

Федеральное агентство по образованию  
Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии  
РГУ имени С.А. Есенина

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

**2007**

**№ 2 (6)**

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Государственное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет  
имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций  
и охране культурного наследия  
Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
ПИ № ФС 77-26634 от 29 декабря 2006 г.

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

А.П. Лиферов (*председатель*)  
А.Н. Козлов  
Ю.И. Лосев  
Н.И. Демидова  
В.А. Фадеев  
К.И. Дагаргулия  
В.А. Степанов

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

А.А. Романов (*главный редактор*)  
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)  
В.А. Беляева  
Л.К. Гребенкина  
Е.Н. Горохова  
С.В. Панюкова  
Н.А. Фомина

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

390000, Рязань, ул. Свободы, 46  
Тел. (4912) 25-89-54, 45-20-36

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>К ЧИТАТЕЛЮ</b> . . . . .	5
-----------------------------	---

### **КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА**

<b>Гребенкина Л.К., Жокина Н.А.</b> Основные направления модернизации воспитательной деятельности в вузе . . . . .	6
--	---

<b>Тихомирова Е.И.</b> Профессиональная поддержка личностного развития студентов в образовательном учреждении . . . . .	13
---	----

<b>Захарышева М.А., Разживина Д.А., Горынцева О.С.</b> Опыт организаторской деятельности студента как условие формирования и развития деятельностной компетенции будущего классного руководителя . . . . .	18
--	----

<b>Чернов Л.И.</b> Особенности понятия «межкультурная грамотность» и его сопоставительный анализ с альтернативными терминами . . . . .	26
--	----

<b>Ломако З.А.</b> Учебные задачи-модели профессиональной деятельности . . . . .	35
--	----

<b>Богомолова Е.В.</b> Реализация личностно ориентированного подхода в системе оценки учебных достижений учащихся . . . . .	43
---	----

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ**

<b>Байкова Л.А.</b> Теоретико-методологические основы исследования социального здоровья детей и учащейся молодежи . . . . .	47
---	----

<b>Ершова Р.В.</b> К вопросу реализации системного подхода в исследованиях организованности . . . . .	60
---	----

<b>Башкирева Т.В., Агаджанян Н.А., Северин А.Е., Семёнов Ю.Н.</b> Взаимосвязь психологических особенностей с вариабельностью сердечного ритма у лиц в экстремальных условиях профессиональной деятельности . . . . .	64
--	----

<b>Ерёмкин Ю.Л.</b> Методы диагностики интенсивности стресса и совладания со стрессором . . . . .	74
---	----

<b>Комарова О.Н.</b> Психологическая готовность к деятельности в особых и экстремальных условиях . . . . .	85
--	----

### **МЕТОДОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

<b>Фомина Н.А.</b> Целостный анализ проявления в речи лингвистических и психологических характеристик языковой личности . . . . .	100
---	-----

<b>Куликов А.С., Завражин С.А.</b> Аксиолого-онтологический подход к процессу образования личности . . . . .	106
--	-----

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Костикова Л.П.** Предпосылки и история становления поликультурного образования в педагогической традиции . . . . . 114

**Заварзина Л.Э.** Мальчикам и девочкам учиться вместе или раздельно? . . . . . 130

**ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ — 150 лет К.Э. ЦИОЛКОВСКОМУ**

**Касаткина, С.Н., Романов А.А.** Антропокосмические идеи воспитания К.Э. Циолковского . . . . . 142

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Панюкова С.В.** Основные понятия и определения предметной области — информатизация образования . . . . . 150

**ТЕОРИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ушакова О.С., Савушкина Е.В.** Основные направления исследований по развитию речи дошкольников . . . . . 156

**ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

**Воронова Е.В.** Теория гендерной схемы и ее применение в процессе формирования социально адекватного поведения школьников с нарушением интеллектуального развития . . . . . 161

**Толмачёва Г.А.** Особенности взаимодействия учителя со специалистами школьного психолого-медико-педагогического консилиума . . . . . 166

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**

**Андреева Г.А., Онищенко Ю.Ю.** Непрерывное профессиональное развитие британского учителя в социальном контексте образовательного пространства . . . . . 171

**НАШИ АВТОРЫ** . . . . . 178

## К ЧИТАТЕЛЮ

В очередном номере журнала рассматриваются актуальные проблемы культуры профессиональной подготовки специалиста, результаты исследований научных подходов и новых технологий, опыта их применения и другие вопросы, ассоциируемые с научным поиском в педагогике и психологии.

Для нас несомненна, а во многом и первостепенна, задача воспитания студентов вуза. Решать ее нужно в самом широком спектре проблем, начиная с внешнего вида студентов, свидетельствующего об интеллигентности и духовности человека, до уточнения содержания целого списка терминов, характеризующих феномен воспитания. При этом не менее значимо получение студентами образования, интегрирующего образ мира на уровне современной науки, развития их профессионально-личностных компетенций, самосознания и продуктивной субъектной самореализации. Информатизация общества и образования также влияет на сферу профессиональной деятельности университетского преподавателя и школьного учителя, вызывая необходимость в постоянном обновлении научных знаний и соответствующей терминологии. Все большую значимость приобретают исследования сфер поликультурного образования и межкультурной грамотности.

Критерием результативности образования, а также высшей ценностью выступает здоровье человека. Определение сущности психического, физического и социального здоровья, его показателей в разные возрастные периоды является одной из исследовательских целей, достижение которой поможет осуществлять мониторинг эффективности любых образовательных систем, государственных мероприятий, направленных на обеспечение повышения уровня благосостояния людей, их стрессоустойчивости, динамику развития общества в целом.

Знаменательным для науки и общественной жизни событием стало празднование 150-летнего юбилея К.Э. Циолковского. Наш выдающийся земляк, развивая идеи русского космизма, разработал оригинальную антропокосмическую концепцию воспитания. Его педагогика сочетала в себе национальные и общечеловеческие начала, но была направлена прежде всего на формирование гражданина своего Отечества, который, совершенствуя себя, стремясь укрепить в себе добрые и нравственные начала, может достичь счастья.

Продолжается расширение гендерной тематики педагогических исследований, открывается новое направление — гендерная социализация детей с ограниченными возможностями. Определенным открытием стало возвращение в научный оборот идей и трудов П.Ф. Каптерева (написанных более ста лет назад) о душевных свойствах женщин и специфике женского образования. Своевременно звучат и призывы этого уникального русского педагога о внимательном изучении партийных программ в области образования и воспитания молодежи, так как педагог «может выбирать политическую партию только с педагогической точки зрения».

*А.А. Романов*



## Культура профессиональной подготовки специалиста

*Л.К. Гребенкина, Н.А. Жокина*

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

Концепция модернизации образования в Российской Федерации нацеливает на воспитание молодежи как граждан правового, демократического государства, способных к созидательному решению личных и общественных проблем в условиях гражданского общества и быстро меняющегося мира, расширения участия общества в решении задач воспитания подрастающего поколения [1].

В Стратегии государственной молодежной политики (разработана до 2016 года) и других документах Правительства РФ поставлена также задача противодействия негативным социальным процессам в молодежной среде, вытеснения асоциального поведения, а также включения молодежи в реализацию приоритетных национальных проектов. Эффективное решение этих задач обуславливает необходимость модернизации воспитания как неотъемлемой составляющей образования. В этом направлении действует созданный в Российской Федерации Государственный комитет по делам молодежи, основной целью которого является определение государственной молодежной политики, создание условий для обеспечения нравственного и патриотического воспитания, здорового образа жизни молодежи, занятия спортом, реализации молодежью своих профессиональных возможностей, а также координация деятельности в данной сфере органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Одной из важнейших задач, стоящих перед высшими учебными заведениями страны, является усиление в них воспитательной деятельности. Это отражено в положении об аттестации вузов, куда включен показатель «Воспитательная деятельность». Высшая школа ответственна за формирование личности профессионала, будущего специалиста. Именно это отражено в оценке качества образования — личность выпускника, к которой применяют различные критерии (уровень культуры, способность реализовать свои потенциалы на благо общества). Профессиональное воспитание — создание условий для благоприятного освоения будущей профессии, присвоения ценностей, в рамках которых происходит самореализация личности с ее гражданской позицией, профессионализмом, высоким уровнем культуры.

«Воспитание», «воспитательный процесс», «воспитательная система», «воспитательная среда», «воспитательное пространство» и другие понятия, связанные с воспитательной деятельностью, являются понятиями одного ряда. Все они

направлены на совершенствование теории воспитания молодого поколения и однозначно не противоречат принципу интеграции в педагогической науке, имеют общие признаки, уточняют, дополняют и конкретизируют друг друга. В современных условиях важно не замыкаться на каком-либо одном понятии и, учитывая другие родственные понятия или их признаки, стараться расширять их сущностное разнообразие, что, на наш взгляд, способствует интеграции научной теории и практики. В этом направлении нам импонируют материалы исследований в рамках программы «Научное и научно-методическое обеспечение функционирования и развития системы образования» ведущих педагогов России, представленные в книге «Стратегия воспитания в образовательной системе России» [2].

Опираясь на психолого-педагогическую характеристику стратегического подхода, разработанного известным психологом И.А. Зимней, суть которой «в системном, лежащем в основе общей стратегии проектирования процесса воспитания обучающихся на определенный срок, на время его нахождения в системе образования» [2, с. 466], мы разработали стратегию развития воспитательной деятельности в вузе. При этом нами учитывалась идея о многозначности термина «подход» в образовании [2, с. 465], в частности, И.А. Зимняя рассматривает его как «глобальную и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, включающего все его компоненты, и прежде всего сами субъекты педагогического воздействия: учителя (преподавателя) и ученика (студента)».

Под стратегией воспитания в вузе мы понимаем направленное воспитательное воздействие в системе непрерывного образования, нацеленного на всестороннее развитие и саморазвитие человека, его профессиональное и личностное становление. Стратегия воспитания подразумевает комплексное проектирование воспитательной деятельности на весь образовательный цикл: с первого курса до выпуска студент должен быть погружен в специально организованную среду вуза, благодаря чему формируется личность будущего специалиста, профессионала. В основу такого проектирования должны быть положены следующие концептуальные идеи:

1. *Единство и целостность профессионального образования и воспитания, создающего внешние и внутренние условия для развития и саморазвития человека в процессе освоения профессиональных ценностей.* Современное профессиональное образование — это синтез обучения, воспитания и самовоспитания, социализации и саморегуляции личности. Другими словами, образование — творение образа человека в самом себе. Образование носит мультикультурный характер, суть которого заключается в самобытном развитии и самоопределении личности. Отсюда понимание образованности не как многознания, владения набором профессиональных знаний и навыков, а как развитости разнообразных профессиональных компетентностей, реализуемых на практике.

2. *Гуманистические приоритеты образовательно-воспитательной деятельности.* Гуманизм является основополагающим принципом подготовки и развития будущего профессионала. В центре внимания такой деятельности — человек как высшая ценность бытия, гуманизация образования, гуманистические ценности педагогической деятельности, деятельностный подход, субъект-субъектные отношения, гуманистический образ жизни. Гуманизация и гуманитаризация должны быть положены в основу деятельности вуза, необходимы благоприятные условия для профессионального самоопределения и самореализации каждого студента, выстраивания индивидуальной траектории его развития.

