам предлагают все необходимые средства и материалы в виде набора (или системы) заданий и требуемых для их выполнения данных.

Особо подчеркнём, что проектный подход позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной. Такой вид обучения обеспечивает выход трудовой деятельности в другие виды деятельности: интеллектуальную, эстетическую; стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации; требует развития творческой фантазии на каждом этапе выполнения проекта, начиная с выбора темы будущей работы и заканчивая защитой, выигрышно представляя её на защите.

Любая практическая деятельность имеет свои этапы. Необходимо учитывать этапы, организуя проектную деятельность учащихся. Более того, процесс работы над задачей будет продвигаться тем успешнее, чем более чётко будут сформулированы этапы работы. Мы предлагаем следующий алгоритм деятельности по решению проектных задач:

1. Постановка социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической. Надо ли её решать и в чём проблема? Проблемная ситуация должна быть такой, чтобы путей её преодоления было несколько.

2. Формулирование целей деятельности. Для чего необходимо двигаться в направлении решения проблемы?

3. Планирование действий для решения проблемы, моделирование проекта, в частности, определение конечного вида продукта. Куда придём в итоге?

4. Поиск средств, возможных путей решения – перевод проблемы в задачу. Задача должна быть сформулирована самими детьми по результатам разбора проблемной ситуации.

5. Выбор средств решения проблемы. Что будем делать, каким будет результат? Количество заданий в проектной задаче – это количество действий, которые необходимо совершить, чтобы задача была решена.

6. Решение проблемы (реальное продуктивное действие). Создание реального «продукта», который можно представить публично и оценить.

7. Анализ полученного результата, соотнесение его с проблемой. Решили ли мы проблему? Оформление итогового результата.

8. Представление окружающим полученного результата («продукта») в виде различных текстовых, знаковых, графических средств (творческое проявление).

Перечисленные этапы позволяют сохранять самостоятельность ребёнка и стимулировать его мотивацию на всех этапах работы.

Следует подчеркнуть, что в приобщении детей к работе над проектными задачами необходимо нацеливаться не на результат, а на процесс. Главное – это заинтересовать ребёнка, вовлечь его в исследование, побудить к самостоятельному поиску, и тогда цель – развитие универсальных учебных действий у учащегося на основе формирования потребности в саморазвитии – будет достигнута.

Далее приведём алгоритм организации учебной деятельности по решению проектной задачи на примере информатики, который был разработан нами для младших школьников.



Пример проектной задачи по информатике  
для младших школьников

Название проектной задачи	Танграм
1	2
<i>Предмет</i>	Информатика и ИКТ
<i>Класс</i>	4–5
<i>Тип задачи</i>	Межпредметная, разновозрастная, может использоваться в качестве составной части рефлексивной фазы учебного процесса
<i>Цели и педагогические задачи (педагогический замысел)</i>	1. Комплексное использование освоенных в информатике способов действий в модельной (квазиреальной) ситуации. 2. Учебное сотрудничество учащихся
<i>Знание, умения и УУД, на которые опирается задача</i>	<i>Информатика</i> : умение использовать возможности программы Paint для создания простейших геометрических фигур танграма; умение определять размер фигур по количеству пикселей; знание алгоритма выделения, поворота, перемещения фрагмента рисунка; понимание принципа построения фигур танграма; умение пользоваться принтером для распечатки готовых наборов танграма. <i>Математика</i> : распознавание многоугольников, выделение их элементов; <i>УУД</i> : работа согласно алгоритму (умение действовать по плану, по образцу); умение удерживать правила игры (на основе предложенных действий составить свою игру); работа в малой группе (коммуникативная компетентность): взаимопомощь, взаимоконтроль
<i>Планируемый педагогический результат</i>	УУД и демонстрация УУД, именно предметного материала и возможностей применять его в нестандартных условиях; знаний и умений в построении простейших многоугольников с помощью инструментов графического редактора Paint; умение, работая в малой группе, создать конечный «продукт» и новую игру

*Окончание таблицы*

1	2
<i>Способ и формат оценивания результатов работы</i>	При подведении итогов работы оцениваются УДД: владение необходимым предметным материалом, правильность выполнения отдельных заданий и умение выстроить с их помощью решение задачи в целом; умение действовать согласно инструкции. Оценивание взаимодействия учащихся при работе в малой группе проводится путём экспертного наблюдения и оформляется в виде экспертного листа, в котором фиксируются действия учащихся в процессе решения задачи, делается общий вывод об уровне работы в малой группе

Данная таблица представляет собой технологическую карту решения задачи, где описаны ключевые моменты задачи: цели, планируемый результат, способ оценивания и т. д.

Замысел проектной задачи состоит в следующем. В основе задачи лежит известная игра «Танграм». В игровой форме проверяются основные знания из геометрического материала курса математики: виды многоугольников (треугольник, прямоугольник, квадрат). Основное внимание в задаче уделено выполнению таких практических действий, как построение простейших геометрических фигур с помощью инструментов программы Paint, составление сложных фигур по инструкции, в которой описан ход работы. Заключительным этапом работы проектной задачи является придумывание собственных композиций и самостоятельная разработка к ним алгоритма по выполнению работы. Этот вид работы выполняется в малых группах по 2–3 человека. На следующем уроке учащиеся предлагают свои работы своим одноклассникам для выполнения. В конце урока предусмотрена рефлексия.

Опытно-экспериментальная работа показала, что в работе над проектной задачей эффективно установление межпредметных связей: литературное чтение и русский язык, математика и информатика, окружающий мир и др. Это вызывает большой интерес учеников, так как в одной работе они могут соединить

разные, как им казалось, не связанные между собой предметные знания.

Количество и содержание проектных задач в течение учебного года задаётся по следующей схеме. Например, на один предмет приходится минимум 4–5 проектных задачи: одна задача (предметная или межпредметная) в фазе запуска, две предметные проектные задачи в фазе решения учебных задач и одна проектная задача (предметная или межпредметная) в рефлексивной фазе.

Необходимость применения проектной технологии в современном школьном образовании обусловлена очевидным стремлением в образовательной системе к более полноценному развитию личности учащегося, к его подготовке к реальной деятельности. Применение данной технологии даёт результаты на всех этапах обучения средней общеобразовательной школы, так как сущность её согласуется с основными психолого-педагогическими требованиями к формированию личности школьника на любом этапе её развития. Это обусловлено проблемным характером проектных задач, в основе которых лежит практически или теоретически значимая проблема, связанная с реальной жизнью, и неконфликтным характером проектных задач. Девизом этой деятельности могут служить слова выдающегося немецкого драматурга и философа Г. Э. Лессинга: «Спорьте, заблуждайтесь, ошибайтесь, но, ради бога, размышляйте, и хотя и криво, да сами» [5, с. 23].

Таким образом, следует вывод о том, что в целом технология решения проектных задач на уроках информатики в начальной школе является эффективной и инновационной, она значительно повышает внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности школьников, общее интеллектуальное развитие, обеспечивает формирование личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий.

### Список литературы

1. *Асмолов, А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия / А. Г. Асмолов и др. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
2. *Воронцов, А. Б.* Проектные задачи в начальной школе / А. Б. Воронцов и др. – М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 31 с.

4. *Поливанова, К. Н.* Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.

5. *Саркисян, М.* Проектная технология на уроках информатики / М. Саркисян // Информатика и образование. – 2009. – № 5. – С. 12–14.

*Н. В. Амяга*

### **КОНСТРУИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОД ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА ЦЕНТРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ И КОРРЕКЦИИ**

Идея о том, что конструирование программы деятельности может быть стержневым аспектом интенсификации профессионального развития специалиста Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции (ЦППРиК), оформилась в результате трехлетнего периода работы в качестве научного консультанта экспериментальной деятельности (консультирование осуществлялось совместно с Н. И. Бычковой) по теме, связанной с введением мыследеятельностного (типодеятельностного) [1] содержания образования в практику коррекционно-развивающей работы на базе ЦППРиК «Строгино» [2] (Москва).

В рамках эксперимента мы хотели показать, что освоение проектирования и/или конструирования как типов деятельности может качественно повышать профессиональный уровень специалиста, занимающегося коррекционно-развивающей работой и уровень достигаемых результатов. Также мы хотели показать, что освоение элементов этих типов деятельности детьми, включёнными в коррекционно-развивающую практику, может существенно сказываться на их развитии и достижениях.

В ходе экспериментальной деятельности надо было получить новые образцы работы специалистов на разном материале.

Экспериментальная работа сопровождалась курсом повышения квалификации, в котором участники знакомились с об-

щими принципами мыследеятельностного подхода к вопросам развития ребёнка, его способностей, имеющимся практическим опытом их применения в педагогике и психологии, осмыслили всё это в контексте коррекционно-развивающей работы на базе Центра.

Начнём с краткого описания истории и некоторых обстоятельств нашей работы. В орбиту экспериментальной работы оказались более включёнными и включаемыми специалисты, которые не были жёстко встроены в профессиональные сообщества (в том числе мирового уровня), связанные с определённым психотерапевтическим направлением (например, психоанализом). Если специалист принадлежит подобному сообществу, он встроен в свою систему профессионального лифтинга, профессиональной социализации и профессиональной рефлексии. К примеру, в центре были специалисты, которые протоколы всех своих психотерапевтических сессий направляли посредством Интернета супервизорам, проживающим в Лондоне, и получали консультации.

Возможность и необходимость проблематизации работы таких специалистов на мыследеятельностных основаниях – большой отдельный вопрос. Мы полагаем, что на данном этапе нужна рефлексия границ рабочей зоны таких специалистов и обсуждение возможности комбинации их целей, средств и способов работы со средствами, способами и целями работы других специалистов для достижения суммарного более серьёзного коррекционного и развивающего результата.

В методологическом плане это вопрос о возможностях комбинации двух типов рефлексии: рефлексии, направленной на процессы, закономерности, аспекты работы (собственного) сознания, и рефлексии, направленной на деятельность, процессы деятельности и мыследеятельности (в которую включен человек).

Сегодня в ЦППРиК собраны специалисты, которые в зависимости от полученного типа образования являются носителями разных картин представлений об объекте своей работы. Первый тип: уже описанные сторонники определённых психотерапевтических школ. Они приняли соответствующую этому направлению онтологическую картину, методiku и принципы работы. Вторая группа – специалисты, которые «всеми учились понем-

ногу», то есть знакомы с основами, методами различных подходов, считают возможным комбинировать разные идеи и принципы работы по собственному усмотрению (основания комбинирования часто не артикулированы – «интуитивные»).

Третья группа – это специалисты с педагогическим образованием. Четвертая группа – специалисты со специальным педагогическим (например, коррекционная педагогика) образованием. Они могут построить определённую картину дефекта развития, обладают средствами, приёмами его устранения или компенсации.

Пятая группа – специалисты без педагогического образования, осуществляющие работу в области дополнительного образования. Они могут обучить чему-то, чему не учат в школе, но их картины развития ребёнка и сломов развития непрофессиональны.

В орбите нашей экспериментальной работы оказались специалисты четырёх последних типов.

В ходе экспериментальной работы мы уделяли значительное внимание анализу и обсуждению логики и оснований работы по программе и созданию программы работы.

Первоначальная попытка начать работу со сценированием отдельных занятий на мыследеятельностных основаниях имела то ограничение, что надо было каждый раз восстанавливать общую рамку, цель работы (коррекционную и развивающую) и сверхзадачу работы специалиста. В этом было коренное отличие от работы по сценированию занятий в образовании, где сценарная форма, как отдельные островки, может жить и сочетаться с обычной работой по образовательной программе. При этом предполагается, что площадь таких островков по мере разработок должна поступательно увеличиваться, таким образом, будет создаваться программа нового типа.

В определённой мере такой подход возможен и в коррекционной практике, например, в работе педагогов-дефектологов. Так, в работе педагога-дефектолога В. О. Шигабутдиновой показано, что освоение сценарной формы и выделение педагогом новых единиц содержания образования, например, работа со способностью различения, ведёт к тому, что педагог получает новое вполне ощутимое средство работы со стимулированием субъектности, активности ребёнка даже с умеренной степенью умственной отсталости. Это ведёт к более высокой степени актуализации ресурса ребёнка. Кроме того, педагог учится выде-

лять новое содержание образования, строить работу по передаче единиц нового содержания образования [3].

В ходе работы по сценированию занятий необходимо было также понимать, внутри какого целого, какой программы, будет жить данный сценарий.

Психологические коррекционные программы не могут быть выстроены тематически как традиционные педагогические программы. Например, у гештальттерапевта или психоаналитика нет тематической программы, но при этом есть определённая логика работы, её этапы. Есть программа – принципы, приёмы осуществления деятельности.

Таким образом, необходимо различать разные типы программ. Их, по крайней мере, три.

Программы, выстроенные по тематическому принципу. Программы, построенные в логике развития способностей и направленные на их развитие. (Хорошим примером этого типа являются программы по метапредметам). Программы деятельности специалиста, в которых удерживаются сверхзадачи, цели, есть приёмы, методики, формы работы. Конкретное наполнение этого «каркаса», способ движения в его рамках, тематический материал, на основе которого ведётся работа, возникает и доопределяется в ходе самой деятельности.

Сами специалисты не различали эти разные типы программ. Разработка или переработка имеющихся программ деятельности может осуществляться на основаниях и принципах деятельности конструирования. Нужен набор конструктивных элементов программы, которые выполняют отдельные функции, нужно их соединение, которое бы обеспечивало работу всей конструкции. «У нас должны быть какие-то конструктивные элементы, конструктор с набором элементов, и мы должны, с одной стороны, определённым образом собрать эти элементы, с другой – установить между ними те или иные связи и отношения. И когда мы проделали такую работу по объединению элементов и установлению между ними определённых отношений и связей, мы эту работу прекращаем, и дальше организованное нами целое может начать жить по своим законам» [4].

В качестве блоков или конструктивных элементов при разработке или переработке программы могут выступать следующие: цели и задачи, предмет работы, способы, формы методы

работы, этапы, принципиальная схема организации деятельности, позиции участников.

В данной статье мы преимущественно остановимся на одном примере из опыта экспериментальной работы, с введением типодействительностного содержания в работу специалиста, на том, как происходила сборка в конструкцию программы.

Он построен на материале работы Е. В. Афонинной [5], которая была основным разработчиком и воплостителем программы.

Целевая группа – подростки, у которых были «проблемы взаимодействия с окружающими людьми и миром в целом». Коррекционные задачи планировалось решать внутри работы по освоению элементов театральной деятельности и работы по организации проектного действия подростков. Театральная деятельность представляла и в социальной функции: детей побуждали и вдохновляли на подготовку (пусть небольшого) спектакля для целевой аудитории (например, детей детского дома). Коррекционные задачи решались в рамках работы с детьми в направлении достижения этой социально значимой цели. Принятие такой задачи подростками, имеющими проблемы, составляет отдельный фокус работы.

В ходе работы над подготовкой спектакля выделилось несколько направлений, которые имели образовательно-корректирующую функцию.

Первое направление связано с освоением позиционного устройства коллективно-распределённой формы театрального дела. Дети выбирали и проживали в действии позиции режиссёра, сценариста, актёра, художника.

Второе направление связано с пониманием и освоением формы и особенностей взаимодействия и коммуникации ансамбля актёров со зрителями во время спектакля.

Третье направление связано с работой над пониманием текста сценария и освоением средств понимания текста. Подростки создавали собственные варианты режиссёрского прочтения авторского текста, проигрывали задуманные сцены. Далее организовывалась рефлексия того, что получилось на меру соответствия режиссёрскому и авторскому замыслу. Подбирался сценарий, в сюжете которого содержалось конфликтное «столкновение» подростков и взрослых.

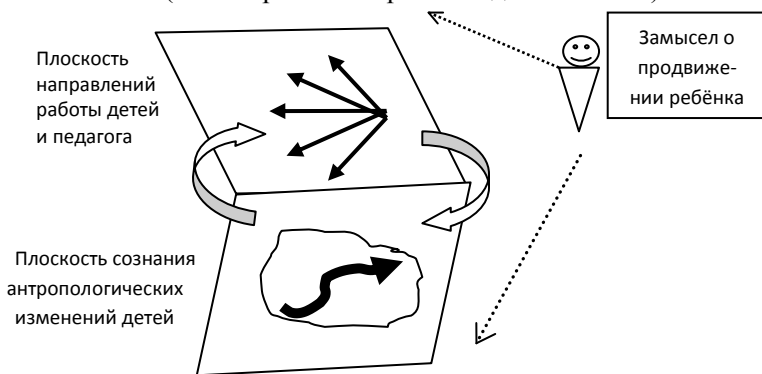


Четвёртое направление работы было связано с анализом «палитры эмоций» как инструмента воплощения в игре актёра авторского текста. Обсуждалась эмоциональная партитура диалога героев. Строились занятия и этюды на экспериментировании с эмоциональной партитурой. Средства эмоциональной выразительности становились, таким образом, предметом осмысления и освоения.

Работа в этих разных направлениях позволяет получать коррекционно-развивающие результаты различного типа. Организуя работу группы, ведущий удерживают коррекционные задачи относительно каждого ребёнка и отслеживает происходящие изменения.

Сравнительно небольшой опыт работы по этим направлениям (фактически год, до этого шли поиски формы работы) позволил зафиксировать результаты в деятельности детей: активизация собственной инициативы и активности подростков; пробуждение интереса к культурному содержанию; преодоление телесной скованности и неловкости; изменение отношения к себе как к субъекту переживаний и деятельности; развитие способности к лидерству; преодоление разрыва между требованиями взрослых и собственными интересами; появление нового контекста в отношениях со взрослыми.

Схема организации деятельности специалиста в соответствии с рабочим замыслом коррекционно-развивающей работы (на материале театральной деятельности)



Схема

В схеме на плоскости направлений работы детей и педагога векторами представлены разные линии работы на материале театрального дела, которые обладают собственным коррекционным и развивающим потенциалом. Везде есть большой опыт и культура в театральном деле, опыт и культура его освоения (в театральной педагогике). На плоскости сознания и антропологических изменений детей условно отображены психологические изменения, которые возникают в результате включения подростка в работу вместе с коллективом и руководителем группы. Ведущий группы осуществляет свою деятельность, удерживая конкретные задачи по отношению к каждому подростку и понимая, какие формы работы при освоении театрального дела и театральной формы обладают наибольшим коррекционным потенциалом относительно задач по отношению к каждому из участников. Нужно ли работать в первую очередь с «палитрой эмоций» или с пониманием текста, в основе сюжета которого лежит конфликт подростка со взрослым и т. д.

С одной стороны, группа движется к тому, чтобы подготовить небольшой спектакль, в этом смысле есть тематическая программа работы. Но ведущие цели работы – коррекционные. Проблемные подростки пришли в театральную студию коррекционного центра. Они и руководитель студии должны обеспечивать и фиксировать прирост возможностей и понимания, который возникает у участников результате работы группы. Задача подготовки спектакля (предполагает свою отдельную подпрограмму) подчинена задаче коррекции и обеспечения антропологического роста. Спектакль также является средством включения подростков в осуществление социально значимого действия. Это возможно, когда элементы программы освоения основ театрального дела и опыт включения подростков в социально значимые проекты и деятельность начинают использоваться в рамках другой программы, подчиняясь её задачам и приобретая дополнительные функции. Программа работы руководителя группы может быть отображена структурно, а не процессуально. Процесс работы осуществляется как бы поверх этой структуры, как передвижение «на ней» в соответствии с общими и конкретными задачами на разных этапах работы группы. Процесс такой деятельности может осуществляться с использованием сценарной формы работы.

Эти выводы значимы с точки зрения выделения и фиксации общих принципов конструирования и композиции программ деятельности специалиста.

Интересным примером конструкции программы явились также элементы программы Н. В. Горбатовой [8], в которой надо было связать средства работы разных специалистов (психолога и логопеда) при работе с умственно отсталыми детьми, при этом сохранить целостность и возможности осуществления действия детей (их мотивацию, интерес, работоспособность и т. д.). Предложен сценарий, в основу которого как содержание образования положено усложнение действия (конструирование из деталей по замыслу), при этом для преодоления возникавших затруднений ребёнок осваивал новое коммуникативное действие. Ребёнок самостоятельно или с помощью взрослого (логопеда) обнаруживал правильный способ преодоления затруднения (правильные слова и правильную форму коммуникации).

Работа по созданию или переконструированию программ деятельности предполагала выход на рефлексивный уровень и приводила к новым качественным изменениям в работе специалистов центра, фактическому повышению уровня их квалификации. Эти качественные изменения отражались и в том, как люди меняли способ и уровень описания своей деятельности.

Подводя итог, хочется отметить следующее: хотя программы деятельности могут быть разными, можно фиксировать их общие конструктивные элементы. Анализ и проработка их могут быть положены в основу программы повышения квалификации специалистов. При этом также желательна прорисовка (прояснение) организационно-технической схемы работы в программе. Такая схема устанавливает тип связывания конструктивных элементов программы в деятельности специалиста. Конкретные блоки при этом обеспечиваются сценарной формой проведения занятий и мыследеятельностным содержанием.

Программа как разборный ящик может быть декомпозирована на элементы, могут описываться особенности связи и взаимодействия (например, соответствие предмета, содержания, методов, форм работы). Могут анализироваться особенности всей «конструкции» в целом (с точки зрения тех результатов, которые даёт работа по программе, с точки зрения меры проработанности, прозрачности устройства программы и т. д.). Могут

анализироваться и оцениваться её составляющие. Возможна перекomпозиция, доработка, в том числе с включением новых конструктивных элементов, или создание принципиально новой программы. Программа деятельности предполагает понимание того, как ею пользоваться. Тип работы в зависимости от устройства программы может быть разным. Например, можно последовательно «проходить темы» или более свободно двигаться, меняя средства и тип содержания с учётом целей и происходящего в ходе реализации программы.

Идея конструирования, с нашей точки зрения, также является ведущим средством, обеспечивающим возможность обращения этого опыта на создание программы повышения квалификации специалистов: фиксации блоков, содержания и способов работы по такой программе.

### Список литературы

1. *Алексеева, Л. Н.* Личностное содержание образования в освоении проектирования / Л. Н. Алексеева // Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования – стратегическое направление развития образования: практическое руководство. – М.: Пушкин. ин-т, 2008. – С. 8–18.
2. *Амяга, Н. В.* Мыследеятельностный подход в практике работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции / Н. В. Амяга // Российское психологическое общество: научные материалы (Москва, 14–18 февраля 2012 г.). – М., 2012. – Т. I. – С. 349–350 // <http://www.twirpx.com/file/747755/>.
3. *Шигабутдинова, В. О.* Роль метода сценирования в коррекционной работе дефектолога / В. О. Шигабутдинова // Российское психологическое общество: научные материалы (Москва, 14–18 февраля 2012 г.). – М., 2012. – Т. I. – С. 426 // <http://www.twirpx.com/file/747755/>.
4. *Щедровицкий, Г. П.* Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: курс лекций / Г. П. Щедровицкий // Из архива Щедровицкого. ОРУ (1). – М., 2003. – Т. 4.
5. *Афонина, Е. В.* Опыт разработки идеи программы и сценариев коррекционно-развивающих занятий для подростков (на материале театральной деятельности) / Е. В. Афонина // Российское психологическое общество: научные материалы (Москва, 14–18 февраля 2012 г.). – М., 2012. – Т. I. – С. 352–353 // <http://www.twirpx.com/file/747755/>.

6. Горбатова, Н. В. Опыт позиционной соорганизации специалистов в совместной коррекционно-развивающей работе / Н. В. Горбатова // Российское психологическое общество: научные материалы (Москва, 14–18 февраля 2012 г.). – М., 2012. – Т. I. – С. 365 // <http://www.twirpx.com/file/747755/>.

*И. В. Веретенникова*

## **ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТУДЕНТАМИ**

Социально-психологическими особенностями личности являются те, которые проявляются в ходе взаимодействия, общения и взаимовлияния людей друг на друга. В личности в первую очередь подчёркивается её общественная сущность.

Личность человека как члена общества находится в сфере влияния различных отношений (социальных, экономических, политических и т. д.). В. Г. Крысько в своём учебнике отмечает: «В процессе взаимодействия и общения люди взаимно воздействуют друг на друга, вследствие чего формируется общность во взглядах, социальных установках и других видах отношений к обществу, труду, людям, собственным качествам. В то же время в группе личность завоёвывает определённый авторитет, занимает определённое положение, играет определённые роли. Личность – не только объект общественных отношений, но их субъект, т. е. активное звено. Вступая в отношения с людьми, личности творят историю, но творят её не по поводу, а по необходимости, под воздействием объективных общественных закономерностей» [1].

Профессиональная деятельность преподавателя – это деятельность, связанная со взаимодействием и общением с большим количеством людей, но т. к. основное предназначение преподавательской деятельности заключается в профессионально-личностном развитии будущего специалиста, то и основная целевая аудитория – это студенты.

Социальная значимость педагогической деятельности предъявляет особые требования к личности преподавателя, его

интеллектуальному потенциалу и моральному облику. Исторически каждая теория обучения и воспитания выдвигает свои собственные требования к личности и деятельности педагога. Для современного этапа образования важно не только дать новые знания, но и вызвать у учащихся желание приобретать эти знания и уметь пользоваться ими. Эта новая реальность кардинальным образом меняет роль педагога. От преподавателя вуза сегодня требуется больше, чем быть носителем и транслятором научной информации. Целесообразно стать организатором познавательной активности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

В настоящее время идея личностно-ориентированного преподавания начинает входить в практику вузовского учебно-воспитательного процесса. Личностно-ориентированная концепция подразумевает наличие «субъект-субъектных» отношений. Речь идёт о совместной деятельности преподавателя и студентов на творческой основе, духовном равенстве и гуманистическом межличностном общении.

Основное направление деятельности преподавателя связано со взаимодействием и общением со студенческой аудиторией.

«Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия. Общение обычно включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.) и обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности» [2]. Общение – это не только информационное и предметное воздействие, оно сопровождается обменом эмоциональных состояний, в результате чего возникают определённые межличностные отношения.

Общение и межличностные отношения неразрывно связаны друг с другом. Они охватывают широкий диапазон социально-психологических явлений: восприятие и понимание людьми друг друга, межличностная привлекательность (притяжение, симпатия), взаимовлияние. Благоприятные межличностные отношения между преподавателем и студентами позитивно влияют на психологическую атмосферу в студенческом коллективе и на учебный процесс в целом. Неблагоприятные межличностные

отношения – существенное психологическое препятствие для реализации и достижения педагогических целей.

В педагогической системе вуза взаимоотношения преподавателя и студента носят нелинейный характер. Преподаватель, генерируя информацию, является для студентов своеобразной точкой отсчёта, передавая не только знания, но и транслируя им свои индивидуальные качества, выраженные прежде всего в стиле педагогической деятельности. Постоянно взаимодействуя со студентами, преподаватель должен также выходить на новые уровни своего саморазвития.

Если педагогический процесс – это прежде всего взаимодействие личностей, то и основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями. Многоаспектный идеал преподавателя – мировоззренческий, этический, эстетический – реализуется только в условиях взаимодействия со студентами, в условиях сотрудничества и сотворчества, в этих уникально-неповторимых ситуациях. Важную роль играет то, как воспринимается преподаватель учащимися, т. е. какой образ преподавателя сформировался у студентов. Этот важный момент связан с основной целью преподавательской деятельности – участие в формировании и развитии личности студентов как будущих специалистов.

Осознание студентами целей и мотивов обучения, а также желание учиться являются ведущими факторами. Это является ключевым мотивом для того, чтобы студенты прилагали больше усилий в учёбе и освоении программы. Другими значимыми параметрами становятся преподаватели, их образ в глазах студентов, личные качества, стиль поведения и преподавания.

В психолого-педагогической литературе сегодня активно разрабатывается проблема личности педагога, ориентированного на гуманистическое общение, диалог с учащимися. Многие исследователи (среди них Л. А. Петровская, А. К. Маркова, А. К. Болотова, С. Я. Ромашина и др.) говорят в этой связи о новом типе педагога – фасилитаторе, выделяя целый ряд его характеристик. Наиболее важные – истинность, открытость в общении, принятие себя и принятие других, эмпатическое понимание и т. д. Другие не менее значимые качества – уверенность в себе, способность к самораскрытию, раскрепощённость.

Данные исследования, проведённого Л. Н. Макаровой и И. А. Шаршовым показывают, что своеобразие, уникальность, доброта, чувство юмора преподавателя оказывают на эффективность учебной деятельности студентов гораздо большее влияние, чем его профессиональные знания. При установлении позитивных отношений между преподавателем и студентами последние склонны не замечать отдельные ошибки педагога. При наличии устойчивых отрицательных отношений студенты в гипертрофированном виде воспринимают любые промахи преподавателя. Таким образом, подчёркивается приоритет именно личностных качеств преподавателя над профессиональными в процессе межличностного взаимодействия и влияния.

В этой связи возникает необходимость изучения такого понятия, как имидж преподавателя.

В социальной психологии считается, что имидж является разновидностью образа, возникающего в результате социального познания. Как справедливо отмечаю специалисты, имидж возникает только в ситуации взаимодействия носителя имиджа и аудитории, на которую он воздействует. Взаимодействие преподавателя и студентов в процессе учебной деятельности – это и есть та среда, в которой формируется имидж преподавателя.

Имидж реализуется в общении с целью повышения его эффективности, с целью определённого воздействия на субъект коммуникации. Позитивный индивидуальный имидж педагога способствует взаимопониманию, вызывает симпатию и доверие. Посредством его возможна координация действий и психических состояний всех участников образовательного процесса, объединение их в общность.

Поэтому необходимо сформировать у педагогов понимание необходимости в профессиональной самоподаче, в стремлении к овладению знаниями об особенностях формирования профессионального имиджа, в развитии навыков адекватной самоподачи. Формирование этих навыков возможно не только в процессе социально-психологических тренингов, но и в рамках вузовского обучения.

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя отмечается выраженностью социально-психологических характеристик, в том числе такого социально-психологического феномена, как имидж.



### Список литературы

1. Горских, Я. В. Субъект-субъектные отношения как основа профессионально-личностного развития специалиста / Я. В. Горских, Н. А. Качалов // Вестник Томск. гос. пед. ун-та, 2009. – № 5.
2. Крысько, В. Г. Психология и педагогика: курс лекций / В. Г. Крысько. – 4-е изд., испр. – М.: Изд-во «Омега»; Л., 2006. – С. 120, 227.
3. Ромашина, С. Я. Имидж педагога современной школы: учебно-методическое пособие / С. Я. Ромашина, Б. И. Борискина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
4. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

*3. Н. Платонова, Е. В. Мичурина, В. Ю. Рыбкина*

### РАЗВИТИЕ КАЧЕСТВ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ВЕДУЩИХ ТИПОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ ШКОЛЕ

Экспериментальная программа «Моделирование образовательного процесса на основе ведущего типа деятельности в подростковой школе» начала реализовываться в 2010 году в общеобразовательной средней школе № 31 города Якутска. Эффективность программы была обусловлена её системным, интегрирующим характером. *Целью эксперимента* явилась разработка и реализация модели образовательного процесса на основе ведущих типов деятельности в подростковой школе. *Объект эксперимента*: процесс развития ребёнка в основной (подростковой) школе. *Предмет эксперимента*: развитие субъектности ребёнка в основной школе – через моделирование образовательного процесса в подростковой школе.

*Направления эксперимента*: эксперимент был начат в параллели 5-х классов, постепенно расширяясь, переходил на новый уровень с переходом из класса в класс.

*Задачи эксперимента*:

1. Разработать модель образовательного процесса в подростковой школе.

2. Сформулировать основные условия становления субъектных способностей подростков – сообразную возрасту организацию образования подростка: психологическое проектирование и нормальное прохождение базовых типов ситуаций развития, специальные формы и средства развития подростковой субъектности, развитие профессиональной субъектности педагогов.

3. Определить содержание и направления деятельности подростковой школы.

4. Разработать содержание научно-методического, психолого-педагогического и нормативного сопровождения пространства развития подростка.

*Гипотеза эксперимента:* становление субъекта учебной деятельности на основной ступени школы определяется адекватностью форм организации учебной деятельности с учётом ведущего типа деятельности.

Реализация программы рассчитана на 2010–2015 годы и включает деятельность согласно трём этапам:

*2010–2011 гг. – I этап:*

- изучение теоретического материала по педагогической психологии о возрастных особенностях подросткового периода и определение основных принципов построения образовательного процесса в подростковой школе;

- выявление наиболее эффективных механизмов и способов формирования компетентностей, в том числе специфических для предметных областей;

- переход на деятельностное содержание и формы взаимодействия участников ОП;

- выработка критериев оценки деятельности участников эксперимента: педагогов и учащихся как субъектов учебной деятельности.

*2012–2014 гг. – II этап*

- определение и апробация технологий, обеспечивающих становление разных форм субъектности (совокупной, полипозиционной, индивидуальной), соотносимых с подростковым возрастом (проектная деятельность, дискуссионные формы обучения, кружки по интересам, секции и т. п.);

- предоставление подростку широких полей выбора в образовательном пространстве;

- построение вариантов системы контрольно-оценочной деятельности в учебном процессе, поиск оптимального соотношения между контрольно-оценочными действиями учителя и учащихся;

- разработка оптимальной организации школьного расписания и режима дня учащегося подростковой школы с учётом изменения способов и форм организации образовательного пространства подростка;

- определение наиболее эффективных способов включения в образовательный процесс подростковой школы возможностей дополнительного образования для развития социокультурных позиций подростков;

- развитие рефлексивного самосознания учащихся и педагогов;

- мониторинг оценки деятельности участников эксперимента: педагогов и учащихся как субъектов разных форм субъектности (совокупной, полипозиционной, индивидуальной) [1].

#### *2015 – III этап*

- обобщение результатов экспериментальной деятельности.

На I этапе было *изучено* необходимое и достаточное количество научно-методической литературы по проблеме ОЭР: А. В. Брушлинский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский, К. Н. Поливанова, Д. И. Фельдштейн, А. С. Тубельский, И. С. Фрумин, Г. А. Цукерман и др. [5]. Содержание методологических семинаров соответствовало цели погружения участников образовательного процесса в методологические основания моделирования образовательного процесса для проведения затем координации их деятельности по организации учебно-воспитательного процесса.

Постепенно в течение первого года внедрения ОЭП осуществлялся перевод режима деятельности в поисковый, исследовательский уровень.

К концу 2011 года можно было говорить о формировании готовности педагогов к проектированию и реализации соответствующих возрасту форм учебной деятельности: квазиисследовательской, учебно-исследовательской и учебно-профессиональной [2]. Также в течение 2010/11 учебного года на семинарах проводился рефлексивный анализ учебных действий педагогов, который позволил осуществить переход от реф-

лекции учебных действий к рефлексии оснований, средств и структуры учебной деятельности;

Итогами I этапа ОЭР явились следующие показатели:

1) освоение участниками образовательного процесса методологических оснований моделирования образовательного процесса;

2) переход на деятельностное содержание форм взаимодействия участников образовательного пространства;

3) выработка примерных индикаторов проявления качеств субъекта деятельности в подростковой школе.

*Индикаторы проявления качеств субъекта деятельности:*

- умение самостоятельно планировать учебную работу, своё участие в разных видах совместной деятельности, осуществлять целеполагание в знакомых видах деятельности;

- умение осуществлять контроль и содержательную оценку собственного участия в разных видах деятельности;

- умение действовать по собственному замыслу в соответствии с самостоятельно поставленными целями, находя способы реализации своего замысла;

- иметь адекватное представление о собственном месте в мире, осознание собственного предпочтения и возможности в разных видах деятельности, построение собственной картины мира и своей позиции;

- умение эффективно взаимодействовать со сверстниками, взрослыми и младшими детьми, осуществляя разнообразную совместную деятельность с ними [4].

На втором году реализации ОЭР был осуществлён постепенный переход от теоретической направленности к практико-ориентированной: педагоги моделировали уроки в творческих группах и проводили их с последующим анализом. Было проведено от 10 до 15 открытых уроков в 6 классах. Начали реализовываться следующие задачи:

- определение и апробация технологий, обеспечивающих становление разных форм субъектности (совокупной, полипозиционной, индивидуальной), соотносимых с подростковым возрастом (проектная деятельность, дискуссионные формы обучения, кружки по интересам, секции и т. п.);

- развитие рефлексивного самосознания учащихся и педагогов.

Психологом школы проводился мониторинг качеств субъекта учебной деятельности, целью которого являлось определение индивидуально-психологических особенностей школьников, участвующих в реализации экспериментальной программы, выявление динамики изменений этих особенностей.

На данном этапе ЭОР у подростка развиваются следующие качества субъекта собственной деятельности:

- учащийся овладеет общими приёмами и способами учебной и практической деятельности (компетентностями), в том числе специфическими для подростковой школы;

- у школьника формируется опыт самопознания, самореализации, индивидуального и коллективного действия, на основе которого он сможет осуществить предварительное личностное, социальное и профессиональное самоопределение;

- формируется рефлексивное самосознание, способное исследовать и преобразовывать учебную деятельность, управлять ею, быть её автором и распорядителем;

- и безусловно, развивается центральное новообразование подросткового возраста – стремление к самоутверждению и самореализации [3].

2012/13 учебный год является третьим годом реализации ОЭР. Учащиеся перешли в 7 класс. Задачами данного этапа является постепенный переход на проектно-исследовательские технологии обучения и воспитания, который предполагает дальнейшее расширение возможностей выбора учащимися разных видов деятельности; постепенный переход на проектирование образовательных ситуаций для дальнейшего развития субъекта учебной деятельности; делегирование полномочий учителя учащимся в проведении различных форм уроков и внеклассной работы; повышение роли проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе; обязательное проведение рефлексивной части урока и внеурочных занятий в различных формах; подготовку к ранней дифференциации обучения [4].

Виды деятельности в подростковой школе:

- *Доминирующая деятельность – проектно-исследовательская деятельность* в её разных формах, в том числе осмысленное экспериментирование с природными объектами, социальное экспериментирование, направленное на выстраивание

отношений с окружающими людьми, тактики собственного поведения.

*Другие виды деятельности, которые могут реализовываться параллельно:*

- *Совместно распределённая учебная деятельность в личностно-ориентированных формах* (включающих возможность самостоятельного планирования и целеполагания, возможность проявить свою индивидуальность, выполнять «взрослые» функции – контроля, оценки, дидактической организации материала и пр.).

- *Деятельность управления системными объектами* (техническими объектами, группами людей).

- *Творческая деятельность* (художественное, техническое и другое творчество), направленная на самореализацию и самоосознание.

- *Спортивная деятельность*, направленная на построение образа себя, самоизменение и др.

Так реализуются основные задачи и принципы экспериментальной программы «Моделирование образовательного процесса на основе ведущего типа деятельности в подростковой школе» в школе № 31 города Якутска, являющейся экспериментальной площадкой МО РС(Я).

### **Список литературы**

1. *Ивошина, Т. Г.* Психологические условия становления форм субъектности в учебной деятельности подростков: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. Г. Ивошина. – М., 2006.

2. *Леонтович, А. В.* Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников: журнал. – 2003. – № 4.

3. *Платонова, З. Н.* Исследовательская деятельность как форма развития субъектности учащихся на старшей ступени образования в школе / З. Н. Платонова // Перспективы развития психологической науки в Республике Саха (Якутия). – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2007. – 120 с. – С. 63–66.

4. *Платонова, З. Н.* Возрастно-нормативная модель развития учащихся на старшей ступени образования в школе (теория и опыт): монография / З. Н. Платонова. – Якутск: ГУ РИМЦ, 2009. – С. 124.

5. Цукерман, Г. А. Десяти-, двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1998. – № 3, 17.

*М. Н. Волкова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ**

Внедрение федерального государственного образовательного стандарта вносит свои коррективы в оценку комплексов готовности детей к обучению в школе. Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, формирование умения учиться. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию у учащихся системы универсальных учебных действий (УУД).

Изучив литературу по данному вопросу, мы отметили, что целесообразно оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений и навыков, сколько на базе сформированности основных видов УУД: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных [4].

Всё это предъявляет повышенные требования к дошкольной подготовке первоклассника, актуализирует проблемы школьной зрелости, подготовки детей к переходу в школу, их готовности к систематическому обучению.

Говоря о готовности к школе, нужно сказать о преемственности. Наиболее распространены два подхода к проблеме преемственности на этом возрастном этапе.

Первый подход опирается на тактику форсирования темпов детского развития. Он состоит из простой и прямой «подгонки» социально-педагогических приоритетов дошкольного учреждения к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй

подход основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребёнок приходит из детского сада.

Однако ни тот, ни другой подходы не дают удовлетворительного решения этой проблемы. Формирование фундамента школьной готовности должно осуществляться естественно и непринуждённо в рамках «специфически детских видов деятельности» (В. В. Давыдов). Психологически оправданным можно считать только такой путь, но значение детской игры, конструирования и других видов детской деятельности часто существенно недооценивается [5].

Психологическая преемственность требует учёта возрастных особенностей детей, их ведущего типа деятельности, сензитивных периодов, и в то же время способствует снятию психологических трудностей адаптационных «переходных» периодов. Переходный период от дошкольного к школьному детству считается наиболее сложным и уязвимым [9]. Кажется, что необходимость тесного сотрудничества детского сада и школы очевидна, но до сих пор это взаимодействие практически отсутствует.