3. *Культурологическая направленность системы воспитательной деятельности*, которая базируется на освоении ценностей культуры, наивысших достижений современного общества, что предполагает интеграцию общей и профессиональной культуры личности. С этой целью необходимо более активно насыщать учебно-воспитательный процесс культурными и субкультурными элементами в целях духовно-нравственного становления студентов, развития их креативных качеств и культуротворчества.

4. *Личностно ориентированное образование и воспитание* обеспечивает развитие и саморазвитие каждого студента, признавая его субъектом деятельности. Взаимоотношения «студент—преподаватель» строятся как субъект-субъектные. В связи с этим должны быть востребованы программы, моделирующие субъектную позицию обучаемого, занятия на основе диалога, задачного подхода, стимулирования самостоятельного научного поиска, создания проектов, связанных с профессиональной деятельностью.

5. *Инновационные технологии*, направленные на формирование личности как совокупности ключевых компетентностей, выступающих как мера способности человека включаться в деятельность. По образному выражению Г.К. Селевко, к ключевым суперкомпетентностям будущего специалиста следует отнести компетентность «быть человеком». Отсюда важен технологический подход к организации воспитательной деятельности, который открывает возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей действительности. Он позволяет в воспитательной деятельности профессионально управлять процессом воспитания и предсказывать его результаты, анализировать и использовать на научной основе имеющийся практический опыт, комплексно решать социально-воспитательные проблемы, обеспечивать благоприятные условия для развития личности, уменьшать влияние неблагоприятных обстоятельств, выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии организации воспитательной деятельности [3, с. 21—22].

6. *Профессионализм и творчество преподавателя* — необходимые условия стратегии развития воспитательной деятельности. Высшая школа обуславливает специфические требования к преподавателям, поскольку каждый из них является для студентов воплощением профессионального образца. Усвоение студентами этих образцов происходит через взаимодействие, сотрудничество и совместную работу с преподавателями, которые демонстрируют методы и приемы построения собственной деятельности и личностно-профессиональный этикет. Затем будущие специалисты переводят их во внутренний план и реализуют на практике. Преподаватель ответственен за стиль общения и формируемые гуманные отношения, нормы и требования, которые он предъявляет к студентам.

7. *Педагогика успеха как условие личностных и профессиональных достижений будущих специалистов*. Диагностическая основа формирования профессиональных знаний и умений студентов в создании ситуации успеха, в постоянном фиксировании достижений и на этой основе стимулирование дальнейшего развития профессиональной компетентности. Педагогика успеха должна способствовать достижениям студентов в любой деятельности — в учебной, научно-исследовательской, общественной, творческой, трудовой, спортивной, всячески поддерживать их, популяризировать в средствах массовой информации, развивать систему поощрений.

Концептуальные идеи воспитательной деятельности, направленные на личностное и профессиональное становление личности студента, реализуются в



Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина на всех факультетах и кафедрах через постановку целей и задач, обуславливающих выбор основных направлений, содержания, форм и методов воспитательной работы. При всей очевидности потребностей в воспитательной работе не так просто заявить о необходимости конкретных действий, сделать безошибочный выбор целей, содержания, форм, методов воспитательной работы. Безусловно, возникает и вопрос о правомерности возрождения прошлого опыта или внедрении новых технологий, отказе от стереотипов. С одной стороны, нельзя говорить о воспроизведении способов организации воспитательной работы прошлого века. Необходимо учитывать современные тенденции развития мирового сообщества, изменение социокультурной ситуации в стране, наконец, изменения, произошедшие в самих подрастающих поколениях. С другой стороны, недопустимо строить обновление воспитательной деятельности «с нуля», без опоры на эффективный опыт прошлого, многолетние традиции вуза.

Стратегический план развития университета ключевой задачей называет формирование единого воспитательного пространства вуза [4, с. 19]. Понятие «воспитательное пространство» в последние годы стало привычным в педагогической теории и практике. Между тем необходимо отметить, что под «пространством» понимается не просто окружающая среда, а специально созданные условия. Пространство — это множество отношений и связей, видов деятельности. Оно предстает как многоуровневое взаимодействие всех субъектов деятельности, включая партнеров, предоставляя при этом разнообразие возможностей и выборов. Воспитательное пространство вуза способствует самоопределению и студентов, и преподавателей в разнообразных сферах деятельности, во взаимодействии с различными сообществами, их самоактуализации в социальном и культурном контексте.

Каждое подразделение вуза (факультет, кафедра) как составная часть воспитательного пространства представляет некую системно-структурную целостность, включающую преемственную взаимосвязь и совокупность разнообразных компонентов: организованное объединение преподавателей и студентов, сферы их действий; порядок выполнения функций; установление пространственно-временных связей и гуманных отношений; способов взаимодействия и совместной деятельности в интересах достижения поставленных целей и задач; предполагаемых результатов в воспитании и профессиональной подготовке будущего специалиста.

В целях централизованного руководства и дальнейшего развития единого воспитательного пространства в университете создано новое подразделение — учебно-воспитательное управление, основная задача которого — выявление основных направлений модернизации воспитательной деятельности и разработка воспитательных технологий на основе эффективного опыта (традиций) и инновационных проектов. Управление учебно-воспитательной работы опирается не только на деятельность заместителей деканов факультетов по воспитательной работе и кураторов, но и на воспитывающее влияние всех преподавателей, работающих в вузе, на воспитательные возможности кафедр и факультетов как коллективов единомышленников, на сотрудничество и взаимодействие с социумом как единый процесс непосредственного и опосредованного воздействия субъектов деятельности, которые порождают гуманные отношения и обеспечивают их взаимосвязь и взаимообусловленность на всех уровнях воспитательного процесса. Необходимо было создать «поле» профессиональной деятельности: продемонстриро-

вать профессиональные образцы, организовать профессиональные «пробы», предоставляя возможности включения студентов в активную профессиональную деятельность. Важную роль в этом сыграли профилирующие кафедры, которые помогали систематизировать учебную и внеаудиторную работу студентов, обобщить имеющийся опыт. Каждая кафедра и факультет разработали программы воспитательной деятельности, в основу которых было положено формирование личности студента — будущего профессионала.

Управление, заявляя инновационные подходы в формировании воспитательного пространства университета, подчеркивало необходимость формирования *новой культуры воспитания*, основанной на переосмыслении роли преподавателя вуза, который должен быть ответственен за результаты воспитательной работы, за формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. При этом учитывалось, что качество работы вуза прежде всего зависит от качества подготовки специалиста, который характеризуется не только и не столько суммой профессиональных знаний, но демонстрирует зрелую гражданскую позицию, готовность к созидательной деятельности, ответственность не только за себя, но и общество, государство, в котором живет, учится и трудится.

При подготовке к аттестации по плану университета (2006) было проведено анкетирование среди студентов 2—4 курсов всех факультетов вуза, целью которого было выявление активности и отношения студентов к внеаудиторной деятельности. В итоге было установлено, что 22 % студентов вообще не участвуют во внеучебных мероприятиях и 29 % — не участвуют ни в каких общественных организациях. Низкая активность студентов часто бывает обусловлена отсутствием опыта коллективной жизнедеятельности, несформированной мотивацией к саморазвитию. Наибольшей популярностью среди студентов пользуются культурно-массовые мероприятия (42 %), занимаются спортом 36 % студентов, научно-исследовательской работой — 20 %. Материально-техническую базу, используемую во внеучебной работе, по 10-балльной шкале студенты оценивают на 6,5 балла. На основе анализа результатов были сделаны соответствующие выводы и сформулированы конкретные задачи.

Важную роль в решении поставленных задач играют необходимые ресурсы, в частности, учебно-воспитательное управление РГУ акцентировало внимание на развитии инфраструктуры вуза и кадровом обеспечении воспитательной работы на основе инновационных проектов, традиций вуза и сложившегося позитивного опыта. Так, в университете продолжает расширяться и обновляться музейно-образовательный комплекс, включающий в себя: музей истории РГУ, краеведческий музей, музей С.А. Есенина. В мае 2006 года был открыт музей академика И.И. Срезневского. Важно отметить, что деятельность этих подразделений не замыкается на экскурсионной работе. По инициативе научно-методического центра по изучению и пропаганде наследия С.А. Есенина проводится ставший традиционным фестиваль научного и литературно-художественного творчества студентов «Есенинская весна». Культурно-образовательный и научно-просветительский центр по изучению наследия академика И.И. Срезневского не только готовит экспозицию музея, но ведет активную поисково-исследовательскую работу со студентами. К 195-летию И.И. Срезневского была подготовлена и проведена международная конференция.

Для работы творческих коллективов студентов в последнее время были выделены два новых помещения: в здании общежития оборудован репетиционный зал для театра-студии «Балет 21 век», а для народного студенческого театра

«Переход» было оборудовано настоящее театральное «здание». Театр «Переход» за восемь лет существования стал авторитетным творческим коллективом в городе, который ежегодно побеждает во Всероссийских конкурсах. Театр «Балет 21 век» совсем недавно к своим наградам добавил Гран-при Всероссийского конкурса. Однако следует заметить, что существует проблема формирования у студентов интереса к искусству, эстетического вкуса, духовных ценностей. В сегодняшних условиях она носит особенный характер. У нынешнего поколения студентов часто преобладают эгоистические устремления, обособленность от других, отчуждение от ценностей старшего поколения.

Сегодня в РГУ достаточно активно действуют общественная студенческая профсоюзная организация и студенческий клуб. Студенческий клуб является организатором различных традиционных общеуниверситетских мероприятий.

Славной студенческой традицией в вузе является волонтерская деятельность, организованная студенческим клубом в школе-интернате поселка Заречный Скопинского района. Ежегодно в школьные каникулы дети встречают наших студентов. Они ждут общения со старшими друзьями, которые всегда приезжают с новой программой, где есть место не только развлекательным, но и познавательным, обучающим, спортивным мероприятиям. Волонтерская деятельность предоставляет широкие возможности и для самоактуализации студентов, проявления их многогранных способностей. Так, например, студенты факультета педагогики и психологии — участники волонтерских отрядов неоднократно выступали по материалам походов с научными докладами на межвузовских научно-практических конференциях. По итогам этой работы было снято три документальных фильма, два художественных фильма с участием детей о вреде курения и наркомании. В 2005 и 2007 годах было организовано две фотовыставки: «Чужих детей не бывает» и «Другое детство», которые демонстрировались в стенах нашего университета. Фотовыставка «Другое детство» заняла второе место в конкурсе творчества студентов «Студенческая весна — 2007».

Большое внимание в вузе уделяется проектной деятельности. Разрабатываются и внедряются в практику разнообразные проекты: «Школа студенческих кураторов», «Интеллектуальный клуб «Нам не все равно» и др.

В 2006/07 учебном году в университете прошло два конкурса инновационных проектов: в декабре управление инновационной деятельности РГУ рассмотрело 27 проектов (62 участника), лучшие из них получили гранты на реализацию.

Более 20 лет в вузе существует традиция проведения конкурса педагогического мастерства (с 2007 года — конкурс профессионального мастерства). В конкурсе принимают участие все факультеты вуза (более 300 человек), каждому участнику предоставляется возможность продемонстрировать освоение будущей профессии, проявить интеллектуальные, творческие способности. В рамках конкурса профессионального мастерства 2007 года было необходимо представить уже реализованные проекты. Среди конкурсных работ обращали на себя внимание те проекты, в которых проявляется активная позиция студентов как будущих профессионалов (большая часть проектов посвящена непосредственной работе с детьми).