Сегодня многие педагоги и психологи образовательной среды ставят перед собой вопрос, как решить проблему преемственности между ДООУ и начальной школой.

Мы разделяем мнение академика Асмолова, что особое внимание необходимо уделять формированию не самой учебной деятельности, а предпосылок учебной деятельности, т. е. развитию универсальных учебных действий [4].

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить: 1) *личностный*; 2) *регулятивный* (включающий также действия *саморегуляции*); 3) *познавательный*; 4) *коммуникативный компоненты*.

Для ступени дошкольного образования выделяют следующие виды УУД, которые возможно сформировать в соответствии с возрастными-психологическими нормативными требованиями:

- личностные действия самоопределения и смыслообразования, находящие отражение во внутренней позиции школьника, действие нравственно-этического оценивания;

- регулятивные действия – действия принятия и сохранения цели, ориентации на образец (планирование), контроля и коррекции;



- познавательные действия – логическое действие сохранения дискретного множества; знаково-символическое действие кодирования (замещения);

- коммуникативные действия – действия общения и кооперации.

Изучив теоретические положения по проблеме формирования УУД на этапе подготовки к школе, переходим к следующему этапу – диагностике сформированности УУД будущих первоклассников. В исследовании приняло участие 40 дошкольников в возрасте 6,6–7 лет. Все дети посещали дошкольное учреждение и курсы по подготовке к школе.

Диагностика касалась сформированности:

**1) Личностных УУД:** действия самоопределения и смыслообразования:

*«Беседа о школе»* (модифицированная методика Т. А. Нежной, А. Л. Венгера, Д. Б. Эльконина) (см.: Рис. 1).



Рис. 1. Уровень сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения

**Цель:** выявление сформированности внутренней позиции школьника; выявление мотивации учения.

**Оцениваемые УУД:** действия, направленные на определение своего отношения к поступлению в школу и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения.

**Проба на познавательную инициативу  
«Незавершённая сказка»**

**Цель:** выявление сформированности познавательных интересов и инициативы (см.: Рис. 2).



Рис. 2. Уровень сформированности познавательных интересов и инициативы

**Оцениваемые УУД:** действие смыслообразования, устанавливающее значимость познавательной деятельности для ребенка; коммуникативное действие – умение задать вопрос.

**2) Познавательных УУД:**

**Построение числового эквивалента или взаимно-однозначного соответствия** (Ж. Пиаже, А. Шеминьска) (см.: Рис. 3).

**Цель:** выявление сформированности логических действий установления взаимно-однозначного соответствия и сохранения дискретного множества.

**Оцениваемые УУД:** логические универсальные действия.



Рис. 3. Уровень сформированности установления взаимно-однозначного соответствия

**Проба на определение количества слов в предложении** (С. Н. Карпова) (см.: Рис. 4).

**Цель:** выявление умения ребёнка различать предметную и речевую действительность.

**Оцениваемые УУД:** знаково-символические познавательные действия, умение дифференцировать план знаков, символов и предметный план.

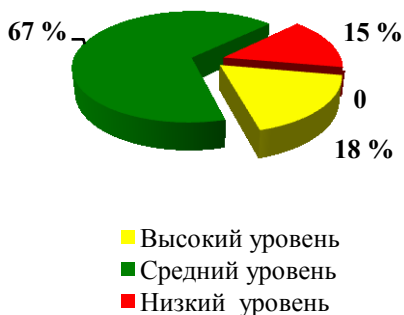


Рис. 4. Сформированность умения различать предметную и речевую действительность

### 3) Регулятивных УУД:

**Выкладывание узора из кубиков** (см.: Рис. 5).

**Цель:** выявление развития регулятивных действий при выполнении задания выкладывания узора по образцу.

**Оцениваемые УУД:** умение принимать и сохранять задачу воспроизведения образца, планировать своё действие в соответствии с особенностями образца, осуществлять контроль по результату и по процессу, оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение; познавательные действия – умение осуществлять пространственный анализ и синтез.



Рис. 5. Сформированность регулятивных умений

### 4) Коммуникативных УУД:

**Задание «Рукавички»** (Г. А. Цукерман) (см.: Рис. 6).

**Цель:** выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

*Оцениваемые УУД:* коммуникативные действия.



Рис. 6. Согласование усилий в процессе сотрудничества

*«Левая и правая стороны»* (Пиаже, 1997) (см.: Рис. 7).

**Цель:** выявление уровня сформированности действий, направленных на учёт позиции собеседника.

*Оцениваемые УУД:* коммуникативные действия.

Анализируя полученные результаты сформированности универсальных учебных действий, можно выделить **уровни готовности** к успешной деятельности в школе данной группы дошкольников. Так, **высокий уровень** готовности отмечается у **33 %** дошкольников, **средний уровень** – у **30 %**, уровень **ниже среднего** наблюдается у **38 %** детей.



Рис. 7. Учёт позиции собеседника

Детальный анализ результатов показывает, что наиболее сформированы личностные действия самоопределения и смыслообразования, находящие отражение во внутренней позиции школьника. Коммуникативные действия сформированы недостаточно. Учитывая это, главной задачей для учителя становится формирование коммуникативных УУД, т. е. воспитание умения сотрудничать и работать в группе, быть толерантным к разнообразию точек зрения и мнений, уметь слушать и слышать партнёра, свободно, чётко и понятно излагать свою точку зрения на проблему.

Изучив результаты диагностики, переходим к третьему этапу – формированию УУД будущих первоклассников.

Мы убеждены, что работа по формированию УУД должна осуществляться при тесном сотрудничестве родителей и учителя, вести её необходимо систематически. В таблице представлены основные виды деятельности родителей и учителей по формированию УУД.

Виды деятельности родителей и учителей  
по формированию УУД

УУД	Рекомендации	
	родителям	учителям
Личностные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Развивать мотивацию:</i> рассказывать ребёнку о школе, об учителях и о знаниях, приобретаемых в школе.</li> <li>• Создавать ребёнку такие условия деятельности, в которых он обязательно встретится с <i>успехом</i>.</li> <li>• Привлекать внимание дошкольника к явлениям повседневной жизни, к предметам, окружению быта.</li> <li>• Формировать <i>навыки бытового труда</i> для развития самостоятельности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Развивать мотивацию учения</i> через постановку вопросов: «Как бы вы поступили?», «Что бы вы сделали?», «Для чего вам нужно это знать?»</li> <li>• Способствовать возникновению <i>личного, эмоционального отношения</i> учащихся к изучаемой теме: «Как вы относитесь?..»</li> <li>• Благожелательно относиться к учащимся, <i>использовать метод поощрения</i>.</li> <li>• Творческие задания, зрительное, моторное, вербальное восприятие музыки, мысленное воспроизведение картины, ситуации, самооценка события, происшествия, дневники достижений.</li> <li>• Систематически проводить <i>психогимнастику</i> с целью развития умения выражать различные <i>эмоциональные состояния</i></li> </ul>

УУД	Рекомендации	
	родителям	родителям
Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Собственная деятельность: <i>родители должны поощрять, организовывать занятия, игры, посильный труд ребёнка.</i></li> <li>• Учить ребёнка рисовать, лепить, вырезать, наклеивать, конструировать. Это даёт возможность научить ребёнка <i>действовать последовательно, планировать свои действия, сравнивать результаты с тем, что задано, задумано</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использовать приёмы: работа в малых группах, проектная деятельность, «найди отличия», «на что похоже?», поиск лишнего, «лабиринты», «цепочки», составление схем-опор.</li> <li>• <i>Формировать логические действия</i> абстрагирования, сравнения, классификации, обобщения, логических операций.</li> <li>• Использовать в речи слова: «подумайте», «выполните задание», «проанализируйте», «сделайте вывод»</li> </ul>
Регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подготавливать дошкольника к неизбежным трудностям в учении, <i>вырабатывать умение их преодолевать, приучать доводить начатое дело до конца.</i></li> <li>• Учить играть в <i>сюжетно-ролевые игры и игры с правилами</i> для пропедевтики произвольности</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использовать приемы: «преднамеренные ошибки», взаимоконтроль, взаимный диктант, заучивание материала наизусть в классе.</li> <li>• Учить планировать, ставить цель, использовать алгоритм решения какой-либо задачи</li> </ul>



УУД	Рекомендации	
	родителям	родителям
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> <li>Учить ребёнка <i>сравнивать, сопоставлять, делать выводы и обобщения</i>. Для этого научить внимательно слушать читающего книгу, рассказ взрослого, правильно и последовательно излагать свои мысли, грамотно строить предложения.</li> <li>После чтения важно выяснить, что и как понял ребёнок. Это приучает ребёнка <i>анализировать</i> суть прочитанного, <i>воспитывает нравственно, учит связной, последовательной речи, закрепляет в словаре новые слова</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Использовать <i>игровые методы и упражнения</i> как во время уроков, так и внеурочной деятельности: «составь задание партнёру, отзыв на работу товарища», «отгадай, о ком говорим», «подготовь рассказ...», «опиши устно...», «объясни...»;</li> <li>Работать в <i>малых группах</i> для выработки общего мнения. Побуждать ученика отвечать на вопросы, задавать вопросы, вести диалог, пересказывать сюжет, учить слушать</li> </ul>

Таким образом, при формировании УУД на дошкольной ступени образования необходимо:

1) опираться на ведущий вид деятельности дошкольников: игры с правилами и сюжетно-ролевые игры;

2) включать дошкольников в активные виды деятельности: конструирование, сюжетное и схематическое рисование, моделирование, экспериментирование, восприятие сказки, бытовой труд;

3) максимально использовать метод поощрения: поощрять детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи, любой ответ, даже неверный;

4) включать дошкольников в процесс оценивания учебных достижений: развернуто описывать то, что сумел сделать ребёнок, чему он научился, какие есть трудности и ошибки, должны быть конкретные указания, как можно улучшить результаты, что для этого необходимо сделать, запрет на прямые оценки лично-

сти ребёнка (ленивый, безответственный, глупый, неаккуратный и пр.) – формирование адекватной самооценки и т. д.

Таким образом, сформированность УУД выступает необходимым условием обеспечения преемственности перехода ребёнка от дошкольного к начальному образованию и успешности обучения ребёнка в начальной школе, а формирование УУД в полной мере будет проходить при условии тесного и систематического сотрудничества работников дошкольного и школьного образования, а также родителей.

Результаты диагностики в дальнейшем могут использоваться учителем начальных классов для прослеживания динамики формирования и развития универсальных учебных действий первоклассников, а в случае необходимости – коррекционно-развивающей работы.

### Список литературы

1. *Безруких, М. М.* Ступеньки к школе / М. М. Безруких. – М.: Дрофа, 2001.
2. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М., 2002.
3. *Детская практическая психология* / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М.: Гардарки, 2001.
4. *Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли* / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.
5. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Щадриков. – М.: Владос, 2001.
6. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1999.
7. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология в образовании / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2003.
8. *Урунтаева, Г. А.* Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. – М.: Академия, 1999.
9. *Урунтаева, Г. А.* Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. Академия, 1998.
10. [nsportal.ru>tvorcheskaya...forum/formirovanie...na...](http://nsportal.ru/tvorcheskaya...forum/formirovanie...na...)
11. [nsportal.ru>nachalnaya-shkola...formirovanie...uud-na...](http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola...formirovanie...uud-na...)
12. [niva-schkola.edusite.ru>p139aa1.html](http://niva-schkola.edusite.ru>p139aa1.html)

**ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ  
(на примере иноязычного обучения)**

В организации иноязычного образования на базе неязыкового вуза всё большее признание получает субъектно-деятельностный подход, в рамках которого вся система обучения ориентирована на личность студента и строится с учётом его деятельности, опыта, мировоззрения, учебных и внеучебных интересов и склонностей при организации общения [1]. Вместе с тем становление студента субъектом учебно-профессиональной деятельности затруднено по ряду причин, одна из которых – отсутствие социально-значимого продукта в ходе учебного процесса [2]. Достижение высоких результатов в педагогической и учебно-профессиональной деятельности возможно при соблюдении следующих условий: наличие двух субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента) и их тесное взаимодействие в достижении поставленных целей [3].

С целью решения актуальной для технического вуза задачи повышения эффективности иноязычного обучения мы провели психологический анализ имеющихся видов организации педагогического взаимодействия. Для сравнительного анализа реальных взаимодействий, складывающихся в условиях содержательных различий учебной дисциплины «Иностранный язык» на разных направлениях, мы разработали базовую схему иноязычного обучения в техническом вузе (Рис. 1). В основу базовой схемы положен трёхобъектный принцип анализа ситуации обучения, согласно которому основными компонентами выступают: преподаватель, студент и стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), определяющий объём и содержание учебной дисциплины.

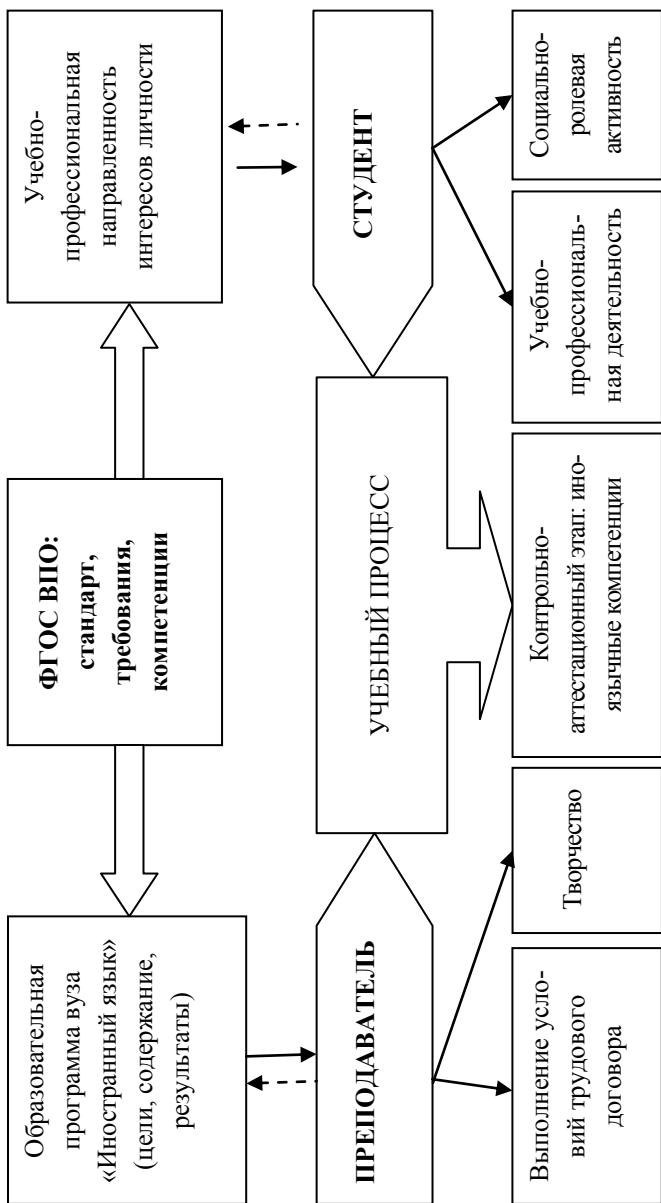


Рис. 1. Базовая схема иноязычного обучения в техническом вузе

Стандарт высшего профессионального образования представляет собой комплексную обобщённую по форме и социокультурную по содержанию норму федерального уровня, которая задаёт целевые ориентиры и направление профессиональной подготовки. На основе ФГОС ВПО высшее учебное заведение самостоятельно разрабатывает и утверждает основные образовательные программы, определяет цели и ожидаемые результаты, объём и содержание образовательных услуг, условия и технологии реализации образовательного процесса, структуру профессиональной деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, критерии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах обучения. Непосредственное участие в разработке образовательной программы вуза принимает преподаватель, предметное содержание педагогической деятельности которого находит своё отражение в его рабочей программе по учебной дисциплине. Таким образом, предметность педагогической деятельности преподавателя реализуется в системе «ФГОС ВПО – образовательная программа вуза – рабочая программа по дисциплине». Направление профессиональной подготовки, задаваемое стандартом высшего профессионального образования, предполагает соответствующую учебно-профессиональную ориентацию интересов личности студента.

В формальном аспекте деятельность преподавателя регулируется трудовым договором с работодателем (в лице ректора вуза), основным условием которого является обеспечение процесса обучения в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и конкретной образовательной программы вуза. В содержательном аспекте преподаватель самостоятельно определяет педагогические цели своей деятельности в контексте образовательных целей высшего учебного заведения, которые он последовательно реализует как систему воспитательных и учебных задач. Указанная профессиональная самостоятельность составляет начало и основание педагогического творчества, реализуемого в заданных образовательными стандартами границах профессиональной компетентности.

Основным результатом обучения иностранному языку в техническом вузе являются сформированные общекультурные и соответствующие профессиональные иноязычные компетенции. Формирование указанных компетенций составляет содержание

дидактических задач педагогической деятельности преподавателя, успешное решение которых определяется на контрольно-аттестационном этапе и выступает основным формальным показателем выполнения преподавателем своих обязанностей, закреплённых трудовым договором.

Многие исследователи подчёркивают, что педагогическая деятельность не исключает рисков автоматизации и формализации отдельных действий, которые, оставаясь квалифицированными по форме, утрачивают индивидуальную окраску как выражение творческих усилий педагога. В этом аспекте активность педагога может быть реализована в двух вариантах – в виде деятельности соответствующего субъекта или в виде «объектной активности» исполнителя внешних инструкций [2]. В целом гуманизация образования и новые образовательные стандарты не препятствуют творческой самостоятельности преподавателя, который имеет возможность выбирать и использовать наиболее эффективные формы и методы, а также педагогические технологии, способствующие лучшему усвоению студентами необходимых теоретических и практических знаний по изучаемой дисциплине.

Конечный результат учебной ситуации определяется и активностью её второго участника. Деятельностная активность студента регулируется действием таких факторов, как мотивация, субъективная доступность учебной информации, наличие помех (физических, умственных, эмоциональных) и коммуникативных барьеров, направленность интересов. Участие студента в учебном процессе также может быть реализовано в двух вариантах: в виде полноценной учебно-профессиональной деятельности или формального, но ситуативно адекватного выполнения требований социально-ролевой (учебной) ситуации. Учебно-профессиональная деятельность предполагает мотивационную направленность личности, благодаря которой иностранный язык получает своё предметное осмысление в пространстве представлений личности о своей будущей профессии. Формальная реализация требований учебной ситуации не исключает высоких результатов студента на контрольно-аттестационном этапе, однако в этом случае иностранный язык не приобретает предметного статуса.

Таким образом, конечным результатом и одновременно критерием результативности педагогической (преподавателя) и учебной (студента) деятельности выступают компетенции – общекультурные и профессиональные – наличие и уровень которых определяется на контрольно-аттестационном этапе.

Проанализируем ситуацию взаимодействия для студентов инженерно-технических направлений (первой ступени ВПО – бакалавриат). В дальнейшем мы будем использовать термин «инженер-бакалавр» для данной группы студентов (Рис. 2). Следует отметить, что большинство студентов технических вузов отождествляют понятие «высшее техническое образование» со знаниями только по специальным предметам, что приводит к приоритету одних дисциплин над другими, где в число «второстепенных» или «ненужных» попадает иностранный язык.

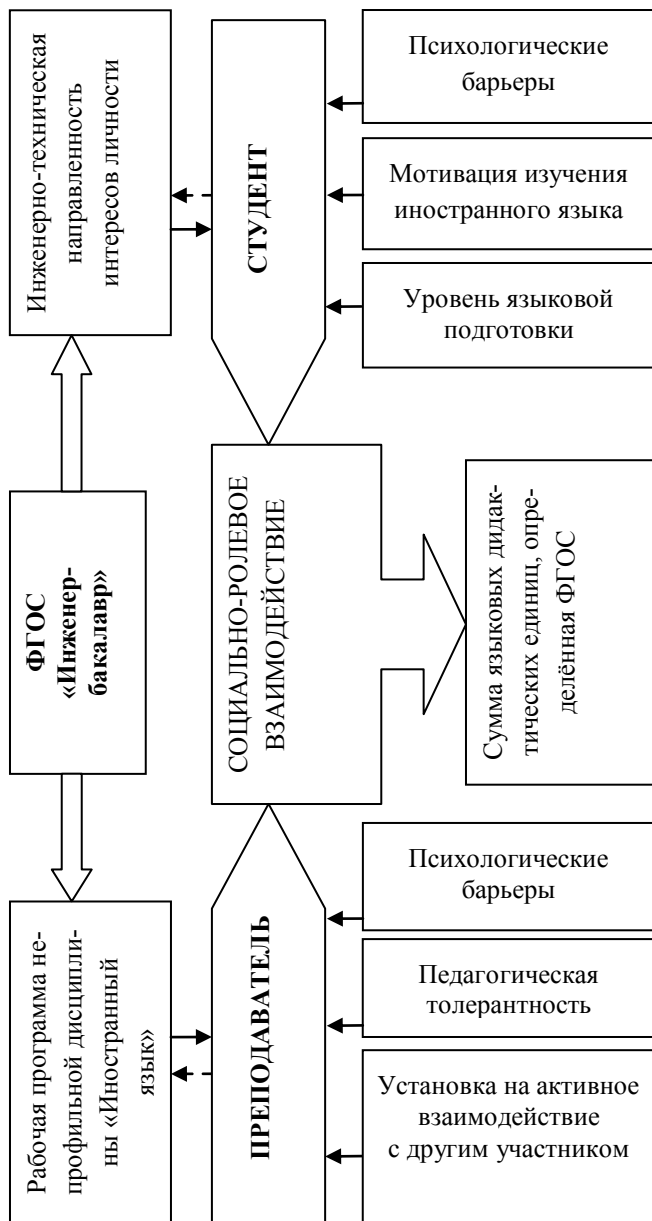


Рис. 2. Схема обучения иностранному языку инженеров-бакалавров



Общепризнанным является признание трудностей, которые испытывают студенты технического вуза при изучении иностранного языка. Как следствие, у студентов часто возникают чувства неудачи и разочарования, которые они объясняют отсутствием языковых способностей. Наличие психологических барьеров (в виде подавленного настроения, страхов и скуки на занятиях) в ситуации учебного взаимодействия определяет феномен общей пассивности студентов по отношению к задаче изучения иностранного языка, реальной мотивацией для которых остаётся необходимость сдачи зачётно-экзаменационных единиц. В этой ситуации говорить о профессионально-учебной деятельности затруднительно вследствие отсутствия её субъекта. Речь идёт о такой качественной и динамической характеристике личности студента, которая определяет его индивидуальный стиль активности в виде сочетания профессиональных ценностно-волевых установок, стратегий целеполагания и приёмов сознательной саморегуляции в ситуации взаимодействия с другими людьми [4]. Положительные результаты контрольно-аттестационного этапа в виде необходимой суммы дидактически заданных языковых единиц на фоне отсутствия учебно-профессиональной деятельности позволяет предположить адекватно реализуемую ролевую деятельность, регулируемую задачами и целями социальной ситуации обучения.

Рассмотрим данную ситуацию с позиции преподавателя. Описанная специфика контингента обучаемых определяет диапазон педагогических задач, помимо формирования иноязычных компетенций возникает необходимость повышения самооценки обучаемого, концентрации его на результативности усилий, элиминации психологической значимости учебных неудач. Поддерживающая функция преподавателя на начальном этапе обучения – обнаружить личностный смысл изучения иностранного языка – предполагает наличие его собственной субъектности. Следует отметить повышенную нагрузку для преподавателя при подготовке аудиторных занятий, которая предполагает его предметное знакомство с содержанием инженерно-технических наук и сферами деятельности будущего специалиста.

По мнению Е. И. Черкашиной, преподаватель иностранного языка и студент технического вуза представляют собой противоположные языковые личности с разными способами восприятия

мира: пространственно-образное – у преподавателя-лингвиста и логико-вербальное – у студента технической специальности, что также не способствует пониманию друг друга [5]. Различия во взаимных ожиданиях преподавателей и студентов приводят к многочисленным проблемам, которые распространяются на качество получаемых знаний и эффективность их усвоения. Важным требованием к личности преподавателя становится его способность понять, признать и принять учащегося таким, какой он есть, видя в нём носителя иных ценностей, логики мышления и форм поведения. Речь идёт о педагогической толерантности, которая элиминирует психологические барьеры в общении со студентами неязыковых специальностей.

Таким образом, работа с инженерами-бакалаврами становится настоящим испытанием для преподавателя иностранного языка в техническом вузе. Приходится признать, что он не всегда готов к деятельности с полной отдачей своих умственных, физических, эмоциональных и временных ресурсов, предпочитая педагогическому творчеству исполнение требований образовательной программы, игнорируя как интересы, так и трудности студентов. Возможными причинами нежелания творчески трудиться являются: профессиональная стагнация, низкая материальная заинтересованность, профессиональные деформации личности. Основным и высшим результатом в этом случае становится объём усвоенных студентом дидактических единиц.

В описанной схеме взаимодействие преподавателя и студента принимает форму социально-ролевого обмена поведенческими паттернами, детерминированного правилами соционормативной системы, принятыми в данном обществе, и определяемого спецификой конкретной ситуации (в нашем случае ситуацией учебно-педагогического взаимодействия). Другими словами, в схеме обучения иностранному языку инженеров-бакалавров приоритетными в системе взаимодействия являются ролевые функции преподавателя и студента. Преподаватель реализует социальную задачу – передача знаний в соответствии с требованиями образовательной программы, – не задействуя личностный потенциал (собственный и студента). Роль студента заключается в посещении занятий, в выполнении в установленные сроки всех видов заданий, предусмотренных учебным планом и обязательными программами высшего профессионального образования. Уровень

владения иноязычными компетенциями в лучшем случае соответствует элементарному уровню, достаточному для сдачи зачёта или удовлетворительной оценки на экзамене. В данном контексте студент нацелен на выполнение академического минимума, что с неизбежностью «элиминирует и девальвирует ценность опосредствованного учебной дисциплиной взаимодействия преподавателя и студента» [2]. Такой процесс обучения иностранному языку (инженеров-бакалавров) мы обозначили как низкорезультативный (в аспекте формирования компетенций), неэффективный (в аспекте затратности ресурсов), но продуктивный (в аспекте объёма сформированных дидактических единиц).

Процесс взаимодействия преподавателей и студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», претерпевает ряд модификаций (Рис. 3).

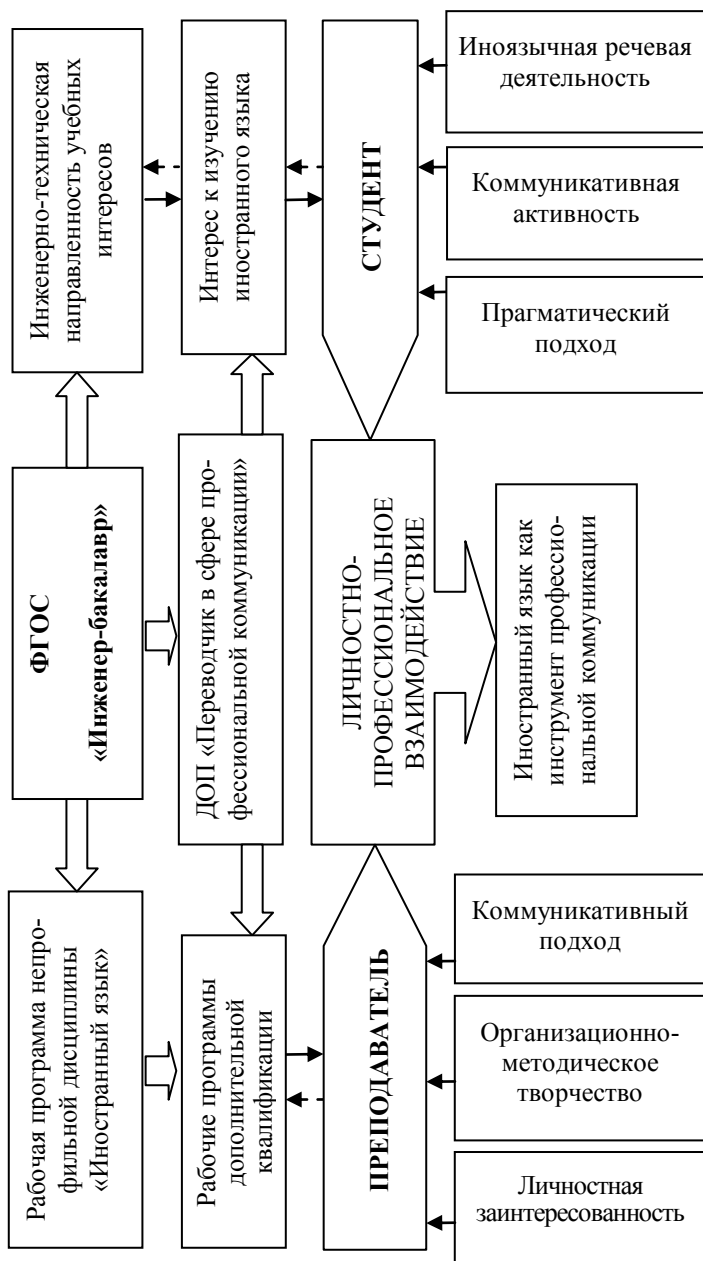


Рис. 3. Схема обучения иностранному языку студентам, получающим дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» (инженер-переводчик)

Проанализируем позицию студента. Поскольку дополнительное образование является необязательным и осуществляется на платной основе, то можно допустить, что изначально интерес студентов к изучению иностранного языка опосредован прагматическими установками. Во-вторых, профессиональная ориентация студентов оказывают влияние на подготовку переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. Будущие инженеры-переводчики отличаются внутренней активностью, обусловленной влиянием многих мотивационных факторов, что делает процесс познания увлекательным, лично значимым для них, повышает темпы и объём усвоения материала, способствует продуктивному изучению иностранного языка. Следует отметить, что студенты становятся активнее не только в учебном процессе, они начинают проявлять больше творчества и фантазии в собственной речевой иноязычной деятельности.

Профессиональная позиция преподавателя также изменяется, что обусловлено иными целями и задачами: подготовить студентов к квалификационному экзамену, сформировать профессиональную переводческую компетенцию. Последнее возможно только при личностной заинтересованности в достижении положительного конечного результата и владении иностранным языком на высоком уровне. С изменением требований, ответственности и условий происходит преобразование деятельности преподавателя, внутри которой он оказывается способен проектировать, модифицировать структуру содержания образовательного процесса, применять и сочетать различные технологии обучения, осуществлять педагогическую рефлексию. Из простого источника знаний преподаватель становится подлинным организатором, помощником и наставником, реализуя творческий подход и активно используя нестандартные решения. Преподаватель стремится к реализации коммуникативного обучения, цель которого состоит в том, чтобы обучающийся мог свободно ориентироваться в иноязычной среде и адекватно реагировать в различных ситуациях, но основная работа преподавателя иностранного языка направлена на формирование у студентов коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности.

На наш взгляд, такое обучение обеспечивает формирование личностно-профессионального взаимодействия преподавателя и студента, поскольку создаются условия для раскрытия личност-

ного и профессионального потенциала обучаемого и обучающего. В итоге обучение иностранному языку становится более результативным (в аспекте достижения целей дополнительной программы) и высокопродуктивным. Опосредующим моментом личностно-профессионального взаимодействия является формирование инструментальной функции иноязычных компетенций у инженеров-переводчиков, которая обеспечивает студента активным/реактивным режимом использования иностранного языка в разнообразных социально-бытовых, деловых и профессиональных ситуациях.

Итак, в техническом вузе может быть реализовано несколько видов организации обучения иностранному языку. Представленные схемы учебно-педагогического взаимодействия модифицируются с изменением образовательных целей и задач, определяемых ФГОС ВПО, форм взаимодействия обучающего и обучаемых, а также внутренних позиций (ролевых функций, ценностных ориентаций, мотивации) участников взаимодействия. Теоретический анализ существующих видов образовательного взаимодействия показал, что процесс формирования иноязычных компетенций будет наиболее эффективным в рамках предметно-профессионального взаимодействия.

### Список литературы

1. *Ермоленко, Т. А.* Значение иностранного языка в личностно-профессиональном развитии студентов / Т. А. Ермоленко, Н. Б. Автономова // Иностранные языки и инновационные технологии в образовательном пространстве технического вуза. – Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2008. – С. 123.
2. *Осмина, Е. В.* Жизнь на пределе возможностей, или Невозможная определённость субъекта / Е. В. Осмина. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2007.
3. *Мелёхина, Е. А.* Профессиональное развитие преподавателя иностранного языка: рефлексивный подход / Е. А. Малёхина // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. 8-й Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. // [www.t21.rgups.ru/doc2011/1/](http://www.t21.rgups.ru/doc2011/1/).
4. *Царева, Р. Ш.* Проблемы становления субъектности студентов в условиях конструктивного взаимодействия / Р. Ш. Царева, С. А. Царёв // [www.science-education.ru/103-6535](http://www.science-education.ru/103-6535).
5. *Черкашина, Е. И.* Обучение профессиональному иноязычному общению студентов неязыкового вуза / Е. И. Черкашина //

*Р. А. Кутбиддинова*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

В настоящее время назрела острая необходимость реформирования системы образования, подготовки высококвалифицированных специалистов, имеющих высокий уровень интеллектуальных, коммуникативных и организаторских способностей. Сегодня выпускники вузов должны обладать навыками самообразования и саморазвития (Н. В. Бочкина, Е. В. Бондаревская, В. С. Ильин, И. Я. Лернер, И. С. Якиманская и др.).

Формирование активной жизненной позиции, познавательных потребностей, мотивов профессиональной направленности в обучении будет происходить наиболее успешно при использовании активных методов социально-психологического обучения студентов вуза. Так, если при пассивном обучении студент является объектом воздействия, он не взаимодействует с другими людьми, не обменивается полученным опытом, то при активном обучении он становится в большей степени субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые и проблемные задания. Помимо этого при выполнении заданий в паре осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом.

Учёные выделяют различные источники личностной активности: индивидуально-психологические особенности человека (потребности, мотивы и др.); естественная среда, окружающая его; личность педагога, формы взаимоотношения и взаимодействия педагога и обучающегося, так называемое интерактивное обучение. Довольно часто в современной литературе можно встретить такие понятия, как «интерактивное обучение», «активное социально-психологическое обучение», «социально-психологический тренинг» и др.

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного социально-психологического обучения». Под ним понимают «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и своё собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [5, с. 8]. К формам и методам интерактивного обучения Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова относят: эвристическую беседу, подготовку презентации, групповую дискуссию, метод деловой и ролевой игры, тренинги, коллективную творческую деятельность, кейс-метод и мн. др.

В основу методов активного обучения был положен деятельностный подход (А. Н. Леонтьев и др.). В педагогике под активными методами обучения многие авторы (Б. Ц. Бадмаев, Ю. Н. Емельянов и др.) понимают такие способы и приёмы педагогического воздействия, которые побуждают обучаемых к мыслительной активности, к проявлению творческого, исследовательского подхода и поиску новых идей для решения разнообразных задач по специальности.

Изучением методов активного социально-психологического обучения занимались такие отечественные учёные, как И. Н. Кузнецов, В. В. Рубцов, Л. А. Петровская, А. С. Прутченков и др. По мнению А. С. Прутченкова, активное социально-психологическое обучение – это «новое направление в педагогике, обеспечивающее интеграцию различных прикладных аспектов психологии, элементов психотерапии, научной организации труда» [3; 5]. В настоящее время учёные (Л. Н. Вавилова, Н. В. Матяш, Т. С. Панина и др.) выделяют три основных метода активного социально-психологического обучения: групповая дискуссия, игровые методы и социально-психологический тренинг.

В нашей статье речь идёт об использовании социально-психологического тренинга и кейс-метода в подготовке будущих психологов в сфере образования. Тренинг, по мнению Л. А. Петровской, определяется как «область практической психологии, ориентированная на исследование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении».



Общей целью социально-психологических тренингов является в первую очередь развитие коммуникативных умений личности, овладение знаниями социально-психологического характера, коррекция поведения, формирование навыков межличностного взаимодействия, развитие способности к рефлексии и др. (И. В. Вачков, Ю. Н. Емельянов, Г. И. Марасанов и др.).

На базе ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» в обучении студентов различных специальностей и направлений подготовки используются активные групповые методы работы: социально-психологические тренинги, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры, кейс-метод и др. Адаптационные социально-психологические тренинги проводятся в начале учебного года со всеми абитуриентами, поступающими на направления подготовки. Адаптационные тренинги проводят студенты 5 курса, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология». Проводимые с абитуриентами занятия показывают свою эффективность в ходе дальнейшей учебно-воспитательной работы: первокурсники быстрее и легче адаптируются к образовательной среде вуза, в группе складываются доверительные отношения между сокурсниками, наблюдается положительный эмоциональный фон и желание работать в данной среде, в целом формируется благоприятная психологическая атмосфера.

В рамках некоторых учебных дисциплин («Психологический практикум», «Психотерапия», «Методы активного социально-психологического обучения» и др.) при обучении студентов используются групповые методы работы, основанные на тренинговых технологиях. В тренинговых группах используются такие отдельные методы, как групповая дискуссия, ролевая игра и др. Разработка тренинговых программ ведётся по различным методологическим направлениям: психодинамическое направление (куда входят психодраматический подход и транзактный анализ), бихевиорально-ориентированное и когнитивное направление, гуманистическое направление, гештальтподход в групповой работе и др.

Следует сказать о том, что на проводимых занятиях студенты работают с собственными глубинными переживаниями, проблемами, получают объективную обратную связь, решают межличностные проблемы, обучаются коммуникативным умениям. Глубинная тренинговая работа позволяет снимать психологиче-

ские барьеры, устанавливать благоприятный психологический климат в группе и стимулировать самостоятельную познавательную и творческую деятельность студентов. В ходе работы студенты становятся более открытыми, гибкими, творческими, т. е. они проходят стадии фальшивых отношений и ролей, по Ф. С. Перлзу, работают над собой, достигая аутентичности в мыслях и поведении, становясь личностно зрелыми и конгруэнтными.

Помимо тренинговых методов, используются и другие интерактивные технологии, например, групповая дискуссия (или кейс-метод). Групповая дискуссия является гибким универсальным методом, поскольку легко приспосабливается к любым целям проведения, к возрастным, индивидуально-психологическим и другим особенностям участников группы. Грамотно проведенная групповая дискуссия способствует формированию толерантности и гибкости в осознании проблемы. В ходе неё накапливается опыт обсуждения и разрежения проблем. Эффекты групповой дискуссии способствуют ослаблению интеллектуальных барьеров, позволяют активно проявиться творческим способностям, расширяют возможности применения усвоенных в традиционном обучении знаний и умений.

Изучая дисциплины «Педагогическая психология», «Психологическое консультирование» и др., студенты обсуждают различные профессиональные ситуации. Разбирая и анализируя критические, сложные конкретные ситуации (например, непрофессиональное поведение психолога-консультанта во время консультативной сессии или неквалифицированное поведение педагога на занятии), они выделяют в них основную проблему, причины её возникновения, последствия и методы коррекции поведения участников ситуации. Как отмечает Т. С. Панина, суть кейс-метода заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, в формировании эффектов приумножения знаний, инсайтного озарения и обмена открытиями. Кейс-метод включает в себя развивающее обучение, индивидуальное и коллективное обучение, проектную деятельность. Он позволяет активизировать студентов, стимулировать их на успешность в деятельности, подчеркнуть их достижения и др.

Игровые методы социально-психологического обучения способствуют ослаблению психической напряженности, снятию психологических барьеров, усилению мотивации в деятельности,

развитию коммуникативных, организаторских качеств личности и др. Педагог в процессе активных групповых методов может диагностировать личностные качества обучаемых: уровень уверенности в себе, самооценку, тревожность, мотивированность и т. д.

На наш взгляд, активное обучение является наиболее эффективным при подготовке будущих специалистов-психологов. Профессия психолога относится к сфере «Человек – человек», поэтому к личности специалиста предъявляются особые требования: высокий уровень развития эмпатичности и толерантности, коммуникабельности, организованности, стрессоустойчивости, адекватный уровень самооценки и притязаний, постоянное стремление к личностному росту, интеллектуальному саморазвитию и т. д.

Для наиболее эффективной деятельности психолога необходима личностная проработка собственных проблем и трудностей. Как отмечает М. П. Гусакова, «работать консультантом – значит, прежде всего, работать над самим собой. Именно с работы над собой, с самопознания и разрешения собственных проблем начинается консультант, серьёзный психотерапевт» [2, с. 193]. Использование методов активного социально-психологического обучения способствует саморазвитию и эмоциональной стабильности личности студента, развитию толерантности и чувствительности к установкам и поведению других людей. Будущий психолог становится аутентичным, личностно зрелым и открытым собственному опыту.

Активные методы обучения не могут быть универсальными, они должны дополняться и традиционными, классическими методами, но их эффективность несомненна. Как указывают в своей статье С. В. Богданова, В. С. Братчикова, «традиционные и инновационные методы обучения должны применяться в различных сочетаниях и комбинациях, однако всегда имеет принципиальное значение правильное определение этих комбинаций в каждом конкретном случае. Не может быть общей стратегии для всех случаев, поэтому необходимо знать особенности и возможности каждого метода и учитывать факторы, влияющие на выбор метода обучения: индивидуальные особенности преподавателя и студентов, конкретные задачи обучения, специфику содержания, уровень усвоения учебного материала, временные затраты на обучение, его результат» [1, с. 60].

### Список литературы

1. *Богданова, С. В.* Реализация модели комплексного использования инновационных методов обучения в подготовке студентов магистратуры / С. В. Богданова, В. С. Братчикова // Вестник АПК Ставрополя (Экономика). – 2011. – № 3 (3). – С. 59–63.
2. *Гусакова, М. П.* Психологическое консультирование: учебное пособие / М. П. Гусакова. – М.: Эксмо, 2010. – 288 с.
3. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов; Ун-т РАО. – 2-е изд., перераб. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вят. акад. службы, 2002. – 156 с.
4. *Матяш, Н. В.* Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. В. Матяш, Т. А. Павлова. – М.: Академия, 2010. – 96 с.
5. *Панина, Т. С.* Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2008. – 176 с.

*А. В. Угрюмова, М. Г. Бобкова*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Повышенное внимание к проблемам молодёжи объясняется её особой ролью в общественном воспроизводстве. Молодёжь всегда была и остаётся наиболее активной и динамичной социально-возрастной группой, реализующей себя во всех сферах жизнедеятельности общества: политической, социальной, культурной, экономической. Данная социально-демографическая группа в большей степени, чем другие, нацелена на повышение своего социального статуса и освоение новых социальных ролей. Её можно рассматривать, с одной стороны, как наиболее адаптирующуюся, с другой – инициативную и инновационную часть социума, которая составляет примерно 20–35 % населения индустриальных стран, в том числе около 40 % трудоспособной его составляющей. Таким образом, молодёжь – самая социально активная часть населения, которая представляет собой наиболее

перспективную группу граждан, способных обеспечить реализацию ключевых направлений развития общества.

Проблемы формирования, развития и стимулирования активности молодёжи, выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы социально активной личности рассматривались социологами, педагогами и психологами во все периоды существования нашего государства. Однако в различные периоды сформировавшиеся в обществе представления об активной личности существенно различались, и в исследованиях разных лет были предприняты попытки, с одной стороны, осуществить анализ содержания понятия социальной активности, с другой – обозначить мотивы, которые направляют и реализуют активность человека в социально значимой деятельности.

В настоящее время к процессу профессиональной подготовки современного специалиста предъявляются новые требования, так как активно развивающаяся ситуация на рынке труда выдвигает заказ на совершенно нового специалиста. Идеи модернизации российского образования обуславливают необходимость освоения технологий, формирующих конкурентоспособную, компетентную, гибкую творческую, социально активную личность, являющуюся активным субъектом, познающим и преобразующим действительность и себя, способную действовать целенаправленно. В этой связи вопросы личностного развития творческого студента и психолого-педагогического сопровождения его профессионального становления являются ключевыми в современной педагогической теории и практике работы высших учебных заведений. Проблема данного исследования заключается в том, что социально активные студенты, занимающиеся художественной самодеятельностью, в большинстве своем испытывают затруднение в профессиональном обучении. Формой проявления социальной активности является социальная деятельность, рассматриваемая нами как осознанный, целенаправленный тип человеческой активности по преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития, реализующийся в действиях и поступках [3]. Эти студенты самоактуализируются в творчестве тогда, когда основным видом деятельности выступает учебно-профессиональное становление. Актуальность исследования обусловлена тем, что необходимо создать гармонич-

ное развитие студентов в профессиональном обучении. Чтобы для каждой стороны творчества в процессе обучения, будь то художественная самодеятельность или научное исследование, были в равной степени созданы условия для полноценного развития личности взрослого человека.

Целью исследования можно считать создание модели психолого-педагогической службы для сопровождения профессионального обучения творческой молодежи в учреждении высшего профессионального образования. Научная новизна изучения данного вопроса состоит в создании в структуре образовательного учреждения модели психолого-педагогической службы для повышения профессиональной (учебной) мотивации творчески-активной молодежи. Это будет способствовать повышению учебной мотивации студентов и является методической рекомендацией для преподавателей и творческой молодежи высших учебных заведений.

В психолого-педагогическом аспекте сопровождение чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, в основе которого всегда лежит взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого. В настоящее время есть разные подходы к пониманию сущности сопровождения профессионального становления.

Понятие «психологическое сопровождение становления профессионала» встречается в трудах Э. Ф. Зеера, которое он определяет как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности.

М. И. Рожков, используя термин «социально-педагогическое сопровождение человека», рассматривает его как процесс, содержащий комплекс целенаправленных последовательных педагогических действий, помогающих человеку понять возникающую жизненную ситуацию, обеспечивающую его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Д. П. Заводчиков указывает, что психологическое сопровождение в профессиональном становлении личности имеет «ключевое значение для формирования и развития не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных, профессио-

нальных качеств, сферы профессиональной направленности в целом, т. е. внутренней основы формирования профессионала».

О значении психологического сопровождения в профессиональном становлении будущих специалистов говорит Э. Ф. Зеер, считающий, что продуктивное психологическое сопровождение профессионального образования возможно при условии создания психологической службы в профессиональном учебном заведении и при осуществлении мониторинга профессионального развития. Оно должно стать составной частью личностно-ориентированного социально-профессионального воспитания.

По М. В. Шакуровой, педагогическое сопровождение является одним из механизмов ддящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия. Автор выделяет присущие ему характеристики: субъектная позиция всех участников взаимодействия; принимаемая и поддерживаемая субъектами совместность и взаимореферентность; многопроектность; схожесть интерпретаций; адаптивность; предоставление сопровождаемому той степени свободы, за которую он может нести ответственность в силу возрастных и индивидуальных особенностей; преимущественное использование мягких методов педагогического взаимодействия. Психолого-педагогическое сопровождение является прикладным направлением в подготовке специалистов, оно обслуживает процесс овладения фундаментальными теоретическими и практическими знаниями, умениями, навыками, обеспечивает их наилучшее усвоение. Психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого учащегося в образовательной среде вуза. Мы придерживаемся мнения Т. В. Менга, что образовательная среда вуза является таким окружением или «субъективизированным пространством», в котором создаются условия для формирования личности, в частности, для профессионального становления студента. Образовательная среда должна содействовать раскрытию ещё не проявившихся творческих интересов и способностей, развитию уже проявившихся способностей и личности обучающегося в соответствии с индивидуальными особенностями.

Специалисты психологи, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение, не призваны преподносить сопровождаемому готовое решение проблем, осуществлять за него выбор. Исходным положением для формирования теоретических основ психолого-педагогического сопровождения стал личностно-ориентированный подход. Сопровождение при этом трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несёт он сам. Творчески активный студент должен определить для себя, что художественную самодеятельность и обучение в высшем учебном заведении необходимо развивать в совокупности. Для реализации функций психолого-педагогического сопровождения используются личностно-ориентированные технологии профессионального развития: развивающая диагностика; тренинги личностного, профессионального развития и саморазвития; психологическое консультирование по проблемам социально-профессионального развития; проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни; личностно-ориентированные тренинги повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности; ретроспекция профессиональной жизни; тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности. Задача психолого-педагогического сопровождения – это в первую очередь актуализация саморазвития человека, его стремления к личностному и профессиональному росту как в творческой деятельности, так и в научной [2]. Психолого-педагогическое сопровождение призвано не только оказывать своевременную помощь и поддержку, но и научить творческого студента самостоятельно преодолевать трудности на пути профессионального обучения, ответственно относиться к своему профессиональному становлению, помочь ему стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни [1].

Таким образом, мы предлагаем дополнить определение Э. Ф. Зеера, взяв его за основу, в качестве рабочего. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов – это целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности студента.



### Список литературы

1. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. *Слюсарев, Ю. В.* Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. ... канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. – СПб., 1992.
3. *Харланова, Е. М.* Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Харланова. – Челябинск: ЧГПУ, 2002.

### Раздел 3. ВОСПИТАНИЕ В СОЦИАЛИЗАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

*В. В. Люкин*

#### ДЕСТРУКТИВНЫЕ И КОНСТРУКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

В современной России проблемы воспитания выдвинулись на первый план. Их актуальность не вызывает никакого сомнения. Темы воспитания являются предметом перманентного обсуждения в педагогических и родительских сообществах. Они ставятся и рассматриваются в дискуссионных программах центральных СМИ. К ним постоянно обращаются в своих речах и выступлениях первые лица страны. В предлагаемой статье в порядке обсуждения выделяются и рассматриваются две наблюдаемые тенденции в системе воспитания. Одна из них характеризуется как деструктивная, а другая – как конструктивная и созидательная.

##### **1. Деструктивные тенденции**

*Экскурс в историю.* Распад советской политической системы оказался стремительным. Одновременно с этим для большинства людей он оказался весьма неожиданным. Возникшая в обществе ситуация исторического и политического безвременья сопровождалась состоянием психологического шока и оцепенения. Именно в это время появилась новая политическая волна в лице молодых экономистов (Е. Гайдар, А. Нечаев, А. Чубайс и др.), которые возглавили работу по реформированию экономической и политической системы в стране. Народ их метко назвал «младшими научными сотрудниками». В качестве целевого ориентира ими была избрана модель общества с либеральной экономикой. Ключевым понятием в ней выступило своеобразно толкуемое и понимаемое слово «свобода». Предполагалось, что предоставление полной (абсолютной) и ничем не ограниченной свободы разбудит в людях дремлющий экономический интерес и активизирует их физические, интеллектуальные, профессиональные, творческие силы. Они способны суммироваться между собой. В результате в российском обществе возникнет особая интегрированная социально-психологическая энергия, которая позволит вывести страну на высокий уровень процветающей эко-

номики и обеспечит новое качество жизни. Не лишним будет напомнить о часто показываемом с экранов телевизоров жесте ельцинской руки, символизирующем траекторию быстрого параболического роста и подъёма отечественной экономики. В реальности оказалось, что прогнозируемый процесс перехода от старой экономики к новой не может быть таким уж быстрым и лёгким. Как известно, реформаторы ставили перед собой две задачи: а) создать рыночную экономику; б) обеспечить необратимость начатого процесса перехода. При этом на пути проводимых реформ возникало одно важное препятствие – коммунистическая идеология с присущей ей моралью коллективизма, социального равенства, справедливости, патриотизма и с выстроенной на этой основе хорошо отлаженной системой советского обучения и воспитания. Она успешно воспроизводила и культивировала коллективистический тип социального поведения. Реформаторы же считали, что такая модель поведения служит огромным тормозом для введения принципов, стимулирующих правила рыночных отношений. Для устранения этого препятствия требовалось освободиться от коммунистической идеологии, социализационных институтов, технологии советского обучения и воспитания, традиций. С этой целью были запущены механизмы беспощадной и многоуровневой критики по направлениям: а) деидеологизации общества; б) исключения воспитания из социализационного процесса; в) десакрализации традиционных для российского общества, исторически сложившихся представлений об устройстве общества, организационных и управленческих его основах; г) дегуманизации школьного образования посредством её дегуманитаризации.

Далее выясним, как и чем обернулись результаты этой критики и проведённых реформ. Задача по искоренению и устранению коммунистической идеологии была выполнена. На её месте возникла (сформировалась) новая идеология потребления. Она вводила и утверждала другие ориентиры и ценности жизни. Её индикаторами выступили гедонизм и гламур, пропагандирующие, что наслаждение и получение витальных удовольствий являются основными смыслами человеческой жизни.

*Деидеологизация общества.* В результате деидеологизации сложилась ситуация кризиса нравственности. Она способствовала возникновению социального стиля вседозволенности, нигили-

стического отношения к нормам и правилам морали. Разбуженная тенденция всеотрицания быстро распространилась и охватила область права. Не соблюдать требования закона стало нормой жизни. Коррупция стала элементом управленческого поведения при принятии решений.

Как известно, деидеологизация общества проводилась с целью устранения коммунистической идеологии. Использовался способ её тотальной дискредитации и выведения из общественного сознания как духовной скрепы. Вместе с идеологией требовалось демонтировать и устранить функциональный организм воспитательной системы. Когда эти две задачи были решены, в стране возникла воспитательная пустота. Она стала стремительно заполняться превратно понимаемой идеологией свободы как вседозволенности. Реформаторам она была нужна для проведения залоговых аукционов и быстрого порождения нового класса собственников с огромными капиталами и материальными ценностями. Новый класс собственников быстро утвердил идеологию потребления. Она энергично рудиментировала духовные ценности, считая их устаревшими и утратившими регуляторный и жизненный смысл.

Отказ от традиционных человеческих ценностей, как базисных регуляторов социального поведения, породил духовный и нравственный кризис. Возникла социальная ситуация размытости моральных ориентиров.

В целом результаты деидеологизации выразились в следующем: а) произошла дезорганизация и дезориентация в шкале базисных духовных ценностей; б) возникла ситуация общего кризиса нравственности и стандартов морали; в) обозначилась доминанта материальных ценностей над духовными; г) сформировалось нигилистическое отношение не только к правилам морали, но и к требованиям права.

Названные результаты проникли в самые разные сферы социально-ролевых, управленческих, гендерных, семейных, воспитательных отношений. В результате воровство стало едва ли не нормой человеческой жизни. Коррупция превратилась в часть жизненной и поведенческой культуры. В семейных отношениях родители часто не понимают, как воспитывать своих детей, какие ценностные ориентиры формировать. По существу, многие из них находятся в состоянии растерянности и психологического

шока. В школе бесправным учителям с гипертрофированными профессиональными обязанностями всё труднее выдерживать агрессивный натиск учеников, запрограммированных жить по правилам вседозволенности, с ложными представлениями о господстве прав над обязанностями. Подростковый цинизм едва ли не стал нормой их поведения. Общество потребления продолжает усиленно программировать на красивую жизнь со своим набором стандартов успеха, в который входят: большие деньги, дорогие машины импортного производства. И всё это в сознании подрастающего поколения никак не ассоциируется с достижениями в учёбе, личным вкладом, способностями и профессиональными навыками.

*Интернизация воспитания как социализационное средство.* Процедура была проведена на институциональном уровне. Как известно, в Законе «Об образовании» (в редакции 1992 года) не нашлось места категории воспитания. Это понятие без труда было заменено, а потом и вытеснено образованием. Умысел состоял в следующем: требовалось на законодательном уровне ликвидировать и распустить детско-юношеские воспитательные организации. Не стало пионерии и комсомола. Задачи по демонтажу и дезорганизации слаженной советской воспитательной системы были выполнены. В результате образовалась воспитательная пустота. Она вызвала состояние шока в учительской среде. У родителей она породила страх и тревогу. Очень многие школьники в послеурочное время оказались предоставленными сами себе. Ситуация осложнялась закрытием спортивных секций. Оставшиеся структуры были переведены на платную основу. Результаты проведённой операции по выведению воспитания из социализационного процесса вполне очевидны. Это был деструктивный опыт. Его результаты продолжают свою инерционную жизнь. Требуется целенаправленная системная работа, которая отвечала бы на вызовы и запросы нового времени. Она должна рассматриваться как самостоятельный инструмент социализации. Опираясь на исторический опыт, национальные, архетипические традиции, взрослые должны воспитывать патриотов, людей честных и порядочных, способных и желающих строить свою жизнь по законам высокой нравственности и морали.

*Десакрализация представлений об устройстве общества.* Десакрализация – это деструктивный механизм отрицания и уни-

чижения традиционных для России и её народов исторических представлений об устройстве своей жизни в частности и общества в целом. В историческом прошлом детям с малых лет прививалось убеждение, что работа и труд являются основными (базисными) предпочтениями человеческой жизни. Они являются условием, источником и средством возникновения материальных и духовных ценностей.

По утверждениям В. О. Ключевского [1], Н. А. Бердяева [2], традиционными для русских людей и близких к ним этносов являются соборность, общинность, коллективизм. В соответствии с этими наиболее органичными, естественными и архетипически понятными являются социализирующие ориентиры воспитания коллективиста. Для индивида, разделяющего ценности и идеалы коллективистического стиля, интересы общества и других людей ставятся выше собственных.

Общество потребления культивирует иные ценности. На первый план выдвигаются витальные наслаждения. В результате десакрализации происходит перекося в сознании – источники и средства наслаждения перестают связываться с физическими, интеллектуальными, творческими, нравственными усилиями людей.

*Дегуманизация образования путём его дегуманитаризации.* Процесс, запущенный в постперестроечные годы, не остановлен и поныне. Реализуется он посредством: а) общего сокращения часов, отводимых на изучение литературы; б) вытеснения из учебных программ художественных текстов с патриотическим, гуманистическим, нравственно-пацифистским содержанием (исключены произведения Э. Бабея, Н. А. Островского, А. А. Фадеева); в) использования практики написания разновариантных учебников по истории, в которых одно и то же историческое событие оценивается диаметрально противоположным образом.

Запущенные тенденции по дегуманизации образования создают своеобразную образовательно-воспитательную ситуацию. Она состоит в том, что в некоторых из изучаемых литературных текстов трудно вычленить достойные для подражания образцы поведения литературных героев. Детям всё труднее находить в художественных портретах образцы для подражания и самоидентификации. Взаимоисключающие трактовки одних и тех же исторических событий, предлагаемых в различных учебниках, вы-

зывают у учителей, школьников и родителей психологический шок и недоумение.

## **2. Конструктивные тенденции**

*Предпосылки.* Время деструктивных тенденций завершается. Общество всё яснее и глубже осознаёт, что полноценная, качественная социализация невозможна без воспитания. В недавно принятом Законе об образовании названы базисные условия и ориентиры воспитания как самостоятельного социализирующего средства. В нём указано: «Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи общества и государства» [4; 3]. Выполнение требований закона предполагает начало работы по созданию новой воспитательной концепции, которая соответствовала бы запросам нового времени и одновременно с этим учитывала исторические, этнические, глубинные архетипические традиции и психологические предрасположения людей. Проведение этой важной и неотложной работы конкретизируется комплексной постановкой задач идеологического, организационного и функционального свойства. В первую очередь необходимо определиться с базисной идеологией, которая бы выполняла функцию «фундамента и несущей конструкции» нравственных и смысловых ориентиров людей, упорядочивая их основные ценностные установки, ориентации и ключевые регуляторы взаимоотношений.

*Возвращение к идеологии.* Функциональный смысл постановки этой задачи связан с осознанием необходимости перехода от царства нравственного хаоса и неопределённости к новому времени жить и работать по правилам и нормам человеческой нравственности, упорядочивающей жизнь людей, их профессиональное поведение и межличностные отношения в быту и на работе. Идеологизация не есть призыв к возврату и реанимации коммунистической идеологии. Это всего лишь объективное признание, что без идеологии, упорядочивающей и нормализующей жизненные ориентиры, ежедневные бытовые, деловые управленческие взаимоотношения людей, включая воспитательную среду, невозможны.

Постановка задачи по идеологизации общества обнажает конфликты интересов между разными слоями и социальными группами. Но есть одно обнадеживающее условие: люди устали жить в дезорганизованном обществе с перепутанной моралью и размытыми нравственными ориентирами.

Верным компасом, указывающим правильное и нужное направление, служат общечеловеческие ценности, которые проверены ходом драматической истории человечества. Они зафиксированы во всех религиях мира, лучших образцах культуры, литературы и искусства.

*Воспитательные ориентиры.* Решение данной задачи должно дать ответ на вопрос: «В каком типе социального поведения нуждается современное российское общество?» В своей истории человечество изобрело две формы воспитательных ориентиров. Впервые они были сформулированы ещё во времена Античности.

Платон в своих диалогах «Государство» и «Законы» отдавал предпочтение коллективистической модели социального поведения. Он пропагандировал коллективистическую мораль, по которой интересы государства становятся выше индивидуальных и личных. Характерными чертами такого поведения являются: альтруизм, способность к самоограничению и самопожертвованию, ярко выраженный патриотизм.

Аристотель, возражая Платону, отдавал своё предпочтение индивидуалистической модели социального поведения. В соответствии с этим воспитание должно быть направлено на поощрение и возвращение в человеке индивидуалистических качеств и черт. Стержневыми жизненными ориентирами индивидуалиста являются собственнические интересы. Они ставятся выше общественных. Как полагал Аристотель, индивидуалист пробуждает в людях инициативу, делает их раскрепощёнными и творческими. Хотя Античность отделена от нас большим историческим временем, но всё же человечество не изобрело новых воспитательных ориентиров. Восточные страны (Япония, Китай, Южная Корея и т. п.) руководствуются коллективистическими ориентирами в воспитании. Такая традиция в названных странах имеет ментальную и культуральную поддержку. Не случайно японская пословица гласит: «Торчащий гвоздь забивают». В западных странах в качестве доминанты воспитания используется индивидуалистический ориентир. Культивирование индивидуалистических черт



является нормой для западного воспитания. Россия отказалась от традиционной модели коллективизма, но вместе с этим ещё не приняла ценности европейской индивидуалистической модели. В итоге наше общество оказалось в диффузном, подвешенном состоянии неопределённости.

Продвижение идеи целеполагания должно основываться: а) на исторических и национальных традициях; б) архетипических предрасположениях; в) запросах нового времени рыночных отношений; г) изучении и использовании воспитательного опыта в странах с развитой экономикой. На стыке этих четырёх переменных открывается творческая перспектива для принятия собственной концепции целеполагания в воспитании. Она должна ориентировать родителей, школьных учителей, СМИ на формирование, совершенствование и вознесение качеств и черт людей, которые могли бы жить и работать в условиях рыночной экономики, руководствуясь самыми высокими стандартами нравственности и человеческой морали.

*Функции воспитания.* С психологической точки зрения, основной функцией воспитания является интериоризация нравственных требований в личные убеждения воспитанников. Только в этом случае нравственное требование может стать правилом индивидуального поведения. Интериоризированное нравственное правило становится внутренним, духовным центром и контролёром социального поведения субъекта. По И. Канту, «оно становится духовным законом внутри нас». В советское время была развёрнута острая дискуссия об интериоризационных каналах воспитания. Сторонники рационалистического подхода (во главе с Б. Т. Лихачёвым; не путать с Д. С. Лихачёвым) полагали, что интериоризационным центром должна служить гностико-интеллектуальная сфера. В соответствии с этой моделью нравственное знание должно приниматься умом ребёнка, а не его сердцем. В. А. Сухомлинский первым осознал односторонность и недостаточность такого подхода. Он сформулировал своё представление о правильном воспитании, которое основывалось на убеждении, что нравственная норма становится правилом личного поведения лишь тогда, когда она проникает в душу ребёнка и образует её сущностную основу. В. А. Сухомлинским создана оригинальная система воспитания, которая ориентирована на пробуждение и закрепление в воспитанниках способности сострадать,

сочувствовать и приходить в нужную минуту на помощь тем, кто в ней нуждается. Принципы этой технологии убедительно представлены в его книге «Сто советов молодому учителю» [5]. Идеи и принципы гуманистического воспитания В. А. Сухомлинского приобретают особую актуальность в наше время. Ключевой задачей становится устранение перекосов в нравственных ориентирах и ценностях: добро должно считаться добром, а зло должно восприниматься и оцениваться как зло.

В соответствии с гуманистическим подходом возникает вопрос об интериоризационных механизмах воспитания в социализационном процессе. В качестве таковых в психологии выделяются и рассматриваются: подражание, идентификация, переживания, упражнения.

*Подражание.* В социализационном процессе оно выполняет важную адаптивную (и одновременно) воспитательную функцию. Большими подражателями являются дети. Не имея достаточного опыта правильного поведения, они заимствуют его у авторитетных взрослых, более старших детей, своих сверстников, видеогероев. Л. Ф. Обухова [6] называет четыре формы детского подражания: а) копирование как слепое повторение наблюдаемых действий другого; б) имитация как воспроизведение действий с осознанием их функционального смысла (детский монолог по телефону); в) символическое моделирование как проигрывание социально-ролевых схем поведения в диадической и групповой игре; г) обобщённо-символическое моделирование как выполнение правил социально-ролевого поведения с осознанием мотивов, соответствующих социальной роли.

Выделение воспитательных функций подражания в социализационном процессе настраивает на то, чтобы воспринимаемые детьми образцы подражания соответствовали нравственным категориям. В связи с этим могут быть высказаны большие претензии к поведению родителей и окружающих взрослых, телепрограммам, которые дают образцы неправильного и безнравственного поведения.

*Идентификация* – термин, с помощью которого принято обозначать духовную работу, связанную с выбором нравственных ориентиров, жизненных целей и приоритетов. Опорными источниками идентификации для современных подростков и молодёжи служат успешные люди, о которых много говорят, пи-

шут, которых показывают по телевизору. Большой популярностью пользуются герои телесериалов и интернет-роликов. Чтение как идентификационное средство стремительным образом исчезает из культуры духовно-идентификационной жизни и не используется большинством молодых людей. В ситуации, когда информационное пространство перенаселено визуальными образами неопределённого содержания, перед думающими молодыми людьми возникают вечные идентификационные вопросы: «С кого брать пример? С кого делать жизнь?» Такие дети, как правило, воспитываются в неполных семьях, где нет идентификационного образца мужчины-отца. В школе они окружены одними женщинами-учителями. В итоге на этом жизненном фоне с неизбежностью возникает мускулиная, брутальная, внешне привлекательная теле- или интернет-фигура с чертами харизмы. При таких внешних данных не страшно, что основным жизненным занятием этой фигуры является воровская или бандитская деятельность. Яркий пример – популярный сериал «Бригада». Современный подросток в качестве идентификационного образца останавливается именно на этих героях и начинает делать себя в соответствии с ними. В итоге наблюдается рост детской преступности, множатся ряды нового поколения людей, использующих в качестве жизненного ориентира идеологию гламура, гедонизма и безграничных развлечений. Отсюда понятен лавинообразный рост наркомании среди современных подростков, молодёжи.

*Переживания* – внешне не афишируемые, эмоционально аффективные состояния, приводящие людей к переосмыслению переживаемой ими жизни. В результате таких переживаний достигается переоценка в шкале жизненных ориентиров, обеспечивается осмысление и переосмысление целей и содержания проживаемой жизни. Ф. Е. Василюк рассматривает переживание как внутреннюю интеллектуально-волевую работу по восстановлению душевного равновесия, утраченной осмысленности существования (производство смысла) в критической ситуации. «Переживания в предельно абстрактном понимании», – пишет он, – это борьба против невозможности жить, это в каком-то смысле борьба против смерти внутри жизни [7, с. 78]. О пусковых источниках и средствах переживаний много писала Н. А. Логинова [8]. В качестве таковых она рассматривает: а) события среды;

б) события биографии; в) события поведения; г) события впечатления; д) события внутренней жизни. Каждое из них в отдельности и в своей совокупности способны вызывать внутренние переживания и приводить к переосмыслению жизненных ориентиров и ценностей. Знания о механизмах переживаний способны дать воспитателям, родителям, учителям ценную информацию, открывающую путь к пониманию души ребёнка.

*Упражнения.* Классик советской педагогики В. А. Сухомлинский однажды точно заметил, что нравственное знание и реальное его воплощение разделены между собой огромной пропастью. Чтобы устранить эту пропасть и связать между собой нравственное знание и нравственное поведение, необходимы упражнения. Упражнения не в бихевиоральном смысле натаскивания методом проб и ошибок для получения требуемого результата. Это другое упражнение, когда воспитатель (родитель) использует возникшую жизненную ситуацию для привития, возвращения и закрепления нравственной формы поведения в критических и некритических обстоятельствах. Например, привлечь ребёнка к совместному оказанию помощи нуждающемуся в ней человеку. Это могут быть самые элементарные с точки зрения своего исполнения поступки: оказать помощь незрячему в переходе дороги, уступить место пожилому человеку в транспорте. В воспитательной практике В. А. Сухомлинского разработана целая система привлечения ребенка к оказанию не словесной, а реальной поведенческой помощи людям, которые в силу жизненных обстоятельств оказались в трудной ситуации: прийти бескорыстно на помощь больному, слабому, обижаемому, не ожидая обязательной взаимности.

Другая серия упражнений продолжает экзистенциальную традицию: понять, рефлексивно прочувствовать состояние другого. В практике В. А. Сухомлинского использовалось множество упражнений подобного рода. Например, он просил учеников подобрать и подарить букет цветов, который бы соответствовал складу характера, настроению, возрасту учительницы, которая преподаёт математику.

Сказанное позволяет утверждать, что воспитание как социализирующий инструмент функционирует по своим законам, целевым ориентирам и правилам. При этом основная задача воспитания состоит в том, чтобы нравственные стандарты социальной

жизни превратить в норму и правило повседневного поведения каждого человека. Воспитателям необходимо помнить, что интериоризационная функция воспитания реализуется по рациональным и аффективным каналам. Главным из них является второй, нравственное правило становится личным убеждением воспитанника, когда оно принято сердцем (душой). Личный пример воспитателя, идентификационные модели нравственного поведения и переживания воспитанника, упражнения являются главными интериоризационными механизмами воспитания.

### Список литературы

1. *Гайдар, Е. Т.* Смуты и институты. Государство и эволюция / Е. Т. Гайдар. СПб.: Норма, 2010. – 277 с.
2. *Бердяев, Н. А.* Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – М.: Книга, 1991. – 445 с.
3. *Ключевский, В. О.* Соч.: в 8 т. Т. I. Курс русской истории / В. О. Ключевский. – М.: Политиздат, 1956. – Ч. I. – 425 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
5. *Сухомлинский, В. А.* Сто советов молодому учителю / В. А. Сухомлинский. – Ижевск, 1981.
6. *Обухова, Л. Ф.* Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 1996. – 372 с.
7. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 1978.
8. *Логинава, Н. А.* Развитие личности и её жизненный путь / Н. А. Логинава // Принцип развития психологии / под ред. Л. И. Анциферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 156–172.

*Т. В. Сафонова*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Современные федеральные государственные стандарты (ФГОС) высшего педагогического образования предъявляют серьёзные требования к результатам образовательной деятельности, особое место в них отводится процессу духовно-нравственного становления будущего педагога. Между тем в

высшей школе данное направление длительное время имело яркую идеологическую окраску и носило, как правило, декларативный характер. Попытаемся рассмотреть эту проблему в новом ракурсе.

Духовно-нравственное развитие личности непосредственно связано с формированием её эмоционально-чувственного состояния. Чувства и эмоции – одни из основных категорий психологии, которые активно изучались отечественными и зарубежными психологами и педагогами. Особый вклад в их изучение внесли П. П. Блонский, В. Вундт, У. Джеймс, Б. И. Додонов, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, З. Фрейд, П. М. Якобсон и др. На основе анализа работ этих авторов можно утверждать, что человек, познавая действительность, определённым образом относится к предметам, явлениям, событиям, к другим людям, к своей личности. В связи с этим большое значение имеет становление эмоционально-чувственной сферы будущего педагога в контексте аксиологического подхода. Основываясь на точке зрения В. А. Сахарова (понятие «чувство» определяется им как относительно устойчивое свойство личности, представляющее собой форму отражения реального отношения субъекта в связи с его потребностями и мотивами к значимым для него объектам реальной действительности), полагаем, что одной из целей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов является формирование эмоционально-чувственной сферы будущего педагога, которая имеет ценностно-ориентированную, духовно-нравственную направленность.

Если обратимся к стандартам, то увидим, что профессии социального педагога, педагога-психолога весьма сложны и ответственны, они предполагают овладение набором компетенций. Так, современный педагог должен анализировать мировоззренческие, социально значимые и личностно значимые философские, в том числе религиозные, проблемы (ОК-2); быть готовым к восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению в историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способен реализовать учебные программы базовых и элективных курсов различных образовательных учреждений (ПК-1) и др. Перечисленные компетенции формируются в рамках изучения вузовских дисциплин, направленных на подготовку бакалавров педагогического образования. Но встанёт во-

прос: «А когда, где, на каком этапе, какими средствами наряду с компетенциями мы будем формировать духовно-нравственную культуру студента?» Это научно-педагогическая и учебно-методическая проблема, которая ждёт своего решения. Актуальность её усиливается новыми задачами, которые встают перед современной российской школой, куда идут работать выпускники педагогических вузов.

ФГОС определяет новую парадигму образовательной деятельности школы: происходит переход от предметно-центристского обучения к развитию личности ученика, формированию его человеческого образа, основывающегося на базовой духовно-нравственной культуре. В связи с этим в основную образовательную программу каждой школы вводится обязательный компонент – программа духовно-нравственного развития и воспитания личности школьника и новый учебный курс «Основы религиозной культуры и светской этики» (ОРКиСЭ), в котором присутствует модуль «Основы православной культуры». Его исключительную значимость в воспитании подрастающего поколения отмечают школьные педагоги. Приведём слова учителя начальных классов школы п. Лоза Игринского района: «Курс ОРКиСЭ очень интересен, так как обучающиеся активно принимают участие в беседах, вместе ищут ответы на вопросы, несут полученные знания на уроках домой и в общении с родителями выполняют домашние задания по темам. Я, являясь учителем 4-го класса, считаю, что введение предмета ОРКиСЭ необходимо, так как именно этот предмет (и никакой другой) прививает уважение к культурным и религиозным традициям народов. Он способствует воспитанию нравственности, ребёнок узнает историю возникновения и развития традиционных религий России, их обычаи и традиции».

Очевидно, что современный педагог должен быть подготовлен к работе в этих новых обстоятельствах. Поэтому сегодня востребовано и жизненно необходимо живое общение студентов, будущих педагогов, с представителями различных социальных институтов, которое помогает использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации образовательного процесса в вузе и повышения его качества. Полагаясь на мнение Р. С. Немова о том, что специфика чувства как формы отражения состоит в том, что объекты и явления окру-

жающего мира отражаются не в форме понятий, а в форме переживаний, через призму личностных отношений к ним, мы практикуем такой метод духовно-нравственного воспитания студентов, как встречи с интересными людьми, в том числе со служителями религиозного культа. Кто как не священнослужители Русской Православной Церкви смогут лучше донести до слушателей знание об основах христианского воспитания ребёнка и в то же время помочь студентам понять христианские ценности? Ответ на этот вопрос очевиден, он подтверждается отзывами студентов, отмечающих педагогическую значимость подобных встреч, которые организуются членами Лаборатории социально-педагогических исследований кафедры педагогики ежегодно.

При организации встреч мы ориентируемся на следующие основания. По мнению Б. И. Додонова, формирование чувств идёт через осмысление и освоение определённых моральных, общественно-политических, культурных и эстетических ценностей общества, а также через творческое открытие самим субъектом тех или иных новых ценностей. Ценности, неразрывно связанные с потребностями личности и общества, образуют сложную иерархию. И те из них, по отношению к которым «взвешиваются» все остальные, называются фундаментальными [1]. Истоки фундаментальных духовно-нравственных ценностей уходят в христианскую мораль. В этом контексте проанализируем результаты проведённой работы.

Приведём отзывы студентов, участников встреч с православными священнослужителями. Студентка Б. А. пишет: «Мне очень понравилась встреча с батюшкой. Его слова заставили о многом задуматься, он задел темы любви и семьи с непривычной для меня стороны. Сама я являюсь крещёной, но многое о том, что сегодня нам рассказали, я слышала впервые. Но меня это и радует. Когда ещё выпадет шанс узнать о своей религии не из книг, фильмов, а из уст батюшки. Мне кажется, что такие встречи должны проходить чаще». Этот отзыв подтверждает вывод А. В. Петровского о том, что чувства выделяют явления, имеющие стабильную мотивационную значимость.

Студентка Ф. А. отмечает, что «эти встречи надо проводить регулярно. Но, на мой взгляд, такие мероприятия надо начинать проводить в школе в младшем и подростковом возрасте, когда у нас формируется характер и отношение к жизни». В унисон это-



му суждению звучит отзыв У. А.: «Мне встреча понравилась тем, что общались простым, житейским языком. Обсуждалась очень популярная тема «Семья», многое стало понятно и хотелось бы, чтобы такие беседы проводили не только в институте, после того, как многие грехи совершены, а в школе – для предотвращения этих грехов, в классах 4, 6, 8 и обязательно в 9, так как это самый расцвет распушенности». В этих высказываниях мы находим психологическое отражение в форме переживания жизненного смысла явлений. В отзыве И. Л. читаем: «Когда мне сказали, что к нам придёт батюшка, я немного смутилась: «Зачем нам, студентам, слушать священника»? Но когда он начал говорить с нами о самом насущном (любовь, поведение девушки до брака, обязанности жены, воспитание детей), я хотела слушать его бесконечно. Просто в моём подсознании нажалась кнопка «Пуск» для дальнейших размышлений о жизни, о вечном». Это мнение иллюстрирует суждение о том, что эмоция определяется как психологическая форма осуществления потребности, выражающая её активную сторону (С. Л. Рубинштейн).

Студентка Х. А. делится с нами своими мыслями, в том числе пишет: «Благодаря таким встречам мы будем больше духовно-нравственно обогащаться, многие задумаются над своими поступками, действиями, над своим образом жизни, что-то в своей жизни исправят к лучшему». Студент М. И. откровенен: «Встреча с батюшкой очень понравилась. Меня, как человека, далекого от веры, очень сильно заинтересовали его речи и метод подачи. Нужно чаще проводить такие собеседования». О силе слова священника пишет А. О.: «У таких людей, как батюшка, есть чему научиться. Я узнала много нового и даже в какой-то степени пересмотрела взгляды на жизнь. То, о чём он рассказывает, – очень полезная вещь». Ж. П. пишет: «Хорошо, что нам на примерах доступно и убедительно рассказывают, почему нельзя курить и пить; нельзя ругаться матом, чем это чревато. Такие беседы надо проводить часто». Если исходить из определения Р. С. Немова, что чувства – это устойчивые психические состояния, имеющие чётко выраженный предметный характер, они выражают устойчивое отношение к каким-либо объектам, то в данном случае формируются определённые чувственные проявления к религии, её служителям и тому, о чём они говорят [2].

Путь к безверию для нашего народа был очень длинным, почти век. И за это время мы забыли, а молодые люди и не знали, что Вера не учит плохому. Это видно, из, например, текстов Святого Писания: «Плод же духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание... Дела плоти известны; они суть: прелюбодейние, блуд, нечистота, непотребство, волшебство, вражда, ссоры, зависть, гнев, распри, разногласия, соблазны, ненависть, убийства, пьянство, бесчинство и тому подобное» [3]. Тысячелетия назад были определены вечные истины, которые сегодня мы называем базовыми ценностями, и обозначены прегрешения. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы у будущих педагогов сформировалось чёткое отношение к этим ценностям, произошло их приятие (интериоризация). Опыт показывает, что это успешно достигается с помощью эмоционально-чувственного переживания ситуаций, которые создаются в процессе обучения студентов в вузе.

Отметим, что доброжелательный настрой, внимание к каждому присутствующему, доступность и понятность ответов на вопросы, которые задают студенты, отличают эти встречи. Не бывает менторства, назидательного поучения, неприятия, на беседах присутствуют православные, мусульмане, неверующие студенты. Явно ощущается синергия – соработничество служителей церкви и студентов в поиске смыслов жизненных событий, которые волнуют молодое поколение сегодня. Встречи со священнослужителями непосредственно направлены на формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов, умение включаться в диалог, доносить свои мысли до слушателей, ясно формулировать свои мировоззренческие позиции.

Доктор педагогических наук, профессор МПГУ Т. И. Петракова в своих работах, обращённых к изучению педагогического наследия в святоотеческом наследии, отмечает, что обращение к православному учению о спасении, к опыту христианских подвижников очень много даёт для теории и практики образования. Точность формулировок, твёрдые методологические основания, глубокие педагогические выводы, подтверждённые собственным опытом подвижников, – всё это вызывает повышенный интерес к культуре православия, к христианской педагогике [4].

Особо подчеркнём, что духовно-нравственное воспитание напрямую связано с патриотическим воспитанием молодёжи,

приобщением к истории и культуре своей Родины. В психологических и философских исследованиях выражены подходы к определению понятий «чувства» и «патриотизм», приводится типология данных понятий, выявляется их соотношение. Под патриотическими чувствами будем понимать эмоционально окрашенное отношение к своему Отечеству, имеющее практическую направленность и выступающее в качестве внутреннего побудителя активности человека, относящееся к высшим духовным ценностям [5]. Таким образом, в классификации чувств как компонента эмоциональной сферы личности можно выделить особый род чувств – патриотические чувства, которые одновременно выступают в качестве высших духовных ценностей человека. Содержательно патриотические чувства выражают субъективную значимость идентификации личностью себя с определённой страной, народом, культурой, природой на основе происхождения и похожести; включают эмоционально окрашенные представления (в том числе религиозные образы), проявляются в переживаниях, которые ориентируют субъекта на действия, приносящие благо себе и людям, выступают регуляторами конкретных действий в жизнедеятельности личности.

В перспективе чётко определяется направление дальнейших изысканий, которое заключается в научно-теоретическом и учебно-методическом обосновании ценностно-ориентированного духовно-нравственного воспитания и обучения будущих педагогов на основе формирования их богатой эмоционально-чувственной сферы.

#### **Список литературы**

1. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов // <http://Marsexx.ru>.
2. Немов, Р. С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М., 2003.
3. Новый завет. Послания Апостола Павла. Послание к Галатам. – М., 2007.
4. Петракова, Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. И. Петракова. – М., 1999.

5. Сафонова, Т. В. Интеграция православных ценностей семейного воспитания со школьной практикой / Т. В. Сафонова // Интеграция образования. – Саранск, 2010. – № 3. – С. 25–31.