В последние годы в РГУ под руководством студклуба активизировалось движение КВН. С мая 2004 года систематически функционирует лагерь-семинар студенческого актива. В лагере проводятся учебные занятия, в центре внимания которых — академическая мобильность, студенческое самоуправление, профессиональное мастерство. В программе лагеря — творческие, интеллектуальные

спортивно-оздоровительные дела и проекты, которые актив реализует в течение учебного года. Как показывает опыт проведения лагерей-семинаров, эффективность такой работы достаточно высока: за три года в лагере прошли обучение около 250 студентов, которые в течение года направляли деятельность студентов своих факультетов.

В текущем учебном году активизировалась деятельность студсовета общежитий, начата планомерная работа по обучению актива, проведен социологический опрос среди студентов об условиях проживания в общежитии. Организован «круглый стол» совместно с администрацией вуза по обсуждению актуальных проблем жизнедеятельности в общежитиях. Ежегодно в общежитиях проводится конкурс на лучшую комнату, поощряются студенты, активно участвующие в благоустройстве общежитий, организации досуговой деятельности.

Как уже отмечалось, важную роль играют педагогические кадры — преподаватели, непосредственно занятые организацией воспитательной деятельности. Это в первую очередь заместители деканов по воспитательной работе и кураторы студенческих групп. В РГУ году разработана программа повышения квалификации кураторов. В январе 2007 года проведен семинар кураторов «Современные подходы к деятельности куратора в воспитательной системе вуза», обучение в рамках семинара прошли 50 % кураторов. Обучающие семинары становятся регулярными, организуются тематические курсы для кураторов, работающих в этой должности впервые, для кураторов первых курсов, а также с учетом отдельных направлений работы. Регулярно проводятся опросы студентов, по которым можно судить об оценке деятельности кураторов. По сравнению с предыдущим годом эта оценка в среднем возросла на 2—3 балла.

В университете проводятся конкурсы на лучшего куратора, в которых участвуют представители всех факультетов. В рамках конкурса происходит обмен опытом, освоение информационных технологий (участники общаются на форуме нашего университетского сайта). Цель конкурса — не просто выявить, кто лучше, но и привлечь внимание к этой весьма важной работе и совершить переход воспитательной деятельности в вузе на качественно новый уровень.

В перспективе дальнейшая стратегия развития воспитательной деятельности в университете предусматривает продуманную научно обоснованную работу всего педагогического коллектива, развитие инфраструктуры, дальнейшее объединение и сотрудничество различных подразделений, факультетов, кафедр, с тем чтобы жизнедеятельность университета представляла собой то самое воспитательное пространство — среду, насыщенную разнообразием деятельности, множественностью профессиональных сообществ.

### *Список использованной литературы*

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2003.
2. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. — М., 2004.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. — М., 2006. — Т. 1—2.
4. Воспитательная работа в вузе. — Рязань, 2003.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

Профессиональная поддержка личностного развития студентов в образовательном учреждении осуществляется в разных направлениях: разработка индивидуально-личностного маршрута развития студентов, помощь в освоении студентами технологий субъектной самореализации, представление студентам образцов поведения и деятельности, осуществление рефлексии своих достижений и неудач и др.

В современных образовательных учреждениях важно целенаправленно, системно, интенсивно разрабатывать, системно внедрять и целенаправленно исследовать технологии профессиональной поддержки личностного развития студентов в образовательном учреждении. Основное назначение таких технологий — обеспечить продуктивную самореализацию студентов в период профессиональной подготовки и личностного развития в образовательном учреждении. Миссия образовательного учреждения определяется его названием «образовательное» и, следовательно, заключается в том, чтобы дать образование как интегрированный образ мира, развить профессионально-личностные компетенции студентов. Студенты как представители современной молодежи стремятся успешно развиваться в социопространстве. Именно поэтому так важно оказать им педагогическую поддержку, научить основам, технологии личностного развития.

Технологии профессиональной поддержки личностного развития студентов в образовательном учреждении ориентируют обучающихся и обучающихся на результат деятельности, на получение реального продукта. Среди таких результатов особо выделим развитие профессиональных компетенций и личностных достижений.

Применение технологий профессиональной поддержки личностного развития студентов обеспечивает эффективные результаты учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Прогнозируемым результатом такого процесса является образованность и воспитанность как проявление личностного развития. Современные студенты стремятся быть образованными, соответствовать современным стандартам профессионального развития. По результатам проведенного нами опроса таких студентов из 547 опрошенных оказалось 67 %. В то же время более 71 % опрошенных нами студентов проявили затруднения в определении эффективных путей личностного развития в образовательном учреждении. Многие ответы напоминали ответы школьников: записывать лекции, готовиться к семинарам, посещать все занятия.

Результаты, полученные в ходе исследования, убедили в необходимости оказывать педагогическую поддержку, учить студентов продуктивному личностному развитию. В теории и практике воспитания известно, что использование технологий профессиональной поддержки личностного развития студентов в образовательном учреждении позволяет решить следующие задачи: обучить студентов эффективным приемам освоения информационного пространства; индивидуализировать образовательный маршрут студентов; осуществить субъектную самореализацию личности; интегрировать основные виды деятельности студентов в образовательном учреждении.

В образовательных учреждениях существуют объективные условия личностного развития студентов: ведущая деятельность — познание как основа развития; коммуникация как стимул развития; самореализация как способ развития.

Личностное развитие — процесс многогранный и потому организация его в образовательных учреждениях отличается вариативностью, креативностью, интегрированностью, ориентацией на продуктивную самореализацию. Стратегия и тактика этого процесса в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального учреждения в условиях модернизации образования ориентирует на формирование воспитывающей среды, наличие которой становится объективной данностью для каждого ее субъекта, позволяет успешнее осуществлять профессионально-личностное развитие студентов. Воспитывающая среда образовательного учреждения имеет свою структуру, закономерности становления, развития, является интегрированным субъект-субъектным и субъект-объектным образованием [1].

В лаборатории субъектной самореализации Самарского государственного педагогического университета, которую мы возглавляем, разработаны и широко внедряются в деятельность образовательных учреждений технологии профессиональной поддержки личностного развития студентов. В число таких технологий входят, в частности: технологии, организации деятельностного пространства, технологии интенсивной субъектной самореализации, технологии продуктивного взаимодействия, технологии личностной успешности, технологии развития эмоциональной привлекательности деятельности, технологии креативного самосовершенствования [2]. Большинство из перечисленных технологий являются нашими авторскими, используются на семинарах, мастер-классах, практикумах, тренингах.

Педагогическая поддержка в образовательных учреждениях ориентирована и на развитие лидерства как эффективного способа личностного развития студентов [3]. Мы определяем лидерство как явление, характеризующее стиль жизнедеятельности образовательного учреждения, его воспитывающую среду и практику воспитания.

Современные научные данные показывают, что немалая часть студентов, учащихся школ, училищ осознает явное противоречие между собственным желанием объединить сверстников на что-то реально значимое и неумением реализовать это желание практически. Неумение осуществить задуманное приводит к неуспеху в деятельности, который, закрепляясь в неудачном опыте, гасит имевшееся ранее желание действовать. Поэтому встречающееся нередко обвинение молодых людей со стороны педагогов в том, что они не хотят ничего сами делать, и тем более организовывать других на совместные действия, указывает как минимум на три имеющиеся тенденции, рожденные практикой неэффективной организации жизнедеятельности образовательного учреждения. Во-первых, лидерство как явление может существовать только в атмосфере самостоятельности как сущности жизнедеятельности учреждения образования. Это происходит в том случае, если студенты постоянно приобретает опыт самостоятельности, активности, творчества. Во-вторых, если ведущим педагогическим принципом организации жизнедеятельности в образовательном учреждении становится такой: максимум уважения, минимум принуждения, каждому молодому человеку — субъектную позицию, индивидуальный маршрут личностного развития, успешное субъект-субъектное взаимодействие. В-третьих, если педагогическая поддержка будет строго дозирована и станет уменьшаться по мере возрастания активности моло-

дежи. Именно поэтому в нашем опыте интенсивно разрабатываются и внедряются продуктивные технологии развития лидерских возможностей студентов как способ эффективного профессионально-личностного развития.

В СГПУ целенаправленно, системно ведется работа по обучению студентов использованию продуктивных технологий субъектной самореализации в своей будущей профессиональной деятельности. Внедряется программа дополнительного образования студентов по освоению социальных технологий продуктивного взаимодействия. Практикуются мастер-классы преподавателей в этой программе. Они посвящаются таким темам: «Технологии субъектной самореализации в образовательном учреждении», «Технологии диагностики индивидуального развития личности в образовательном учреждении», «Как стать лидером?».

Для преподавателей подготовлена серия семинаров: «Современные технологии поддержки личностного развития в образовательном учреждении», «Продуктивные технологии организации воспитательной работы как способ поддержки личностного развития студентов», «Современные технологии личностного взаимодействия как фактор профессионального развития студентов».

В целях продуктивного личностного развития успешно применяются правила самореализации, которые студенты формулируют в процессе дополнительных занятий: «Чем больше полезного в университете приобретешь, тем успешнее жизнь свою проживешь», «В нашем университете каждый имеет право проявлять все свои позитивные способности, приобретать полезные знания и умения, учить этому других», «Не ленись хорошему учиться — это в жизни всем нам пригодится».

В образовательном учреждении существуют объективные условия для продуктивного личностного развития: ведущая деятельность — познание как база развития; коммуникация как стимул развития; самореализация как способ развития. Студент приходит в образовательное учреждение для получения образования. Для того чтобы человек был образованным в полном смысле слова, как утверждал Н.Г. Чернышевский, важно иметь три качества: обширные знания, привычку мыслить и благородство чувств. Это утверждение может стать стратегией профессиональной поддержки личностного развития студентов в образовательном учреждении.

Технологии профессиональной поддержки личностного развития студентов в образовательном учреждении дают возможность включаться в реализацию разработанных нами программ «Веду за собой» (самореализация в деятельности органов самоуправления, развитие своего лидерского потенциала) и «Я расту...» (системное личностное развитие, совершенствование в воспитывающей среде образовательного учреждения).

На базе ЛаСС СГПУ нами инициирована организация студенческого клуба «КУБ» — Карьера! Успех! Благополучие! Его главная цель — систематизировать работу по оказанию психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного развития студентов. Одним из направлений деятельности клуба является развитие интеллектуального, лидерского и креативного потенциала студентов.

Современные научные данные показывают, что немалая часть студентов, учащихся школ, училищ осознает явное противоречие между собственным желанием объединить сверстников на что-то реально значимое и неумением реализовать это желание практически. Неумение осуществить задуманное приводит к неуспеху в деятельности, который, закрепляясь в неудачном опыте, гасит имевшееся

ранее желание действовать. Поэтому встречающееся нередко обвинение молодых людей в том, что они не желают ничего сами делать и тем более организовывать других на совместные действия указывает как минимум на три имеющиеся тенденции, рожденные практикой неэффективной организации жизнедеятельности образовательного учреждения. Во-первых, лидерство как явление может существовать только в атмосфере самостоятельности как сущности жизнедеятельности учреждения образования. Это происходит в том случае, если молодежь постоянно приобретает опыт самостоятельности, активности, творчества. Во-вторых, если ведущим педагогическим принципом организации жизнедеятельности в образовательном учреждении становится такой: максимум уважения, минимум принуждения, каждому молодому человеку — субъектную позицию, индивидуальный маршрут личностного развития, успешное субъект-субъектное взаимодействие, продуктивную самореализацию. В-третьих, если педагогическая поддержка будет строго дозирована и станет уменьшаться по мере возрастания активности молодежи.