*Л. В. Соболева*

## **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выберите себе работу по душе, и Вам не придётся  
работать ни одного дня в своей жизни.  
*Конфуций*

### **Формирование нравственных качеств у детей младшего школьного возраста**

Вопрос нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. Из страны детства все мы уходим в большую жизнь, насыщенную радостью и страданием, минутами счастья и горя. Способность радоваться жизни и умение мужественно переносить трудности закладывается в раннем детстве. Дети чутки и восприимчивы ко всему, что их окружает, а достичь им нужно очень многого. Чтобы стать добрыми к людям, надо научиться понимать других, проявлять сочувствие, честно признавать свои ошибки, быть трудолюбивыми, удивляться красоте окружающей природы, бережно относиться к ней. Конечно, трудно перечислить все нравственные качества человека будущего общества, главное, что эти качества должны закладываться сегодня. Взгляните на детские рисунки. Там всегда нарисовано большое оранжевое солнце, синее-синее небо, густая зелёная трава. Удивительное восприятие мира у наших детей!

Содержательность и осознанность нравственного «образа – Я» у детей 2–4 класса в их высказываниях («хороший – не очень хороший») существенно не различаются. Характеристики национальной и гражданской принадлежности являются для младших школьников малозначимыми. Слабеет влияние школьного образования на выбор нравственных образцов: учителя, лите-

ратурные герои, знаменитые в истории соотечественники перестают выступать образцами для подражания. В частности, стремятся быть похожими в жизни на учителя 16 % младших школьников, а на литературных героев – 38 % (мальчиков в основном привлекают вымышленные герои, девочек – сказочные принцессы). Для 40 % выпускников начальной школы кумирами становятся эстрадные певцы, манекенщицы, герои зарубежных кинобоевиков: «Я хочу быть таким, как Человек-паук, Терминатор». Только у 7 % детей образ их будущей жизни включает бескорыстное несение блага другим, служение обществу.

В представлениях детей духовные ценности вытесняются материальными, среди желаний детей преобладают узколичные, «продовольственно-вещевые» по характеру. Ценностное отношение к Родине, родному краю выражают в своих суждениях всего 3 % детей. Вместе с тем имеются проявления негативного отношения к Отечеству («хочу уехать жить в Германию, Америку»). В нравственном воспитании учащихся начальных классов весьма актуальным является формирование гуманных отношений между детьми, формирование у них нравственных чувств.

Необходимым условием формирования нравственной сферы ребёнка становится организация совместной деятельности детей, способствующая развитию общения и взаимоотношений детей друг с другом, в процессе которых ребёнок усваивает социально-исторический опыт, получает представления о другом человеке и о себе, о своих возможностях и способностях.

Ведущим направлением является духовное воспитание. При разработке содержания воспитательной работы учитывается возраст учащихся, прослеживается последовательность в развитии личности ребёнка. Совместная деятельность классного руководителя, родителей и учащихся может быть успешной, если классный руководитель правильно выбрал педагогические приёмы взаимодействия, если существует, диалектически развиваясь, так называемый «педагогический треугольник», включающий классного руководителя, родителей и младшего школьника [1].

Хочется привести фрагмент классного часа «Дорогою добра» (проведён во 2 классе):

«...Чтобы стать добрее, нужно помнить, что всё начинается с наших мыслей, за мыслями всегда следуют слова, они руково-

дят нашими делами. Чтобы все узнали, что ты – добрый человек, нужно совершать добрые поступки. А теперь представьте себе очень красивую чашу (в руках). Она полна прекрасного напитка. Из неё отливают в другие пустые чаши, но она всё равно полна до краёв. Это чаша доброты. Почему она всегда полна? Какой вкус у слова «доброта»? (*Мнения детей.*) Возьмите солнышко



и подарите его соседу справа со словами: «Я дарю тебе сердечко, потому что ты самый/самая...».

Стало традицией проведение праздников, конкурсов: «Папа, мама, я – читающая семья» (Н. Носов, С. Михалков), «День национальной кухни», экскурсии (д. Золотари, д. Кочишево) с родителями. Мероприятия способствуют всестороннему развитию личности ребёнка, питают душу прекрасным, возвышенным.

Нравственное формирование человека начинается с рождения. Домашняя обстановка и отношения в семье оказывают большое влияние на развитие нравственных ценностей школьников. Вот почему важно учить родителей воспитанию детей на родительских лекториях, привлекать их к участию в общешкольных делах. Качественно образовывать человека – означает помочь ему жить в мире и согласии с людьми, природой, культурой, цивилизацией.

### **Диагностика уровня нравственной воспитанности младших школьников**

Для выявления уровня развития нравственных качеств у младших школьников надо было выяснить категориальную структуру нравственности. Поэтому в самом начале работы предстояло ответить на вопрос: какие категории в нравственном сознании являются базовыми? Платон, Сократ, Аристотель выделяли категории: добро, зло, мудрость, мужество, справедливость, счастье, дружба. В Средневековье появляется понятие «милосердие», в более позднюю историческую эпоху – «долг» (И. Кант), «вина» (Гегель) [2]. Таким образом, было выделено 10 категорий.

Диагностика была начата в 2010 г. в 1 классе. Школьникам нужно было объяснить смысл предъявленных им слов. Опрос проводился индивидуально.

Первоклассники хорошо понимают, что такое «дружба», «зло», «добро», «долг», труднее – «милосердие», «мудрость».

Раскрывая смысл категории «дружба», дети говорили, что это «люди дружат между собой». Очень редко в ответах звучали такие конкретные проявления дружбы, как «никогда не ссорятся, уважают друг друга», «понимают друг друга», «помогают друг другу», «когда дети не дерутся и играют вместе». Часто учащиеся давали только эмоциональную оценку: «это хорошо», «это весело».

В толковании «зла» можно выделить две группы ответов. Первая, наиболее многочисленная, связана с действием – «это когда бьют», «когда убивают», «когда человек делает что-нибудь плохое», «когда все дерутся». Вторая группа ответов связана с характеристикой другого человека: «это злой человек», самого себя: «это я, когда плохой».

«Добро» в представлении отвечающих: «когда делают добрые дела», «всем помогаешь», «всех защищаешь», «когда не дерутся», «когда ты добрый». При этом существуют значительные различия в ответах девочек и мальчиков. Для первых добро связано прежде всего с помощью: «это когда помогают», для вторых – с отсутствием внешних конфликтов: «это когда никто не дерётся», «добро – это когда нет зла».

Категории «свобода» и «долг» объяснило большинство учащихся, но их понимание далеко от действительного.

Статистика ответов первоклассников представлена в Таблице.

После проведения целенаправленной работы по нравственному воспитанию провели такой же опрос второклассников. Второклассники без труда объясняют не только понятия «дружба», «зло», «добро», «свобода», но и «счастье», «мудрость». По-прежнему трудным для истолкования оказалось «милосердие». «Счастье» связывается школьниками с праздником, с радостью, везением: «это когда человек радуется и ему очень хорошо», «это когда день рождения и много подарков», «когда кому-то всё время везёт». Некоторые дети связали понятие «счастье» с пережитым: «это когда в деревне с друзьями играешь», «когда уроков не задали». Появляются высокие ответы для данного возраста: «на душе хорошо, ничего плохого, и так каждый день».

«Мудрость» олицетворяется в человеке, который «всё знает, умный», «умеющий принять правильное решение» и при этом он часто «очень старый».

В отношении «дружбы» в ответах начинают дифференци-

роваться конкретные признаки: «это когда доверяешь другому», «когда общаешься часто с кем-то и веришь ему», «это такая связь с человеком, когда хоть иногда ссоришься, но всё равно дружишь».

«Зло» толкуется с точки зрения причинения вреда: «делают плохое», «обижают маленьких», «отобрали мяч», т. е. сохраняется связь с конкретным действием.

В понимании «добра» существовавшая между девочками и мальчиками разница исчезает. Второклассники связывают данную категорию прежде всего с помощью другому человеку. Появляются ответы: «Это когда человек умеет воспринимать чужую боль». Как и первоклассники, учащиеся 2-х классов затрудились в объяснении категории «милосердие».

Статистика ответов второклассников представлена в приведённой таблице.

*Таблица*

Ответы авторов

Понятия	Понимают смысл, 1 кл., 2010 г.	Не понимают смысл, 1 кл., 2010 г.	Понимают смысл, 2 кл., 2011 г.	Не понимают смысл, 2 кл., 2011 г.
Счастье	92 %	8 %	88 %	12 %
Свобода	72 %	28 %	69 %	31 %
Мудрость	60 %	40 %	58 %	42 %
Мужество	76 %	24 %	73 %	27 %
Справедли- вость	56 %	44 %	54 %	36 %
Дружба	96 %	4 %	92 %	8 %
Зло	96 %	4 %	92 %	8 %
Долг	48 %	52 %	46 %	54 %
Милосердие	32 %	68 %	31 %	69 %
Вина	28 %	72 %	27 %	73,00 %

Динамика содержания этих представлений заключается в том, что в начале младшего школьного возраста наблюдается



постепенное формирование интереса к другу, возникает представление об исключительности дружеских отношений, прослеживается переход от внешних описаний проявления дружбы («это когда два человека ходят вместе») к внутреннему содержанию отношений («это когда люди доверяют друг другу»). «Счастье» всё реже связывается с подарками и праздниками и чаще – только с радостным, весёлым настроением: «когда у человека все хорошо», «жизненная радость».

«Милосердие» большинство ответивших связали с «добрым сердцем» и «желанием делать добрые дела», с «человеком, который всех жалеет».

В 2012 г. для выявления нравственных качеств проводилась диагностика по методике М. И. Шиловой [3] в 3 классе. Диагностические таблицы отражают пять основных показателей нравственной воспитанности школьника: саморегуляция личности, отношение к обществу, активная жизненная позиция, отношение к Родине, отношение к природе.

Анализ психологических и нравственных качеств ребёнка, отслеживаемых по данной методике, позволяет определить процесс развития личности. Содержательная сторона, направленность действий и поступков характеризуют человека, его нравственную воспитанность. По уровню воспитанности учащихся и общей диагностической картине по таблицам уровней нравственной воспитанности (УНВ) в коллективе классный руководитель может моделировать воспитательную работу в отношении всего класса и отдельного ребёнка.

По каждому показателю сформулированы признаки и уровни формирующихся качеств (3 уровня). Полученные в ходе диагностики баллы суммируются по каждому показателю и делятся на два (средний балл). Полученные средние баллы по каждому показателю вносятся в сводный лист. Числовое значение определяет уровень нравственной воспитанности (УНВ) личности ученика. Таким образом, формируется оценка нравственных качеств личности.

Преобладание ярких проявлений – 3 уровень (3 ученика – 12 %) отражает самостоятельность, высокую нравственность деятельности и поведения, признаки продуктивного, деятельного характера. В таком случае говорят: «Серьёзный, самостоятельный, хорошо воспитанный ребёнок».

Преобладание признаков 2 уровня (17 учеников – 65 %): ребёнок недостаточно самостоятелен, не всегда сам регулирует свою деятельность, активную нравственную позицию. В этом случае – «воспитанный ребёнок».

Преобладание признаков 1 уровня (6 учеников – 23 %): наличие внешней регуляции его деятельности и отношений. Ученик нуждается в побуждении и контроле. О таких детях говорят: «Недостаточно воспитанный ребёнок». Преобладание отрицательных проявлений, вредных привычек в поведении ребёнка характеризует его как невоспитанного.

По результатам анализа «Сводного листа» была составлена гистограмма (Рис.).

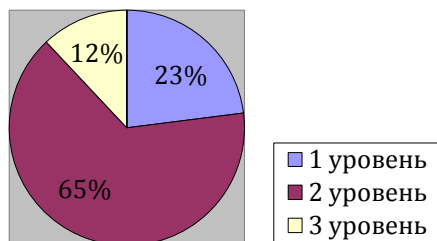


Рис. Результаты анализа «Сводного листа»

Из представленной диаграммы выявлено, что у обучающихся 3 класса преобладают признаки второго уровня проявления нравственно-волевых качеств личности. Наиболее яркими качествами формирующейся нравственности у данной возрастной группы детей являются отношение к обществу, отношение к физическому труду, отношение к людям. Следует обратить внимание на развитие у детей отношения к умственному труду и отношения к себе.

Таким образом, наша исследовательская работа показала, что у детей данного класса средний уровень нравственного воспитания. Хотя в 3 классе теоретические знания преобладают над практическими умениями, всё же работу по формированию нравственности надо продолжать, чтобы теоретические знания вошли в зону актуального развития.

Воздействие на человека с целью формирования у него нравственных качеств – тема, которую изучают учёные уже

несколько тысяч лет. За это время было более-менее сформировано понятие о морали и моральном поведении человека. Вопрос оставался в том, как сформировать нравственное поведение человека. Психологи установили, что именно младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Это позволяет своевременно заложить нравственный фундамент развития личности.

Педагогический смысл работы по нравственному становлению личности младшего школьника состоит в том, чтобы помогать ему продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор. Успешность данного вида деятельности в формировании нравственных качеств школьника зависит от грамотности педагога, разнообразия применяемых им методов и эмоционального отклика детей. Этой работой мы подтвердили закономерность нравственного воспитания, которую сформулировал В. А. Сухомлинский: «Если человека учат добру – ...в результате будет добро» [4]. Только учить надо постоянно, требовательно, настойчиво, в игровых формах, с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Детские коллективы живут согласно урокам хороших манер. Очень важно воспитывать в детях доброту, щедрость души, уверенность в себе, умение наслаждаться окружающим миром. Это подготовит детей к вступлению во взрослую жизнь с её нормами и требованиями, привьёт им оптимистическое восприятие жизни, сделает их коллективистами, стремящимися сделать нашу землю ещё лучше.

### Список литературы

1. *Аверина, Н. Г.* О духовно-нравственном воспитании младших школьников / Н. Г. Аверина // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 68–71.
2. *Жарковская, Т. Г.* Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т. Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 3. – С. 9–12.
3. *Бабанский, Ю. К.* Педагогика: курс лекций / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1988. – 354 с.
4. *Бабаян, А. В.* О нравственности и нравственном воспитании / А. В. Бабаян // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 67–68.
5. *Сухомлинский, В. А.* Избранные педагогические сочинения / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1980. – 258 с.

## **О ФОРМИРОВАНИИ КОНФЛИКТУСТОЙЧИВОЙ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

Модернизация российской системы профессионального образования при подготовке высококвалифицированного специалиста основное внимание обращает на проблему качества образования, совершенствование технологии преподавания дисциплин, оптимизацию содержания образовательного процесса на всех этапах подготовки специалистов.

Сфера образования – это сфера стратегических ресурсов России, закладывающая основы процесса глобализации XXI века. Образование выступало и выступает мощным культурообразующим фактором развития подрастающего поколения, источником получения необходимых знаний, компетенций. Образовательная политика государства возвращается к формуле времен классической древности: *non scholae sed vitae discimus* – учиться не для школы, а для жизни; ориентируется на процесс демократизации социальных институтов образования, на процесс возвращения к национальным, культурно-историческим традициям.

Социально-культурные и политико-экономические изменения, происходящие в современной России, подтверждают необходимость модернизации не только многих социальных институтов, но в первую очередь системы образования. Для современного общества стало характерным то, что людям необходимо регулярно совершенствовать свои профессиональные навыки, обеспечивающие им как высокую мобильность, компетентность, так и психологическую готовность, конфликтоустойчивость в изменившихся социально-экономических условиях. В настоящее время образование стало непрерывным процессом, оно охватывает весь период активной жизни человека. Как правило, выпускник вуза желает реализовать свои профессиональные знания, достичь успехов и построить карьеру, но для этого ему необходимо уметь быстро и рационально принимать решения, предвидеть результаты своей деятельности, а также оптимально использовать свой жизненный потенциал, проявляя активность, предприимчивость, компетентность, толерантность и способность работать в команде. Мы считаем, что сформированность конфликтоустойчивости

у молодёжи послужит им надёжным ориентиром в поликультурном обществе.

Безопасность – сложное социальное явление, многоплановое и многогранное в своих структурных составляющих и проявлениях, отражающее противоречивые интересы в отношениях различных социальных субъектов. Безопасность создаёт необходимые условия и предпосылки для созидательной деятельности всех людей, улучшения их благосостояния и увеличения общественного богатства России. Но самой большой опасностью для людей всегда был и остаётся человек, движимый завистью, корыстью, ненавистью, агрессивностью и другими негативными страстями и мотивами поведения, порождающий войны, убийства, хищения, другие преступления, асоциальные и антигуманные действия. Безопасность создают люди, от них же исходит опасность. Потребность в безопасности принадлежит к числу базисных мотивационных механизмов человеческой жизнедеятельности. Поэтому высшая школа должна готовить как высококвалифицированных специалистов, так и культурных, интеллектуально развитых, духовно богатых людей, грамотно работающих с проблемами, умеющих искать и находить пути их решения, характеризующихся эмоциональной стабильностью, самостоятельностью, ответственностью, уверенностью в себе, а также гибкостью и критичностью мышления, готовых к толерантным этническим взаимоотношениям.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантность – это то, что делает возможным достижение безопасности социальных отношений. Поэтому воспроизведение толерантности в человеческих отношениях, формирование менталитета толерантности – важнейшая стратегическая задача образования в XXI веке, а выполнение этого требования немыслимо без коренных преобразований в сфере образования. С. К. Бондырева подчёркивает, что «толерантность или интолерантность как свойства индивида связаны, по крайней мере, с двумя факторами: способностью к торможению (сдерживанию) неблагоприятных реакций и способностью справедливо оценить значимость той или иной ситуации. Иногда переоценка ситуации, переведение её умственно в иной контекст, в иную плоскость устраняет основания для

негативной реакции. Поэтому люди с гибким мышлением обычно более толерантны: они способны взглянуть на ситуацию и мысленно стать на точку зрения оппонента, войти в его положение и принять систему его доводов, и только на основании всего этого определить свою окончательную реакцию» [2, с. 10]. Толерантность как терпимость характеризует отношения личности, группы, общества друг к другу и может проявляться в смирении или принятии. Культура терпения и согласия начинается с отношения человека к себе и к своему ближайшему окружению – с преодоления своей отчуждённости и внутреннего разлада с самим собой (М. М. Бахтин). Понятие «толерантность» – сложное, многоплановое понятие, имеет два важнейших измерения: устойчивость и терпимость. Устойчивость характеризует последовательность действий личности, предсказуемость её поведения, проявляется в способности к самоуправлению. Изучение этимологических корней понятия «толерантность» позволяет сделать вывод о том, что оно имеет свои смысловые оттенки, данный термин употребляется для обозначения адаптационных способностей организма, позволяющих взаимодействовать, не нарушая внутреннего равновесия. Теоретические основы проблемы толерантности определяют её место как фактора социализации и этносоциализации личности. В современной жизни понимание толерантности разными народами различно в зависимости от их исторического опыта. По этой причине понятие толерантности имеет довольно широкий диапазон интерпретаций и закономерно выражает различные типы отношений и настроений.

Причинами напряжённости между людьми являются наличие таких деструктивных элементов в их взаимодействиях, как нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, внутренняя неприязнь, амбициозность, категоричность суждений, неспособность идти на компромисс, отсутствие здравого смысла, наличие национальных предрассудков, недопонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире, отсутствие у людей культуры понимания и культуры восприятия различий, утрата правильности восприятия себя (концепция «Я») и других (концепция «Они»), культурантропоцентризм. Благодаря усилиям ЮНЕСКО в последние десятилетия понятие «толерантность» стало международным термином, важнейшим ключевым словом в проблематике мира. Наиболее часто оно используется в связи с межэтниче-

скими, международными отношениями. Формирование культуры толерантности (терпения) и согласия, конфликтоустойчивости должно стать одной из центральных тем образования наступившего века.

Современная ситуация как в России, так и в целом мире, процесс глобализации требуют от человека понимания как родной культуры, так и культуры других народов. На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает формирование конфликтоустойчивости как индикативного ценного качества личности, которое играет важную роль как в межличностных, так и в межнациональных отношениях. Практика показывает, что конфликтоустойчивая личность характеризуется конструктивным урегулированием отношений и умением сдерживать противоречия в проблемной ситуации. Поэтому конфликтоустойчивость является важным качеством решения непростых вопросов в межнациональных отношениях. Конфликтоустойчивая личность обладает способностью профессионально подойти к решению проблемных вопросов и умело оказать содействие в реализации конструктивного межнационального взаимодействия; конфликтоустойчивость является необходимым свойством современного специалиста в любой области, а для специалиста по межнациональным отношениям – просто необходимым качеством личности. Опыт взаимодействия с молодёжью показывает, что современной молодёжи надо помочь научиться гармонично жить в человеческом обществе и быть людьми. Чем успешнее социализируется молодёжь, тем гармоничнее она будет взаимодействовать с социальным поликультурным окружением. Именно конфликтоустойчивость поможет молодым людям эффективно взаимодействовать, строить отношения, принимать разумные решения в непростых ситуациях и при этом оставаться людьми. Общение является важным фактором социальной и психологической детерминации поведения каждого человека, поэтому содержание социализации влияет на конструктивность и бесконфликтность межнационального общения. Чем активнее, содержательнее социализация молодёжи, тем молодые люди становятся более жизнеспособными личностями, умеющими выживать и развиваться в поликультурном обществе. Поэтому оптимальное общение можно рассматривать как специфическую форму социальной активности. Конфликтоустойчивая личность характери-

зуется синтонным поведением. Синтонное поведение способствует созданию атмосферы доброжелательности и поиска в партнёре хороших качеств – это стремление к положительным изменениям и установление сотрудничества. Креативность помогает молодым людям находить оптимальные варианты решения непростых вопросов.

Современная личность должна ориентироваться в расширяющемся социальном пространстве, проявлять внутреннюю гибкость, разнообразие интересов, стремиться к самосовершенствованию, осознавать настоящее как особо значимое временное измерение человеческого бытия (Гурьянова М. П., 2004). Конфликтоустойчивая личность способна выстраивать стратегию, профессионально и асертивно взаимодействовать с людьми, принимать конструктивные решения в непростых межкультурных ситуациях, управлять своим состоянием, главное – строить коммуникативный процесс и разрешать назревающие конфликты и при этом оставаться человеком.

На современном этапе развития общества особую актуальность, на наш взгляд, приобретает «Технология формирования культуры межнациональных отношений подрастающих поколений», которая находит отражение в практике нашей работы. Психолого-педагогический анализ технологии формирования культуры межнациональных отношений занимает особое место в нашей работе, позволяет определить уровень развития этноориентированной личности и сформированности культуры межнациональных отношений, конфликтоустойчивости, а также проектировать модель будущего специалиста. Наша технология представляет собой совокупность приёмов, методов, принципов, техник и подходов, объединённых общим воспитывающим замыслом, и создание поликультурного образовательного пространства. Формируя личность будущего специалиста в любой области посредством развития у него культуры межнациональных отношений, вуз одновременно определяет жизнь будущего подрастающего поколения. Поэтому умения последующих поколений во многом зависят от качества сегодняшней подготовки студентов высшей школы, от обновления и демократизации общества в целом, овладения культурой межнациональных отношений. Проблема формирования культуры межличностных и межнациональных отношений решается в первую очередь через поликуль-



турное воспитание, поэтому проблема поликультурного образования привлекает всё большее внимание учёных, деятелей культуры и образования, политиков. «Противостоять разобщённости людей и проявлению взаимной агрессии позволяет толерантность. Толерантность расширяет возможности народов для достижения согласия в обществе, мире» [1]. Итак, толерантность настоящего времени показывает, что она является образовательным компонентом взаимодействия между людьми, принадлежащими к разным этносам, культурам, традициям, религиям. Толерантность – это та общественная норма, без которой невозможны продуктивные межличностные, межгосударственные, межнациональные отношения; толерантность – это внутренняя установка, которая очень значима в отношениях, от которой зависит характер дальнейшего взаимодействия; толерантность – это то мирное средство решения, без которого не обойтись в нестандартных ситуациях общения; толерантность – это диалогический принцип, который помогает вырабатывать конструктивные решения и нести за них моральную ответственность; толерантность – это фундаментальный индикатор в межнациональных отношениях на пути к сотрудничеству, культурному плюрализму и бесконфликтному взаимодействию... Толерантное понимание – это путь к установлению сотрудничества между этносами, нациями и государствами, которое является доминантой конструктивных межнациональных отношений [2, с. 58]. Сейчас важно помочь молодёжи, уделить как можно больше внимания воспитанию духовности, культуры личности, культуры межнациональных отношений, патриотизма, толерантности, конфликтоустойчивости, важных культуросоставляющих характеристик личности для бесконфликтных межнациональных взаимодействий. Будущее любой страны – её молодое поколение. У молодёжи в России жизненные ориентиры разные. Из этого следует, что подходы к воспитанию толерантности, патриотизма, конфликтоустойчивости и т. п. требуют системного и компетентного подходов. Взаимосвязь понятий «молодёжь» и «будущее» очевидна. Сегодня недостаточно воспринимать молодёжь в традиционном смысле – только в качестве будущего нашего общества. Она является значимой, органической частью современного общества, несущей ответственность за будущее России. Уровень развития молодёжи, её культура, образованность, толерантность, конфликто-

устойчивость и т. п. – всё это является важным стратегическим ресурсом XXI века, ресурсом безопасности страны.

### Список литературы

1. *Безюлева, Г. В.* Толерантность в пространстве образования: учебное пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеламова. – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, 2005.
2. *Бондырева, С. К.* Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
3. *Бердяев, Н. А.* Кризис интеллигенции и миссия интеллигенции / Н. А. Бердяев // Интеллигенция. Власть. Наука. – М., 1993. – С. 214–215.
4. *Маркова, Н. Г.* Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Н. Г. Маркова. – Казань, 2010.

*Е. В. Маняпова*

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблема приобретения людьми склонности действовать агрессивно по отношению к другим является актуальной уже многие десятилетия. Социальные изменения, происходящие в нашем обществе, затронули все сферы жизнедеятельности человека. Демократизация общества и повышение степени свободы личности в сфере её социальной активности привели к усилению негативных проявлений острых проблем, связанных с ростом насилия, конфликтности и напряжённости между людьми. Наибольшую тревогу вызывает проявление агрессивности в поведении подростков.

Негативные факторы социальной ситуации (недостатки семейного воспитания, отрицательный микроклимат в семье, в системе формальных и неформальных отношений с миром взрослых, психологический дискомфорт в ученическом коллективе, отрицательное влияние референтных асоциальных неформальных групп, напряжённые отношения с педагогами и т. д.) создают объективные предпосылки для возникновения и проявления

агрессивных форм поведения подростков, а также для формирования агрессивности как устойчивого свойства их личности.

Рост деструктивных тенденций в подростковой среде обуславливает необходимость разработки наиболее эффективных методов коррекции подростковой агрессивности, предполагающих воздействие не только на само нарушение, но и в первую очередь на обуславливающие его факторы.

В своём исследовании мы предположили, что агрессивное поведение подростка является результатом жизненного опыта, закрепившего в сознании субъекта суждения и оценки негативного характера, возникшие в результате неудовлетворённости сущностных личностных потребностей.

Одна из задач проведённого нами экспериментального исследования состояла в том, чтобы исследовать причины и особенности агрессивного поведения подростков с целью разработки программы психолого-педагогической коррекции.

Для этого потребовалось выявить и проанализировать особенности агрессивного поведения, его основные формы, содержание и особенности жизненного опыта подростков, характеризующихся агрессивным поведением.

Выборка исследования составила 140 подростков, учащихся 8–9 классов средних школ города Тобольска в возрасте 14–15 лет.

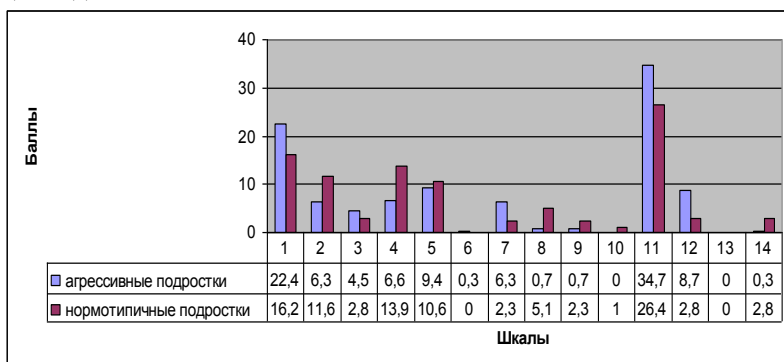
В основу нашего исследования были положены методики: проективная методика исследования личности «Hand-тест», шкала агрессии А. Басса – А. Дарки, методика «Автобиография» Л. Ф. Бурлачук, методика «Сценарий жизни» Эрика Берна, методика диагностики степени удовлетворённости основных потребностей В. В. Бойко. В данной работе нами использованы методы качественного и количественного анализа, а также методы статического анализа (пакет программ STATISTIKA for Windows, программа STATGRAPHICS Plus for Windows).

На первом этапе экспериментального исследования мы провели диагностику агрессивности и выделили две группы подростков. В первую (экспериментальную) группу вошли подростки, характеризующиеся агрессивным поведением, в количестве 66 человек, чьи показатели агрессивности соответствовали высокому и среднему уровню. Вторую группу составили «нормотипичные» подростки в количестве 66 человек, чьи показатели агрессивности были низкими.

На втором этапе своего исследования мы проанализировали степень выраженности склонности к открытому агрессивному поведению, уровень и формы агрессивного поведения подростков нормотипичных и подростков, характеризующихся агрессивным поведением, показали их различие.

Результаты исследования склонности к открытому агрессивному поведению нормотипичных подростков и подростков, характеризующихся агрессивным поведением, по методике Hand-тест представлены на рис. 1.

Средний показатель общего количества ответов у подростков, характеризующихся агрессивным поведением 28,8, свидетельствует о высоком уровне психологической активности, что указывает на высокий энергетический потенциал и запас тенденций к действию.



Примечание: 1 – агрессия, 2 – директивность, 3 – аффектация, 4 – коммуникация, 5 – зависимость, 6 – страх, 7 – экстигибиализм, 8 – калечность, 9 – описание, 10 – напряжение, 11 – активные безличные ответы, 12 – пассивные безличные ответы, 13 – галлюцинации, 14 – отказ.

*Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики склонности к открытому агрессивному поведению нормотипичных подростков и подростков, характеризующихся агрессивным поведением. Проективная методика Hand-тест*

Высокий процент двух категорий «Agg» и «Dig» 28,7 говорит о высокой вероятности проявления агрессии в открытом поведении. Их объединяет отсутствие стремления считаться с дру-

гими людьми, учитывать чувства, права, намерения других в своём поведении, не предполагают взаимные и симметричные межличностные взаимоотношения, отражают готовность к открытому агрессивному поведению, нежелание приспособливаться к социальному окружению.

Эти показатели подтверждаются высоким процентом безличных ответов (Act + Pas) – более 43,4 %, что свидетельствует о сниженности значения социума в жизни человека, о том, что основной опыт его переживаний связан с физической средой, а не с другими людьми.

Достаточно высокий процент ответов принадлежит к категории «Der» – 9,4 %, что свидетельствует о наличии чувства обиды за своё подчинённое положение и отражает потребность в помощи и поддержке со стороны других людей. Человек, дающий такие ответы, считает, что другие люди должны тратить на него время, уделять ему внимание, нести ответственность за его действия.

Главным показателем теста является коэффициент склонности к открытому агрессивному поведению. Склонность к открытому агрессивному поведению оценивается путём сравнения тенденций, отражающих готовность к агрессивному поведению, и тенденций, предполагающих кооперацию. В данной группе подростков средний коэффициент склонности к открытому агрессивному поведению равен +2,4 баллам, что позволяет говорить о высокой вероятности проявления открытого агрессивного поведения по отношению к окружающим.

Средний показатель общего количества ответов в группе нормотипичных подростков – 21,6, что свидетельствует о средней психологической активности испытуемых, о среднем энергетическом потенциале и средней степени активированности личности, о тенденции к деятельности.

Высокий процент двух первых категорий свидетельствует о готовности подростков нормотипичной группы к открытому агрессивному поведению, но показатель критерия Agg на 6,2 % ниже, чем в группе подростков, характеризующихся агрессивным поведением, что свидетельствует о меньшей склонности к проявлению агрессивных импульсов в открытом поведении, показатель критерия Dig практически в 2 раза выше, чем в экспериментальной группе, что свидетельствует о высокой авторитарно-

сти и отсутствии стремления считаться с другими людьми, что характерно для всех подростков в связи со стремлением к самостоятельности, которое не удовлетворяется старшими.

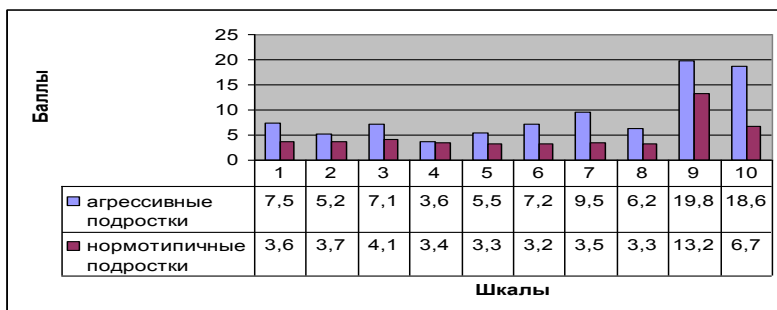
Высокий процент ответов категории «Сом» (он в два раза выше, чем в группе подростков, характеризующихся агрессивным поведением) является признаком высокой коммуникативности, что свидетельствует о способности общаться на деловом уровне и строить свои отношения с окружающими не по принципу «нравится» – «не нравится», а в рациональном контексте.

Высокий процент категории «Дер» отражает потребность в помощи и поддержке со стороны других людей. Этот показатель подтверждается категориями «Аст» и «Рас». Процент безличных ответов по данным показателям 29,2 %, на 14,2 % меньше, чем в группе агрессивных подростков, что свидетельствует о большем значении социума в жизни данной группы подростков, опыт их переживаний связан не с физической средой, а с другими людьми, что свидетельствует о социальной восприимчивости и чувствительности в межличностных отношениях.

Подростки из группы нормотипичных отличаются от подростков, характеризующихся агрессивным поведением, высоким процентом ответов «Стр», что указывает на наличие чувства физической неадекватности. Эти ответы отражают склонность к ипохондрии. Подростки уделяют меньше внимания данной проблеме не столько потому, что её не существует, а в силу легкомысленного, возможно, бездумного отношения к своему физическому состоянию и в связи с наличием более серьёзных и важных проблем.

Коэффициент склонности к открытому агрессивному поведению в нормотипичной группе подростков +0,1 балла, что говорит о том, что вероятность проявления агрессивности существует, но только в особо значимых ситуациях, в отличие от подростков, характеризующихся агрессивным поведением, у которых вероятность проявления открытого агрессивного поведения очень высока в повседневной жизни.

Полученные результаты по методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса – А. Дарки в группе нормотипичных подростков и подростков, характеризующихся агрессивным поведением, представлены на рис. 2.



Примечание: 1 – физическая агрессия, 2 – косвенная агрессия, 3 – склонность к раздражению, 4 – негативизм, 5 – обида, 6 – подозрительность, 7 – вербальная агрессия, 8 – угрызания совести, 9 – индекс агрессивности, 10 – индекс враждебности.

*Рис. 2. Сравнительные результаты диагностики уровня и форм агрессивного поведения подростков нормотипичных и подростков, характеризующихся агрессивным поведением.*

*Опросник А. Баса – А. Дарки*

Анализируя представленные на рисунке 2 данные, мы можем говорить о высоком уровне проявления агрессии у группы подростков, характеризующихся как агрессивные. Индексы агрессивности и враждебности (шкалы 9, 10) говорят о социальной дезадаптации подростков, характеризующихся агрессивным поведением.

Для подростков данной группы характерны такие формы агрессии, как физическая, вербальная, косвенная, обида, раздражение, подозрительность.

Особенное внимание обращает на себя индекс такой формы агрессии, как подозрительность. Это связано с тем, что сама среда заставляет ребёнка сомневаться во всём, настораживаться, порой собственные родители пугают ребёнка своей неадекватной реакцией на его поступки. Подросток ощущает себя непонятым, появляется недоверие к окружающим, к взрослым в первую очередь. Ребёнку кажется, что никто его не сможет понять, если этого не могут сделать собственные родители. Все замечания воспринимаются остро, незначительные фразы, движения подросток принимает на свой счёт, причём придавая им отрицательную окраску.

Достаточно высок показатель физической агрессии, который находится в зоне дезадаптации и свидетельствует о готовности использовать физическую силу против другого лица.

Существенны индексы обиды и раздражения. Индекс обиды связан с неудовлетворённой потребностью в свободе, это подтверждают результаты методики Hand-теста. Требования, предъявляемые взрослыми, растут, а прав ребёнку больше не даётся, это сопровождается таким чувством, как раздражение.

Косвенная агрессия также имеет место в отношениях подростков. Она отличается стремлением подростков обратить на себя внимание и проявляется в пинках, толчках, неосторожно брошенных фразах. Большое влияние на формирование такой формы поведения оказывают негативные внутрисемейные отношения (отсутствие тепла, доверия, понимания, скандалы, грубость, рукоприкладство). Вербальная агрессия проявляется через выражение негативных чувств (через ссору, крик, визг), а также через содержание словесных ответов (угрозы, ругань, проклятья).

Кластерный анализ с помощью метода Варда, методики «Hand-тест» и шкалы агрессии А. Баса – А. Дарки в группе подростков, характеризующихся агрессивным поведением, позволил нам распределить подростков на 5 групп по степени выраженности агрессивных тенденций и формам агрессивного поведения.

*1 группа – директивные (28 %)* – для подростков данной группы характерна враждебность, раздражительность, подозрительность, угрызания совести, негативизм, обида, установка превосходства над другими людьми, высокая вероятность проявления агрессии в открытом поведении, нежелание приспосабливаться к социальному окружению, определённый формализм в отношениях с людьми, чувство обиды за своё подчинённое положение, незрелость личности.

*2 группа – активные (22 %)* – у подростков данной группы наиболее выражена физическая агрессия, вербальная агрессия, угрызания совести, враждебность, подозрительность, психологическая незрелость личности, низкая коммуникативность, формализм, потребность в помощи и поддержке со стороны других людей, отсутствует стремление считаться с другими людьми.

*3 группа – зависимые (20 %)* – подростки этой группы проявляют враждебность, физическую агрессию, характеризуются



психологической незрелость личности, дисгармоничными межличностными отношениями, истероидными чертами личности, личностной дезадаптацией. Они стремятся к активной социальной жизни, сотрудничеству с другими людьми.

*4 группа – пассивные (17 %) –* пассивные подростки враждебны, им свойственна косвенная агрессия, они испытывают угрызения совести, потребность в помощи и поддержке со стороны других людей, чувство обиды за подчинённое состояние, характеризуются личностной дезадаптацией.

*5 группа – эмоциональные (13 %) –* подростки раздражительны, враждебно настроены, характеризуются преобладанием косвенной и вербальной агрессии, негативизмом, формализмом в отношениях с другими людьми, личностной дезадаптацией. Испытывают потребность в помощи, поддержке, стремятся к приспособлению, нуждаются в социальном окружении.

На следующем этапе нашего исследования мы проанализировали жизненный опыт нормотипичных подростков и подростков с агрессивным поведением, определили специфику жизненного опыта подростков с агрессивным поведением, особенности их мировосприятия, тем самым определили роль жизненного опыта в формировании агрессивного поведения.

Сравнивая результаты «Автобиографии» нормотипичных подростков и подростков с агрессивным поведением, следует отметить, что подростки, характеризующиеся агрессивным поведением, называют в среднем на 4 события меньше, чем подростки контрольной группы, что указывает на большую продуктивность, социальную адаптированность и адекватность психического состояния нормотипичных подростков.

В группе нормотипичных подростков и в группе подростков с агрессивным поведением преобладает количество событий прошлого над количеством событий будущего, причем испытуемые склонны называть более отдалённые события прошлого и более близкие будущего, что указывает на большую роль прошлого жизненного опыта. В среднем в 2 раза больше грустных событий прошлого называют подростки с агрессивным поведением, но общее количество этих событий невелико – это может указывать на беспокойство за будущее, вытеснение беспокоящих и психотравмирующих событий прошлого.

Анализируя среднее время ретроспекции и антиципации событий, следует отметить, что удалённость событий в прошлое в 2 раза больше в группе подростков с агрессивным поведением, чем в нормотипичной, что указывает на большую степень их реализованности. Удалённость событий в будущее у нормотипичных и агрессивных подростков приблизительно одинакова, среднее время антиципации достаточно велико, что указывает на большую степень их потенциальности.

Испытуемые нормотипичной группы больше открыты опыту настоящего, так как чем больше потенциальность и меньше реализованность, тем больше психологически молод человек. Испытуемые с агрессивным поведением отличаются от испытуемых нормотипичных большей психологической зрелостью.

Так как жизненный опыт личности принадлежит прошлому, то мы обратились к более детальному анализу типов и видов событий прошлого в группах агрессивных и нормотипичных подростков и попытались определить специфику жизненного опыта подростков, характеризующихся агрессивным поведением.