Именно поэтому в нашем опыте интенсивно разрабатываются и внедряются продуктивные технологии развития лидерских качеств личности как школьников — будущих студентов, так и студентов — будущих профессионалов и социальных деятелей. На базе лаборатории субъектной самореализации и инновационных педагогических технологий СГПУ ведется работа по обучению студентов использованию продуктивных технологий субъектной самореализации в своей будущей профессиональной деятельности. Научно-методические, технологические мастерские, мастер-классы посвящаются таким темам, как «Самореализация в образовательном учреждении — технология успеха», «Технология профессионального развития в образовательном учреждении», «Продуктивные технологии лидерского становления студентов». Для преподавателей подготовлена серия семинаров: «Современные технологии субъектной самореализации студентов в высшем образовательном учреждении», «Продуктивные технологии организации воспитательной работы в высшем образовательном учреждении», «Современные технологии личностного взаимодействия как фактор профессионально-личностного развития студентов». Предоставляется возможность участвовать в работе таких объединений, как «САД» — союз активных деятелей; «Лидер» — поддержка в становлении современного человека, развитие его личных качеств, формирование лидерских навыков поведения; «Профессионал» — формирование профессионально компетентной личности путем естественной включенности в социальную практику, развитие самоопределения, самосознания. Применяется практикум «Моя визитная карточка». Он дает возможность описать и оценить себя как личность, как обучающегося, как члена студенческой группы, как жителя города и т.д. На практикуме «Моя жизненная стратегия» студенты определяют свои стратегические, жизненные цели, креативные возможности.

Разрабатываемые нами технологии профессиональной поддержки включают в себя: педагогическую поддержку развития индивидуального образовательного маршрута каждого студента (когнитивный, поведенческий, эмоциональный компоненты); разработку для студентов индивидуальных исследовательских программ, проектов; подготовку и проведение тестов, деловых игр; издание практикумов, учебных пособий; включение в практику работы серии занятий «Технология становления личностной успешности студента в вузе»; проведение мастер-классов; разработку и проведение тематических семинаров: «Современный студент. Технология самореализации. Стратегия, тактика, практика», «Образователь-



ная среда вуза. Технология становления и успешного функционирования», «Субъектная самореализация студента в социуме. Технология успешности», «Современные технологии самореализации в вузе».

Существенное место в технологиях личностного развития отводится развитию мышления студентов. З. Фрейд указывал, что разум — единственное оружие — или оружие, которым мы располагаем, чтобы сделать жизнь осмысленной, чтобы расстаться с иллюзиями... стать независимыми от сковывающих авторитетов и стать авторитетами для себя самих. В опыте деятельности лаборатории субъектной самореализации СГПУ используются разработанные нами технологии развития мышления студентов. В их число входят такие технологии, как «Я мыслю, значит...», «Афоризм, правило», «Стратегия, тактика», «Модель, проект».

В практике своей работы мы используем разработанные нами правила психолого-педагогической поддержки профессионально-личностного развития студентов в образовательных учреждениях: чтобы работа не приводила к стрессам, практикуйте дела по интересам; добьетесь быстрее успеха в работе, если конкретную цель вы найдете; поощряйте такую вольность — практикуйте добровольность; мы знаем, что каждый будет рад, когда работа даст результат; думаю, не будет возражений: в делах нужна доброта отношений; поднимает всем настроение самостоятельное управление; пустыми мероприятиями не увлекайтесь, больше полезного сделать старайтесь [4].

Поддержку личностного развития студентов ЛаСС СГПУ осуществляет не только в аудиториях, но и во внеаудиторном пространстве (загородные оздоровительные лагеря, дни сюрпризов в школах, дни добрых дел в социуме и т.д.). В реальной жизни студенты охотно включаются в подготовку практикумов, тренингов, круглых столов, дискуссий, мозговых штурмов, деловых игр. Именно здесь реализуется потребность студентов ощущать свою личностную значимость и востребованность.

Многих студентов привлекает организация нестандартной деятельности с учащимися общеобразовательных школ вне урока на часах интересного общения, сборах, конкурсах и т.д. Целенаправленно реализуются программы «Веду за собой» (субъектная самореализация, самоуправление, лидерство, креативность) и «Я расту...» (становление и успешное функционирование воспитывающей среды учреждения). Разрабатывается идея организации постоянно действующей школы профессионального мастерства, нацеливающей студентов на приобретение опыта личностного развития в образовательном учреждении.

Процесс личностного развития студентов является результатом профессиональной поддержки этого процесса в образовательном учреждении.

### *Список использованной литературы*

1. Тихомирова, Е.И. Становление школьника-лидера в воспитывающей среде школы : монография / СГПУ. — Самара, 2005.
2. Тихомирова, Е.И. Веду за собой : практикум для желающих стать лидером и тех, кто хочет им в этом помочь / СГПУ. — Самара, 2006.
3. Тихомирова, Е.И. Лидерство в молодежной среде : монография / СГПУ. — Самара, 2005.
4. Тихомирова, Е.И. Солнечное ожерелье : учебное пособие для социальных технологов, педагогов, студентов, учащихся, руководителей молодежных объединений / СГПУ. — Самара, 2007.

*М.А. Захарищева, Д.А. Разживина, О.С. Горынцева*

**ОПЫТ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА  
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ**

Современное общество предъявляет все более высокие требования к личности специалиста вообще и классного руководителя в частности. Это объективно влечет за собой совершенствование подготовки будущего педагога. Основными направлениями, по которым ведется поиск путей, является фундаментальность образования, дальнейшая гуманизация образовательного процесса, его целенаправленная профессионализация и компетентностный подход.

Согласно государственному стандарту второго поколения [4] показателями эффективности современного образования является не объем знаний, накопленных индивидом, как это было прежде, а умение применять полученные знания на практике, самостоятельно приращивая их.

Процесс подготовки будущего педагога должен быть направлен на формирование самосознания студента, повышение профессиональной мотивации, развитие его активности и инициативы, что становится возможным при целенаправленном формировании воспитательной компетентности будущего педагога. Особую актуальность эти положения приобретают при специальной подготовке классного руководителя, необходимость которой очевидна. При этом потребность в квалифицированном осуществлении воспитательной деятельности в полной мере на практике не удовлетворяется.

Под компетентностью А.В. Хуторской понимает совокупность личностных качеств обучаемого (ценностно-смысловые ориентации, знания, умения, навыки, способности), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно значимой сфере [6].

Соглашаясь с А.В. Хуторским в определении компетентности и исходя из потребности практики, мы считаем, что основными направлениями подготовки классного руководителя должны стать педагогическая мотивация студентов, приобретение ими практического опыта осуществления воспитательной деятельности и рефлексия, позволяющая осуществлять самоанализ, делать выводы из такого анализа и в соответствии с ними строить дальнейшую деятельность.

Из вышесказанного следует, что процесс подготовки классного руководителя должен быть целенаправленным и включать в себя как теоретическую подготовку студента, так и приобретение им практического опыта воспитательной деятельности. На наш взгляд, это становится возможным при формировании и развитии деятельностной компетенции классного руководителя, базирующейся на синергетической концепции самоорганизуемого воспитания.

Любая самоорганизуемая система предполагает наличие определенного базиса, являющегося основой для ее запуска. В качестве такого базиса в модели самоорганизуемого воспитания выступают культурные практики. Это разнообразные, основанные на интересе студента виды деятельности из складывающегося опыта. Сюда могут быть включены исследовательские, образовательные, коммуникативные, организационные, проектные, художественные способы и формы

действий. В этих практических процессах студент сам, в соответствии с собственной индивидуальной программой развития и мотивами, овладевает интересной для него информацией, учится учиться в непосредственной деятельности и проектировании, поскольку основная форма его развития и самообразования — разнообразные проекты, соответствующие видам деятельности.

Культурные практики — это также приобретение различного опыта общения и взаимодействия с людьми (работа в различных командах и общественных структурах) — взрослыми, сверстниками и младшими. Это и приобретение нравственного, эмоционального опыта (опыта сопереживания, помощи, защиты, эмпатии, альтруизма).

Показателем эффективности воспитания и развития должны стать освоенные с помощью проектов культурные практики. Чем многочисленнее и разнообразнее культурные практики студента, тем больше условий для становления его образованности, воспитанности, культурной идентичности и деятельностной компетенции.

Культурные практики отражают широкий и разнообразный диапазон действий студента, они адекватны тенденции организации разнообразных сред и пространств образования. Практики открывают возможности для личной инициативы студента в создании собственных образцов и творческих продуктов деятельности на основе осваиваемых культурных норм.

Культурные практики — явление комплексное, включающее как способы действий и освоенные культурные нормы и образцы деятельности, так и опыт и суммирование личных результатов и достижений, а также опыт их презентации для студенческого и педагогического сообщества. Важно также участие в социальных проектах вне института.

Культурные практики — это не новое изобретение. Педагогике многое известно об опыте, формировании навыков, творческих способностей, а также о методе проектов и учебных практиках. При данной же организации студенту не нужно заучивать какие-то темы по педагогике, а опытным путем, на основе культурных и профессиональных норм следует овладевать формами, методами, приемами, средствами воспитания. Ему ставят оценки не за то, что он усвоил или не усвоил, а зачет за усвоенное что-то в проекте. Когда у него в конце второго или третьего курса набирается определенное число проектов, это и есть его сумма культурных практик. Важно при этом обозначение позиций в каждом проекте: зритель, слушатель — исполнитель конкретного поручения — рядовой участник — организатор.

Для данного подхода принципиально важным является внимание:

- к индивидуальной организации разнообразных образовательных процессов, их суммированию и включению в жизнь сообщества;
- конструированию педагогической деятельности на основе инициативы, интересов и мотивации студентов, а не просто отчужденных стандартов;
- проектной форме организации всех культурных практик;
- взаимодополняемости основного и дополнительного образования;
- обеспечению демократического образа жизни студенческого и педагогического сообщества.

Введение феномена культурных практик можно осознать как соответствие следующим вызовам времени:

- объективной потребности не просто расширить социальные и практические компоненты в содержании образования, а сделать проектный опыт студента, основанный на его интересе, доминирующим;

— большей актуальности культурной и социальной идентификации студента для его развития, чем его информированностью;

— необходимости преодолеть количественную систему оценивания, создавая базу для развертывания разных вариантов качественных систем оценивания, ориентированных на социальные и практические успехи студентов.

В современной педагогической науке существует несколько типов концепций воспитания: концепции социального воспитания, основанные на идеях системно-социального проектирования; общественно ориентированные концепции коллективного воспитания, основанные на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого воспитания, проектирования и укрепления воспитательных систем; личностно-ориентированные культурологические концепции, основанные на человекоцентрированной картине мира, личностном и культурологическом подходах, идеях развития воспитания в контексте культуры, национально-культурной идентификации, гуманизации воспитания; личностно-ориентированные концепции самоорганизуемого воспитания, основанные на идеях синергетического подхода.

Определяющей в нашем исследовании выступает *личностно ориентированная концепция самоорганизуемого воспитания*, основанная на идеях синергетического подхода.