На первое место в группе агрессивных подростков по количеству событий прошлого выходят событие личностно-психологического типа, в группе нормотипичных первое место делят два типа событий – личностно-психологические и изменение социальной среды. Несмотря на то что личностно-психологическим событиям принадлежит 1 место в обеих группах, это не означает, что эти события, зафиксированные испытуемыми, оказывают одинаковое влияние на их внутренний мир, их жизненный опыт. События, зафиксированные испытуемыми нормотипичной группы и группой агрессивных подростков, существенно различаются. У нормотипичных испытуемых преобладают события позитивного характера, желательность которых у испытуемых не вызывает сомнения (первый раз влюбился, пошёл в школу, поездки, путешествия, соревнования, подарили мотоцикл и т. д.), эти события незначительно удалились в прошлое. У испытуемых с агрессивным поведением преобладают события грустные, нежелательные (начал курить, поставили «2», остался на второй год, расставание с отцом, расставание с матерью, удар от мамы, освобожден брат, посадили отца, посадили отчима, самая большая ошибка жизни, предательство, первая любовь, опоздал

на работу и т. д.), и удалённость этих событий в прошлое значительно больше, чем в группе нормотипичных подростков, что указывает на большую роль и значимость этих событий в жизни человека.

Изменение социальной среды в группе нормотипичных выходит на 1 место, тогда как у агрессивных подростков к событиям этого типа принадлежит лишь третья позиция. Такая ситуация в группе агрессивных подростков связана с низким уровнем социальной адаптации, как было указано выше, и с тем, что агрессивные подростки менее восприимчивы к влияниям социальной среды, стараются принизить её роль и значение в своей жизни.

Следовательно, в становлении и развитии агрессивного поведения подростков большую роль играет отрицательный опыт, полученный подростком в ходе своего предыдущего становления и развития.

Результаты исследования содержания жизненного опыта по типам агрессивных подростков позволили определить основные причины их агрессивного поведения. У директивных подростков агрессивное поведение – результат действия установки на превосходство, проявление негативизма, нежелание приспособляться к социальному окружению. Активные ведут себя агрессивно, стремясь к самоутверждению, повышению своего статуса в референтных группах. Зависимые – из-за невозможности актуализации потребности в самореализации. Пассивные – вследствие социальной дезадаптации, слабости социально значимых связей, недовольства своим положением, защитной позиции. Эмоциональные подростки реагируют агрессивным поведением на неуверенность, тревожность, одиночество и непонимание.

Результаты методики «Сценарий жизни» подтверждают данные автобиографии и представлены в таблице.

Таблица

Сценарии жизни нормотипичных подростков и подростков,  
характеризующихся агрессивным поведением

№ вопроса	Примеры ответов подростков, характеризующихся агрессивным поведением	Примеры ответов нормотипичных подростков
1	Как бы назывался фильм о вашей жизни?	
	<p>Неудачная жизнь в счастье. Круговорот. Бродяга по жизни. Поездка в никуда. Зебра. Несчастье от самого себя. Вся наша жизнь – дерьмо! Ограниченная свобода. Черно-белая полоса жизни. И т. д.</p>	<p>Интересная жизнь. Цветок дракона. Жизнь обычного человека. Необыкновенные приключения</p>
2	Какого жанра был бы этот фильм?	
	<p>Комедия – трагедия – 25 %. Грустная комедия – 25 %. Жизненная комедия – 40 %. Приключенческая – комедия 10 %</p>	<p>Веселая комедия – 80 %. Приключения – 20 %</p>
3	Кто в нём бы играл главную роль, роль комика, роль злодея?	
	<p><i>Главную роль</i> Я – 80 %. Я – раздолбай – 10 %. Я – узник – 10 %. <i>Злодей</i> «Я» – 60 %. Брат – 10 %. Все – 20 %. Враг – 10 %. <i>Комик</i> Папа – 10 %. Сестра – 30 %. Я – 30 %. Друг – 30 %. Хорошо – 25 %. Счастье, любовь – 20 %</p>	<p><i>Главную роль</i> Я – 30 %. Брат – 20 %. Сестра – 5 %. Другие – 45 %. <i>Злодей</i> Я – 50 %. Подруга (друг) – 50 %.</p> <p><i>Комик</i> Подруга – 40 %. Друг – 40 %. «Я» – 20 %</p>

*Окончание таблицы*

№ вопроса	Примеры ответов подростков, характеризующихся агрессивным поведением	Примеры ответов нормотипичных подростков
4	Чем закончился бы ваш фильм?	
	Началом другого фильма – 5%.	Счастьем – 20 %.
	Не закончился бы – 5 %.	Хорошо – 20 %.
	Трагедия – счастье – 45 %.	Весело – 20 %.
	Проигрышем – 5 %	Никак – 35 %

Сравнивая сценарии агрессивных подростков и испытуемых нормотипичной группы, мы можем отметить, что установки прошлого оказывают существенное влияние на мировосприятие подростков, они действительно сформировали в сознании агрессивных подростков оценки и суждения пессимистического и негативного характера, дети склонны поступать так, присваивать и играть те роли, которые созданы для них в прошлом, не исходя из настоящего, т. е. мы имеем дело не просто с опытом жизни, а с жизненным опытом, который является определяющим в выборе моделей поведения и построении собственного образа окружающего мира. Агрессивные подростки воспринимают и осознают неоднозначную ситуацию как опасную, несущую в себе вред, угрозу, преднамеренную злость, и выбирают соответствующую модель поведения, чаще как один из наиболее эффективных, произвольных способов защиты или как один из способов освобождения организма от избыточной неистраченной отрицательной энергии.

Таким образом, из результатов исследования следует, что агрессивный подросток – это подросток с аффективными лишениями в течение длительного времени своего развития, в результате чего у него сформировалось негативное, субъективное отношение к окружающему миру, реализующееся через агрессивное поведение.

Психолого-педагогическая помощь по коррекции агрессивности в поведении подростков в первую очередь должна быть направлена на основные факторы, обуславливающие её возникновение и проявление.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, представляется подход, исходящий из обусловленности агрессивных проявлений

в личностных характеристиках и поведении не столько органическими, сколько социально-психологическими причинами. Данное обстоятельство чётко раскрывается у детей подросткового возраста, когда особенно ярко проявляется зависимость личностного становления не от генетической предрасположенности, а от качественного изменения социальной позиции, жизненного опыта.

*М. А. Захарищева, М. В. Кондратьева, Т. А. Горева,  
З. И. Богданова, С. В. Снигирева, И. В. Буланова*

**ПРОГРАММА ЭКСПЕРИМЕНТА  
«ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ  
ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ»**

Рост детской безнадзорности, преступности, наркомании, употребление спиртных напитков, тенденция увеличения числа детей с девиантным поведением, увеличение числа проблемных семей может рассматриваться как результат социально-экономической нестабильности общества, усиления влияния псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодёжи, чрезмерной занятости родителей, участвовавших в разводах, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, самоустранение семьи от процесса воспитания, как результат недостатков в работе образовательных учреждений. В подавляющем большинстве случаев первой причиной появления отклонений в поведении в детском возрасте служит социальная дезадаптированность ребёнка.

Дезадаптированность детей ведёт к криминализации сознания, инфантилизму, иждивенчеству, агрессии. Растёт число малолетних правонарушителей, наркоманов, подростков, не нашедших своего места в жизни. В этой ситуации всё очевиднее становится то, что школа как социальный институт при разработке воспитательной системы должна уделять особое внимание вопросам социализации подростков из группы риска. При этом можно отметить, что современное общество предъявляет новые требования к качеству подготовки выпускников школы. Система образования не всегда способна полностью решить вопросы подготовки молодого человека к взрослой жизни, эти вопросы ещё более усугубляются, если речь идёт о выпускниках сельской

школы. Социальная ситуация Карсовайской школы стала ведущим мотивом к разработке данного проекта.

Таблица

Социальный паспорт школы

		2009/10 уч. г.	2010/11 уч. г.	2011/12 уч. г.	2012/13 уч. г.
Всего обучающихся		269	282	270	247
Всего семей		212	216	214	192
На учёте в ОДН	Детей	2–0,7 %	1 – 0,4 %	1–0,3 %	1 – 0,4 %
	Семей	0	0	0	0
На внутри- школьном учёте	Детей	9–3,4 %	6–2 %	6–2 %	4–1,6 %
	Семей	8–4 %	7–3 %	13–6 %	12–6,2 %
«Группа риска»	Детей	3–1,1 %	5–1,8 %	7–2,6 %	11–4,5 %
Многодет- ные малообеспе- ченные	Детей	58–22 %	57–20 %	62–23 %	54–28 %
	Семей	48–23 %	45–20 %	32–15 %	30–16 %

Учитывая имеющиеся возможности школы, определили идею эксперимента. Приоритетным направлением деятельности в работе с детьми девиантного поведения является создание единого воспитательного пространства. Сотрудничество с учреждениями образовательного пространства школы позволит выбирать для каждого ребёнка индивидуальный подход, изучать его интересы, поддерживать, помогать преодолевать те проблемы, которые ему мешают.

*Объект эксперимента* – процесс формирования социально направленного поведения и положительной активной жизненной позиции подростков.

*Предмет эксперимента* – комплексный подход к формированию единого воспитательного пространства общеобразовательного учреждения.

*Цель эксперимента* – разработка системы условий для формирования единого воспитательного пространства общеобразовательного учреждения, обеспечивающего педагогическую профилактику и реабилитацию детей и подростков с девиантным поведением, включая коррекцию их поведения и адаптацию в

обществе, обеспечение психологической, медицинской, социальной помощью и поддержкой.

#### **Задачи эксперимента:**

- проанализировать социологические, психологические и педагогические основы формирования единого воспитательного пространства школы и социального окружения с особым вниманием к детям и подросткам с девиантным поведением;

- создать комплексную программу профилактики и реабилитации детей и подростков с девиантным поведением для начальной, основной и полной средней школы (по возрастам);

- создать условия для реализации комплексной программы и доказать её эффективность.

Гипотеза: при создании комплекса условий эффективного функционирования системы профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков возможно формирование социально направленного поведения и активной жизненной позиции каждого школьника.

#### *Диагностический инструментарий*

1. Мониторинг освоения обучающимися основных образовательных программ.

2. Изучение процесса адаптации учащихся 1, 5, 10 классов.

3. Комплексная диагностика определения уровня актуального развития учащихся 1 классов.

4. Комплексная диагностика определения динамики развития учащихся 5 классов:

- выявление уровня тревожности;

- изучение особенностей самооценки учащихся;

- изучение уровня и особенностей мотивации;

5. Мониторинг актуального развития учащихся 1–9 классов.

6. Динамика развития учащихся в школе 3 ступени (10–11 классы).

7. Мониторинг уровня воспитанности.

8. Отслеживание роста или снижения количества семей, детей, находящихся в социально-опасном положении.

9. Мониторинг уровня социальной адаптации выпускников школы.

10. Социальный паспорт школы.

11. Мониторинг правонарушений и преступлений.

Критерии оценки ожидаемых результатов:



- удовлетворение разнообразных дополнительных запросов детей во внеурочной деятельности;
- снижение уровня тревожности в классных коллективах;
- повышение уровня воспитанности учащихся;
- уменьшение факторов риска, приводящих к безнадзорности, правонарушениям и злоупотреблению ПАВ в ученической среде;
- обучение навыкам социально поддерживающего и развивающего поведения в семье и во взаимоотношениях с детьми.

*Сроки эксперимента:* с сентября 2012 года по 2016 год.

*Этапы эксперимента*

*Первый этап* (сентябрь 2012 г. – август 2013 г.) – анализ состояния социальной обстановки в образовательном пространстве, непосредственное планирование, согласование планов, сведение их в единый комплексный план с учётом обстановки и рекомендаций, изучение потребностей и запросов детей с девиантным поведением.

*Второй этап* (сентябрь 2013 г. – август 2015 г.) – разработка системы условий для эффективного функционирования системы профилактики безнадзорности и правонарушений детей и подростков. Координация действий всех учреждений культуры и образования на селе, включённых в систему профилактики. Осуществление запланированных мероприятий, разработка системы контроля за их реализацией.

*Третий этап* (сентябрь 2015 г. – 2016 г.) – анализ и подведение итогов работы, составление рекомендаций и планов с учётом рекомендаций, выработанных в результате анализа.

***Прогноз возможных негативных последствий:***

- проблема мотивации родительской общественности и социального окружения школы заниматься профилактической работой;
- кадровая проблема обеспечения экспериментальной работы;
- ошибочное ожидание быстрого эффекта от долгосрочной образовательной работы;
- проблема мотивации педагогического коллектива образовательного учреждения заниматься исследовательской экспериментальной и в том числе профилактической работой.

Способы коррекции, компенсации негативных последствий. Кадровая проблема обеспечивается за счёт повышения профес-

сиональных компетенций каждого участника экспериментальной работы. Реализация программ повышения квалификации педагогов и специалистов образовательного учреждения позволяет освоить современные психолого-педагогические технологии работы с различными целевыми группами: учащимися, родителями и значимым окружением учащихся. Необходимость введения в штатное расписание ставки социального педагога.

Проблема мотивации педагогического коллектива образовательного учреждения заниматься исследовательской экспериментальной и в том числе профилактической работой снимается в ходе вовлечения самих педагогов в процесс проектирования своей деятельности, понимания целей и принципов организации профилактической работы.

*Состав участников эксперимента:* педагогический коллектив МБОУ «Карсовайская средняя школа» (37 чел.), учащиеся начальной (85 чел.), средней (132 чел.), старшей (30 чел.) школы, родители учащихся (240 чел.).

*Функциональные обязанности*

*Директор:*

- совместно с администрацией, педагогами школы, психологом продумывает систему воспитательной работы, содержание, организацию, распределение сил и средств, обеспечивает высокий уровень воспитательных мероприятий;

- создаёт чётко организованный, управляемый ученический коллектив, владеет полной информацией о социальном положении детей, воспитательных возможностях семей, положении трудных детей;

- создаёт в коллективе атмосферу творчества, взаимопонимания, сотрудничества, взаимопомощи.

*Заместитель директора по УВР:*

- создаёт условия для выполнения стандартов образования;
- организует индивидуально-групповые занятия с учащимися;
- организует работу элективных курсов по предметам;
- корректирует обучение и воспитание на уроке посредством малых педсоветов, педсоветов с учётом индивидуальных проблем учащихся и их родителей;

- стимулирует учителей к использованию современных педагогических технологий с целью повышения мотивации и достижения успешности в процессе обучения;

- создаёт атмосферу доброжелательности в школе.

*Заместитель директора по ВР:*

- создаёт воспитательную систему в школе;
- планирует работу с детьми девиантного поведения и проблемными семьями;
- руководит Советом по профилактике правонарушений;
- осуществляет руководство деятельностью классных руководителей;
- сотрудничает с институтами правопорядка и социальной защиты населения;
- способствует вовлечению учащихся в занятия в учреждениях дополнительного образования;
- организует работу с социумом;
- организует сбор и систематизацию информации о социальном окружении подростков.

*Психолог:*

- изучает личность учащегося и коллектива класса;
- анализирует адаптацию ребёнка в среде;
- выявляет дезадаптированных учащихся;
- изучает взаимоотношения детей со взрослыми, сверстниками;
- подбирает пакет диагностических методик для организации профилактической и коррекционной работы;
- выявляет интересы, склонности, способности школьников;
- осуществляет психологическую поддержку нуждающихся в ней детей.
- оказывает консультативную помощь родителям по вопросам воспитания, организации досуга, профилактике ПАВ.

*Классный руководитель:*

- создаёт воспитательную систему класса;
- организует и координирует комплексную работу по профилактике и коррекции девиантного поведения школьников;
- является связующим звеном в комплексной группе специалистов по организации профилактической и коррекционной работы с детьми, подростками и их семьями;
- даёт информацию социально-психологической службе о детях с девиантным поведением и проблемных семьях.

*Учителя-предметники:*

- повышают мотивацию через реализацию деятельностных форм и методов обучения;
- учитывают возрастные особенности учащихся;
- используют индивидуальный и дифференцированный подход в обучении;
- вовлекают во внеклассные мероприятия по предмету.

*Школьный фельдшер:*

- взаимодействует с ЛПУ;
- организует своевременную вакцинацию, профилактическую работу по предупреждению заболеваемости;
- организует медицинское обследование учащихся;
- информирует классных руководителей и родителей о состоянии здоровья учащихся.

*База эксперимента*

МБОУ «Карсовайская средняя общеобразовательная школа»: пришкольный интернат; спортивный зал, спортивная площадка, тренажёрный зал; конференц-зал; медиатека, доступ в Интернет; учебно-опытный участок; танцевальный зал; библиотека; школьное научное общество учащихся «Эрудит» и педагогов «ШагИ»; волонтёрский отряд.

*Научно-методическая обеспеченность эксперимента*

*Нормативно-правовые документы:*

- Конституция Российской Федерации.
- Закон Российской Федерации «Об образовании».
- Федеральный Закон «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (принят Государственной Думой 03.07.1998 г., изменен 30.06.2007 г.).
- Федеральный закон № 120 от 24.06.1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних».
- Семейный кодекс Российской Федерации (принят Государственной Думой РФ 08.12.1995 г.).
- Указ Президента РФ № 690 от 09.06.2010 г. об утверждении стратегии государственной политики РФ до 2020 года.
- Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 годы» (принята Постановлением Правительства РФ № 795 от 05.10.2010 г.).

- Закон УР «О профилактике алкогольной, наркотической и токсической зависимости в УР» (принят Государственным Советом УР 21.06.2011 г.).
- Республиканская целевая программа «Комплексные меры противодействия злоупотреблению наркотиками и их незаконному обороту на 2010–2014 годы» (принята Постановлением Правительства УР № 322 от 09.11.2009 г.).
- Республиканская целевая программа «Обеспечение правопорядка и общественной безопасности в УР на 2011–2015 годы» (принята Постановлением Правительства УР № 407 от 27.12.2010 г.).
- Республиканская целевая программа «Патриотическое воспитание граждан, проживающих на территории УР на 2011–2015 годы».
- Республиканская целевая программа «Организация отдыха, оздоровления и занятости детей, подростков и молодёжи в УР на 2011–2015 годы».
- Районная программа «Безопасность образовательных учреждений Базезинского района на 2007–2012 годы».
- Районная программа по предупреждению распространения в Базезинском районе заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции) Анти-ВИЧ/СПИД на 2009–2011 годы».
- Районная целевая программа «Молодёжь Базезинского района на 2010–2014 годы».
- Районная комплексная программа «Семья и дети Базезинского района на 2011–2013 годы».
- Целевая межведомственная программа по усилению борьбы с преступностью и профилактике правонарушений на территории Базезинского района на 2011–2014 годы.
- Районная целевая программа «Патриотическое воспитание граждан, проживающих на территории Базезинского района на 2011–2015 годы».
- Положение о Совете по профилактике МБОУ «Карсовайская средняя школа».
- Положение об учёте неблагополучных семей и учащихся МБОУ «Карсовайская средняя школа».

*Кадровая обеспеченность:*

- педагогический коллектив МБОУ «Карсвайская средняя школа»;
- кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт»;
- МКУ Карсвайский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних;
- МУЗ «Карсвайская участковая больница»;
- МБОУ ДОД «Карсвайский детско-юношеский центр»;
- МБУК «Карсвайский центр развития культуры и творчества»;
- МБУК «Районный дом художественных промыслов и ремёсел» с. Карсвай;
- Карсвайский филиал Бalezинской школы искусств;
- МБОУ ДОД «Бalezинская ДЮСШ» (филиал);
- МБУК «Карсвайская сельская библиотека»;
- МБУК «Карсвайская детская библиотека»;
- ГО «Отдел МВД России по Бalezинскому району. Карсвайское отделение полиции»;
- Женсовет и совет отцов МО «Карсвайское»;
- Депутатский корпус МО «Карсвайское».

Форма представления результатов эксперимента для массовой практики: статьи, отчёты, методические рекомендации, семинары, конференции районного (республиканского) уровня по итогам программы с выпуском сборника методических рекомендаций и тезисов выступлений, публикации.

## **Раздел 4. ПСИХОПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*С. Т. Губина*

### **ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ТРЕНИНГЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ**

#### **Введение**

Музыка является эффективным психотехническим инструментом, применяемым в практике тренинга личностного роста и психологического консультирования. Образные ассоциации на музыку, которые возникают в процессе группового прослушивания музыки, направлены на раскрытие психологических противоречий в структуре личности, а также содержания перцептивных новообразований и смены детерминант индивидуальных особенностей восприятия.

В практической психологии широко представлен опыт использования музыки в качестве вспомогательного средства психологического воздействия. Например, музыка используется как вспомогательное средство в практике атр-терапии [5]. На сеансах релаксации музыкальный фон применяется для усиления эффекта расслабления. Музыка достаточно эффективна как стимулирующее средство в занятиях аутогенной тренировкой в виде «формул музыкального самовнушения» и др.

В представленной ниже статье осуществляется анализ применения музыки в практике тренинга и психологического консультирования как внешнего стимула среды, активизирующего в сознании паттерны, регистрирующие и искажающие действительность, проявляя данный процесс через переживания. Изучаются механизмы применения музыкального воздействия с точки зрения психоаналитического, личностно-центрированного и экзистенциального направлений в практической психологии.

## Внутренние личностные предпосылки восприятия музыки

С позиции метода моделирования субъективное восприятие музыки того или иного фрагмента – это конечный результат акта некоего опознания. Музыка выступает в качестве *модели опознания*, поступающей информации (её декодирования, переработки по определённым алгоритмам). Структурными единицами опознания выступают ключевые свойства музыки: 1) *процессуальность*, которая осуществляет взаимосвязь с динамикой и развитием личности; *интонационность*, которая связана с речью; *резонансность* – представляет собой настройку на обратную связь. При изучении специфики стратегий развития индивидуального сознания акцентируется внимание на внутренней детерминации со стороны внутреннего мира человека, преломляющейся через внешние условия среды, к которым можно отнести и музыкальное воздействие. Отмечено, что внутреннее является перманентным, так как «на начальных этапах освоения деятельности её выполнение опирается на внутренние условия, т. е. способности и уровень их развития» [6, с. 199].

Внутренние условия личности в восприятии музыки представляются компонентами тематического (содержательного) и эмоционального (отношенческого) качества. Первые выполняют функцию поддержания и структурирования, а вторые – изменения, где оптимальный уровень эмоционального напряжения указывает на поддержание гомеостаза, а высокий уровень определяет тенденцию к гетеростазу. Оперирование ими осуществляется линейными и трансформационными схемами мыслительных действий. На активизацию рефлексивных процессов сознания влияют предрасполагающие факторы, которые выражаются в мотивационной направленности на восприятие музыки, где уровень эмоционального напряжения личности является её показателем. По-другому говоря, чем конкретнее мотивационная направленность субъекта на восприятие того или иного музыкального фрагмента, тем сильнее уровень эмоционального напряжения, связанный с предвосхищением (ожиданием). Если придерживаться логики принципа развития, где обозначаются два типа направленности (гомеостатическая (стремление к равновесности) и гетеростатическая (стремление к изменению)), то можно наблю-



дать два типа восприятия: дефицитарное и бытийное. Априорной типологией послужили теоретические характеристики *бытийного познания (Б-познания)* и *дефицитарного (Д-познания) мира* [4, с. 248–252]. Бытийное восприятие музыки характеризуется целостностью и поглощённостью процессом восприятия и даёт положительный отклик. Дефицитарное восприятие музыки представляется оценочностью и зависимостью от чего-либо, что обуславливает закрытость и самоконтроль в восприятии.

Эффективным психологическим средством воздействия в практике терапии музыкой выступает репертуар, который имеет малоструктурированное качество (звуковой фон, исполнение на отдельных инструментах и др.) для слушателей, где размыты границы шаблонности в определении стиля, жанра, тонально-гармонического плана. По-другому говоря, является неизвестным. Такой материал особо полезен для работы в тренинге со специалистами культуры и искусства, поскольку у них часто наблюдается отсутствие навыка психологического самовосстановления с помощью взаимодействия с результатами своей деятельности (музыкой, рисунком, танцем и др.) [5]. Для них является необходимым обучение абстрагированному восприятию искусства (в данном случае музыки) в контексте бытийности. Это обусловлено тенденцией развития их мышления в направлении теоретического, нежели практического. Теоретическое мышление является более удобным, не нуждается в больших эмоциональных затратах, помогает абстрагироваться от несовершенства фактической конкретной действительности и производить умозаключения, выявляя закономерности идеализированной реальности [1]. Человек акцентирует внимание на теоретическом прогнозировании возможного результата (чётком следовании исходной гипотезе). В результате он перестаёт чувствовать (переживать) свой жизненный мир, потому что не получает феноменологического опыта *самовосприятия*. В результате восприятие музыканта, режиссёра, хореографа и т. д. с позиции теоретического мышления представляется его эпизодичностью (точечностью) в виде переживания достигнутой цели в моменты отработанного концертного номера, поставленного спектакля. Предшествующий этому жизненный опыт репетиций, отшлифовки и тренажа не обладает для них качеством самодостаточности и несёт вспомогательную ценность через механическую (монотонную), авто-

матическую работу. Для многих профессионалов в длительный репетиционный период искусство утрачивает терапевтическое качество, в результате смещаются психологические акценты с *жизни* в искусстве на *работу* в искусстве.

Представители немusыкальных профессий менее подвержены шаблонности и стереотипности восприятия музыки и более открыты для выполнения творческих заданий на тренинговом занятии. В исследованиях отмечено, что субъективные реакции на музыкальное воздействие имеют взаимосвязь с проявлениями психического выгорания. Изучено, что чем сильнее сформирован синдром, тем менее люди настроены на восприятие музыки в деталях и красках, расценивая её, скорее, как шумы (помехи). Образные ассоциации на музыку у «выгоревших» специалистов помогающих профессий (педагогов, медиков и др.) исключают картинки социального содержания, по-другому говоря, безлюдны [2].

### **Музыка как инструментарий тренинга и консультирования: различные подходы и методы**

На начальном этапе эффективным методом является групповое слушание субъективно-значимой музыки, предложенной одним из присутствующих, Это способствует самораскрытию и налаживанию интерактивной обратной связи между участниками. Ключевые свойства личноcтно-значимой для конкретного субъекта музыки выражаются в ряде моментов. Например, интонационность включает потребность внутреннего пропевания музыкального материала, что активизирует его мыслительную деятельность. Музыкальная процессуальность помогает настроиться на изменение, движение в анализе имеющихся жизненных паттернов в процессе терапии. Резонансность активизирует чувствительность и настраивает на открытость переживаниям. Достижение эффекта свободного самовыражения личности на тренинге в процессе восприятия музыки представляется достаточно сложной задачей, требующей от субъекта определённого навыка закрепощения. На начальном этапе решается простая задача – научиться слышать музыку, её переживать и чувствовать. Работа проводится индивидуально или в группе. Воспроизведение музыки для прослушивания необходимо производить на акустической системе высокого технического качества в отдельном по-

мещении с сильным уровнем громкости. Для удобства лучше использовать наушники. Прослушиваются различные фрагменты музыкальных произведений, которые могут быть представлены самим участником, акцентируется внимание на получении навыка вербального анализа по трём направлениям:

– организмические ощущения чаще всего представляются следующими словами: «дрожь по коже... тошнит от звука... волны по телу... ритм словно пробивает изнутри и т. д.»;

– аффективные реакции, проговариваются с акцентом на модальность переживаний (позитивные – негативные), важно обратить внимание на степень (силу) проявления эмоций, например: «очень нравится... очень не нравится... ни хорошая, ни плохая... и т. д.»; здесь можно предложить клиентам оценить силу своих эмоций по предложенной шкале, например: «Оцените по 10-балльной шкале, насколько Вы чувствуете воздействие того или иного музыкального фрагмента на Вас: от 0 до +10 баллов – если это воздействие характеризуется Вами как (+) – позитивное; от 0 до –10 баллов – если это воздействие характеризуется Вами как (–) – негативное»;

– образные ассоциации представляются в виде «картинок на музыку», которые возникают в сознании в процессе прослушивания; качественно-содержательный анализ ассоциаций у слушателей даёт возможность определить содержательные стороны (осознание или подтверждение) актуально-ценностных значимых целей; отмечено, что образные ассоциации, которые идут на фоне высокоаффективных положительных переживаний, оказывают фасилитирующий эффект на процесс актуализации мотивов и ценностей.

Восприятие в тренинге различной по жанру, стилю музыки вызывает разнообразный эффект у слушателей. Например, из опыта музыкальной психотерапии получено, что, воспринимая тропотропную музыку, мы подразумеваем: нормализацию сердечно-сосудистого давления; выравнивание дыхания; расслабление мускулатуры; сужение зрачков; возникновение чувства успокоения и т. д., т. е. возбуждение парасимпатической нервной системы. Воспринимая эрготропную музыку, мы подразумеваем: повышение сердечно-сосудистого давления; учащение пульса и дыхания; расширение зрачков; повышение чувствительности кожных покровов; возникновение чувства возбуждения и т. д.,

т. е. активизацию работы симпатической нервной системы. На восприятие музыки в контексте трофотропности и эрготропности значимыми являются такие субъективные факторы, как жизненные приоритеты, воспоминания, личностные особенности и др. Острота восприятия музыки обратно пропорциональна предсказуемости музыкального материала. В то же время глубина и полнота восприятия музыки, напротив, прямо пропорциональны активности воспринимающего, его музыкально-слуховому опыту и обратно пропорциональны новизне воспринимаемой музыки. Таким образом, отдельно взятые средства (гармония, тембр) не имеют строго фиксированных выразительно-смысловых значений для отдельно взятого субъекта. Невозможно до конца предопределить терапевтический потенциал того или иного музыкального фрагмента, применяемого в тренинге, поскольку он будет на каждого участника действовать по-разному. Как отмечено С. Лангер: «...соматическое влияние является, скорее, функцией звука, чем музыки» [3, с. 190].

Функция музыки в тренинге связана с категориальными системами, которые входят в методологическую основу тренинга, предлагаемого тренером. Деления консультационно-терапевтического поля могут служить отправной точкой для создания интегративных диагностических и терапевтических моделей. В зависимости от подхода значение музыки как феномена, роль в процессе оказания психологической помощи, а также позиция специалиста, работающего с данным инструментом психологического воздействия, будут различными. Технологии психологической помощи обозначают ей (музыке) круг практических задач, которые чаще всего выражаются в контексте психоаналитического, гуманистического и экзистенциального подходов, на которых остановимся ниже.

В **практике психоанализа** музыкальное воздействие применяется в качестве *исцеляющего метода* (устранения ненормы). Значимой является музыка прошлых переживаний, поскольку работа ориентирована на реконструкцию и воссоздание вытесненного и подавленного. Музыка детства, вызывающая неприятные переживания, служит средством анализа защитных механизмов эго: вытеснения как основной причины развития чувства вины; проекции и отрицания как основы агрессивного и подавленного-агрессивного поведения и др. Большое значение уделяется

анализу природы тревоги и сопротивлений, используются методы проговаривания субъективных переживаний под музыку. Работа специалиста заключается в том, чтобы зафиксировать внимание клиента на переоценке и переосмыслении ранее вытесненного материала, за счет чего достичь коренных изменений в структуре личности индивидуума. Интеллектуальные озарения, которые возникают в процессе анализа, поощряются и называются эмоциональным переучиванием, так как одного инсайта явно недостаточно для изменения поведения, необходимо научить думать, воспринимать и чувствовать по-другому. Таким образом, в практике психоанализа музыка расценивается как *средство (инструмент)* для достижения внутреннего успокоения за счёт освобождения, очищения от символически выраженных подавленных мыслей и чувств (катарсиса).

**В практике личностно-центрированного консультирования** психологическая помощь рассматривает субъективные реакции на музыку как *форму свободного самовыражения* и акцентирует внимание на сильных, пиковых переживаниях. Музыкальное воздействие выполняет развивающую функцию и направлено на личностный рост и самоактуализацию. Задача консультанта – активизировать тенденцию к удовлетворению метапотребностей, акцентировать внимание на потенциале психологического здоровья клиента. Предпочитаемая субъектом («здесь и сейчас») музыка не нормативизирована, а воспринимается организмически в контексте феноменологической открытости к (бытийному) внутреннему восприятию, т. е. это та музыка, на которую субъект настроен.

**В практике экзистенциального и кризисного консультирования** музыка выступает как *средство фасилитации* процессов осознания и смыслополагания субъекта. Уделяется внимание образным ассоциациям на музыку, которые идут на фоне высокоаффективных (очень сильных) переживаний. Реакции выглядят как смешение эмоций, она подобна смеху сквозь слёзы и др. Эффект поглощённости музыкальным процессом вызывает субъективные ощущения растворения вне времени и пространства. На психологическом уровне возникает эффект *принятия* воспринимаемой музыки, в результате аффективные реакции (их модальность и сила) расцениваются как *свои* (в любом случае положительные). Получаемый навык принятия субъективных пережива-

ний является важным для адаптации к жизненным трудностям. Особо значимый опыт совладания со стрессом клиенты получают при восприятии *значимой* музыки, с которой связаны травматические жизненные события. Запись такой музыки можно попросить принести на консультацию, где данная музыка будет выполнять функцию средства сознательного манипулирования стрессовыми факторами. Слушание её без права выключить заставит субъекта моделировать в своём сознании совладающий, актуальный глубоко интимный образ и вступать с ним в виртуальный личностно-значимый диалог.

### Заключение

Отметим, что предложенный выше материал является практически значимым для определения эффективных стратегий использования музыки в тренинге и консультировании. Психологический вывод работы заключается в том, что предпочтение клиентами музыки как психологического средства воздействия во время консультирования или групповой работы активного социально-психологического обучения является более приемлемым (наиболее «безболезненным»), максимально исключающим активизацию предварительных страхов и предрассудков по поводу нежелательного вмешательства в личностное пространство участников тренингов. С одной стороны, в данном случае универсальные свойства музыки – процессуальность и динамичность – способствуют активизации субъект-субъектного взаимодействия в групповой работе, с другой стороны, стереотип о том, что слушание музыки – это всегда безболезненное явление помогает в какой-то степени исключить активизацию психологических защит участников.

### Список литературы

1. *Барабанщиков, В. А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. – 240 с.
2. *Губина, С. Т.* Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагогов с помощью музыкальных психологических средств воздействия: дис. ... канд. психол. наук, сп. 19.00.07 / С. Т. Губина. – Ижевск, 2006. – 188 с.

3. *Лангер, С.* Философия в новом ключе: исследование символики разума, ритуала и искусства / С. Лангер. – М.: Республика, 2000. – 287 с.

4. *Маслоу, А.* Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997. – 304 с.

5. *Степанова, С. Г.* Стратегическое направление в подготовке специалистов культуры и искусства: арт-терапия / С. Г. Степанова, С. Т. Губина // Вестник Москов. гос. ун-та культуры и искусств. – 2012. – № 3. – С. 154–158.

6. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

*Е. В. Осмина*

### **ПРОБЛЕМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Если кто-нибудь и впрямь научится  
лепить своих потомков по своему вкусу,  
все последующие поколения  
будут слабее тех, кому выпала такая удача...  
*«Человек отменяется», К. С. Льюис*

Технологические достижения и успехи технического прогресса современной цивилизации, основанной на идеологии конкуренции (не только экономической или хозяйственной), были невозможны без привлечения высококачественного живого, или субъектного труда. Но мир объектов, искусственно созданных и получивших жизнь благодаря участию субъектов, подобно глиняному великану Голему, персонажу еврейской мифологии, стремится к автономному существованию. Так проявляется базовое субъект-объектное противостояние, приобретающее в конкретных социально-исторических условиях вид актуальных для данной эпохи противоречий. Последние нас интересуют в первую очередь в контексте целей и задач высшего профессионального образования. В условиях экстенсивного внедрения принципов и ценностей научно-технического прогресса в повседневную жизнь содержание и формы профессионального образования ока-

зываются между молотом и наковальней технологического развития и технического оснащения общества. С одной стороны, дальнейшее развитие высокотехнологичных процессов предполагает непрерывное возобновление соответствующих трудовых ресурсов (хорошо обученных и одарённых). С другой стороны, техническая оснащённость повседневной жизни делает избыточным индивидуальное творчество как проявление субъектности личности, позволяющей преодолеть детерминизм ситуативных обстоятельств. Указанное противоречие в современном обществе снимается идеологической декларацией о возрастающей роли трудовых ресурсов как творческой и созидательной силы в развитии конкурентоспособной экономики.

В социально-экономическом аспекте под «трудовым ресурсом» понимают индивида, чья трудовая (профессиональная) деятельность способствует устойчивому развитию общества. Общеизвестным является положение о социальной детерминации необходимых (для конкретного вида труда) свойств индивида, наличие которых позволяет обсуждать уровень их развития, что предполагает наличие соответствующих социальных институтов, поддерживающих и обеспечивающих это развитие в масштабах человеческой жизни. В экономически развитых странах получила распространение трёхступенчатая модель подготовки трудовых ресурсов. На начальной ступени (дошкольное и школьное образование) закладываются мировоззренческие основы трудового потенциала путём формирования у подрастающего поколения целостного представления об окружающем мире и навыков первичной социальной адаптации. Успешная реализация целей и задач первой ступени определяет эффективность следующей ступени обучения – профессионального образования различной квалификации (среднее специальное и/или высшее профессиональное). На третьей ступени в условиях осуществления конкретной трудовой деятельности и непосредственной реализации полученных знаний и навыков продолжается освоение более высокого уровня квалификации, что и составляет психологическое содержание профессионального развития личности. Таким образом, в психологическом аспекте целенаправленное развитие трудовых ресурсов представляет собой длительный процесс социально-психологической подготовки индивида к определённой деятельности как к образу жизни, а основной тенденцией этого



развития является профессионализация трудовой деятельности человека. (Нужно отметить, что в условиях высокой динамичности современного рынка профессий указанная продолжительность профессиональной подготовки нуждается в постоянном самооправдании.)

Совпадение описанного процесса с личностным развитием делает его одним из определяющих факторов индивидуальной траектории жизненного пути. При этом социальная детерминация индивидуальной жизни в условиях рыночной экономики приобретает тотальный характер, что сопровождается на личностном уровне неизбежной утратой высших ценностных ориентиров, экзистенциальных по происхождению и способу своего осуществления. Следует отметить, что столкновение главного экономического приоритета (конкурентоспособности) и личностных ценностей индивидуальной жизни (которые семантические ближе к категории «быть», нежели «иметь») в современном мире чаще всего разрешается не в пользу последних. Можно предположить, что наряду с объективными причинами в данном случае действуют и психологические (субъективные) факторы.

Одной из особенностей психической организации человека является низкая толерантность к ситуациям неопределённости, что купируется его склонностью к построению разнообразных мыслительных и воображаемых тотальностей (природы, социума, заговора, языка и т. п.) – определённых схем мышления и/или поведения, обладающих для их носителя силой всеобъясняющего принципа. Подобные схемы логического порядка, «перекрывающие» реальность, повышают субъективный уровень её комфорта, или познаваемости. Именно в Новое время складывается одна из основных тотальностей – социальный детерминизм, согласно которому исход любой деятельности человека (и жизнедеятельности) предопределяется и контролируется социальными условиями. В таком случае жизнь человека приобретает свойство прозрачности в виде прогнозируемости индивидуальных выборов (учебного заведения, спутника жизни, места работы, проживания и т. п.). Тем самым утрачивается фундаментальный признак индивидуального выбора, делающего его достоянием человека, – свободный характер, или индетерминированность [1].

Принцип активной конкурентной борьбы на национальном и мировом рынке труда приобретает решающее значение именно в

индустриальную и постиндустриальную эпоху, определяя не только развитие технологий, но и всех форм организации производства. В этом аспекте рыночная экономика может быть социально ориентированной, но отнюдь не личностно-ориентированной. Если повышение уровня общего благосостояния и укрепление здоровья населения относятся к задачам социальной политики, ориентированной на научно-техническое и социально-экономическое совершенствование общества, то развитие профессиональной креативности личности и повышение уровня её нравственной культуры не относятся к задачам подобного типа, более того, их решение невозможно на социальном уровне в масштабах всего общества. Ситуация усугубляется действием таких факторов, как стремительно развивающийся рынок овеществлённого труда, непрерывное развитие технологий и соответствующее усложнение продукции (быстро меняющейся по своим характеристикам), установка производителей на снижение себестоимости выпускаемой продукции. В таких условиях элиминируется роль субъекта труда, упрощается его значение в содержании и развитии предметной деятельности. Приходится признать, что современный рынок труда ориентирован на функциональные критерии, а соответствие реестру требуемых характеристик (владение иностранными языками, умение пользоваться ПК, отсутствие вредных привычек и т. п.) составляет основу конкурентоспособности индивида.

На наш взгляд, сочетание объективных тенденций экономического развития с закономерностями проявления субъектности личности позволяет прогнозировать далеко не оптимистичный вариант развития трудовых ресурсов в современных условиях, а именно нарастающую диссоциацию между профессиональным и личностным развитием. Творческие и созидательные возможности личности (потенциального трудового ресурса) – как основа её субъектного статуса в деятельности – оказываются наименее востребованными на современном рынке труда.