При личностном подходе культура предстает как духовное пространство, среда, питающая развитие личности. Главная идея личностно ориентированного воспитания — это воспитание, которое помогает в поиске смыслов и возвышает личность до уровня понимания, осознания смыслов своего бытия. Личностно ориентированный подход — это понимающий подход и понимающее воспитание, что предполагает вариативность концепций личностно ориентированного образования.

Для своей реализации личностно ориентированное воспитание востребует культурологический подход, сущность которого проявляется: в отношении к ребенку как субъекту культуры, способному овладеть ее ценностями и смыслами; в отношении к педагогу как к субъекту культуры, способному овладеть ее ценностями и смыслами, создавать культурное пространство своей личности и вовлекать своих учеников в это пространство; в отношении к воспитанию как культурному процессу.

Необходим диалог участников воспитательного процесса, взаимообмен смыслами, понимание, взаимопонимание и сотрудничество. Это главные движущие силы воспитания как культурного процесса в отношении к школе и другим образовательным учреждениям как культурно-образовательному пространству, в котором происходят культурные события, создаются культурные образцы жизни, воссоздается и охраняется мир детства, обеспечивается безболезненный переход ребенка из мира детства в мир социальности и культуры, и этим самым идет воспитание человека культуры.

Воспитание — это самоорганизующийся процесс. Можно сказать, что самоорганизация — его отличительный признак. Существует такая точка зрения, что все образовательные системы можно разделить на адаптивные и синергетические, саморазвивающиеся за счет внутренних ресурсов. Синергетическая образовательная система — это высший уровень образовательной системы. Предметом исследования в данном случае является развитие личности студента как субъекта жизнедеятельности в условиях синергетических систем.

В системе создаются условия для познания студентом собственной индивидуальности, уникальности как педагога, как воспитателя. Слово «условия» — ключевое. В условия входят и взаимодействия, и воздействия, и создание среды, и «выращивание» собственных способов отношений с миром, с людьми, с самой собой.

Современному воспитанию становится тесно в рамках преднамеренно создаваемых воспитательных систем, потому что там многое заранее определено, достаточно жестко регламентировано. Воспитание ищет для себя более адекватную гуманистическим идеям форму организации — воспитательное пространство, точнее культурно-воспитательное пространство. Общепринятых подходов к определению культурно-воспитательного пространства пока нет.

Культурные практики могут осуществляться на уровне вуза, факультета, студенческой группы, а также происходить за пределами образовательного учреждения. Конечным результатом такой работы должен стать самобытный личностный образ студента-педагога, не заданный, а самобытный индивидуальный личностный образ.

Результатом деятельности студента становится итоговый экзамен по педагогике, включающий практическую часть — презентацию портфолио. В наиболее общем понимании портфолио представляет собой форму и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов организационно-воспитательной деятельности студента, а также соответствующих информационных материалов о его участии в культурных практиках, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня готовности данного студента к практической педагогической деятельности по воспитанию учащихся (см. табл. 1).

Таблица 1

Содержание и динамика развития студентов  
в контексте культурных практик

Компоненты	Культурные практики студента	Педагогическая деятельность классного руководителя
Мотивационный	Мотивационная деятельность организаторов культурных практик (возможность демонстрации своих способностей, развитие задатков; зачетные единицы; соревнование; поощрение)	Использование методов стимулирования деятельности
Содержательно-гностический	Приобретение и приращение новых знаний, умений, навыков, способов деятельности	Совершенствование и обогащение знаний, умений и навыков, способов деятельности. Отбор оптимальных моделей воспитания
Операционно-деятельностный	Участие в различных проектах, акциях, презентациях, конференциях; опыт деятельности в коллективе, группе, команде; овладение практическими действиями	Организация воспитательной деятельности, организация классного коллектива
Рефлексивно-оценочный	Обсуждение, анализ, рефлексия, оценка и самооценка. Портфолио	Обсуждение на педагогических советах, конференциях, анализ и обобщение опыта педагогической деятельности, рефлексия, оценка и самооценка результатов воспитательной работы

Достоинством является то, что культурные практики органично вписываются в план работы института и не требуют коренной перестройки в жизнедеятельности вуза.

Таблица 2

Пример управленческой матрицы

Администрация	Факультет	Кафедра педагогики	Студенческие объединения
<i>Мотивационный компонент</i>	Мотивационный компонент		
	Содержательно-гностический компонент	<i>Содержательно-гностический компонент</i>	Содержательно-гностический компонент
	Операционно-деятельностный компонент		<i>Операционно-деятельностный компонент</i>
<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>	<i>Рефлексивно-оценочный компонент</i>

Алгоритм внедрения и реализации культурных практик представлен нами в выделении четырех этапов в процессе внедрения и реализации культурных практик сообразно основным компонентам динамики развития студентов.

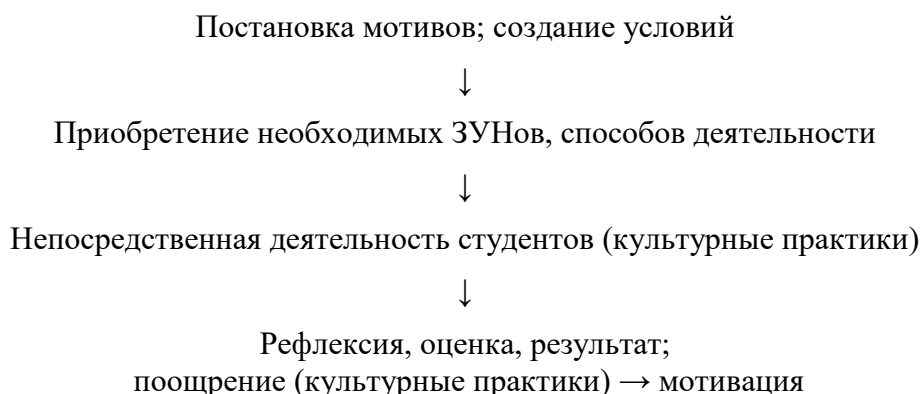
**На первом этапе** осуществляется постановка мотивов. Происходит мотивационная деятельность организаторов культурных практик (администрация, факультет).

**На втором этапе** начинает работать второй компонент — содержательно-гностический. Студенты приобретают необходимые (педагогические, организаторские) знания, умения и навыки, способы деятельности. На этом этапе ведущая роль принадлежит кафедре педагогики.

**Третий этап** предполагает непосредственное участие студентов в культурных практиках (участие в различных проектах, акциях, презентациях, конференциях; опыт деятельности в коллективе, группе, команде; овладение практическими действиями). Культурные практики, возникающие по инициативе студентов, могут осуществляться как в стенах вуза (факультеты, студенческие объединения), так и за его пределами.

**Четвертый этап** — заключительный, связан с рефлексией и оценкой результатов культурных практик и соответствия их поставленным воспитательным задачам. Данный этап предоставляет возможность установления обратной связи в процессе воспитания студентов и подготовки их к предстоящей педагогической деятельности. Этот этап выступает также в виде корректирующего и регулирующего средства в процессе воспитательной работы (самоанализ деятельности, обсуждение и анализ совместно с куратором группы, с заместителем декана по воспитательной работе и т.д.). В качестве поощрения и стимулирования администрация вуза совместно с факультетами (заместителями деканов по воспитательной работе, кураторами групп) отмечает студентов, демонстрирующих достаточно высокий уровень готовности к воспитательной работе. В качестве поощрений, стимулов, наградений выступают также культурные практики, что позволяет одновременно решать воспитательные, познавательные, оздоровительные, куль-

турные задачи и способствует формированию готовности студента к работе в качестве классного руководителя. В роли оценки/зачета выступает практическая часть итогового экзамена по педагогике (демонстрация портфолио).



Следует отметить, что культурные практики могут выступать в качестве одной из форм развития и формирования деятельностной компетентности студентов — будущих классных руководителей. Благодаря культурным практикам студенты приобретают опыт организаторской деятельности.

С целью формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя нами был определен период с 1 по 3 курс, предпочтение которому было отдано неслучайно. Во-первых, выбор обусловлен возможностью мотивации студентов на педагогическую профессию, являющейся основой формирования деятельностной компетенции, осуществить которую на более поздних этапах значительно труднее, а порой и невозможно. Во-вторых, работа по формированию деятельностной компетенции, имеющая практическую направленность, будет проводиться одновременно с освоением теоретических курсов общей педагогической подготовки и завершится одновременно с ними, к выходу студентов на педагогическую практику.

Особое внимание к педагогической мотивации на первом году обучения студентов в вузе вызвано его сензитивностью. Эту особенность человеческой психики описывает Л.И. Божович в книге «Проблемы формирования личности», говоря о том, что потребности и мотивы у человека появляются в результате изменения его положения в жизни, в системе его взаимоотношений с окружающими людьми [1].

Принимая во внимание тот факт, что вслед за изменением целей, а соответственно и задач деятельности, мотивация может меняться, мы считаем, что работа по ее формированию не должна прекращаться на протяжении всей учебной и внеучебной деятельности студентов.

Основная доля педагогической мотивации студентов приходится на этап рефлексии, когда наряду с указанием успехов и неудач организованного воспитательного дела определяется его роль в профессиональном совершенствовании студентов и формировании их деятельностной компетенции.

Еще одним аргументом в пользу введения рефлексии в процесс формирования деятельностной компетенции классного руководителя является утверждение В.С. Данюшенкова, в котором основное внимание в деле формирования воспитательной компетентности он уделяет способности человека к реализации

сформированных учебно-научных компетенций, включающих рефлексию системы знаний, навыков, адекватных профессиональной работе [3]. Б.З. Вульфов по этому поводу говорит следующее: потребность в рефлексии, под которой понимается «труд души» человека, реализуемая способность самоанализа, сомнений и обоснованного выбора решений — показатель высокой профессиональной компетентности учителя [2].

При формировании деятельностной компетенции классного руководителя наряду с педагогической мотивацией эффективными являются и мотивы личностного самосовершенствования студентов, такие как «признание в студенческой группе», «известность в институте», мотив соперничества и др. Данная группа мотивов формируется в процессе разнообразных видов деятельности студентов: при посещении мероприятий, на которых «звезды» института задают образец и формируют желание быть «такими же»; при участии в мероприятиях различного уровня: «День города», «Работа творческих площадок», в процессе которых студенты испытывают чувство причастности к общему делу, у них возникает желание овладеть опытом организаторской деятельности.

Положительная профессионально-педагогическая мотивация студентов в процессе формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя напрямую связана с благоприятным протеканием процесса адаптации студентов и безболезненным их включением в воспитательно-образовательную деятельность вуза. Ввиду этого мы считаем, что на первом этапе формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя должна вестись целенаправленная работа в данном направлении.

Обратимся к рассмотрению четырех этапов формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя. Переход от этапа к этапу обусловлен ростом активности и самостоятельности студентов — будущих педагогов, приходящей на смену активности и инициативности экспериментатора.

Этап 1 — этап управляемого воспитания. Данный этап приходится на период адаптации студентов. Наполнение когнитивного компонента на первом этапе формирования и развития деятельностной компетенции происходит за счет включения в учебный план следующих курсов психолого-педагогического цикла: «Введение в педагогическую деятельность», «Общая психология», «Возрастная психология».

Основная роль на данном этапе принадлежит педагогу, куратору академической группы, а также имеющимся в вузе структурным подразделениям, осуществляющим воспитательную работу. Все перечисленные субъекты и организуемая ими деятельность являются образцами для подражания. Студент на данном этапе находится в роли *пассивного наблюдателя*, у него формируется мотивация на педагогическую профессию и накапливается «пассивный опыт» организаторской деятельности, который в дальнейшем будет им присвоен и станет основой для самостоятельной деятельности.

Этап 2 — исполнительский этап. На этом этапе студент продолжает приобретать знания психолого-педагогического характера. Учебный план обогащается за счет введения таких предметов, как «Общая педагогика», «Педагогические традиции народов Удмуртии», «Педагогическая психология».

Активность отдельных студентов возрастает. Он постепенно включается в деятельность в роли *исполнителя*, осознанно подражая более опытным студентам-старшекурсникам. Мотивация у большинства студентов уже сформирована и является основой для их саморазвития. Из общей массы выделяются студенты, по-



тенциально готовые к самостоятельной организации мероприятий. Куратору на данном этапе отводится координирующая роль.

Этап 3 — этап возросшей активности. К наступлению этого этапа когнитивная и практическая компетенции будущего классного руководителя частично сформированы. Так, студентами приобретены теоретические знания и накоплен определенный опыт организаторской деятельности на различных уровнях. Дальнейшее формирование обозначенных компетенций идет по следующим направлениям: расширяется цикл педагогических дисциплин «Дидактика» «Теория воспитания», КПВ «Классный руководитель»; возрастает активность студента. Студент выступает в роли *активного участника* и готов к осуществлению осознанных, самостоятельных действий. Мотивация является устойчивой, наступает этап самовоспитания. Однако куратор еще отслеживает процесс формирования воспитательной компетенции. Его роль сводится к роли наблюдателя и советчика.

Этап 4 — этап компетентной реализации воспитательной деятельности. Студент выступает в роли *организатора деятельности*. Куратор академической группы в процессе подготовки мероприятия не участвует. Воспитательная компетенция студента сформирована, и он готов к работе в роли классного руководителя на практике.

Выделенные нами этапы, с одной стороны, позволяют представить процесс формирования воспитательной компетенции, ориентируясь на индивидуальность будущего педагога, исходя из особенностей последовательной организации деятельности, а с другой — наглядно демонстрируют динамику данного процесса и соответственно возможность его регуляции.

Особенностью формирования и развития деятельностной компетенции классного руководителя является постановка долгосрочных целей, которые сами по себе выступают в качестве воспитательного начала. Эта особенность долгосрочных целей была отмечена еще В.А. Сухомлиным, у которого способность к длительным, постоянным и равномерным усилиям имела огромный воспитательный потенциал [5]. Одна-две долгосрочные, глобальные цели определяются в начале учебного года и вся работа в течение года направлена на их достижение.

Комплекс мероприятий, являющихся базой для формирования воспитательной компетентности будущего педагога, представляет собой синтез константного и мобильного компонентов. Константный компонент включает в себя мероприятия, традиционно проводимые в городе, институте, на факультете. Мобильный компонент формируется исходя из индивидуальных предпочтений и особенностей студентов, в начале обучения и корректируется в дальнейшем по ходу поступления новых предложений.

Приведем пример такого планирования.

Перечень мероприятий				Сроки выполнения
Константный компонент	Задачи	Мобильный компонент	Задачи	
Кураторский час «Будем знакомы»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Познакомить студентов и куратора друг с другом</li> <li>• Дать целостное представление о предстоящей деятельности, ее целях и задачах</li> <li>• Обозначить долгосрочные цели деятельности</li> </ul>	«Осень иняза» (факультета иностранных языков)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Знакомство с традициями факультета</li> <li>• Сплочение коллектива студентов и преподавателей</li> <li>• Приобретение студентами опыта организаторской деятельности</li> </ul>	Сентябрь

Таким образом, компетентностный подход в данном исследовании выступает теоретической основой формирования и развития опыта организаторской деятельности студента. Культурные практики, основанные на синергетике, можно считать методическим сопровождением рассматриваемого процесса, а поэтапное и покомпонентное планирование — технологией формирования опыта организаторской деятельности будущего классного руководителя.

### *Список использованной литературы*

1. Божович, Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна / Международная педагогическая академия. — М., 1995. — 212 с.
2. Вульф, Б.З. Педагогика : программа курса. — М. : Изд-во УРАО, 2001. — 20 с.
3. Данюшенков, В.С. Размышления о понятии компетентности выпускника вуза // Вестник ВГТУ. — 2006. — № 15. — С. 6—9.
4. Стандарты второго поколения в вопросах и ответах // Первое сентября. — 2007. — № 12. — С. 3.
5. Сухомлинский, В.А. О воспитании. — М. : Политиздат, 1988. — 270 с.
6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 дек. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/jornal/2005/1212.htm>.

*Л.И. Чернов*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ» И ЕГО СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С АЛЬТЕРНАТИВНЫМИ ТЕРМИНАМИ**

Проблема интеграции компонентов культуры в процесс обучения стоит давно. В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем является общепризнанным в дидактике и методике преподавания иностранных языков, что обуславливает высокую частотность употребления термина «межкультурная грамотность» и смежных ему. Данный термин используется в работах как отечественных, так и зарубежных авторов, занимающихся исследованиями в сферах общей дидактики, культурологии, теоретического и прикладного лингвострановедения и т.д. Несмотря на столь широкое применение, в исследовательской литературе нет четких критериев определения рассматриваемой категории. Более того, в настоящее время в исследованиях при достаточной общности подходов к данному компоненту содержания образования наблюдается очевидная непоследовательность в обозначении этого понятия. Для современной научной литературы характерно не только дробление категории, но и ее альтернативная номинация. В частности, в исследованиях таких авторов, как В.П. Фурманова, Н.Б. Ишхаян, Джо Шейлз, Э.Д. Хирш, G. Brown, H. Nostrand, используются термины «социокультурная компетенция» и «лингвосоциокультурная компетенция», в работах Л.А. Семеновой, Л.Б. Якушиной, М. Лустинг, Дж. Кестер [1], Л. Кольс,

Дж. Найт [2], Дж. Зейделя [3] анализируется «кросскультурная компетенция», Т. Рюлькер, Дж. М. Крэйг, Дж. Хиксон рассматривают такое понятие, как «поликультурная (мультикультурная) грамотность», Н.Е. Козырева, Н.А. Васильева, Т.Н. Астафурова, М.Г. Корочкина, Е.В. Малькова, Г.В. Елизарова работают над трактовкой понятия «межкультурная грамотность». В трудах зарубежных дидактов и стратегов обучения межкультурной коммуникации Альвино Фантини, Барри Томалина, Сьюзан Стемплекси, Мильтона Беннета, Гуо-Минг Чена и Дж. Старосты [4] термин «межкультурная грамотность» используется в качестве взаимозаменяемого и равноправного для термина «межкультурная компетенция». Смежными понятиями также являются «лингвострановедческая компетенция» и «лингвокультурологическая компетенция».

Для внесения определенной ясности в понятийный аппарат настоящего исследования считаем необходимым определиться с используемыми терминами.

Согласно рекомендации Европейского Совета по культурному сотрудничеству, целью обучения иностранным языкам является развитие коммуникативной компетенции, которая представлена как набор суб-компетенций, где наряду с социальной, стратегической, дискурсивной и лингвистической представлена социокультурная компетенция. Она определяется как «значительная степень знакомства с социокультурным контекстом, в котором используется язык, с идеями, ценностями и стереотипами его носителей». Некоторые авторы, в частности, D. Landis и R. Bhagat [5] высказывают идею о синонимичности понятий «социокультурная компетенция» и «межкультурная грамотность». На наш же взгляд, рассматриваемое понятие следует признать более узким и поверхностным, нежели категория «межкультурная грамотность», являющаяся объектом нашего интереса. Вслед за некоторыми зарубежными дидактами мы убеждены, что категория грамотности расширяется за счет психолого-педагогического компонента, включающего, прежде всего, такие характеристики, как эмпатию к носителям иного языка и культуры, многоаспектную толерантность и т.д. Дело в том, что знакомство с иноязычной культурой (прежде всего вкладываемое в понятие компетенции) означает умение делать необходимые культурные обобщения на конкретных жизненных примерах, а также означает, что социокультурно компетентный человек сможет грамотно проинтерпретировать некие культурные реалии страны изучаемого языка, но еще не означает эмпатии к ней и ее носителям, трезвой оценки чужой и собственной культур и многих других психологических установок, без которых невозможно грамотно включиться в процесс межкультурной коммуникации, диалога культур. С нашей точки зрения, в упрощенном виде понятие «межкультурная грамотность» следует рассматривать как «социокультурную компетенцию», обогащенную и расширенную целым набором компетентностных компонентов, в частности, языковым, поведенческим, дискурсивным, рядом личностных качеств, способностью к эмпатии, дедукции, интроспекции и т.д.

Такие термины, как «лингвострановедческая компетенция» и «лингвокультурологическая компетенция» активно применяются прежде всего в работах отечественных исследователей в таких сферах, как лингвострановедение, литературоведение и переводоведение. Анализ основных положений лингвострановедческой теории слова (проведенный по работам Н.Б. Ишхаян [6], В.П. Фурмановой [7], Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [8], В.П. Конецкой [9], Г.Д. Томахина [10]) позволяет сделать вывод, что в основе лингвострановедческой компетенции лежит умение расшифровывать культурный подтекст иноязычной лексики и своевременно, уместно применять культурно-насыщенные лексические единицы в

процессе межкультурной коммуникации. Чрезвычайно удачное и точное определение описываемой компетенции неаутентичной языковой личности, на наш взгляд, было сформулировано Е.И. Воробьевой: «Лингвострановедческая компетенция есть способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [11].

Понятие «лингвострановедческая компетенция», как видно из определения, включает в себя не только набор определенных знаний, но и ряд межкультурных умений. Более того, некоторые исследователи [6] выделяют набор личностных качеств (таких, как доброжелательность, толерантность, коммуникабельность) как базу для формирования рассматриваемой компетенции. Подобный набор структурных компонентов лингвострановедческой компетенции в значительной степени соответствует нашему видению межкультурной грамотности, однако уравнивание данных понятий все же представляется нам неверным. Основанием для подобного утверждения является несогласие с положением, что для грамотного функционирования в инородной культурной среде требуется прежде всего владение языком как неким «культурным кодом». Подобное смещение акцента на лингвистический компонент межкультурных знаний кажется неправомерным, поскольку экстралингвистическая культурная информация (поведенческие модели носителей иной культуры, ее социально-бытовые реалии, художественное наследие и т.д.) не менее важна для адекватного анализа культурной ситуации и своевременной реакции на ее изменения. Считаем, что неидеальное владение иностранным языком может быть компенсировано для целей межкультурного общения богатым набором фоновых знаний о культуре и быте страны в совокупности с позитивным восприятием ее жителей и их поведенческих особенностей.