Рассмотрим проявление описанных тенденций в условиях учебного процесса в системе высшего профессионального образования. Конечной целью профильного обучения является формирование субъекта профессиональной деятельности как гаранта её продуктивности. Функциональными атрибутами и эмпирическими критериями наличия субъектного статуса являются преоб-

ладание в индивидуальном поведении преобразующих действий, осмысленность и ответственность, способность к личностному поступку как объективация индивидуального выбора. Принципиальным является положение о том, что проявление субъектного статуса имеет дискретный характер [2]. Формирование субъекта труда начинается задолго до начала профессиональной деятельности личности, традиционно время профессионального старта в виде предварительного самоопределения относят к подростковому возрасту или ранней юности (стадия оптации) [3]. Содержательная и феноменологическая неоднозначность проявления субъектных свойств личности обусловлена диспропорциональностью развития её отдельных сторон, что проявляется в неравномерности формирования механизмов разных уровней регуляции – психофизиологических, психологических и социально-психологических. Если первые обеспечивают согласованную работу систем организма, вторые поддерживают полноценное функционирование психологических систем, то назначение третьих – регуляция индивидуальной активности, лежащей в основе социально адекватного поведения личности [4].

Результаты наших исследований (личностного статуса и профессиональной самоидентичности студентов ИжГТУ различных специальностей и курсов) позволяют утверждать, что каждый из указанных выше регуляторных уровней может функционировать в автономном режиме независимо от других (ситуация, аналогичная известной метафоре «лебедь, рак и щука»). Феноменологически это проявляется в виде различного рода трудностей в профессиональном самоопределении и/или профессиональной самоидентификации, что неизбежно отражается на общих результатах учебной успеваемости. Возрастной диапазон проявления этих феноменов достаточно широк – от 16 до 27–29 лет, в связи с чем возникает ряд вопросов прикладного характера: каковы механизмы, условия и феноменальные признаки проявления субъектности личности на разных стадиях профессионального самоопределения, а также каковы возможности и ограничения социальной детерминации (управления и прогнозирования) процесса становления и проявления потенциального субъекта профессиональной деятельности.

Субъектный статус личности может быть опознан по таким психологическим критериям деятельностной активности лично-

сти, как полноценная ориентировочная основа, направленность личности и сформированность операциональных компонентов психики [5]. Ориентировка в условиях высшего профессионального образования (как реализация одной из основных функций психики) возможна в двух вариантах: познавательная ориентация личности в предметах и явлениях окружающего мира и личностно-мировоззренческая позиция в контекстах социальной и индивидуальной организации (в том числе и организации мира профессий). Очевидно, что полноценная ориентировочная основа предполагает существование обоих вариантов. Направленность личности (в том числе и профессиональная) проявляется как социальная презентация индивидуальных интересов, смыслов, ценностей. Следует отметить, что в онтогенезе опознание этих свойств самим носителем происходит поздно и определяется нами как процесс самоидентификации. Система операциональных компонентов психики представлена совокупностью индивидуально освоенных действий и их способов, изначально имеющих экстрапсихический характер. Диапазон подобных действий может быть достаточно широким – от элементарных учебных действий (правописание, арифметические действия, чтение) до специализированных действий, каждое из которых в отдельности может входить в структуру определенной профессиональной деятельности (получение химических реактивов, вождение автомобиля, приготовление пищи, художественно-оформительские действия).

Перечисленные критерии субъекта в обучающей ситуации высшего профессионального образования являются необходимыми условиями деятельностной успешности личности. Однако их совокупное проявление сдвинуто к концу обучения. Складывается парадоксальная ситуация: полноценное профессиональное становление и развитие личности не может быть реализовано без результатов этого развития. Признание этого парадокса позволяет объяснить такие феномены высшего образования, как «кризис третьего курса» (утрата профессиональной самоидентичности), популярность в современном обществе краткосрочных форм обучения и т. п. Важно отметить, что формируемые в процессе обучения профессионально важные качества первоначально выступают как присвоенные нормы деятельности (в этом значении представляют собой интериоризованные внешние образцы) и

только впоследствии становятся субъективным достоянием личности.

Следует отметить, что современная система непрерывного многоуровневого образования искусственно дробит процесс профессионального самоопределения и становления на ряд этапов. Положительный ресурс этого факта состоит в субъективной близости текущей ситуации конечной цели образования, что переживается как личностная осмысленность учебной деятельности, повышая вероятность проявления её субъекта. Результаты проведённых исследований (методика предельных смыслов «Зачем я учусь на данной специальности?») подтверждают более высокий психологический статус учащихся бакалавриата по сравнению со студентами специалитета. Механизмом отрицательных последствий выступает известный феномен «за деревьями леса не видно» – множественность целей различных уровней обучения снижает различимость и значимость для самой личности конечной цели профильного образования. В результате уровень личностной осмысленности получаемого образования в контексте всей жизнедеятельности у студентов специалитета выше, чем у студентов бакалавриата.

Таким образом, обсуждение проблемы проявления субъектности личности на этапе высшего профессионального образования позволяет выделить два ракурса – объективный (социально-исторический) и субъективный (психологический). Объективно необходимо признать, что современные тенденции в развитии рынка труда, которые с неизбежностью воспроизводятся в системе разноуровневого профильного образования, создают риски для воспроизводства высококвалифицированных кадров в различных сферах производства и социальной жизни. К подобным рискам мы относим множественные диссоциации: между социальной потребностью в высококвалифицированных трудовых ресурсах, способных поддерживать и развивать производство высоких технологий, и обезличиванием творчества в технически обеспеченных процессах, элиминирующих вклад человеческого фактора; между высокой динамичностью мира профессий и затратностью подготовки личности к определённому виду профессиональной деятельности; между экономическими интересами и ценностями индивидуальной жизни.

Психологический аспект выражает важнейшее свойство личности – активность, пронизанную субъективным опытом. Неравномерность и предельно индивидуализированные темпы личностного развития создают условия для автономного функционирования не только отдельных сторон личности, но и её регуляторных механизмов. Появляется основание для бессубъектной активности, которая, сохраняя все признаки индивидуальности и даже будучи ситуативно адекватной, не регулируется самой личностью, а потому и не становится её субъективным достоянием или личным опытом. Возникают множественные диссоциации между адекватными социально-ролевыми (в том числе и профессиональными) формами поведения и низким уровнем личностного развития. Следует указать, что в деятельностной парадигме отечественной психологии отсутствие субъекта является надежным показателем отсутствия деятельности, как следствие – невозможности развития для личности.

В заявленном контексте задача становления субъекта профессиональной деятельности и проявления субъектности личности на этапе высшего профессионального образования может быть определена как одна из основных для продуктивного развития разноуровневого профильного образования. Психологическая операционализация указанной задачи предполагает построение такого образовательного взаимодействия, которое направлено на усиление субъективности личности. Важно отметить, что речь идёт не о конкретных дисциплинах (в этом контексте мы не видим разницы между гуманитарными и техническими дисциплинами) или формах учебного процесса (субъектность студента возможна не только на практических или семинарских занятиях, но и на лекциях), на наш взгляд, для проявления субъектности обстоятельства не имеют определяющего значения. Только при отказе от идеи «внешнего» обусловливания личностной активности и её ауторегуляции появляется возможность конструктивно говорить о субъективной активности как об определяющем начале всякого образовательного процесса. И в этом заключается основание для исследовательского оптимизма в решении указанной проблемы.

#### **Список литературы**

1. Порус, В. Н. Субъект и культура / В. Н. Порус // Страницы: Богословие. Культура. Образование. – 2009. – С. 215.

2. *Петровский, В. А.* Человек над ситуацией / В. А. Петровский. – М.: Смысл, 2010.
3. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004.
4. *Столин, В. В.* Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1983.
5. *Ковалёва, Н. В.* Субъектная идентичность как психический механизм развития субъекта / Н. В. Ковалёва // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – М.: Изд-во «Ин-т психол. РАН», 2005. – С. 191.

*Е. В. Дудорова*

### **КУЛЬТУРНЫЕ ПОТЕНЦИАЛЫ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СКЛОННОСТЕЙ: АНАЛИЗ ГИПОТЕТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ**

*Проблема.* Культурные потенциалы как компонент интеллекта – относительно новая, неисследованная область. В этой плоскости возникают такие вопросы: а) знания в области культуры соотносятся с интеллектом подобно любым другим знаниям; б) как соотносятся потенциалы в разных доменах культуры (например, в области литературы и музыки) с вербальным и невербальным интеллектом; в) культурные потенциалы могут изменять характер взаимоотношений между вербальным и невербальным интеллектом?

*Другая проблема* – склонность к типу профессии. С одной стороны, склонность к типу профессии можно трактовать как разновидность интересов [4]. В этом контексте склонность укладывается в концепцию Rolfhus and Ackerman [9], которые увязывают интеллект как процесс, интеллект как знание, интересы в единый концептуальный узел [3, с. 184]. С другой стороны, склонность к типу профессии имеет предметную направленность. В этом контексте понятие склонности сближается с понятием культурных потенциалов по предметному (познавательному) основанию. Как соотносятся интеллект, культурные потенциалы и склонность к типу профессии – это ещё одна неизведанная область, требующая самостоятельного изучения.

**Предмет исследования, исследовательские вопросы и гипотезы.** Предметом исследования явились отношения культурных потенциалов (интеллекта как знания), интеллекта как процесса и склонности к типу профессии. Были сформулированы два исследовательских вопроса.

1. Культурные потенциалы (интеллект как знание в области культуры), интеллект (как процесс) и склонность к типу профессии взаимосвязаны?

2. Культурные потенциалы оказывают эффекты на интеллект как процесс и склонность к типу профессии?

**Гипотезы** строились, опираясь на данные Печенкова [7] о связях успеваемости, интеллекта и склонности к типу профессии, Дудоровой [1], Дудоровой, Дорфмана [2; 8] и др. о связях интеллекта и культурных потенциалов, Климова [5] о характеристиках типов профессий.

Для ответа на *первый* исследовательский вопрос тестировались 3 гипотезы.

*Гипотеза 1.* Культурные потенциалы (в познании, музыке, литературе), интеллект (вербальный, математический, пространственный) и склонность к типу профессии («человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ») взаимосвязаны.

*Гипотеза 2.* Вербальный интеллект относится к культурным потенциалам. Культурные потенциалы (в познании, музыке, литературе, а также вербальный интеллект), невербальный интеллект (математический, пространственный) и склонность к типу профессии («человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ») взаимосвязаны.

*Гипотеза 3.* Культурные потенциалы (в познании, музыке, литературе), вербальный интеллект, невербальный интеллект (математический, пространственный), склонность к типу профессии («человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ») взаимосвязаны.

Для ответа на *второй* исследовательский вопрос тестировались 2 гипотезы.

*Гипотеза 4.* Культурные потенциалы в познании, литературе, музыке производят эффекты на вербальный, математический, пространственный интеллект.



*Гипотеза 5.* Культурные потенциалы в познании, литературе, музыке производят эффекты на склонность к типам профессии «человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ».

**Выборка испытуемых и методы диагностики.** В исследовании приняли участие 166 студенток I–II курсов филологического и математического факультетов Пермского государственного педагогического университета. Выборка состояла из девушек. Их возраст был в диапазоне от 17 до 22 лет ( $M = 18.4$ ,  $SD = .94$ ).

Культурные потенциалы измерялись у каждой участницы посредством анкеты «Ваша жизнь и культура» [6]. В настоящем исследовании приводятся данные о 3-х культурных потенциалах: в областях познания (37 индикаторов), литературы (86 индикаторов), академической музыки (70 индикаторов). Склонность к типу профессии измерялась у каждой участницы посредством «Дифференциально-диагностического опросника Климова». Определялась склонность к типам профессий «человек – человек», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система». Интеллект измерялся у каждой участницы посредством «Теста умственных способностей Амтхауэра». Вербальный интеллект измерялся субтестами «Осведомлённость», «Исключение лишнего», «Поиск аналогий», «Определение общего». Математический интеллект измерялся субтестами «Арифметический» и «Определение закономерностей». Пространственный интеллект измерялся субтестами «Геометрическое сложение» и «Пространственное воображение». В настоящем исследовании приводятся данные о вербальном, математическом и пространственном интеллекте.

Анкета «Культура в Вашей жизни» и «Дифференциально-диагностический опросник Климова» (ДДО) предъявлялись участницам исследования в подгруппах от 10 до 25 человек. «Тест умственных способностей Амтхауэра» ТУС предъявлялся участницам в подгруппах от 3 до 15 человек. Было проведено 28 сессий.

В рамках *первого* исследовательского вопроса строились 3 гипотетические модели: базовая (гипотеза 1), совмещенная (гипотеза 2) и дискриминантная (гипотеза 3).

Применялся корреляционный дизайн. Гипотетические модели тестировались (по отдельности) в терминах конфирматорного

факторного анализа в программе SEPATH статистического пакета Statistica.

В *базовую* модель включались латентными факторами культурные потенциалы, интеллект, склонность к типу профессии. В латентный фактор «Культурные потенциалы» включались 3 переменные: потенциалы в познании, литературе, музыке. В латентный фактор «Интеллект» включались 3 переменные: вербальный, математический, пространственный интеллект. В латентный фактор «Склонность к типу профессии» включались 3 переменные: склонность к типу профессии «человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ». В базовую модель включались коррелирующие латентные факторы.

В *совмещенную* модель включались латентными факторами культурные потенциалы, интеллект, склонность к типу профессии. В латентный фактор «Культурные потенциалы» включались 4 переменные: потенциалы в познании, литературе, музыке, вербальный интеллект. В латентный фактор «Невербальный интеллект» включались 2 переменные: математический, пространственный интеллект. В латентный фактор «Склонность к типу профессии» включались 3 переменные: склонность к типу профессии «человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ». В совмещенную модель включались коррелирующие латентные факторы.

В *дискриминантную* модель включались латентными факторами культурные потенциалы, вербальный интеллект, невербальный интеллект, склонность к типу профессии. В латентный фактор «Культурные потенциалы» включались 3 переменные: потенциалы в познании, литературе, музыке. В латентный фактор «Вербальный интеллект» включалась 1 переменная: вербальный интеллект. В латентный фактор «Невербальный интеллект» включались 2 переменные: математический, пространственный интеллект. В латентный фактор «Склонность к типу профессии» включались 3 переменные: склонность к типу профессии «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ». В дискриминантную модель включались коррелирующие латентные факторы.

Для тестирования гипотез в рамках *второго* исследовательского вопроса применялся *ex post facto* дизайн. Данные обрабатывались посредством однофакторного дисперсионного анализа

(фиксированные эффекты, регрессионный подход, тип III SS, полиномиальный контраст).

При тестировании гипотезы 4 каждый культурный потенциал был трёхуровневым межгрупповым фактором, вербальный, математический, пространственный интеллект – зависимыми переменными (по отдельности). При тестировании гипотезы 5 каждый культурный потенциал был трёхуровневым межгрупповым фактором, склонность к типу профессий «человек человек», «человек знаковая система», «человек – художественный образ» зависимыми переменными (по отдельности).

**Результаты.** Результаты тестирования пригодности гипотетических моделей (базовой, совмещённой и дискриминантной) приведены ниже в таблице.

*Таблица*

Индексы пригодности гипотетических моделей

Модель	Индексы пригодности					
	$\chi^2$	df	$\chi^2 / df$	RMSEA	AGFI	CFI
Базовая	96.24*	25	3.85	.13	.80	.71
Совмещенная	136.71*	24	5.70	.17	.71	.55
Дискриминантная	58.03*	22	2.64	.09	.86	.86

*Примечания:* n = 166; в базовой модели 3 латентных фактора, в каждый латентный фактор включены по 3 переменные; в совмещенной модели – 3 латентных фактора, в латентных факторах – от 2 до 4 переменных; в дискриминантной модели – 4 латентных фактора, в латентных факторах от 1 до 4 переменных;  $\chi^2$  – хи-квадрат статистика для функции расхождения методом максимального подобия, ML, \* p < .001; df – количество степеней свободы,  $\chi^2 / df$  – отношение  $\chi^2 / df$ , RMSEA – индекс Стейгера – Линда, AGFI – отрегулированный индекс пригодности, CFI – сравнительный индекс пригодности.

*Базовая* модель характеризовалась высоким значением  $\chi^2$  (p < .001). Отношение  $\chi^2 / df$  было умеренным. Индекс Стейгера – Линда (RMSEA) был незначимым. Отрегулированный (AGFI) и сравнительный (CFI) индексы пригодности были низкими. Следовательно, данная модель имела низкую степень пригодности.

*Совмещенная* модель характеризовалась высоким значением  $\chi^2$  ( $p < .001$ ). Отношение  $\chi^2 / df$  было высоким. Индекс Стейгера – Линда (RMSEA) был незначимым. Отрегулированный (AGFI) и сравнительный (CFI) индексы пригодности были низкими. Следовательно, данная модель также имела низкую степень пригодности.

*Дискриминантная* модель характеризовалась высоким значением  $\chi^2$  ( $p < .001$ ). Отношение  $\chi^2 / df$  было низким. Индекс Стейгера – Линда (RMSEA) был близок к уровню значимости ( $p < .09$ ). Отрегулированный (AGFI) и сравнительный (CFI) индексы пригодности были близки к пороговому уровню .95. Следовательно, данная модель имела более приемлемую степень пригодности, чем пригодность базовой и совмещённой моделей.

Данные в пользу пригодности характеризуют новое качество дискриминантной модели: она уже эмпирическая, а не гипотетическая.

Судя по оценкам включения, в дискриминантной модели в латентный фактор «Культурные потенциалы» вошли переменные потенциалов познания ( $p < .001$ ), литературы ( $p < .001$ ), музыки ( $p < .07$ ). В латентный фактор «Вербальный интеллект» вошла переменная вербального интеллекта ( $p < .001$ ). В латентный фактор «Невербальный интеллект» вошли переменные математического ( $p < .001$ ) и пространственного ( $p < .001$ ) интеллекта. В латентный фактор «Склонность к типу профессии» вошли переменные склонности профессии типа «человек – человек» ( $p < .001$ ), «человек – знаковая система» ( $p < .001$ ), «человек – художественный образ» ( $p < .001$ ).

Латентный фактор «Культурные потенциалы» коррелировал отрицательно с латентным фактором «Невербальный интеллект» ( $p < .02$ ), положительно – с латентными факторами «Вербальный интеллект» ( $p < .001$ ) и «Склонность к типу профессии» ( $p < .07$ ). Латентный фактор «Невербальный интеллект» коррелировал положительно с латентным фактором «Вербальный интеллект» ( $p < .001$ ) и отрицательно – с латентным фактором «Склонность к типу профессии» ( $p < .001$ ). Латентные факторы «Склонность к типу профессии» и «Вербальный интеллект» не коррелировали (см. рис.).

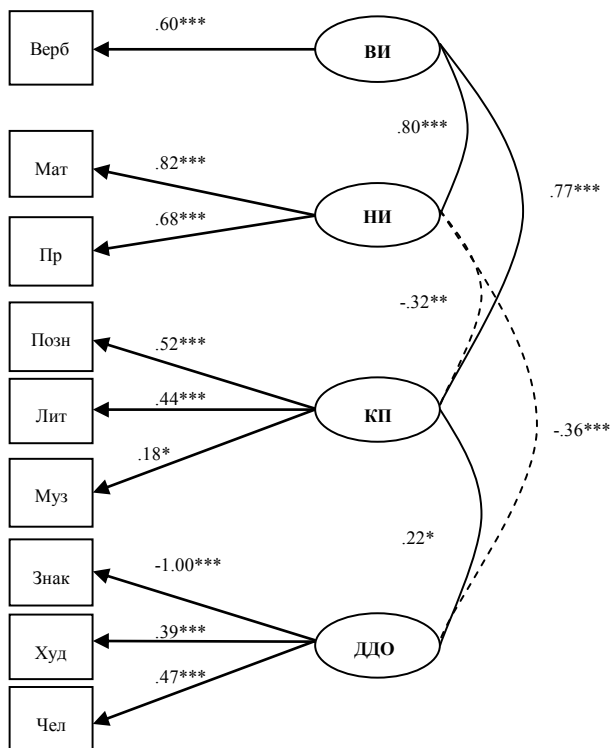


Рис. Диаграмма дискриминантной модели культурных потенциалов, интеллекта, склонности к типу профессии

*Примечания:* \*  $p < .10$ , \*\*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$ . Латентные факторы: ВИ – вербальный интеллект; НИ – невербальный интеллект; КП культурные потенциалы; ДДО склонность к типу профессии. Переменные: Верб вербальный интеллект; Мат математический интеллект; Пр пространственный интеллект; Позн – потенциал в познании; Лит потенциал в литературе; Муз потенциал в музыке; Знак склонность к типу профессии «человек знаковая система»; Худ склонность к типу профессии «человек художественный образ»; Чел склонность к типу профессии «человек человек».

Проверка на пригодность показала, что дискриминантная модель приобрела новый статус: она стала эмпирической, а не гипотетической. Базовую и совмещённую модели можно отвергнуть.

Согласно дискриминантной модели, во-первых, потенциалы (интеллект как знание в области культуры), интеллект (как процесс) и склонность к типу профессии могут быть независимыми факторами. Во-вторых, культурные потенциалы, вербальный интеллект, невербальный интеллект, склонность к типу профессии являются связанными факторами.

Вербальный интеллект и невербальный интеллект коррелировали. Также они коррелировали с культурными потенциалами. Тем самым представления о том, что интеллект как процесс (вербальный и невербальный) и интеллект как знание (культурные потенциалы) взаимосвязаны, получают эмпирическую поддержку.

Склонность к типу профессии коррелировала с культурными потенциалами и невербальным интеллектом (гипотеза 3 поддерживается). Однако склонность к типу профессии и вербальный интеллект не коррелировали (гипотеза 3 не поддерживается). Можно предположить, что склонность к типу профессии связана с вербальным интеллектом опосредованно – через невербальный интеллект и культурные потенциалы.

Таким образом, концепция интеллекта как процесса и как знания и его связей с интересами получает новые эмпирические свидетельства и новые направления её развития в аспекте культурных потенциалов и склонности к типу профессии.

**Выводы.** Исследовались взаимосвязи культурных потенциалов (интеллекта как знания в области культуры), интеллекта (как процесса) и склонности к типу профессии. Также исследовались эффекты культурных потенциалов на интеллект как процесс и склонность к типу профессии.

Вопрос взаимосвязей культурных потенциалов, интеллекта и склонности к типу профессии изучался в терминах факторного анализа. Тестировались 3 гипотетические модели: базовая, совмещённая, дискриминантная. Пригодной была дискриминантная модель. Согласно дискриминантной модели независимыми и в то же время взаимно-связанными факторами являются культурные потенциалы, вербальный интеллект, невербальный интеллект, склонность к типу профессии.

Полученные результаты поддерживают и расширяют концепцию интеллекта как процесса и как знания и его связей с интересами в терминах культурных потенциалов и склонности к типу профессии. Определённые ограничения накладываются на перечень культурных потенциалов и склонностей к типу профессии.

### Список литературы

1. *Дудорова, Е.* Культурные потенциалы, интеллект и успеваемость студентов / Е. Дудорова // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале. – Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. – С. 117–122.
2. *Дудорова, Е.* Полимодальное Я, интеллект и культурные потенциалы личности / Е. Дудорова, Л. Дорфман // Личность, креативность, искусство. – Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. – С. 227–237.
3. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. – М.: Смысл, 2004. – 319 с.
4. *Климов, Е. А.* Как выбрать профессию: кн. для учащихся старших классов средней школы / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1990. – 158 с.
5. *Климов, Е. А.* Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1995. – 224 с.
6. *Петров, В. М.* Анкета «Ваша жизнь и культура» / В. М. Петров. – М., 1998.
7. *Печенков, В. В.* Проблемы индивидуальности общие и специально человеческие типы ВНД / В. В. Печенков // Способности: к 100-летию со дня рождения Б. М. Теплова. – Дубна: Феникс, 1997. – С. 189–219.
8. *Dorfman, L.* Cultural potentials and intelligence. Convegno Internazionale «Psicologia delle Arti, oggi» / L. Dorfman, C. Dudorova. – Cassino: Università Degli Studi di Cassino, 2001. – P. 15–16.
9. *Rolfhus, E. L.* (1996). Self-Report knowledge: At the crossroads of ability, interest, and personality / E. L. Rolfhus, P. L. Ackerman // Journal of Educational Psychology. – 1996. – С. 174–188.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТЕРЕОТИПНОГО МЫШЛЕНИЯ У СПЕЦИАЛИСТОВ ВЫСОКОГО УРОВНЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ**

При определении факторов формирования стереотипного мышления необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности человека. По мнению Е. Шпрангера, участие людей в деятельности, обладающей существенными общими признаками, должно приводить к формированию у них сходных черт личности, обусловленных сходством профессиональных требований к психологическим и психофизиологическим особенностям человека. Каждая профессия определённым образом сказывается на развитии специфических функций памяти, мышления, моторики, формирует особые личностные черты [2]. В контексте нашего исследования актуально сходство развития мышления у специалистов одной профессии. Это мнение подтверждается позицией А. К. Марковой, которая определяет две составляющие профессионализма: мотивационную и операциональную. Операциональная сфера профессиональной деятельности осуществляет исполнительскую часть, включает в себя комплекс приёмов и средств труда, а также те психологические характеристики, которые обеспечивают их эффективное функционирование [3]. К этой группе автор относит профессионально важные качества на уровне профессиональных способностей, профессионального сознания, творческого мышления и т. д. На основании рассмотренных позиций мы можем говорить о том, что помимо индивидуальных особенностей развития мышления существуют общие специфические для данной профессии процессы развития мышления.

На наш взгляд, одним из факторов, способствующим формированию стереотипного, ригидного мышления, является синдром психического выгорания.

К. Маслак определяет синдром выгорания как «состояние физического, эмоционального и умственного истощения, отмеченного физическим истощением и хронической усталостью, чувством беспомощности и безнадёжности, развитием отрицательной самооценки и негативного отношения к работе, жизни и



другим людям» [5]. Выгорание является реакцией человека на стресс.

Синдром психического выгорания проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие: *эмоциональное истощение*, чувство эмоциональной опустошённости и усталости, вызванное собственной работой; *деперсонализацию* (тенденцию развивать негативное отношение к человеку) – отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путём обращения с учеником как с объектом; *редукцию профессиональных достижений*, проявляющуюся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности [5].

Следствием этой реакции является формирование стереотипов поведения и мышления человека. У специалиста с высоким уровнем выгорания теряется способность к творческому отношению к работе.

По мнению В. Е. Орла, когнитивные симптомы выгорания на индивидуально-психологическом уровне связаны с нарушением протекания психических процессов и функций. Нарушается протекание мышления, появляются расстройства памяти и внимания, что проявляется в снижении концентрации внимания, забывании информации, появлении ошибок в устной и письменной речи. Профессионалу становится трудно выполнять сложные задачи в силу ригидности и схематичности мышления. Принятие решений, особенно в сложных ситуациях, затрудняется, что порождает тенденцию ухода от активного разрешения проблем в мир фантазий и грёз [4].

С другой стороны, В. В. Бойко определяет выгорание как приобретённый стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы.

Само по себе выгорание В. В. Бойко считает конструктивным, а дисфункциональными – его следствия, когда выгорание отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнёрами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности [1].

На основании вышеизложенного мы можем говорить о том, что для специалиста с высоким уровнем выгорания характерно

формирование ригидного мышления, которое проявляется в стереотипном поведении и стереотипном решении профессиональных задач.

Выходом из данной ситуации профессиональной стагнации специалиста, на наш взгляд, является снижение уровня психического выгорания. Одним из условий в снижении уровня психического выгорания является психологическая помощь специалистам, работающим в сфере «человек – человек».

По нашему мнению, для профилактики и коррекции синдрома психического выгорания необходимо создавать систему психологического сопровождения работников образовательных учреждений для укрепления психологического здоровья на рабочем месте.

Рассмотрим основные направления деятельности системы психологического сопровождения.

### **Обучающие мероприятия**

Любая профилактическая программа должна включать в себя обучающий компонент. Предполагается обучение как организаторов программы, так и сотрудников организаций-участников. Обучающие мероприятия (конференции, семинары) должны быть нацелены не только на совершенствование знаний и навыков участников программы, но и на повышение мотивации к участию в мероприятиях по укреплению психологического здоровья.

### **«Группы Балинта»**

Методика получила название по имени психолога Майкла Балинта, который впервые внедрил её в Великобритании в 1950-х годах, затем она получила широкое распространение в странах Западной Европы и США. Было создано международное балинтовское общество. Его отделение существует теперь и в России.

В методике Балинта акцентируется, что профессиональный стресс – это проблема не плохих людей, а плохих (неразрешённых) ситуаций во взаимоотношениях и плохой организации межличностного взаимодействия (недостаточной эмоциональной поддержки со стороны сотрудников и руководства).

На семинарах, проходящих в форме групповых занятий, одному из участников предлагается представить коллегам какую-либо коммуникативную ситуацию из своей профессиональной деятельности, приводящую к возникновению сильного и про-

должительного стресса (например, взаимодействие с трудным» пациентом, трудным учеником).

Смысл работы балинтовской группы сводится к тому, что представитель коммуникативной профессии должен иметь возможность выговорить свою стрессовую ситуацию в присутствии коллег, разобраться в ней, осознать причины стресса и получить эмоциональную поддержку от собравшихся. Осознанные собственные эмоциональные переживания вместе с эмоциональной поддержкой коллег по профессии помогают купировать профессиональный стресс. Многое здесь зависит от мастерства ведущего балинтовской группы. Желательно, чтобы он был психологом по образованию. Кроме того, нужно, чтобы он прошёл подготовку в одном из балинтовских обществ.

#### **«Оздоровительные группы»**

1) Занятия в группах по повышению физической активности.

Участие в них предполагает обучение комплексным упражнениям (для позвоночника и суставов, массаж биологически активных точек (БАТ), др. техники, которые без труда можно применить на рабочем месте).

2) Занятия в группах по купированию стресса.

Существуют следующие направления:

- обучение участников технике релаксации;
- создание на рабочем месте психологического климата, который исключал бы возникновение стрессовых ситуаций;
- проведение индивидуального консультирования по отдельным проблемам психологического свойства, возникающим на рабочем месте.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что на рабочем месте более эффективны не отдельные профилактические вмешательства по конкретным факторам риска, а комплексные программы (меры по коррекции поведенческих факторов риска и меры по устранению организационно-технических недостатков, негативно сказывающихся на здоровье сотрудников). Система психологического сопровождения педагогов предполагает привлечение к работе других специалистов: административных работников, медицинских работников, социологов, инженеров по охране труда и технике безопасности.

По нашему мнению, данная система психологического сопровождения педагога должна быть направлена на формирование

субъектной позиции профессионала и должна создавать условия для творческой самореализации педагогов.

### Список литературы

1. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 256 с.
2. *Борисова, Е. М.* Индивидуальное своеобразие становления профессионала / Е. М. Борисова // Психофизиологические вопросы становления профессионала. – М.: Сов. Россия, 1976. – Вып. 2. – С. 6–18.
3. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
4. *Орёл, В. Е.* Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орёл // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.
5. *Maslach, C.* The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in / С. Maslach, М. P. Leiter. – San Francisco: CA; Jossey-Bass, 1997.

*Т. А. Надеева*

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДМШ РЕСПУБЛИКИ КОМИ

Музыкальное образование в силу своего исторического развития и присущей ему специфики достаточно консервативно по сравнению с другими видами образования, испытывающими постоянное воздействие научно-технического прогресса и социальных изменений в обществе.

Сложившаяся в 1930-е годы система начального и профессионального музыкального образования выдержала испытания временем без какой-либо ломки (в результате деятельности сестёр Гнесиных). Сохраняются традиционными в своей основе методика преподавания и средства обучения, хотя здесь сказывается влияние практической и научно-методической деятельности талантливых преподавателей всех звеньев музыкального образования: Л. В. Николаева, Г. Г. Нейгауза, Л. А. Баренбойма и др.

Иная картина складывается при рассмотрении содержания образования. Дискуссии вокруг него никогда не прекращались. Вопрос «Чему учить школьников и будущих специалистов?» всегда волновал людей. Пересматриваются учебные планы и программы, расширяется педагогический и концертный репертуар, создаются новые учебные пособия, изменяются требования. «Если учесть, что эту задачу по-разному решали составители нормативных документов, авторы учебных пособий и программ, преподаватели и сами учащиеся, то можно представить, сколь рассогласованным в своих составных частях оставалось содержание образования» [1]. Поэтому все более сложной для педагогических коллективов становилась проблема: как обеспечить качественное усвоение содержания образования.

Вопрос о содержании образования в музыкальных школах Республики Коми приобретает ещё и национальный оттенок. После распада СССР в Республике Коми наблюдается подъём музыкального самосознания. Больше внимания стали уделять национальным традициям, языку, фольклору. Теперь коми язык преподаётся в общеобразовательных школах, училище искусств, изучается коми фольклор.

Подрастающее поколение ещё недостаточно осведомлено о национальном коми фольклоре, не говоря уже о коми языке (всё меньше молодёжи владеет родным языком, многие даже не понимают его), плохо знакомо с творчеством местных авторов. В музыкальных школах единицы энтузиастов занимаются пропагандой национального искусства. В связи с этим назрела необходимость разработки репертуара в музыкальных школах, который бы учитывал современные тенденции в Республике Коми. В учебных пособиях, которыми пользуются в большинстве случаев педагоги, нет коми фольклора, не включены в программные списки произведения национальных авторов.

Педагоги мало используют в своей практике национальную музыку, а музыку финно-угорских композиторов – очень редко. Школа потеряла связь с окружающей её действительностью. Проблема пересмотра педагогического репертуара стоит очень остро. Необходимо обеспечить педагогов современной методической литературой, в которой классические фортепианные произведения находились бы в балансе с современной национальной музыкой. «Как известно, в основе... системы музыкального обра-

зования лежит европейская письменная традиция, опирающаяся, прежде всего, на европейское классическое профессиональное музыкальное искусство» [2]. До настоящего времени можно обнаружить черты общности и преемственности, в частности, с немецкой музыкальной педагогикой.

В становлении национальных исполнительских (в Советском Союзе ранее, а сейчас – в России) школ наиболее ярко заметна роль русской школы. Она проявляется в воспитании национальных кадров инструменталистов. Характерно решение общих проблем на материале разных национальных школ. В этом отношении, пожалуй, наиболее показательным является фортепианное искусство.

При всей общности развития в рамках конкретных стилевых направлений фортепианная музыка для детей имела специфические особенности, отличающие её от большой музыки, обрела, говоря обобщённо, свою судьбу. Это определялось целями и задачами музыкального воспитания и образования, которые менялись соответственно потребностям той или иной эпохи.

К началу XX столетия фортепианная музыка для детей обогатилась значительными творениями. На её основе возникают целые системы музыкального воспитания, несущие в себе плодотворные новаторские идеи. Значительное влияние на эти педагогические идеи, композиторский стиль оказал музыкальный фольклор, углублённое изучение старинной музыки.

Качественно новый этап являет собой советский период в развитии фортепианной музыки для детей. Создание разветвлённой системы музыкального воспитания в нашей стране неизбежно привело к расширению педагогического репертуара. Прокофьев, Шостакович, Кабалевский восприняли лучшие стороны музыкального наследия и в своём фортепианном творчестве, посвящённом детям, воплотили стилевые черты музыки XX века, решительно обновили образный строй детской музыки, сохранив при этом глубокий интерес к родному фольклору.

Становление советского фортепианного искусства неотделимо от рождения и развития фортепианной музыки для детей во всех республиках нашей страны и, в частности, в республике Коми. Процесс её возникновения и формирования сложен и своеобразен, как сложны и своеобразны пути становления других форм музыкального искусства в этой республике.

Сопоставление фольклора и композиторского творчества как двух принципиально различных систем художественного мышления имеет применительно к Республике Коми свои особенности. Традиционное музыкальное искусство в том виде, в каком оно бытовало в предшествующие эпохи, не могло полностью удовлетворять требованиям времени. Механическое перенесение традиций европейской культуры, в том числе фортепианной, на местную почву оказалось делом бесперспективным. Естественное решение проблемы виделось в органичном сплаве народной музыки финно-угров с лучшими достижениями европейской музыкальной культуры и, конечно, в первую очередь русской музыкальной культуры. В последние десятилетия во всём мире заметно усилился интерес к вопросам музыкального воспитания детей и молодёжи. Это объясняется в первую очередь возрастанием в современных условиях воздействия музыки на формирование эстетических и нравственных идеалов молодёжи, на её социальное поведение. Повсеместное распространение музыки и её абсолютная доступность в век научно-технической революции, чрезмерное увлечение молодёжи сугубо развлекательным искусством создали опасность забвения лучших культурных традиций, ослабления интереса к фольклору и классике, даже утраты способностей по-настоящему вслушиваться в музыку.

В музыкальной литературе XX века одной из самых ярких была система, предложенная Карлом Орфом (Германия). По мнению автора, эта система предназначалась для формирования музыкального сознания детей, воспитания личности в духе гуманизма. Высвобождением природных сил личности является педагогическая система Карла Орфа, его «Шульверк» (5 томов под заголовком «Музыка для детей»). К. Орф писал: «Мой Шульверк... исходит... из идеи *musike* – соединение слова, звука и жеста. Это – *credo* моих сценических произведений и в то же время основа Шульверка» (Orff, Jahrbuch, 1964, с. 16). К. Орф пошёл вслед за Жан-Далькрозом. Он понимал, что начинать работу следует с дошкольниками. В раннем детстве закономерно обращаться к старейшим языковым формам, которые духовно соответствуют ранним ступеням развития сознания. Ребёнок повторяет в своём детстве развитие человеческого рода. Именно зовы, рифмующиеся созвучия, волшебные заговоры, загадки, заклинания, сказки с их магией, сага и миф – вот наилучший мате-

риал для раннего гуманитарного воспитания. Передающиеся из поколения в поколение тексты не требуют актуализации и всегда действуют на детей непосредственно и безотказно. Сохранение и культивирование фольклора истолковывается как сохранение основ культуры нации, защита культурной среды обитания. Выбор историко-этнографического материала (песня, танец, инструментарий) должен быть самостоятельным в каждой стране. Эта система может быть принята к разработке и творческому развитию в музыкальных школах Республики Коми. Но в настоящее время в республике недостаточно педагогов, которые были бы готовы творчески подойти к этой проблеме и разработать целостную систему применительно к нашей республике и особенностям музыкального восприятия наших учеников. Надеемся, что наши педагоги смогут в будущем более подробно ознакомиться с этой системой и внести её в музыкально-педагогическую работу.

Большое влияние на совершенствование и обновление теории и практики музыкального воспитания в разных странах оказало изучение одной из прогрессивных концепций музыкального воспитания, разработанной Золтаном Кодаем (Венгрия), классиком современной венгерской музыки, фольклористом, музыковедом, педагогом. Уже в 20-е годы XX века З. Кодай начал свою деятельность в области детского музыкального воспитания. Система З. Кодая основывается на принципе всеобщности детского музыкального воспитания. Весь процесс строится на народно-песенном музыкальном материале. Вполне закономерно, что эта система З. Кодая способна приравниваться к различным национальным культурам. Она получила широкое распространение и в нашей стране, прежде проникнув в Эстонию, где была разработана Хейко Камосте и его учениками.

У истоков этой системы в Венгрии стоял и такой выдающийся деятель современной музыки, как Бела Барток, соученик Золтана Кодая по Академии музыки. Под влиянием З. Кодая Бела Барток открыл для себя венгерский крестьянский фольклор, в основе которого лежат типические элементы пентатонных структур древнейших песенных пластов. Изучение фольклора явилось творческим импульсом для развития стиля Б. Бартока. Ни у одного из композиторов-современников народные мотивы в фортепианной музыке не звучали столь настойчиво и в форме столь непосредственной, как у Бартока. Бела Барток всю жизнь зани-



мался педагогической деятельностью и без малого 30 лет был профессором фортепианного класса Будапештской Академии музыки. В русле обновления современной музыкальной культуры на основе творческой разработки богатств народного искусства находятся многочисленные произведения для детей, венцом которых явилось монументальное собрание фортепианных пьес «Микрокосмос» (шесть тетрадей, включающих 153 пьесы), в которых он разработал целую систему воспитания музыканта нового типа, направленную на формирование у детей современного, всесторонне развитого мышления. Б. Барток решительно порывает с традиционной системой воспитания слуха в рамках одной лишь мажорно-минорной системы (есть у него пьесы в дорийском, фригийском, лидийском, миксолидийском, пентатонном, хроматическом, целотонном и др. ладах). «Микрокосмос» Б. Бартока являет собой уникальную в фортепианной литературе антологию творчества композитора в одном жанре» [3].

Ныне многократно возрастает роль начального обучения, которое базируется главным образом на фортепианной игре. Важное значение в этом процессе имеют репертуар, проблемы профессионального музыкального воспитания на народном материале. В этих условиях появление школ фортепианной игры, использующих преимущественно сочинения фольклорной ориентации, явилось делом первостепенной важности. Методика преподавания фортепиано должна соответствовать духу своего времени. Используя фольклор (коми фольклор) в педагогической деятельности ДМШ в Коми Республике в классах специального фортепиано, а также широко применяя прогрессивные методики музыкального воспитания и образования всего мира, перенимая опыт выдающихся деятелей музыкальной культуры, не нарушая в репертуаре баланс между классикой и современной музыкой, можно достичь в педагогике больших результатов.