Термин «лингвосоциокультурная компетенция» представлен и в работах некоторых западных исследователей (M. Saville-Troike, G. Robinson, G. Brown [12], H. Nostrand [13]). Видение данного концепта проработано, на наш взгляд, менее детально, чем в отечественной педагогической традиции, и сводится к утверждению, что основу данной компетенции составляют (вопреки семантике определения «лингвосоциокультурный») овладение не столько языком, сколько фоновыми знаниями изучаемой лингвокультурной общности. Под фоновыми знаниями подразумеваются культурные реалии, обоюдное знание которых обоими коммуникантами является основой языкового общения. «В языке и речи, то есть практической реализации языка, сокрыты ценности, нормы, допущения и обобщения видения народом концептов добра и зла, природы и бытия... но прежде всего в них можно отыскать информацию о слагаемых жизни народа» [12; 13]. Теория фоновых знаний в отечественной науке была предметно проработана В.П. Фурмановой, выделившей эти знания в следующие разделы:

- 1) историко-культурный фон, включающий сведения о культуре общества в процессе его исторического развития;
- 2) социокультурный фон;
- 3) этнокультурный фон, включающий информацию о быте, традициях, праздниках;

4) семиотический фон, содержащий информацию о символике, обозначениях, особенностях иноязычного окружения и культурных реалиях, заключенных в языке.

Описываемый подход представляется нам довольно полно отражающим те компоненты межкультурной грамотности, которые можно включить в блок «Знания» и которые во многом являются базовыми в процессе обучения межкультурной грамотности. Однако помимо данного блока в категорию межкультурной грамотности, на наш взгляд, входят процессуальные и интроспективные умения, то есть собственно компетенции, обеспечивающие не просто понимание иной культурной среды, но и адекватное, продуктивное функционирование в ней. Поэтому «лингвосоциокультурная (лингвокультурная) компетенция» представляется опять-таки менее емким понятием, чем межкультурная грамотность, и под данным углом рассмотрения.

Подобное игнорирование «межкультурных умений» встречается и в одной из самых простых и удобных моделей, предназначенных для анализа специфики иноязычной культуры, предложенной Х. Хамерли [14]. Исследователь называет свою модель знаний о чужой культуре «структурой кросс-культурной грамотности» и выделяет следующие ее компоненты:

- 1) информационную (или фактическую) культуру (знания по истории, географии, общие сведения, которыми обладает типичный представитель общества);
- 2) поведенческую культуру (знания особенностей взаимоотношений в обществе, норм, ценностей, разговорных формул, языка телодвижений);
- 3) традиционную культуру с «большой буквы» (художественные ценности).

Вероятно, в рассмотренных нами моделях структуры социокультурной компетенции и кросс-культурной грамотности блок «межкультурных умений» рассматривается априорно, но нам он кажется настолько существенным для понимания сущности понятия «межкультурной грамотности», являющейся объектом данного исследования, что требует детализации и фактического включения в общую структуру понятия. Некоторые дидакты, в частности А. Фантини, постулируют не просто важность секции «умений», но ее приоритетность. Они ставят «межкультурные умения» гораздо выше «знаний», поскольку межкультурная грамотность тяготеет к практической реализации навыков, к эффективной *деятельности* в сфере иного языка и культуры по их законам и нормам» [15; 21].

Чуть меньшей емкостью отличается понятие «культурной грамотности», изложенное в работе профессора английского языка Виргинского университета Э.Д. Хирша [16], который, проведя масштабные исследования, определил объем знаний, включенный в обязательный минимум культурной грамотности американцев. Автором был составлен словарь культурной грамотности, куда вошли основные сведения из мировой и американской истории, литературы и культуры. Категория «культурной грамотности» лишь в минимальной степени включает такие компоненты, как собственно языковая и коммуникативная компетенции, поскольку рассчитана на самих американцев и иммигрантов. В концепцию Э. Хирша не включены такие слагаемые, как географические названия, реалии быта и нормы поведения, ведь они воспринимались автором как априорно знакомые объектам исследования. Акцент в этом понятии делается на знание культуры достижений, называемой также Культурой с заглавной буквы, в то время как культура поведенческих моделей и ценностей оказывается неучтенной. Все эти компоненты необходимы в структуре межкультурной грамотности, поскольку в овладении ею

заинтересованы люди, проходящие аккультурацию, приобщение к чужой культуре. И все же утверждать, что понятия «культурная грамотность» и «межкультурная грамотность» находятся в совершенно разных плоскостях, нельзя: первая представляется нам одним из базовых элементов второй, так как для успешной межкультурной коммуникации следует быть достаточно компетентным прежде всего в своей культуре, и лишь потом на этом культурном базисе строить обобщения, проводить сравнения, делать выводы.

В научной литературе довольно широко применяется термин «поликультурная грамотность», причем в вопросе соотносительности данного понятия и «межкультурной грамотности», являющегося объектом исследования настоящей работы, не прослеживается достаточной последовательности. Иногда эти термины используются практически синонимично, в частности, такими авторами, как Р. Дукон-Селлз [17], Альберто Фантини: «...полностью идентичными можно признать такие термины, как глобальная компетенция, интернациональная компетенция, поликультурная грамотность, межкультурная грамотность и компетенция и т.д. При всем разнообразии данные термины имеют общий референт — умение эффективно и продуктивно общаться с представителями иного культурно-языкового сообщества на условиях, в данном сообществе принятых» [15; 19]. С данным мнением можно согласиться, ознакомившись со структурой поликультурной грамотности, представленной в работах Д. Уорринга и К. Френка [18]. Исследователи описывают данное понятие при помощи совокупности следующих уровней, или этапов:

Номер этапа	Сущность	Содержание
Уровень 1	Человеческие взаимоотношения	Межличностное общение, работа в группах, совместное принятие решений, совместное и обоюдовыгодное претворение решений в жизнь, продуктивное сотрудничество как с прагматическими деловыми целями, так и для удовлетворения эстетических потребностей
Уровень 2	Культурное самосознание	Осмысление понятия «культура», понимание того, что каждый человек — носитель той или иной культуры как ценности, осознание факта, что разнообразие культур прежде всего обогащает сообщество, причем личность может максимально раскрыться, лишь вступив во взаимодействие с иной культурой — как на личностном уровне, так и в общепринятом понимании данного слова — в процессе коммуникации с представителем иной лингвокультурной общности
Уровень 3	Уровень поликультурного сознания	Преодоление предрассудков и стереотипов, ознакомление с историей и культурой различных этнических сообществ, уважение ко всем людям вне зависимости от их национальности, расы или пола, способность оценивать современные и исторические события с позиции различных этнокультурных групп
Уровень 4	Уровень межкультурного опыта	Личный контакт с представителями различных сообществ, опыт адаптации к непривычной культурной среде, приучение себя к сдержанности при реальном, а не опосредованном контакте с проявлениями иной культуры
Уровень 5	Уровень общественных действий	Распространение идей поликультурализма

Невозможно не отметить сходство структурных компонентов понятия «поликультурная грамотность», изложенного в вышеприведенной таблице, и тех элементов понятия «межкультурная грамотность», что уже были упомянуты нами в статье. Действительно, рассматриваемая модель включает в себя и понимание поведенческих моделей носителей иной культуры, и умение воспринимать их с эмпатией, и способность проявлять интерес к представителям чужого культурного пространства ненавязчиво, тактично, и лингвистическую компетенцию. Смысловое наполнение уровня «межкультурного опыта» во многом соответствует таким умениям, составляющим межкультурной грамотности, как адекватная реакция на изменение вербального и невербального контекста, умение делать справедливые обобщения на основе конкретных культурно-обусловленных фактов и т.д.

Настолько очевидное сходство структурной модели поликультурной грамотности с нашим представлением о межкультурной грамотности подталкивает к мысли, что они есть не что иное, как два альтернативных термина с общим смысловым наполнением. Единственным уточнением, актуальным в контексте нашего толкования межкультурной грамотности, является несогласие с уровневой моделью, использованной для визуальной подачи материала. Уровневое отображение структуры понятия показывает, что освоение компонентов описываемого понятия происходит поступательно, что, на наш взгляд, не совсем верно. Более релевантной представляется модель, которая отражала бы перекрестную взаимосвязь большинства элементов структуры понятия «поликультурная грамотность». По словам А. Фантини, «в овладении межкультурной компетенцией невозможен успешный результат при игнорировании хотя бы одного из составных блоков. Верно и обратное утверждение — прогресс в изучении одного из компонентов неминуемо выльется в успехи на других направлениях. Действительно, осваивая язык, знакомишься с реалиями и бытом его носителей, проникаешься к ним уважением, стремишься к личному общению, которое, в свою очередь, делает тебя терпимей, любопытней и позволяет осознать необходимость в дальнейшем совершенствовании языковых навыков» [15; 19].

Некоторые исследователи проводят количественное разграничение данных понятий: межкультурная грамотность есть умение личности продуктивно общаться в своем культурно-языковом пространстве, а также в культурной среде еще одного языка, изучаемого как иностранный. Естественно, поликультурная грамотность в таком случае есть некий эволюционный этап, на котором личность свободно функционирует не в двух, а в большем количестве культурно-языковых пространств. Данное разделение понятий представляется нам нерелевантным на том основании, что качественное наполнение понятий, их содержание не претерпевает существенных изменений. Другие же авторы (М. Хепберн, У.С. Форни) видят в поликультурной грамотности лишь переходный этап к межкультурной (кросс-культурной) грамотности. Поликультурная грамотность, как отмечают исследователи, есть не что иное, как система взглядов, навыков и умений, необходимых для успешного функционирования человека как гражданина многонационального государства и одновременно как члена своего этнического сообщества наряду с другими этническими сообществами, составляющими полиэтническую общность в рамках единых территориальных границ [17]. Из данного определения можно сделать следующие выводы:

- Для того чтобы обладать должным уровнем поликультурной грамотности, не всегда необходимо знание иностранного языка и умение распознать его культурологическую составляющую, культурно-обусловленный контекст. Дей-

ствительно, терпимость к поведенческим моделям и ценностям, разделяемым носителями иной культурной среды, не означает автоматически, что они являются носителями и иного языка, поскольку этнические общности в рамках одного государства не всегда сохраняют национальные языки при безусловной склонности к сохранению обычаев, уклада и быта [19; 11].

• В поликультурной грамотности преобладают политические императивы, именно они диктуют потребность в реализации искомого культурного плюрализма посредством формирования личности, толерантной к проявлениям иной культуры. «Поликультурную грамотность» можно считать неким социальным заказом, условием выживания и продуктивного функционирования прежде всего государства и общества, и лишь во вторую очередь — личности. «Если поликультурное образование ограничено политикой, обеспечивающей «условия существования»... то межкультурное образование направлено на сотрудничество и взаимодействие» [20]. В этнически гомогенном обществе обучение, направленное на формирование поликультурной грамотности, приобретает межкультурную направленность в том случае, если изучается не просто та или иная зарубежная культура, но и исследуется взаимовлияние изучаемой и родной культуры, а также их связь (синхроническая или диахроническая) с другими зарубежными культурами.

Итак, вывод о большей масштабности понятия «межкультурная грамотность» по сравнению с понятием «поликультурная грамотность» можно сделать на основании следующих положений:

— межкультурная грамотность неотрывно связана с овладением иностранным языком как на уровне знаний, так и в сфере практических рецептивно-репродуктивных умений, в то время как поликультурная грамотность не всегда предусматривает данные структурные компоненты;

— потребность личности в освоении межкультурной грамотности продиктована прежде всего не политическими или социально-релевантными интересами, как в случае с поликультурной грамотностью, а собственными потребностями в развитии, эволюции и активной интеграции в жизнь не только в рамках собственного государства, но и на глобальном, общемировом уровне;

— овладение межкультурной грамотностью невозможно без глубоких познаний в собственной национальной культуре, без умения рефлексировать, сопоставляя мировоззренческие концепции, разделяемые собственной языковой общностью, со взглядом на мир, присущим носителям иных культуры и языка.