Применяя в педагогическом процессе произведения современных композиторов, произведения коми композиторов, использующих музыкальные богатства родного края, ученики постепенно научатся понимать не только современный музыкальный язык, но и будут ценить национальную культуру.

Постепенно придёт понимание того, что народная культура, в том числе и национальная музыкальная культура, – это не только дань современной модной тенденции или экзотическая

музейная ценность, а современная традиция, которая входит в жизнь каждого человека, живущего на коми земле. В то же время она является составной частью не только российской, но и европейской финно-угорской культуры, которая дала миру замечательных музыкантов и композиторов.

### Список литературы

1. Методические записки по вопросам музыкального образования: сб. ст. / ред.-сост. А. Лагутин.– М., Музыка, 1991. – Вып. 3. – С. 8.
2. Вопросы музыкальной педагогики и исполнительства: сб. науч. тр. – Ташкент: Мин-во высш. и ср. образов., 1985. – С. 9.
3. *Энтэлис, Л. А.* Силуэты композиторов XX века / Л. А. Энтэлис. – Л.: Музыка, 1975. – С. 105.
4. *Баренбойм, Л. А.* Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л.: Музыка, 1969.
5. Вопросы воспитания музыкального исполнительства. – М.: Минкультуры РСФСР, 1983.
6. Инструментально-эстетическое воспитание: сб. ст. – М.: Музыка, 1980.

*А. Р. Касимова*

### СКАЗКОТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СДВГ

Личностно-ориентированный подход в обучении предполагает признание уникальности каждого ребёнка. Роль учителя состоит не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации такой среды, которая позволила бы ученику опираться на свой внутренний самоактуализационный потенциал. Дети имеют разную предрасположенность к обучению. Это особенно важно помнить, когда мы работаем с учащимися с проблемами в развитии. Не являются исключением и дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ).

И. П. Брызгунов [1] среди основных симптомов СДВГ отмечает следующие:

- *раннее проявление* (отклонения в поведении наблюдаются уже в первые пять лет жизни) и *чрезмерная активность в поведении, трудная управляемость*.

Гиперактивные дети находятся в постоянном движении и, кажется, должны успевать всё. Но несмотря на быстроту и активность результативность их действий обычно невысока, так как детям с СДВГ не хватает терпения довести начатое дело до конца.

- *дефицит внимания.*

Гиперактивному ребёнку трудно сосредоточиться на одном занятии в течение какого-то продолжительного времени. Его внимание перескакивает с одного объекта на другой, что приводит к ошибкам и небрежности в выполнении заданий.

- *импульсивность.*

Гиперактивные дети склонны к поспешным, необдуманым поступкам и очень часто оказываются объектами несчастных случаев. Их импульсивность нередко является причиной внезапной словесной или даже физической агрессии, направленной на окружающих.

Чрезмерная подвижность, недостаточный уровень развития внимания создают основу для возникновения учебных трудностей.

Кроме того, нарушения поведения вызывают естественные нарекания со стороны родителей и педагогов. Вспышки агрессии, излишняя импульсивность препятствуют налаживанию партнёрских и дружеских взаимоотношений со сверстниками. Как следствие, у детей с СДВГ возникают проблемы в эмоциональной сфере: их преследует чувство тревоги, страха, снижается самооценка.

Помощь детям с СДВГ носит комплексный характер и включает в себя как медикаментозное лечение, так и методы психолого-педагогической коррекции и психотерапии.

Одной из эффективных форм работы с гиперактивным ребёнком является метод сказкотерапии. Использование этого метода обосновывается тем, что дети очень любят сказки. Не являются исключением и гиперактивные дети.

*Сказкотерапия* – это лечение сказкой, когда ребёнок проводит параллель между собой и героем, между сюжетом и собственной жизнью и извлекает некий урок.

Развивающее и коррекционное значение сказки очень велико. В доступной форме она раскрывает ребёнку сложные для его осознания понятия о добре и зле, о справедливости, отзывчивости, взаимопомощи и т. д. Фантастические события и яркие образы будят воображение и развивают творческое мышление. Ре-

альный человеческий быт и социальные отношения, лежащие в основе сказочного сюжета, являются ценным источником жизненного опыта для ребёнка. Всё это предоставляет богатые возможности для организации коррекционной помощи детям с СДВГ.

*Каков механизм действия сказок?*

Р. М. Ткач в книге «Сказкотерапия детских проблем» [4] утверждает, что смысл сказки воспринимается на двух уровнях: сознательном и бессознательном. На сознательном уровне ребёнок воспринимает буквальное содержание сказки, в то время как в подсознании параллельно задаётся нужная программа изменений в психике.

При этом нужно учесть, что сознательное и бессознательное – это метафорическое обозначение левого и правого полушарий. Левое полушарие отвечает за логическое мышление, а правое полушарие – за переработку сигналов, поступающих от органов чувств.

В младшем школьном возрасте у детей преобладает правополушарный тип мышления, т. е. мышление происходит с опорой на яркие наглядные образы. Поэтому логично предположить, что сказка с её особой композицией, интересными, запоминающимися образами, динамикой событий, выразительным, конкретным языком является лучшим средством передачи детям знаний о мире.

*Формы работы со сказкой*

#### 1. Разыгрывание сказки.

При использовании такой формы работы, помимо воздействия самой сказки на эмоциональную сферу ребёнка, развиваются речь и внимание, т. е. именно то, чего так не хватает гиперактивному ребёнку.

Инсценировка сказки требует от детей умения контролировать своё поведение, сдерживать импульсивность, что формирует навыки конструктивного выражения чувств и учит общению со сверстниками.

#### 2. Рисование по мотивам сказки.

Рисую, ребёнок переносит на бумагу все свои волнения, мысли и освобождается от тревоги. Рисование развивает концентрацию внимания, благотворно воздействует на движения рук и мелкую моторику пальцев.

### 3. Сочинение сказки.

Эта форма работы побуждает творчество и даёт возможность ребёнку *самому* выработать стратегию нового адаптивного поведения, а не просто усвоить готовые способы. Несомненно, сочинение сказки развивает умение выражать свои мысли, обогащает словарный запас ребёнка.

Существуют различные варианты сочинения сказки. Можно предложить детям набор существительных – названий предметов и попросить сочинить историю, в которой действующими лицами были бы эти предметы. Можно продолжить известную сказку или решить сказочную задачу (как рассмешить Царевну Несмеяну?) [3].

4. Одно из направлений – работа с родителями. Сказка как метафора может помочь даже в работе со взрослыми людьми.

Например, нередко родители детей с СДВГ чувствуют вину, испытывают комплекс неполноценности, постоянно находятся под прессингом общепринятых ожиданий: каким должен и не должен быть нормальный ребёнок.

Е. И. Николаева в книге «111 баек для детского психолога» [2] предлагает родителям ребёнка послушать историю, которая как раз говорит о праве ребёнка быть уникальным, непохожим на других, историю, которая напоминает, что у каждого ребёнка свои возможности в освоении окружающего мира и в усвоении школьных знаний. Конечно, нужно поощрять успехи ребёнка и помогать ему, но стесняться своего ребёнка мы не вправе.

*Идёт суд, на котором решается вопрос о передаче российского детдомовского ребёнка итальянской семье (такие процедуры обязательно проходят через суд). Судья через переводчика зачитывает будущему отцу то, чего не умеет делать ребёнок, которого он берёт на воспитание. На лице мужчины не заметно никаких эмоциональных движений. Судья думает, что он не понимает, какого проблемного ребёнка берёт в семью. Она подходит к мужчине и снова через переводчика объясняет каждый пункт проблем ребёнка. И вновь на лице итальянца не отражается ничего. Тогда судья начинает медленно зачитывать каждый пункт и смотрит в глаза будущего отца, пытаясь удостовериться, что тот понимает, о чём идёт речь.*

*Наконец, после её требований ответить, понимает ли он, насколько болен его ребёнок и сколько вещей он не может де-*

лать, итальянец обращается к судье с вопросом: «Но ведь ребёнок может что-то не уметь?»

**Мораль:** ребёнок может не уметь что-то делать.

Приведём пример сказкотерапевтического занятия для детей младшего школьного возраста. В занятии использована сказка «Котёнок Мур-Мур», (автор Р. М. Ткач) [4, с. 34–35]. Форма работы – индивидуальная.

*1 этап.* Дыхательные упражнения, развивающие самоконтроль и произвольность. Продолжительность – 3–4 мин.

1. «**Ветер**». На медленном выдохе пальцем или всей ладонью прервать воздушную струю, чтобы получился звук ветра, клич индейца, свист птицы.

2. Дыхание только через правую, затем только через левую ноздрю. Дыхание медленное, глубокое.

3. «**Шарик**». Представить жёлтый или оранжевый шарик, расположенный в животе. На вдохе шарик надувается, на выдохе сдувается (диафрагмальное дыхание).

*2 этап.* Упражнения для развития мелкой моторики рук. Продолжительность – 10 мин.

*3 этап.* Рассказывание сказки. Продолжительность – 20 мин.

### **Котёнок Мур-Мур**

В одной семье жил маленький котёнок Мур-Мур. Имя ему было выбрано неслучайно, каждый раз, когда хозяйева гладили его по пушистой спинке, он громко мурлыкал: «Мур, мур, мур». Это был славный котёнок, но, как все маленькие дети, он был озорным, непослушным и неуклюжим. То запрыгнет на стол и опрокинет вазу с цветами, то наступит лапкой в свою тарелочку и разольёт молоко, то разбежится и ударится головой о стену.

Хозяйева очень любили котенка. А сам Мур-Мур больше всех любил маленького сына своих хозяев. Ему нравилось, что мальчик весь день мог вместе с ним бегать, прыгать и кувыркаться. Мур-Мур считал его настоящим другом и даже ложился спать с ним в одной комнате.

Но как только дом погружался в ночь, и предметы исчезали в темноте, маленький котёнок просыпался. Он не мог спокойно спать ночью, он боялся, что может произойти что-то страшное. Как отважный разведчик, Мур-Мур выходил из комнаты мальчика и начинал бродить между стульями и ножками стола, загляды-

вать за шкаф и холодильник, обнюхивать каждый угол. Котёнок честно охранял сон своих хозяев.

Под утро, когда начинало светать, усталый котёнок шёл в комнату к мальчику, но почему-то всегда оказывался в спальне его родителей. Он запрыгивал к ним на кровать, и они, конечно же, сразу просыпались. Хозяевам не нравилось, что Мур-Мур приходит в их комнату и мешает спать, но они не ругали котёнка, не прогоняли его в другую комнату. Просто они очень сильно огорчались и говорили друг другу: «Как было б здорово, если бы Мур-Мур до утра спал в комнате сына, а мы могли бы выспаться».

Однажды сынишка узнал, что происходит по ночам и как его родители мечтают выспаться. Тогда он взял котёнка к себе в комнату и объяснил ему, что...

*4 этап.* Обсуждение сказки.

Возможные вопросы для обсуждения:

- Что мальчик сказал котёнку?
- Что понравилось в сказке?
- Кто из героев больше понравился?

*5 этап.* Релаксация. Продолжительность – 5 мин.

Занятие можно построить другим образом: инсценировать сказку, попросить нарисовать сюжет и т. п.

Таким образом, сказкотерапия является перспективным методом работы с детьми с СДВГ в разных направлениях: снятие тревожности, коррекция поведения, выработка навыков общения со сверстниками, работа с родителями и др.

### **Список литературы**

1. *Брызгунов, И. П.* Непоседливый ребёнок, или Всё о гиперактивных детях / И. П. Брызгунов. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 96 с.
2. *Николаева, Е. И.* 111 баек для детских психологов / Е. И. Николаева. – СПб.: Питер, 2011. – 160 с.
3. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / под ред. С. А. Беличевой. – М.: Педагогика, 1998. – 210 с.
4. *Ткач, Р. М.* Сказкотерапия детских проблем / Р. М. Ткач. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. – 118 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ АНКЕТИРОВАНИЕ  
НА САЙТЕ ФАКУЛЬТАТИВА ПО ИНФОРМАТИКЕ:  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОФИЛИ УЧАЩИХСЯ**

**Актуальность.** На сегодняшний день актуальным является поиск методов и средств повышения эффективности функционирования сайтов, разрабатываемых в контексте школьных учебных предметов, например: информатики, с точки зрения налаживания обратной связи между пользователями, которые находятся в определённой системе отношений, связывающей их социальной среды. Такой средой является образовательное учреждение, где активная и интерактивная обратная связь между учителем и учащимися имеет важнейшее значение [1; 2].

Мы предположили, что если разрабатываемый сайт предусматривает применение метода психолого-педагогического анкетирования в своей структуре, то можно учесть психологические особенности пользователей, что, с одной стороны, повысит эффективность данного сайта в плане налаживания активной связи между учителем и учащимися, с другой стороны, создаст возможность для учителя информатики составлять индивидуальные задания для учащихся с учётом их психологических особенностей.

**База исследования.** Базой исследования выступили учащиеся 6-х классов средней образовательной школы в количестве 30 человек. Теоретической и методологической основой исследования послужили принципы развития и субъектности. Исследование опиралось на психологические теории и концепции отечественной и зарубежной науки, объясняющие влияние особенностей личности на мотивацию и познавательную активность в учебной деятельности (И. А. Зимняя, Е. П. Ильин, А. Б. Орлов, А. А. Реан, У. Глассер и др.).

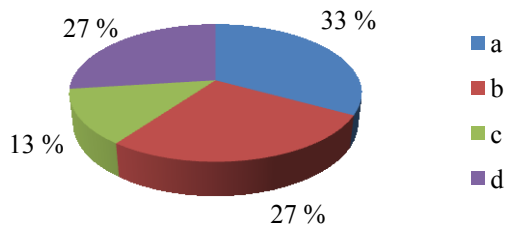
**Методики.** В ходе исследования нами были применены: методика Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» [3, с. 427–428], авторская анкета «Что для меня означают: урок информатики, компьютер, интернет», направленная на изучение интереса учащихся к предмету информатика и деятельности за компьютером. Авторская анкета состоит из 8 вопросов, предполагающих 4 варианта ответов.



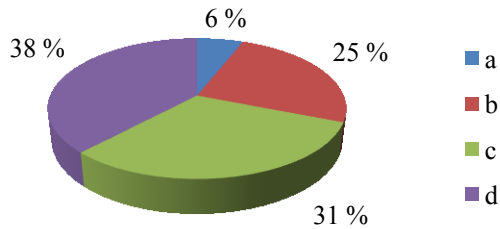
Вопросы, представленные в анкете, направлены на изучение следующих психолого-педагогических составляющих деятельности учащихся: познавательная активность и направленность на уроке; отношение к игровой деятельности за компьютером; самостоятельная деятельность ребёнка и отношение родителей к его увлечениям; заинтересованность в изучении компьютера и освоения сети Internet. Для удобства обработки результатов анкетирования ответы переводятся в числовые единицы, баллы (а) 4; б) 3; в) 2; г) 1), что, обозначает степень выраженности того или иного исследуемого качества (степень его возрастания и убывания).

Для изучения эффективности применения метода психолого-педагогического анкетирования на сайте факультатива по информатике нами был проведён эксперимент. На констатирующем этапе эксперимента были получены результаты, указывающие на то, что по методике Г. Н. Казанцевой «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» подавляющее число учащихся дали большое количество ответов по шкале «Не люблю предмет». Формирующий этап эксперимента проводился в течение двух месяцев, экспериментальная группа учащихся посещала занятия факультатива по информатике и заполняла на сайте авторскую анкету «Что для меня означают: урок информатики, компьютер, Internet». Результаты анкетирования анализировались дважды. Описание анкетирования осуществлялось соответственно направлений тематики вопросов анкеты. Результаты анкетирования в первый месяц занятий факультатива (в начале проведения формирующего этапа) представлены на рисунке 1.

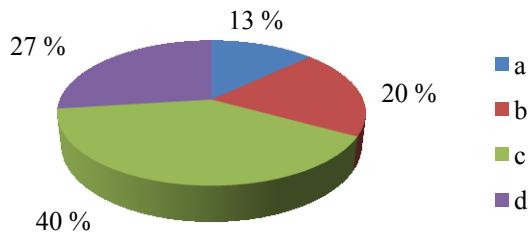
### Познавательная активность и направленность на уроке



### Отношение к игровой деятельности за компьютером



### Самостоятельная деятельность ребёнка и восприятие отношения родителей к его увлечениям



**Заинтересованность в изучении  
компьютера и освоении  
сети Интернет**

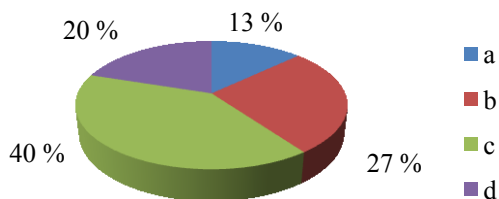
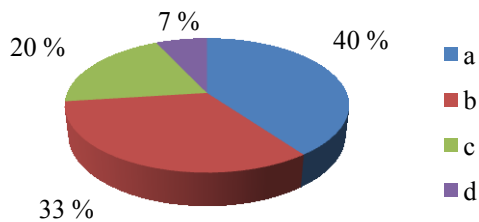
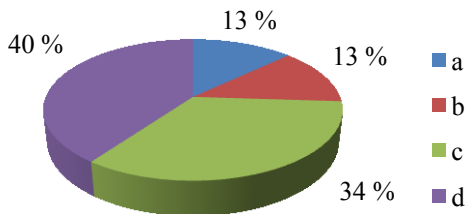


Рис. 1. Результаты анкетирования  
в начале формирующего этапа эксперимента

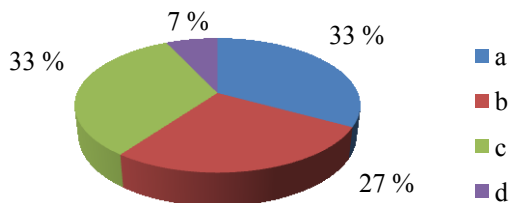
**Познавательная активность  
и направленность на уроке**



**Отношение к игровой  
деятельности за компьютером**



**Самостоятельная деятельность  
ребёнка и восприятие отношения  
родителей к его увлечениям**



**Заинтересованность  
в изучении компьютера  
и освоении сети Интернет**

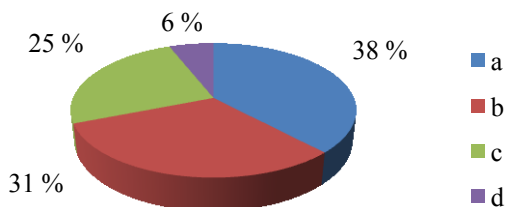


Рис. 2. Результаты анкетирования  
в конце формирующего этапа эксперимента

Таким образом, анкетирование учащихся на сайте предоставило возможность:

- изучать приоритеты, направленность учащихся в изучении информатики, компьютера, их увлечение Internet, а также психологические особенности восприятия себя на уроке, отношение родителей и тенденции к игровой зависимости и Internet-зависимости;

- налаживать активную связь учителя с учащимися через получение дополнительной информации из анкеты на сайте, тем

самым усовершенствовать учебную работу на занятиях факультатива.

Анализ результатов анкетирования позволил сделать теоретическое описание четырёх профилей учащихся, с их деятельности на уроке информатики, взаимодействия с компьютером и Internet, которые могут рассматриваться в качестве психологических рекомендаций учителю при разработке индивидуальных заданий:

### **Профиль 1**

Данному ребёнку интересно на уроке информатике, он чувствует себя спокойно и уверенно. Из компьютерных игр предпочитает стратегии и логические игры (Civilization и др.). Отмечает, что это ему помогает расслабиться. Работает в различных программах: Adobe Photoshop, Microsoft office word, Microsoft office excel, paint и др. Ребёнок считает, что его родителям интересно то, что он изучает на уроках информатики, они его слушают, он делится с ними своими впечатлениями. Сетью Internet пользуется умеренно, по необходимости. Любит пользоваться компьютерными программами.

### **Профиль 2**

Данный ребёнок ориентирован на коллективную работу с детьми на уроке информатики. Не совсем уверен в себе, испытывает страх, что может неправильно решить задачу. Из компьютерных игр предпочитает симуляторы (Sims и др.). Он отмечает, что игры доставляют ему удовольствие и приносят много сильных эмоций. В компьютерных программах работает иногда, если нужно. Он считает, что когда рассказывает родителям о своих успехах по информатике, то они его редко слушают. В Internet он проводит время только на сайтах, на которых есть интересная для него информация. Любимое занятие за компьютером – смотреть фильмы и слушать музыку.

### **Профиль 3**

Для данного ребёнка имеет значение возможность получить оценку. Хотя в целом такое занятие, как решать задачи, он рассматривает как скучное и неинтересное. Из игр предпочитает стрелялки (Counter Strike и др.). Говорит, что игры помогают уйти от проблем и убить время. Программами пользуется очень редко. В отношениях с родителями следующая ситуация: они не спрашивают о его успехах на уроке информатики, потому что им

не интересно то, что связано с этим. Ребёнок пользуется Internet, но в основном только в социальных сетях.

#### Профиль 4

Данному ребёнку на уроке информатики неинтересно, его увлекает только то, что он может заниматься своими делами. В целом он испытывает неприязнь к предмету и ждёт, когда закончится урок. Зато считает себя геймером и посвящает почти всё своё свободное время компьютерным играм. Компьютерными программами не пользуется. Считает, что родители его не спрашивают о его успехах по информатике, а он им и не рассказывает, так как ему это неинтересно. Что касается Internet, то у него есть свой собственный блог (или сайт), он посвящает ему много времени.

На контрольном этапе осуществлялось повторное проведение исследования при помощи опросника Г. Н. Казанцевой в экспериментальной и контрольной группах. Результаты опроса представлены на рис. 3, 4.

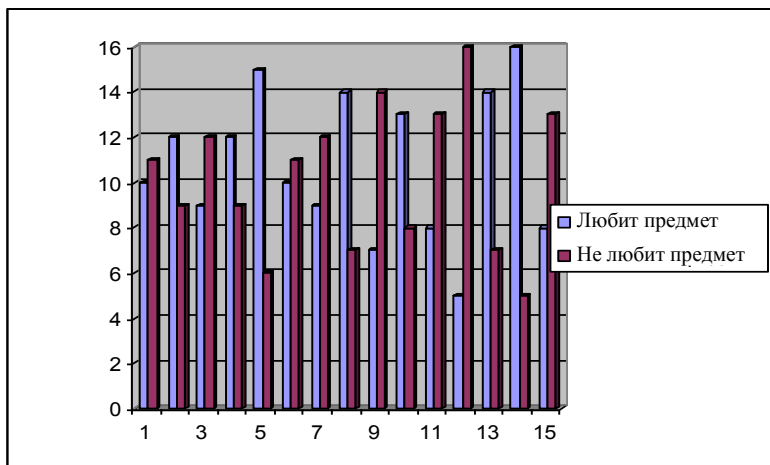


Рис. 3. Результаты в экспериментальной группе

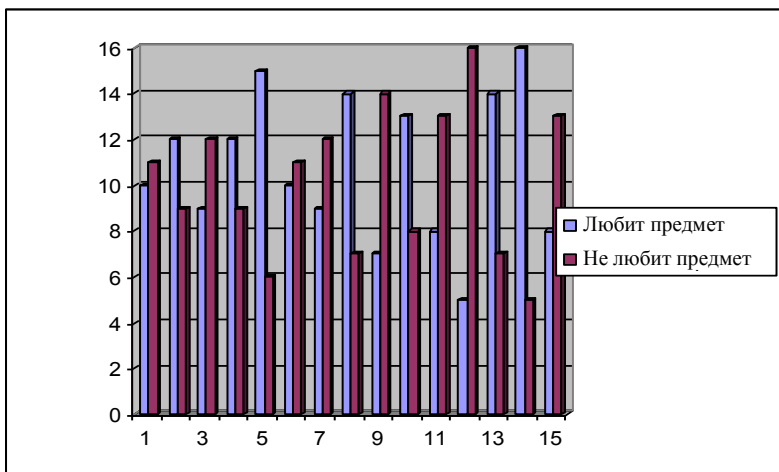


Рис. 4. Результаты в контрольной группе

Представленные выше диаграммы на рис. 3. 4 показывают, что в экспериментальной группе по истечении 2 месяцев обучения на факультативе улучшилось отношение к предмету информатика, повысился уровень познавательной активности. Благодаря информации, полученной через анкетирование, стали известны психологические особенности взаимодействия школьников с компьютером и сетью Internet, вследствие чего у учителя появилась возможность составления учебной программы на факультативе по информатике с учётом индивидуальных особенностей пользователей.

Для наглядности мы сопоставили результаты в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента. Данные представлены в виде графика на рисунке 5.



Рис. 5. Результаты в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, наше предположение нашло своё подтверждение, что если сайт предусматривает применение метода психолого-педагогического анкетирования в своей структуре, то становится возможным учесть психолого-педагогические особенности пользователей, тем самым повысить эффективность данного сайта в плане налаживания активной связи между учителем и учащимися.

Благодаря проведённому анкетированию у учителя информатики появилась возможность составлять индивидуальные задания учащимся с учётом их психологических особенностей. Отношение к предмету информатика у школьников значительно улучшилось, на сайте факультатива появилась возможность выкладывать наиболее актуальную информацию для учащихся, представляющую реальный практический интерес. Получаемые данные представились в качестве ценной информации о степени риска подверженности компьютерной и Internet-зависимости, а также оценивалась заинтересованность родителей в обучении детей. Представленные психологические «Профили» учащихся определяют перспективы дальнейшей разработки методов и средств, с помощью которых возможно усовершенствование



учебной программы факультатива благодаря налаживанию активной связи между учителем и учащимися.

### Список литературы

1. *Глассер, У.* Школа без неудачников / У. Глассер. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
3. *Ильин, Е. Н.* Мотивация и мотивы / Е. Н. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – С. 427–428.

*С. А. Пудич*

### ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В РЕКЛАМЕ НА РЕГИОНАЛЬНЫХ ВЫБОРАХ В УКРАИНЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ

В статье проводится анализ и систематизация рекламных психотехнологий, которые были использованы на местных выборах в Украине в 2010 году, а также даются общие определения политической рекламы и её психологического аспекта.

Ключевые слова: реклама, политика, психотехнологии, предвыборные технологии, выборы.

Начало XXI века ознаменовалось бурным развитием информационно-коммуникативных технологий и демократизации общества. С усовершенствованием каналов передачи информации и расширением их возможностей политические деятели сразу начали использовать их в своих предвыборных целях. В связи с выработкой естественных защитных механизмов у населения на стандартные и банальные политические призывы и лозунги появилась острая необходимость усовершенствования и разработки новых технологий по привлечению электората на нужную сторону в конкурентной борьбе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью анализа и систематизации психотехнологий в рекламе, которые политические деятели используют для достижения своих целей.

Цель статьи – провести комплексный анализ и классифицировать рекламные психотехнологии, применённые во время местных выборов 2010 года.

Проблема исследования заключается в недостаточной аналитической проработке предвыборных кампаний и их психологических рекламных аспектов, а также в необходимости систематизации предвыборных рекламных психотехнологий.

Политическая реклама – это форма политической коммуникации в условиях выбора, адресное воздействие на электоральные группы в лаконичной, оригинальной, легко запоминающейся форме. Политическая реклама отражает суть политической платформы определённых политических сил, настраивает избирателей на их поддержку, формирует и внедряет в массовое сознание определённое представление о характере этих политических сил, создаёт желаемую психологическую установку на голосование [1, с. 4].

По взгляду О. А. Феофанова, политическая реклама – это «любая реклама как система методов психологического воздействия на массовые аудитории с целью управления их политическим поведением, нацеленная на изменение или закрепление тех или иных политических убеждений» [2, с. 159].

Политическая реклама предлагает не сигареты и автомобили, а политического кандидата и его политическую платформу. Эти цели определяют и выбор тех психологических средств, которыми оперирует политическая реклама. Неудивительно, что эти средства почти целиком заимствованы у коммерческой рекламы. Общность политической и коммерческой рекламы в значительной мере обусловлена и тем, что профессиональная политическая реклама готовилась, да и сейчас готовится, в основном рекламными агентствами, которые выполняют её по стандартам коммерческой. Слова «торговля», «продажа», «сбыт» прочно вошли в американский политический словарь и употребляются теперь без кавычек, в самом прямом смысле, и не только менеджерами, торгующими кандидатами, но и самими кандидатами. Так, во время президентской кампании 1968 г. Хьюберт Хэмфри, выступая на митинге возле большого универмага, сказал: «До выборов осталось 14 торговых дней». Характерно, что книга журналиста Джо Макгинниса, посвящённая предвыборной кампании Никсона, названа «Как продавался Президент в 1968 го-

ду», а на обложке изображена распечатанная пачка сигарет с портретом будущего президента [3, с. 201].

Особенная роль отводится невербальному общению кандидата с электоратом. Так, кандидат должен всем своим телом показывать о своей доброжелательности и открытости: открытые ладони, отсутствие перекрещенных конечностей, положительное кивание головой во время речи, поднятые вверх брови, создание искренней улыбки, расстёгнутый пиджак.

Всемирно известный учёный в области языка телодвижений Аллан Пиз пишет: «Часто можно наблюдать, как какой-нибудь политик стоит на трибуне, крепко скрестив руки на груди (защитная поза) с опущенным подбородком (критическая или враждебная поза), и говорит аудитории о том, как восприимчиво и дружелюбно он относится к идеям молодёжи. Он может попытаться убедить аудиторию в своём теплом, гуманном отношении, делая быстрые, резкие удары по трибуне» [4, с. 9].

С. Князев приводит пример рекламного фильма кандидата с неправильной постановкой жестов: «В первых кадрах этот кандидат приезжает на некий завод, причём приезжает на новенькой иномарке, у входа его встречает рабочий и бедно одетая работница. Потом они идут по цеху, кандидат делает указывающие жесты, а работники усиленно кивают головами. В это время диктор рассказывает о том, как хорошо живёт кандидат и его рабочие. Во второй части фильма – выступления кандидата крупным планом, замечаешь следующее: он говорит о том, что если его выберут на должность (при этом он усиленно кивает головой), то он позаботится о выплате зарплаты вовремя (сопровождает отрицательными покачиваниями головы), о повышении пенсии (вновь отрицательные покачивания, уже с отдаляющим жестом руки), ещё о многом, «если вы меня выберете» (вновь положительное кивание). Результат оказался ожидаемым, с учётом того, что этот фильм усиленно крутили по ТВ» [5, с. 84].

Ещё одна находка специалистов НЛП, принятая в политической пропаганде, – иерархия ценностей Г. Бейтсона. Интерес к политике (согласно его иерархии) находится на последнем месте, поэтому начинать агитацию со слов «Мы – за демократические реформы» просто бессмысленно, это не сработает и не будет понято людьми. Идеально подходят такие понятия, как здоровье, семья, финансовое благополучие. Кроме того, описание данных

категорий ценностей простым языком, да ещё с учётом фоносемантического анализа, даст такую отдачу и отклик в сердцах избирателя, что кандидата будут принимать как родного» [5, с. 84].

Важное значение в предвыборной кампании имеет расстановка фотографий и текста на агитационном материале. Так, С. Князев пишет, что «90 % людей зрительно вспоминают прошлое при взгляде влево и вверх, зрительно думают о будущем – при взгляде вправо и вверх. Данная проекция наших представлений о времени на пространство поля зрения называется «Линией времени» [5, с. 83].

Кроме расположения фотографии и текста в определённых местах необходимо учитывать форму фотографии и шрифт текста. Шрифт должен быть легко читаемым, а слоган – издали бросаться в глаза. Фотография должна отвечать общепринятым нормам морали и стереотипности мышления. Так, один из кандидатов в Одесский городской совет использовал на листовке фотографию, напоминающую портрет разыскиваемого преступника на доске объявлений в милиции, а в России один из кандидатов «решил выделиться и разместил свою фотографию на листовке в овальной рамке. Ему не пришло в голову, что такие снимки бывают только на надгробиях» [5, с. 84].

Ситуация перед местными выборами в Украине в 2010 году сложилась, с одной стороны, очень интересная и долгожданная – вернулась смешанная избирательная система, с другой – таинственная и непредсказуемая ситуация в связи с постоянными изменениями и трактовками нормативно-правовой базы. Смешанная система позволила кандидатам-мажоритарщикам применить весь арсенал психотехнологий в своей личной предвыборной кампании. К сожалению, баллотироваться одномандатники могли только от партии, что существенно ограничило их творческий и креаторский потенциал.

Смешанная избирательная система предполагает выборы в советы всех местных уровней по 2-м системам: пропорциональной и мажоритарной, что обусловило выбор различных средств и технологий для ведения предвыборной кампании, хотя успех политической партии во многом зависел от мажоритарщика, а его личный успех – от той политической силы, которая его выдвинула.

Рассмотрим основной пласт психотехнологий, которые использовались на местных выборах в Украине.

«Молодой политик». Эта технология использовалась как одиночными кандидатами, так и партиями. Основные лозунги: «Дорогу молодым», «Во власть должны идти молодые и перспективные», «Молодёжь – наше будущее», «Городу необходимы новые люди» и т. п. Данную технологию использовали кандидаты до 30 лет и недавно созданные политические партии. Основная целевая аудитория – молодёжь и люди пенсионного возраста. Молодёжь голосует из соображений соратника, который будет защищать свои интересы, а значит, и интересы молодого поколения. Пенсионеры голосуют за молодёжь т. к. считают, что молодые политики ещё не успели очерниться в отличие от политиков среднего возраста.

«Объемная предвыборная программа». Использовалась в основном только крупными политическими партиями. Основной носитель – многолистовые книжки либо плакаты формата А1-А2 с мелким шрифтом для создания эффекта преувеличения. Основная цель – создать у избирателя впечатление, что партия имеет серьезные намерения и планы, а также состоятельность политической силы. Пункты программы отличаются большой обобщенностью и несут конкретику только в принципиальных моментах политической силы.

«Свой». В большинстве своём использовалась кандидатами-одномандатниками. Для сближения кандидата с электоратом использовались такие обращения, как: «Уважаемые соседи!», «Мы вместе, мы соседи!», «Дорогой Друг! (письмо другу)», «Я Ваш сосед...», «Дорогие земляки!», «Голосуй за своих!», «С уважением Ваш сосед...». Тем самым кандидаты пытались донести до избирателей, что они сделаны из одного теста, что они не чуждые друг другу люди, а соседи, а соседи, как известно, всегда знают о проблемах друг друга и помогают в их решении.

«Вместе». Использовалась как кандидатами, так и партиями. Она заключается во включении в лозунг слова «вместе» в любых вариациях. К примеру: «Вместе мы сильные!», «Вместе сделаем больше!», «Изменим «населенный пункт» Вместе!», «Победим бездействие Вместе!», «Создадим будущее Вместе!» и т. п. Суть технологии заключается в создании причастности избирателя к кандидату, в том, что кандидат берёт его в свою команду и будет прислушиваться к нему, советоваться с ним.

«Кандидат-знаменитость». Смысл технологии заключается в том, что у кандидата есть достижения в сфере, не связанной с политикой, к примеру, в спорте. Избиратель проецирует положительные качества спортсмена на политическую плоскость. Самый яркий пример – Виталий Кличко. Те положительные качества, которые присущи Виталию как боксеру (сила, выносливость, твёрдый характер, честность, напористость, целеустремленность и т. д.), переносятся на Виталия как на политика. Так, в листовке кандидата в депутаты Одесского горсовета Игоря Беланова (знаменитого игрока – «Черноморца» из Одессы) с одной стороны листа напечатан портрет кандидата-футболиста с золотым кубком, а с другой – стадионы Донецка и Харькова с лозунгом «Возродим гордость Одессы!», который подразумевает возрождение стадиона ЧМП и команды «Черноморец», которая вышла в Первую лигу. Также кандидат-знаменитость поднимает рейтинг партии, от которой баллотируется.

«Договор». Использовался мажоритарными кандидатами. В листовке кандидата написан «Договор» (или «Соглашение»), в котором он перечисляет те действия, которые обязуется выполнить, став депутатом. Причем в случае невыполнения этого договора он обязуется сложить свои полномочия как депутата. Технология призвана вызвать у избирателя ощущение ответственности и честности кандидата, что он не просто даёт предвыборное обещание, а лично создаёт наказание за его невыполнение.

«Отождествление с лидером». Кандидат-мажоритарщик показывает свои личные связи с лидерами партии, от которой он выдвигается. Избиратель отождествляет малоизвестного кандидата с популярным лидером и переносит его личные качества на мажоритарщика.

«Социологический опрос». Используется партиями в трёх направлениях – в исключении конкурентов, преувеличении рейтинга своей партии и преуменьшении рейтинга конкурентов. Исключение конкурентов заключается в преднамеренном невписывании некоторых партий в социологический опрос, тем самым создаётся впечатление отсутствия поддержки данной политической силы среди населения. Преувеличение своего рейтинга и преуменьшение рейтинга конкурента, кроме создания благоприятной среды среди электората, преследует и другие цели. Если эта партия не имеет возможности проводить фальсификацию го-

лосов, то эта технология помогает опротестовывать результаты после выборов, которые оказались меньше, чем показаны в социологическом опросе. Если же эта партия намерена проводить фальсификацию, то она заранее подготавливает платформу для защиты: результаты оказались такими же, как было показано в исследовании.

«Экспертное мнение». Использовалась политическими партиями. В СМИ публикуются статьи неких именитых «экспертов» либо организаций, которые, используя научные категории, анализируют и трактуют «нужную» политическую ситуацию. Главное условие – показать независимость мнения от каких либо политических сил. Это оставляет впечатление обоснованности и правдивости данных и выводов, сделанных этими «экспертами».

«Антиреклама» (или «Чёрные технологии»). Использовалась всеми – начиная от кандидата поселкового совета и заканчивая партиями власти. Эта технология бывает открытой и заангажированной как по отношению к объекту, на который направлена антиреклама, так и по отношению к субъекту, который эту антирекламу производит. Князев пишет: «В политической рекламе есть одно простое правило: прежде чем сделать какую-нибудь гадость сопернику, скажите, что вы её делать не будете» [5, с. 84].

«Информационная помощь». Эта технология применяется в двух случаях: 1) когда кандидат является узкопрофильным специалистом либо хочет им казаться в глазах избирателей; 2) для уменьшения выбрасываемости листовок. Таким образом адвокаты пишут о правилах поведения при определённых обстоятельствах, связанных с юриспруденцией, о процедуре подачи жалобы или заявления в различные инстанции; врачи пишут о способе сохранения здоровья и т. п. Для сокращения выбрасываемости используют либо заднюю, либо последнюю (в зависимости от формата листовки) страницу, на которой пишут расписание поездов, автобусов, телефоны различных коммунальных служб. С помощью этой технологии кандидат показывает, что ещё до того, как он станет депутатом, он переживает за электорат и пытается ему всячески помочь.

«Команда». Использовалась как партиями, так и отдельными кандидатами. Основной посыл – существует сплочённый, объединённый общей целью коллектив, который состоит из разнонаправленных специалистов, профессионалов и знаменитостей. Эта

технология призвана оставить впечатление собранности, согласованности, чёткого распределения обязанностей, подготовленности и массовости.

Таким образом, можно сказать, что психотехнологии в предвыборных кампаниях на местных выборах в Украине в 2010 году имели массовое применение. Хотя нужно отметить, что в большинстве случаев технологии внедрялись без применения системности, научных методов создания и анализа рекламы, а на основе интуитивных предположений и личностного восприятия.

Технологии можно классифицировать по направленности, содержанию и форме. В данной статье мы выделили следующие технологии, которые применялись на местных выборах в Украине: «Молодой политик», «Объёмная предвыборная программа», «Свой», «Вместе», «Кандидат-знаменитость», «Договор», «Отожествление с лидером», «Социологический опрос», «Экспертное мнение», «Антиреклама» (или «Чёрные технологии»), «Информационная помощь», «Команда».

Несмотря на то что выборы прошли в условиях постоянно изменяющейся нормативно-правовой базы и недостаточного времени на подготовку предвыборной кампании, они дали толчок к развитию новых рекламных психотехнологий. Этот толчок создал предпосылки к разработке новой методологической базы для создания, анализа и систематизации предвыборных рекламных технологий с целью использования их на последующих выборах в Украине.

### Список литературы

1. *Лисовский, С. Ф.* Политическая реклама / С. Ф. Лисовский. – М.: ИВЦ «Маркетинг», 2000. – 23 с.
2. *Феофанов, О. А.* Реклама: новые технологии в России / О. А. Феофанов / Изд-во «Питер», 2001. – 384 с.
3. *Феофанов, О. А.* США: Реклама и общество: монография / О. А. Феофанов. – М.: Мысль; Гл. ред. соц.-эк. лит., 1974. – 262 с.
4. *Пиз, А.* Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам / А. Пиз. – М.: Изд-во «Эксмо», 2003. – 120 с.
5. *Князев, С.* Психотехнологии в политической рекламе / С. Князев // Пресс-Служба: Всероссийский специализированный журнал. – 2004. – № 2. – С. 84–90.



**ТЕХНОЛОГИЯ САМОПРОЕКТИРОВАНИЯ  
КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ  
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Развитие профессиональной идентичности актуально для развития и укрепления психического и социального здоровья личности.

Проблемы профессионализации многочисленны, поэтому рассматриваются разными психологическими направлениями, акцентирующими внимание на свойственных им аспектах. В отечественной психологии идеи профессионального самоопределения развивает Н. С. Пряжников [14]. В гендерной психологии представлены исследования взаимосвязи гендерной и профессиональной идентичности О. Г. Лопуховой [7], Н. Н. Лупенко [10], Л. Б. Шнейдер [15] и др., которые показывают значимость гендерных факторов в профессионально-личностном самоопределении человека, необходимость учёта этих факторов психологом при проведении профконсультирования. Перспективным для исследования является и малоизученный феномен – профессиональный маргинализм, раскрытый в работах Е. П. Ермолаевой [5; 6].

Конечно, невозможно в одной работе отобразить весь спектр исследований, посвящённых вопросам профессионализации, но очевидно, что столь важная её составляющая, как профессиональная идентичность, требует развития. Несмотря на то что в отечественной и зарубежной психологии большое внимание уделяется изучению субъекта профессиональной деятельности или выбора профессии, значимость которого нельзя переоценить, в современном профессиональном образовании больший упор делается на способе преподавания, оставляющем студента объектом обучения, лишая его возможности проявить творчество, саморефлексию и самостоятельную активность в процессе обучения.

Данная ситуация анализируется А. М. Новиковым [12], согласно которому акцент на ресурсах самостоятельной работы обучающегося продиктован исторической сменой индустриального общества на постиндустриальное, что отражается в тенденции смены парадигм обучения: система образования переходит с задач общественного блага на решение индивидуальных, самоак-

туализационных задач личности. Также должен осуществляться переход с иерархических, стабильных форм образования на демократичные и динамичные, с акцентом на самостоятельную работу студентов, когда педагогический контроль сменяется самоконтролем. В результате стали востребованы новые методы образования. А. М. Новиков отмечает, что в последние годы появились новые теории учения: теория проблемного обучения М. И. Махмутова; теория проективного образования Г. Л. Ильина, теория контекстного обучения А. А. Вербицкого, компетентностный подход в обучении В. А. Ермоленко, А. В. Баранникова. Несмотря на это учебная деятельность остаётся парадоксальной, поскольку, даже будучи инновационной, она задаётся извне, т. е. учебным планом, педагогом, программой, что формирует безынициативного, несамостоятельного специалиста [12]. Идея исторической смены парадигмы обучения в терминологии субъектно-деятельного подхода звучит как акцентуация на обучающемся как на субъекте образования, что непосредственно должно приводить и к развитию профессиональной идентичности студента.

Развитие профессиональной идентичности студента продиктовано и психологическими особенностями существования современного человека. Профессиональная идентичность – важнейший феномен в обучении и развитии личности, но по сравнению с другими видами идентичности личности (этнической, половой, религиозной и др.) развитие данной идентичности проходит сложнее и требует постоянной осмысленной работы и гибкости. Развитие профессиональной идентичности действительно представляет сложность. К её изучению подступают разные психологические направления, на данный момент эту проблему раскрыли для практических нужд психолога-консультанта и профессионализации студента Л. Б. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова [16], которые проработали программу развития профессиональной идентичности студентов-психологов, основанной на групповой работе, состоящей из 10 тренинговых сессий. Перспектива внедрения групповой работы для развития профидентичности в процесс обучения существует, например, как вариант включения данной программы в виде семинарских занятий в рамках соответствующего предмета. Однако во многих высших учебных заведениях в силу объективных причин не всегда имеется возможность проведения таких мероприятий, в каче-

стве альтернативы здесь может выступить индивидуальная работа обучающегося. На данный момент проблема развития профессиональной идентичности студентов-психологов остаётся открытой, чем, конечно, привлекает внимание молодых учёных. Об этом свидетельствует, например, большое количество публикаций и исследований по проблемам профессионализации студента-психолога на всероссийских и международных конференциях.

Так, многие современные исследования утверждают, что полноценное формирование профессиональной идентичности психолога в процессе обучения не может произойти или происходит с трудом, значит, фактически приобретает нужную степень развития лишь после обучения в процессе работы. В статье С. Ю. Вихревой, Н. Г. Ершовой, О. А. Кособурской (в материалах Международной научно-практической конференции молодых учёных «Психология 21 века») [4] приведены данные, что уровень сформированности профессионально-важных качеств у студентов-психологов к пятому курсу достигает 52 %, что свидетельствует о низком уровне развития ПВК. Здесь же, в статье О. К. Малышевой [11], отмечается отрицательная динамика профессиональной позиции студентов в процессе обучения: к старшим курсам снижается роль получаемого образования для успешной профессиональной деятельности, снижается удовольствие от оказания помощи другим людям, студенты старших курсов реже представляют себя психологами, понижается степень уверенности в том, что профессиональное будущее зависит от них.

Подтверждающими обозначенную проблему являются результаты исследований, опубликованных в статье Н. Г. Эфендиева и З. С. Акбиева [17], в которой авторы приходят к выводу, что у студентов 5 курса профессиональная идентичность не достигает оптимального уровня, поэтому необходимо разрабатывать специальные методы психолого-педагогического воздействия, формирующие профессиональное самосознание студентов.

Также и на сайте Российского психологического общества актуализируются вопросы улучшения подготовки психологов, о чём свидетельствуют материалы съездов. В публикациях V Съезда РПО большое внимание уделяется проблеме образовательного процесса, новым стандартам образования студентов-психологов. Здесь же обращает на себя внимание количество работ, изучающих данную проблематику с позиций субъектности и профес-

сиональной идентичности. Так, например, в статье Т. В. Бугайчук [3] рассматривается когнитивный компонент «Я-концепции», формирующий профессиональную идентичность. Результаты исследования говорят о том, что на 3 и 5 курсах наблюдается процесс идентификации, о чём свидетельствует близкое расположение позиций «Я как профессионал сейчас», «Я идеал профессионала» и принятие этой близости субъектом. На 3–4 курсах это учебно-профессиональная идентичность, а во второй половине 5 курса закладывается профессиональная идентичность. Таким образом, к 5 курсу профидентичность лишь закладывается, хотя, будучи динамичным процессом, имеет возможность, а также необходимость дополнительного развития.

В статье М. С. Луковой [9] отмечается, что по мере профессиональной подготовки студентов-психологов, обучающиеся усваивают теоретические знания, навыки и умения, представления о профессии, но при этом остаётся неразвитой личностная составляющая профессиональной позиции, характеризующаяся низкой оценкой своих способностей и себя как профессионала. Данная дисгармоничность обучения становится препятствием в развитии профессиональной идентичности студента-психолога.

Становится очевидно, что современная система образования недостаточно учитывает личность обучающегося, его субъектность, а в таких условиях крайне сложно формируется профессиональная идентичность, тогда как эффективность профессионала в будущем определяется его профидентичностью, а эффективность обучения во многом зависит от личностного самоопределения студентов, способности самопроектирования себя как профессионала.

Выявив необходимость развития профессиональной идентичности в рамках субъективно-деятельного подхода методом самопроектирования, остановимся на них подробнее.

По А. В. Брушлинскому [2], быть субъектом – это значит быть хозяином своего жизненного пути, создавать свою историю, осуществлять практическую деятельность, акты творческой самодетельности. Субъект в своих деяниях обнаруживается и проявляется, поэтому, направляя его активность и деятельность, можно формировать его самого.

Л. Б. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова [16] считают, что профессиональная идентичность обеспечивает человеку оп-

ределённость, целостность, самореферентность, т. е. осознание уникальности «Я» в профессиональном выражении. Данный многомерный психологический феномен развивается в процессе профессионального обучения совместно с самоопределением, самоорганизацией. Для развития профессиональной идентичности необходимо развитие рефлексии, осмысление собственной профессиональной позиции, проектирование образа профессионального будущего и защита его корректировкой реальности, раскрытие профессиональных ресурсов.

Для решения комплекса задач по формированию профессиональной идентичности студентов-психологов (повышения уровня саморефлексии; активизации творческих ресурсов, приобретения навыков целеполагания и управления временем; сближения «Я – идеальный психолог» и «Я – психолог сейчас»; осуществления перехода от внешних источников подкрепления к внутренним источникам самоподкрепления, актуализирующим позитивное и адекватное самовосприятие) следует предоставить будущим специалистам возможность самопроектирования, создания проекта своего жизненного пути, включающего профессионализацию в непротиворечивую взаимосвязь с целевыми аспектами своего личностного самоопределения.

Самопроектирование реализуется как самостоятельная деятельность студентов-психологов, характеризующаяся творческой активностью, самостоятельностью, саморефлексией, тем самым представляет собой тот самый компонент субъектности в процессе обучения, недостаток которого и мешает сформироваться профессиональной идентичности психолога на должном уровне.

Техника самопроектирования включает в себя комплекс упражнений для развития профессиональной идентичности, а также блок работы с «Я-концепцией», в результате которой формируются образы «Я – психолог сейчас», «Я – идеальный психолог», преодолеваются противоречия и конфликты между ними.

Проектирование проводится во второй половине 4 курса, поскольку на 5 курсе студенты больше заняты выполнением дипломной работы и поиском работы. К тому же создание проекта, способствующего активизации рефлексии студентов-психологов, анализу своих предпочтений и возможностей, должно помочь выбрать тему дипломной работы.

В блок технологии самопроектирования входит комплекс заданий. Сначала студентам даётся задание написать эссе «Что я хочу за 10 лет профессиональной деятельности», где прописывается список желаний и целей на ближайшие 10 лет, которые далее группируются по времени осуществления на 1 год, 2 года, 3 года, 5 лет и 10 лет. Задание должно способствовать дифференциации профессиональных целей во временном отрезке, помогать сосредоточиться на главном и актуальном сейчас, тренировать навык долговременного планирования. Однако опыт работы показывает, что студенты старших курсов в большинстве не способны к конструктивному и реалистичному самопроектированию, ориентируясь на престижные и стереотипизированные образы успешной жизни, поэтому дальнейшие задания посвящаются развитию необходимых навыков самопонимания, рефлексии собственных целей и ценностей, сопоставлению их со своими возможностями и выделению возможных путей и вариантов профессионального и личностного самоопределения в их непротиворечивом соотношении.

Диагностические и одновременно активизирующие функции при анализе и обсуждении результатов выполняет методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности О. Г. Лопуховой [8].

Применяется разработанный на основе технологий активизации профессионально-личностного самоопределения, предложенных Н. С. Пряжниковым [13], активизирующий опросник, направленный на осмысление содержания своего профессионального выбора.

Блок заданий для отработки навыков целеполагания включает упражнения «Мне 70 лет» (или «Я на пенсии»), которые позволяют определить главные цели жизни, расставить приоритеты. Поскольку в ходе первичной работы со студентами выявилось, что у большинства нет развитых навыков ориентирования в системе ценностей и рефлексии своей системы ценностей, то работа с опросниками ценностных ориентаций помогает последовательно выработать данные навыки. Такая подготовка создаёт необходимую основу для перехода на следующий этап самопроектирования – разработка проекта своего жизненного пути. Задание опирается на технологию персонального менеджмента, предложенную группой авторов Ю. Н. Байковым, А. И. Блощин-

ским, Д. Е. Егоровым [1]. Цель работы по составлению проекта своего жизненного пути – сопоставить в непротиворечивом формате цели и ценности самоопределения с учётом индивидуальных особенностей (гендерной, возрастной, профессиональной, социальной, экономической), своих способностей и желаний, а также реальных возможностей.

Для усиления рефлексии своей профессиональной позиции даётся блок заданий для парадигмального самоопределения. Это, например, упражнение «Эмиграция», описанное Л. Б. Шнейдер [16], целью которого является анализ того, у какого известного психолога и чему хотелось бы поучиться, а также другие задания, которые способствуют анализу разных теоретических школ, определяют собственные приоритеты и тренируют навыки парадигмальной приверженности.

Предыдущий анализ непрерывно переходит в работу с «Я-концепцией». Анализируются результаты «Я – психолог сейчас», «Я – идеальный психолог», расстояние между ними, близость и существенные расхождения, способы приближения «Я – психолог сейчас» к «Я – идеальный психолог».

Получаемые в процессе реализации технологии самопроектирования результаты позволяют заключить, что эта работа способствует большим изменениям в самосознании студентов, активизирует рефлексия себя как динамичного специалиста, развивает профессиональную идентичность.

Проведенный этап апробации разработанной технологии позволил сделать выводы об эффективности определённых упражнений и отобрать нужные, но также и показал, что работа по самопроектированию требует реализации индивидуального подхода, поскольку студенты по-разному включаются в эту работу, у студентов отдельные этапы требуют разных временных интервалов. Также для экспериментального подтверждения эффективности предлагаемой технологии требуется подбор валидного диагностического инструментария – это задача на ближайшее будущее.

### Список литературы

1. Байков, Ю. Н. Экспериментальный курс «Проектирование жизненной карьеры». Результаты внедрения / Ю. Н. Байков, А. И. Блощинский, Д. Е. Егоров. – Казань: ИСПО РАО, 2003. – 114 с.
2. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т психол. РАН, 1994. – 109 с.

3. *Бугайчук, Т. В.* Характеристика становления когнитивного компонента профессиональной идентичности в период обучения студента в педагогическом вузе / Т. В. Бугайчук // Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»: сб. ст. / под ред. О. В. Решетникова. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Т. 2. – С. 12–13.

4. *Вихрева, С. Ю.* О повышении качества подготовки студентов-психологов в вузе ФК / С. Ю. Вихрева, Н. Г. Ершова, О. А. Кособурская // Психология 21 века: сб. ст. / под ред. О. Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2010. – С. 99–101.

5. *Ермолаева, Е. П.* Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (ст. 1) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.

6. *Ермолаева, Е. П.* Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда (ст. 2) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 69–77.

7. *Лопухова, О. Г.* Гендерные аспекты профессионально-личностного самоопределения субъекта жизненного пути (разд. 10) / О. Г. Лопухова // Социально-гуманитарные проблемы современности: человек, общество и культура: монография / М. И. Алибекова, М. П. Герасимова, Л. Ю. Колташова и др. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. – Кн. 5. – С. 240–274.

8. *Лопухова, О. Г.* Методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности / О. Г. Лопухова // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 1. – С. 30–36.

9. *Лукова, М. С.* Проблема профессиональной подготовки студентов-психологов / М. С. Лукова // Общероссийская общественная организация «Российское психологическое общество»: сб. ст. / под ред. О. В. Решетникова. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Т. 2. – С. 46–47.

10. *Лупенко, Н. Н.* Взаимосвязь гендерного и профессионального образов Я в структуре самосознания личности руководителя: автореф. / Н. Н. Лупенко. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т», 2008. – 18 с.

11. *Мальшева, О. К.* Особенности профессиональной позиции студентов-психологов / О. К. Мальшева // Психология 21 века: сб. ст. / под ред. О. Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2010. – С. 165–167.

12. *Новиков, А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.



13. *Пряжников, Н. С.* Активизирующие опросники профессионального и личностного самоопределения: методическое пособие. – М.: Изд-во практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1997. – 80 с.

14. *Пряжников, Н. С.* Теория и практика профессионального самоопределения: учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

15. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та, 2007.

16. *Шнейдер, Л. Б.* Психологическое консультирование: учебное пособие / Л. Б. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова. – М.: Ижица, 2002. – 224 с.

17. *Эфендиева, Н. Г.* Профессиональная идентичность студентов-психологов / Н. Г. Эфендиева, З. С. Акбиева // Психология 21 века: сб. ст. / под ред. О. Ю. Щелковой. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2010. – С. 276–277.

***В. В. Иванова***

### **ТРЕНИНГ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

*Проблема.* На сегодняшний день остро стоит проблема разработки социально-психологических технологий сопровождения семей в трудной жизненной ситуации. Это семьи, имеющие низкий материальный уровень жизни, нерегулярные доходы, живущие в плохих жилищных условиях. Данные факторы влияют на психологический микроклимат в семье. Детям в подобных семьях характерны такие особенности личности, как низкая самооценка, неуверенность в себе, нестабильный эмоциональный фон, высокая тревожность, слабая саморегуляция, неадекватная потребность во внимании, проявляющаяся в демонстративном поведении, трудности в выражении чувств и отсутствие навыков адекватного общения [3].

К детям из семей группы риска относятся следующие:

- дети с ограниченными возможностями;
- дети, оставшиеся без попечения родителей;
- дети из неблагополучных асоциальных семей;

- дети из неблагополучных многодетных семей;
- дети из малообеспеченных семей.

Остановимся подробнее на характеристике перечисленных выше группах риска:

1. Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана. Для них характерны нарушения общего развития, влияющие на полноценность жизни.

2. Дети, оставшиеся без попечения родителей, – это те, кто остался без единственного или без обоих родителей в силу разных обстоятельств, например, лишение родительских прав, нахождение родителей в лечебных учреждениях или местах лишения свободы.

3. Дети из неблагополучных асоциальных семей – это дети, лишённые присмотра, внимания, защиты, позитивного влияния со стороны родителей и лиц, их заменяющих. Эти дети с рождения воспитываются в обстановке пренебрежения к общепринятым нормам, получают навыки противоправного девиантного поведения. Очень часто они переходят в категорию безнадзорных. Отсутствие должного ухода и содержания, пренебрежение интересами и потребностями развивающейся личности в семье создают реальную угрозу психическому, физическому и нравственному развитию ребёнка. Это приводит к социальной дезадаптации, нарушению нормального процесса социализации ребёнка.

4. Дети из неблагополучных многодетных семей – это дети, страдающие от безответственного выполнения родителями своих прав и обязанностей, т. е. асоциальными родителями (алкоголиками, безработными).

5. Дети из малообеспеченных семей – это дети из семей с низким уровнем дохода. Дети в таких семьях испытывают социально-психологическое неблагополучие по причине низкого образовательного уровня родителей, их ухода в алкоголизацию, аморальный образ жизни.

*Применяемая методика.* Для оказания социально-реабилитационной помощи семье, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, в городе Глазове (Удмуртской Республики) функционирует Муниципальное учреждение Социально-реабилитационный Центр для несовершеннолетних «Семья». Учреж-

дение осуществляет организационную практическую и координационную деятельность по оказанию гарантированных государством социальных услуг населению. Реабилитационные услуги Центра «Семья» рассчитаны на семьи, воспитывающих детей в возрасте от 3 до 18 лет, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации.

На базе Центра «Семья» созданы группа дневного пребывания и летний оздоровительный лагерь для детей от 6 до 14 лет. В реабилитационный процесс вовлечены все специалисты Центра: педагог-психолог, логопед, воспитатель, медицинские и социальные работники, юрист, социальный педагог, руководители групп творческой реабилитации.

Психологическое сопровождение в Центре осуществляется по программе «Развитие эффективных навыков общения у подростков от 14 до 16 лет», которая разработана на основе методик А. М. Прихожан, Н. Рубштейн, М. К. Тутушкиной, Р. Полетти, Б. Доббс, И. В. Шевцова, Е. В. Сидоренко, И. В. Вачкова и др. Программа нацелена на улучшение эмоционального статуса ребёнка и формирование адекватной устойчивой самооценки. Одним из групповых тренинговых занятий программы является занятие по развитию адекватной устойчивой самооценки. В Центре «Семья» подростки посещают группу дневного пребывания и подростковый клуб. Ниже остановимся на практике, применения тренинга повышения самооценки подростков. Предлагаемая модификация была многократно апробирована во многих группах.

Проблеме формирования адекватной самооценки как первоосновы в развитии психологически здоровой личности уделяется большое внимание. Отмечено, что при заниженной самооценке происходит расхождение между притязаниями и реальными возможностями, что ведёт к неправильной оценке себя, следствием является неадекватность восприятия мира. Внешнее выражение самооценки выглядит как акцентирование внимания на мнении других и отсутствии конкретной жизненной позиции. Часто человек, обладая необыкновенным потенциалом, не использует возможности, способности, таланты, которые могли бы привести к самореализации. Вследствие этого человек проживает жизнь, не удовлетворяющую его. Оценка себя формируется и изменяется в процессе жизни [4].

Опыт показывает, что приёмы и методы психокоррекционных мероприятий, проводимых с подростками, должны быть направлены на повышение самооценки через осознание своей самоценности, желание полюбить себя и подружиться с собой, что является необходимым условием личностного роста [1; 2; 5]. Важным шагом является приобретение навыков эффективной коммуникации со сверстниками, получение опыта конструктивного общения, т. к. это формирует внутреннюю уверенность и чувство компетентности, а также способствует доверию к окружающему миру.

Целью практической работы является создание условий для развития и регуляции самооценки личности подростков. Задачи следующие: определение уровня самооценки через анализ запросов у участников о психологической помощи в ходе совместной беседы; развитие навыков формирования адекватной самооценки через способы регуляции, которые отрабатываются с участниками с помощью психотехнических упражнений. Предлагаемые задания выполняются в группе участников тренинга, который проходит по традиционной схеме круговой посадки. В ходе работы необходимыми материалами являются: клубок ниток, гуашь, кисточки, альбомные листы.

В начале тренинга – вводная часть «Знакомство». Ведущий просит каждого участника группы назвать своё имя и назвать своё любимое занятие: «Здравствуйте. Давайте познакомимся! Я хочу, чтобы мы лучше узнали друг друга. Для этого мы по очереди будем передавать клубок, говорить своё имя и любимое занятие!»

Затем участникам предлагается инструкция: «Возьмите лист бумаги и нарисуйте себя в виде цветка, дерева или кустарника. Опишите это растение. Как и для чего функционируют его части? Что ему необходимо для полноценной жизни? После составления рассказа переведите вашу метафору на язык вашей жизни. О чём этот рассказ на самом деле? Вы можете обнаружить, кто вы сейчас, в чём вы нуждаетесь». В дальнейшем проводится обсуждение рисунков. Опыт показал, что приёмы метафоризации являются эффективными для налаживания интерактивной обратной связи в тренинге общения подростков.

В конце тренинга предлагается обсудить правила (способы) саморегуляции, влияющие на формирование адекватной само-

оценки. Подростки оставляют самоотчёты в конце занятий. Приведём некоторые из них в качестве примера: «Я считаю, что общение с психологом помогает мне чувствовать себя увереннее...», «На занятиях я нашёл новых хороших друзей...», «У меня появилось много желаний, хочется помогать близким и чаще их благодарить...», «До занятий я боялся дать неправильный ответ, ошибиться, сейчас я не боюсь ошибиться или сказать что-то не так...», «Я перестала бояться разных людей, психолог мне помог. Я стала увереннее. Чтобы не бояться, нужно пройти этот страх...» и др.

*Заключение.* Хочется отметить, что в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, применяются техники:

- арт-терапия: диагностика и коррекция нервных расстройств с помощью рисования, лепки и прослушивания музыки;
- релаксация: расслабление, снятие эмоционального и мышечного напряжения;
- сказкотерапия: развитие умения найти решение своих жизненных трудностей и проблем, придумывая, продолжая или разыгрывая сказку;
- игротерапия: развитие эффективных навыков общения, преодоление отчуждённой позиции в отношениях со сверстниками, сплочение группы и др.

Реализация психологических технологий обеспечивает социально-психологическое благополучие детей, создаёт условия для психического и социального комфорта, способствует развитию интеллектуальной работоспособности, психологической адекватности и уравновешенности.

### **Список литературы**

1. *Дубровина, И. В.* Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / И. В. Дубровина; под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
2. *Хухлаева, О. В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / О. В. Хухлаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
3. *Фопель, К.* Как научить детей сотрудничать?: практическое

пособие для педагогов и психологов / К. Фопель. – М.: Генезис, 2000. – Ч. 1. – С. 107. – Ч. 4. – С. 24, 26, 108, 111, 112.

4. *Олиференко, Л. Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – М. □ Изд. центр «Академия», 2002. – С. 59.

5. *Петрусинский, В. В.* Игры: обучение, тренинг, досуг / В. В. Петрусинский. – М.: Новая школа, 1994. – 368 с.

*Мо Цзимань*

## **СОДЕРЖАНИЕ ЗДОРОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНЦЕПЦИЯХ ЗАПАДНОГО ГУМАНИЗМА И ИДЕАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В КОНФУЦИАНСТВЕ**

Вопрос личности является одним из важных в психологии. Этот вопрос обсуждается и в восточной, и в западной психологии. На этом пути дифференцируются разные представления о личности. Здоровая личность гуманизма и идеальная личность конфуцианства – это две модели идеальных личностей с востока и запада. Сравнение китайских и западных теорий личности является предметом настоящей статьи.

В Китае в настоящее время исследований в этой сфере относительно мало. Наряду с этим сравнение китайских и западных моделей личности имеет важное практическое значение. В современном Китае по мере углубления реформ и развития рыночной экономики происходят бурные изменения. В условиях глобализации традиционные ценности находятся под угрозой. Как сделать так, чтобы человек развивался по здоровому пути? Этот вопрос интересует всё общество. Этот вопрос должен беспокоить и психологов.

Основываясь на вышеуказанных соображениях, в данной статье было проведено сопоставление представлений о здоровой личности в гуманистической концепции и идеальной личности в конфуцианстве. Автор надеется, что сможет оставить полезные результаты, добытые в ходе сравнений.

*1. Разница в понимании личности в западной и китайской психологии*

*1.1. Разное содержание двух понятий личности*

Личность является важным понятием в западной психологии. Можно говорить о трёх типах её определения: 1. Личность – это вид внутренней структуры и организации. 2) Личность – это особенности человека. 3. Личность – это результат влияния экологических и генетических факторов.

Среди психологов западного гуманистического направления акцент делается на внутренних самоактуализационных стремлениях индивида. Г. Оллпорт считает, что «Личность – это динамическая организация во внутренней психологической системе отдельного лица, она определяет особенности приспособления человека к окружающей среде».

В китайской психологической традиции обсуждение личности исходит из стремления к идеальной личности. В соответствии с этим циркулирует представление, что личность имеет два взаимосвязанных значения: первое означает уникальный характер человека, который отличает человека от животных; второе – это иерархия ценностей, которая отражается в характере человека и отличает данного человека от других людей. Содержание понятия «идеальная личность» в конфуцианстве также включает в себя вышеуказанные два значения и делает упор на нравственных качествах человека.

### *1.2. Две разные точки зрения на «сам»*

С позиции «сам» между здоровой личностью гуманизма и идеальной личностью конфуцианства существует большая разница. «Сам» является ядром личности, «различные части личности не отделены друг от друга, а сочетаются под влиянием этого ядра в единое целое, личность и окружающая среда тоже не отделены, а соединяются через это ядро». Таким образом, когда говорят о личности, то обязательно затрагивается «сам». В настоящее время в исследованиях психологического гуманизма фокус исследований переместился с изучения культуры и личности на изучение культуры и «себя». Если есть разница в культуре, то точка зрения или теория о себе тоже будет другой. Джонсон (F. Johnson) изучал большое количество понятий себя у западных людей. Некоторые китайские и иностранные учёные изучали подход к понятию себя в китайской коренной традиционной идеологии. Например, Элвин (M. Elvin) исследовал китайское понятие себя, а Ду Вэймин описал понятия себя и других людей в конфуцианстве. Если сравнивать, то современная западная пси-

хология изучает относительно замкнутого себя, а китайская традиционная психология изучает относительно открытого себя. В здоровой личности гуманизма сам это «малое Я», это Я в эгоизме, это Я в отличии себя от других людей и природы. А в идеальной личности конфуцианства сам – это «большое Я», которое содержит и других людей, и семью, и государство, и др., его заботит связь и приспособление себя к другим людям и обществу, это Я не считает себя центром.

### *1.3. Две разные реализации*

Идеальная личность конфуцианства формируется путём самоанализа и практики. Самоанализ относится к активной внутренней деятельности, чтобы мораль достигла сознательности души. Самоанализ – это процесс мышления, т. е. путём «три раза в день контролировать и анализировать себя», выявлять правильное и неправильное, добро и зло в обдумывании, анализе и чувстве.

Здоровая личность гуманизма формируется путём психотерапии и воспитания. Подход к здоровой личности гуманизма возник в процессе психотерапии, многие психологи гуманизма также являются психотерапевтами. Например, Роджерс создал «ненаправленную центральную терапию», Бьюдженталь создал «центральную терапию путешественников», Френкель создал «терапию смысла» и т. д., их цель – путём психотерапии формировать здоровую личность. Психологи гуманизма также уделяют внимание воспитанию для подготовки здоровой личности, особенно способам подготовки здоровой личности при воспитании учащихся. Для подготовки здоровой личности учащихся в 60-х годах в США прошла реформа образования на принципах психологии гуманизма.

### *1.4. Они предлагают разные перспективы для развития индивидуальной личности*

Идеальная личность конфуцианства в своём развитии сосредоточивается на собственном совершенствовании отдельной души, чтобы достичь степени «Гармонии природы и человека». Идеальная личность конфуцианства сосредоточена на морали, через мораль – к честности, чтобы достигнуть совершенства и святости, когда природа и человек соединяются воедино. Здоровая личность гуманизма в области человеческой природы, потенциала и внутреннего опыта сосредоточена на отдельном лице. Но



когда психология гуманизма касается высшей степени самореализации, достижения полной человечности, мы видим, что здесь отдельная личность уже не имеет пределов себя, собственного тела. Концепция единства души, тела и мира, где она существует, ведёт к возникновению сверхличной психологии. Незадолго до смети Маслоу отметил: «Я считаю, что психология гуманизма и третьей силы является незавершённой, это подготовительный этап для развития до более высокой четвёртой психологии, которая является сверхличной, сверхчеловечной, центром её является космос, а не потребление и интересы человека. Она выше таких понятий, как человеческая природа, самоидентификация, самореализация... Если не выходить за рамки отдельного лица, мы станем больными, жёсткими, ненастоящими или отчаянными, холодными. Нам нужен какой-то предмет, который больше нас в качестве объекта для почитания и преданности»

*2. Сходство здоровой личности гуманизма и идеальной личности конфуцианства*

*2.1. Похожий взгляд на природу человека*

Все теории личности (или модели личности) были основаны на определённом предположении о природе человека. В понятии природы человека здоровая личность гуманизма и идеальная личность конфуцианства в основном похожи друг на друга. Основываясь на том, что человеческая природа хороша, основатель конфуцианства Конфуцзы не указал явно ответ на вопрос добра или зла природы человека, но его теория заключает в себе идею, что человек имеет потенциальную доброту. Конфуцзы отметил, что «характеры всех людей вначале похожи, но потом привычки делают их разными». Характер можно понимать по-разному, но, судя по центральной концепции Конфуция, доброжелательность как психологический мотив присущ всем людям, можно сказать, что Конфуцзы верит в доброту человека. В процессе изучения здоровой личности большинство психологов гуманизма (А. Маслоу, К. Роджерс) тоже считают, что природа человека добрая. Роджерс заявил, что у человека есть конструктивный потенциал, а зло – это влияние окружающей среды. Маслоу и Роджерс называют доброту человека потенциалом, т. е. потенциальная доброта не рождается совершенной, её полное осуществление зависит от самопознания, самонаправления и благополучных условий окружающей среды.

## *2.2. Обе уделяют внимание внутренней жизни человека и смыслу жизни*

При изучении психологии личности следует обратить внимание на внутреннюю жизнь и самосовершенствование человека. Здоровая личность гуманизма и идеальная личность конфуцианства имеют сходные этические и психологические цели – пусть человек живёт более достойным, свободным, счастливым, ценным, достигнет полноты души и собственного совершенства. В самосовершенствовании идеальная личность конфуцианства делает упор на совершенстве морали, а антропологизм делает упор на богатстве внутреннего психологического опыта.

Здоровая личность гуманизма и идеальная личность конфуцианства ещё подразумевают поиск смысла жизни. Мастер экзистенциализма Хайдеггер называет человеческое существование существованием к смерти, т. е. человеческое существование – это существование лицом к смерти. Существование человека – это существование, которое ожидает обязательную смерть, смерть – это единственный конец для жизни, но человек не хочет поддаваться судьбе, с древних времен он искал превосходство отрицательного выживания. Путь превосходства разделён на относительные два: один направляется к посторонним предметам, обращён к получению и освоению посторонних предметов, чтобы добавить радость жизни; другой направляется к душе, обращён к повышению и превосходству души, чтобы устранить страх смерти. Идеальная личность конфуцианства считает, что смысл жизни заключается в бессмертной карьере, в создании морали и создании достоинства – это внешний смысл, а здоровая личность гуманизма считает, что цель существования человека – это проявление потенциала человека, чтобы в конечном итоге достичь самореализации.

### *3. Выводы*

С помощью приведённого выше сравнения, мы увидели сходства и различия, что даёт ценные идеи для создания современной здоровой личности.

Конфуцианская этика является ядром китайской традиционной культуры. Идеальная личность, созданная конфуцианством, является ценным богатством, которое оставила нам история. Однако под ударами волн современности её ценные свойства постепенно забываются. Сегодня Китай стоит перед кризисом: ухуд-

шение окружающей среды, частые региональные конфликты, отчуждённость в межличностных отношениях, душевное неравновесие и т. д. Заново обсуждать идеальную личность конфуцианства, искать в ней полезные элементы для устранения кризисов в современном обществе, для здорового развития стало необходимым. Например, идея конфуцианства «природа и человек соединяются воедино» полезна для современных людей в регулировании отношений окружающей среды и развития общества. Требование к уважению морали и доброты в личности конфуцианства полезно для улучшения отношений между разными группами людей, играет важную роль в координации социальных и межличностных конфликтов. Другим примером являются оптимистичные и предприимчивые элементы в идеальной личности конфуцианства, они полезны для регулирования несбалансированного состояния души.

Однако китайские традиционные понятия ценностей, которые даёт идеология конфуцианства, имеют исторические особенности и ограничения, часто упускают человеческую личность, ограничивают, подавляют или даже душат личность. А здоровая личность гуманизма, наоборот, уделяет внимание личности человека, выдвигает и подчёркивает самоуважение, ценности, желания, мысль, эмоции, творчество, потенциал и самореализацию человека. Если добавить определённые элементы здоровой личности гуманизма в идеальную личность конфуцианства, результат будет полезен для нас, чтобы, избавившись от оков традиционных ценностей, создать лучшую здоровую личность.

### Список литературы

1. Yang, J. Cross-cultural personality assessment in psychiatric populations / J. Yang, R. R. McCrae, P. Y. Costa, X. Y. Dai, S. Q. Yao, T. S. Cai, B. L. Gao // *The NEO PI-R in the People's Republic of China; Psychological Assessment*. – 1999. – № 11. – С. 359–368.
2. *Allport, G. W. Personality* / G. W. Allport. – New York: Holt, 1937.
3. *Hall, C. Theories of Personality* / C. Hall, G. Lindzey. – New York: Wiley, 1978.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Амяга Наталья Валентиновна**, канд. психол. наук, ведущий научный сотрудник НИИ Инновационных стратегий развития общего образования (Москва), N. V. Amiaga@mail.ru

2. **Бельтюкова Алёна**, студентка 3 курса факультета социальных коммуникаций и филологии (специальность «Педагогика и психология»), ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», alena-beltjukova@rambler.ru

3. **Бобкова Марина Геннадьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева»

4. **Богданова Зоя Игнатьевна**, заместитель директора по ВР МБОУ «Карсовайская СОШ» Бalezинского района Удмуртской Республики, karsovai\_school@mail.ru

5. **Буланова Ирина Владимировна**, педагог-психолог МБОУ «Карсовайская СОШ» Бalezинского района Удмуртской Республики, karsovai\_school@mail.ru

6. **Веретенникова Ирина Валерьевна**, канд. психол. наук, преподаватель кафедры рекламы и связей с общественностью, Государственный университет управления, Институт маркетинга (Москва), ve-retennikova@mail.ru

7. **Волкова Мария Николаевна**, учитель начальных классов, педагог-психолог МБОУ «СОШ № 13», г. Глазов, Удмуртская Республика, School13-Glazov@yandex.ru

8. **Галлямова Алия Альбертовна**, магистр кафедры общей и практической психологии, Институт педагогики и психологии Казанского (Приволжского) федерального университета, aliya.gallyamova@inbox.ru

9. **Гоголева Лидия**, студентка 2 курса факультета социальных коммуникаций и филологии (профиль «Психология образования»), ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [gogoleva.lidia@yandex.ru](mailto:gogoleva.lidia@yandex.ru)

10. **Горева Татьяна Анатольевна**, заместитель директора по УВР МБОУ «Карсовайская СОШ» Базезинского района Удмуртской Республики, [karsovai\\_school@mail.ru](mailto:karsovai_school@mail.ru)

11. **Губина Светлана Тельмановна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [gubina-svetlana@rambler.ru](mailto:gubina-svetlana@rambler.ru)

12. **Дудорова Екатерина Валерьевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии развития, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный университет», [dudorova2002@mail.ru](mailto:dudorova2002@mail.ru)

13. **Захарищева Марина Алексеевна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [ZaharischevaMA\\_ggpi@mail.ru](mailto:ZaharischevaMA_ggpi@mail.ru)

14. **Зорин Сергей Степанович**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [kaf.psyggpi@yandex.ru](mailto:kaf.psyggpi@yandex.ru)

15. **Иванова Вера Владимировна**, педагог-психолог МУ Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Семья», г. Глазов, Удмуртская Республика

16. **Ичетовкина Надежда Михайловна**, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», [tonkovanml@rambler.ru](mailto:tonkovanml@rambler.ru)

17. **Касимова Альфия Рифхатовна**, канд. филол. наук, ст. преподаватель кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Глазов-

ский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», kaf.psyggpi@yandex.ru

18. **Кондратьева Марина Вячеславовна**, директор МБОУ «Карсовайская СОШ» Балезинского района Удмуртской Республики, karsovai\_school@mail.ru

19. **Кутбиддинова Римма Анваровна**, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Института педагогики ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», gimma.85@list.ru

20. **Ложкова Гульнора Муниповна**, канд. психол. наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии, ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева»

21. **Люкин Валерий Вячеславович**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», kaf.psyggpi@yandex.ru

22. **Майер Роберт Валерьевич**, д-р пед. наук, профессор кафедры физики и дидактики физики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», robert\_maier@mail.ru

23. **Максимова Дарина**, студентка 3 курса факультета социальных коммуникаций и филологии (специальность «Педагогика и психология»), ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», maksimova.darina@yandex.ru

24. **Маняпова Елена Васильевна**, ст. преподаватель кафедры практической психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева»

25. **Маркова Надежда Григорьевна**, д-р пед. наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук,

профессор кафедры педагогики, Нижнекамский муниципальный институт, markova-nadezhda@yandex.ru

26. **Мерзлякова Дина Рафаиловна**, канд. психол. наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», sagitova\_77@mail.ru

27. **Мирошниченко Алексей Алексеевич**, магистр кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», kaf.psyggpi@yandex.ru

28. **Мичурина Е. В.**, заместитель директора МБОУ «СОШ № 31» г. Якутска, michurina\_07@mail.ru

29. **Мо Цзимань** (Китай), магистр кафедры общей и практической психологии Института педагогики и психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет, yang.momo@yandex.ru

30. **Надеева Татьяна Александровна**, преподаватель специального фортепиано ДМШ п. Краснозатонский, г. Сыктывкар

31. **Осмина Елена Викторовна**, канд. психол. наук, доцент, заведующий кафедрой психологии ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», evosmiy@mail.ru

32. **Платонова Зинаида Николаевна**, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной и этнической психологии Института психологии Северо-Восточного Федерального университета, zplatonova@mail.ru

33. **Пономаренко Екатерина Петровна**, ст. преподаватель кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова», catper@mail.ru

34. **Пудич Сергей Александрович** (Украина), аспирант кафедры социальной и прикладной психологии Одесского национального университета им. И. И. Мечникова (Украина), Pudich@yandex.ru

35. **Рыбкина В. Ю.**, директор МБОУ «СОШ № 31» г. Якутска

36. **Сафонова Татьяна Витальевна**, д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», safonova1956@mail.ru

37. **Снигирева С. В.**, заместитель директора по НМР МБОУ «Карсовайская СОШ» Базезинского района Удмуртской Республики, karsovai\_school@mail.ru

38. **Соболева Люция Викторовна**, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 13», г. Глазов, Удмуртская Республика, School13-Glazov@yandex.ru

39. **Татосян Варсеник**, студентка 3 курса факультета социальных коммуникаций и филологии (специальность «Педагогика и психология»), ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко», varsenikts@mail.ru

40. **Узрюмова Анастасия Викторовна**, магистрант 2 курса ФГБОУ «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева»

41. **Чумакова Ирина Алексеевна**, учитель информатики МБОУ «СОШ № 3», п. Яйва, г. Александровск Пермского края

42. **Якушева Л. М.**, канд. психол. наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии, ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева»



НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:  
ИНТЕНСИВНЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

*Сборник научных статей*

Редактор *Л. В. Ларионова*  
Оригинал-макет: *И. С. Леус*  
Дизайн обложки: *И. Н. Пермяков*

---

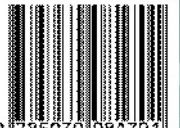
Подписано в печать 17.06.2013. Напечатано на ризографе.  
Формат 60x84<sub>1</sub><sup>16</sup>. Усл. печ. л. 15,3. Уч.-изд. л. 14,0. Тираж 85 экз.

ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт  
имени В. Г. Короленко»

427621, Удмуртская Республика, г. Глазов, ул. Первомайская, д. 25  
Тел./факс: 8 (34141) 5-60-09, e-mail: [izdat@mail.ru](mailto:izdat@mail.ru)



ISBN 978-5-93008-170-1



9 785930 081701