Довольно полно отражающей наш взгляд на понятие межкультурной грамотности является модель, предложенная автором практического курса по обучению межкультурной коммуникации Нелом Силье. Исследователь представляет межкультурную грамотность как набор конкретных составляющих, пытается проследить ее по соответствию ряду параметров. Он определяет межкультурную грамотность как «набор определенных знаний и умений (собственно компетенция) в сфере межкультурного общения». Говоря о межкультурных знаниях, автор выделяет следующие три основные аспекта, категории:

— понимание того факта, что поведенческие модели людей обусловлены их культурой;

— понимание того, что и речь, и поведение зависят от таких социальных переменных, как возраст, пол, принадлежность к социальному классу, место жительства и т.п.;

— знание традиционных, общепринятых в изучаемой культуре моделей поведения в повседневной ситуации.



Межкультурные умения, собственно, компетенции, Нел Силье делит на следующие четыре класса:

- умение распознавать культурную коннотацию слов и фраз чужого языка;
- способность проникать в сущность чужой культуры, делать необходимые обобщения на материале конкретных единичных примеров;
- умение относиться к носителям чужой культуры и самой культуре с эмпатией, принимать ее с должной терпимостью, не судить по законам культуры собственной;
- интеллектуальное любопытство, интерес к чужой культуре, умение ненавязчиво проявлять его.

Не меньший интерес представляет также видение межкультурной грамотности, представленное в работах Альберто Фантини<sup>1</sup>. Он считает, что межкультурная грамотность — это чрезвычайно комплексный феномен, включающий следующие компоненты: набор определенных поведенческих особенностей, характерных черт; три компетентностные сферы, или коммуникационных домена; четыре измерения; достаточный уровень владения иностранным языком (разделяемым носителями изучаемой культуры).

1. Поведенческие особенности, черты характера, необходимые для овладения межкультурной грамотностью: поведенческая гибкость, юмор, терпеливость и терпимость, открытость, заинтересованность в мире и собеседнике, интеллектуальное любопытство, эмпатия, терпимость, заведомо положительное отношение к новизне, сдержанность в оценках и пр.

2. Компетентностные сферы, коммуникационные домены:

- умение устанавливать и поддерживать общение, а в более широком смысле — дружественные отношения с собеседником;
- умение эффективно общаться, извлекая максимум фактической информации и эстетического удовольствия из процесса коммуникации с минимальными потерями как в информационном, так и в эмоциональном качестве передаваемой информации;
- умение эффективно сотрудничать с целью достижения результатов, выгодных для обеих сторон, задействованных в процессе коммуникации.

3. Четыре измерения:

- интеллект, достаточно продвинутый уровень интеллектуальных операций, багаж фоновых знаний, начитанность;
- позитивное отношение к миру, собеседнику, процессу взаимодействия, к себе как участнику коммуникации;
- умения и навыки, потребные для эффективной организации общения и взаимодействия;
- знание поведенческих моделей, стратегий коммуникации, фоновой культурной информации, релевантной для культурной среды собеседника, партнера по коммуникационному акту.

4. Достаточный уровень владения иностранным языком (разделяемым носителями изучаемой культуры): умение корректно изъясняться, выражать свои мысли, передавать потребности, правильно воспринимать выраженные собеседником идеи, своевременно реагировать на них, распознавать культурный подтекст речевых единиц, адекватно его интерпретировать, а также сравнивать свое миро-

---

<sup>1</sup> Fantini E.A. Exploring intercultural competence: a construct proposal, Brattleboro, VT, USA 1995, revised 1996. — P. 170.

ощущение как носителя родного языка и ту позицию, с которой оценивает происходящее собеседник из иного языкового круга.

На наш взгляд, интересным в видении структуры понятия «межкультурная грамотность», предложенном автором, является блок, посвященный описанию поведенческих особенностей и черт характера, необходимых для овладения межкультурной грамотностью. Действительно, помимо слагаемых межкультурной грамотности, поддающихся научению, существуют и те, что можно отнести к недоступным для формирования психологическим предпосылкам овладения искомой грамотностью. Данные предпосылки, предположительно, не оказывают решающего эффекта на возможность освоения межкультурной компетентностью той или иной обучающейся личностью, но могут быть расценены как психологический катализатор, делающий процесс обучения менее продолжительным и технологически сложным. Подтверждение нашему предположению находим и в трудах других западных культурологов и педагогов: «Межкультурная грамотность состоит не только из знаний и умений, но еще и из личностных характеристик, таких как, например, эмпатия, способность выдерживать параллельно возникающие разнообразные ожидания, многоаспектная толерантность, общительность, устойчивость к стрессовым ситуациям, творческое начало в решении проблем и пр.» [21, с. 199].

Совокупность таких структурных компонентов, как личностные качества, ценностные предпосылки, языковая, коммуникативная, поведенческая, культурная и страноведческая компетенция, и составляет, на наш взгляд, сущность понятия «межкультурная грамотность».

Постижение структуры понятия, бесспорно, дает возможность сформулировать собственное, уточненное и расширенное, определение категории «межкультурная грамотность». Так, с педагогических, методических и культурологических позиций, в процессе обучения иностранному языку в рамках вузовского обучения межкультурная грамотность определяется как «способность к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмысления ее реалий, морали, ценностей и прочих слагаемых компонентов сквозь призму собственной культуры, а также умение эффективно функционировать в условиях иной лингвокультурной среды».

### *Список использованной литературы*

1. Myron, W. Lusting, Jolene Koester. Crosscultural competence : interpersonal communication across cultures. — New York : Longman, 1999. — 386 p.
2. L. Robert Kohls and John M. Knight, Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook, 2nd Edition, 1994. — 300 p.
3. Seidel, G. Cross-cultural training procedures: Their theoretical framework and evaluation // The mediating person: Bridge between cultures / Ed. by S. Bochner. — Cambridge: Schenkman (Intercultural Training), 1981. — P. 184—213.
4. Chen, G.M. Foundations of intercultural communication / G.M. Chen, W.J. Starosta. — Boston, MA: Allyn and Bacon, 1998.
5. Landis, D. A model of intercultural behavior and training / D. Landis, R. Bhagat // Handbook of intercultural training. — Thousand Oaks, CA: Sage, 1996. — P. 1—16.
6. Ишхаян, Н.Б. Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996.
7. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / Мордовский ун-т. — Саранск, 1993.

8. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. — М. : Рус. яз., 1990.
9. Конецкая, В.П. Лексико-семантическая характеристика языковых реалий // Великобритания : лингвострановедческий словарь. — М., 1980.
10. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы : пособие по страноведению. — М. : Высш. шк., 1988.
11. Воробьева, Е.И. Содержание и структура понятия «лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.pomorsu.ru/ScientificLife/Library/Sbornic2/article17.htm>
12. Brown, G. Cultural values: The interpretation of discourse // *ELT Journal*. — 1990. — № 44 (1). — P. 11—17.
13. Nostrand, H. Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature // *Trends in language teaching*. — New York : McGraw-Hill, 1966. — P. 1—25.
14. Hammerly, H. Synthesis in Second Language Teaching // *Second Language Publications*, 1982.
15. Fantini, E.A. Exploring intercultural competence: a construct proposal, Brattleboro, Vt, 1997.
16. Hirsh, A.D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. — Boston, 1988.
17. Dukon-Sells, R. Visions of multicultural education for the 21<sup>st</sup> century // *Toward education*. — Minnesota, 1996. — P. 15.
18. Warring, D., Frank, K.N. A proposal for cultural diversity in Education: the Minnesota model // *Toward education*. — Minnesota, 1996.
19. Rich, A. L. Interracial communication. — NY : Harper & Row, 1974.
20. Хепберн, М. Опыт США: образец для подражания или рядовой пример? (цит. по: Поликультурное образование как педагогическая концепция / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова // *Вестник Рязанского гос. пед. ун-та им. С.А. Есенина*. — 1995. — 1(5). — С. 11—15).
21. Friesenhahn, G.J. Wiederbelebung der internationalen Dimension sozialer Arbeit // *Jugendhilfe*. — 1995. — Vol. 33. — # 4.

*З.А. Ломако*

## УЧЕБНЫЕ ЗАДАЧИ-МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе развития общества предъявляются определенные требования к профессионализму специалиста, качеству его знаний и умений. Процесс профессионализации в отечественной психологии характеризуется следующими стадиями: поиск и выбор профессии; освоение профессии; социальная и профессиональная адаптация; сам этап выполнения профессиональной деятельности. В качестве оснований для выделения стадий профессионального становления личности принимается социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности.

В психолого-педагогической литературе ведущей называется такая деятельность человека, которая характеризуется рядом признаков. Во-первых, это деятельность, на основе которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности, во-вторых, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы, в-третьих, деятельность, от которой зависят наблюдаемые в том или ином возрасте основные изменения личности (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

С поступлением в профессиональное учебное заведение социальная ситуация характеризуется новой ролью личности, новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским со-

вершеннолетием. Ведущая деятельность — профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Данной стадии профессионального становления личности посвящено наше исследование.

Известно, что длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения и подчас не завершается получением диплома. В случае заочной формы обучения при работе по профилю получаемой специальности длительность профессиональной подготовки может быть значительно сокращена. Однако уровень ее выполнения носит иногда нормативно-репродуктивный характер из-за недостаточной теоретической базы.

Проблема нашего исследования состоит в выявлении психолого-педагогических условий совершенствования уровня профессиональных знаний и умений выпускника того или иного учебного заведения, подготовки его к стадии профессиональной адаптации после окончания данного заведения. В период адаптации ведущей деятельностью становится профессиональная, а социальная ситуация коренным образом меняется: новая система отношений в разновозрастном коллективе, иная социальная роль, новые социально-экономические условия и профессиональные отношения.

Известно, что выпускник вуза должен владеть и теорией своей профессиональной деятельности, и огромным количеством умений, которые сегодня рассматриваются в качестве одного из критериев оценки профессиональной готовности будущего специалиста. Умение понимается нами как возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться. Важность систематического формирования и развития умений особенно возросла в последние годы, что обусловлено не столько бурными поворотами в политической и экономической жизни страны, сколько социальной необходимостью перехода к личностно ориентированному обучению учебно-познавательной деятельности. Мы учитываем, что как познавательная деятельность, так и базирующаяся на ней практическая имеют два аспекта рассмотрения: психологический и дидактический.

Теоретическое обоснование нашего подхода к решению проблемы исследования состоит в следующем: определить типовые учебные задачи-модели профессиональных задач, содержание которых соответствует целям повышения уровня квалификации специалиста; выявить знания, позволяющие решать выделенные задачи; а также соответствующие им умения учебно-познавательной деятельности. Именно эту группу вопросов мы условно назвали дидактической характеристикой процесса подготовки к профессиональной деятельности. Рассматривая задачу-модель, имеем в виду описание профессиональной деятельности языком классификационных требований, между которым и реальным представлением о нем у студентов, формирующимся в обучении, имеет место соответствие, позволяющее использовать это описание для целей управления учебно-познавательной деятельностью студентов.

Мы считаем, что необходимо обратить внимание на такое психологическое новообразование, как обращенность в будущее и активность личности в период становления будущего специалиста. При решении учебных задач-моделей будущей профессиональной деятельности под нашим руководством студенты психологического факультета получили подтверждение тому, что «общепринятое положение об обращенности в будущее, являющееся главной чертой молодых людей, не означает, что это возрастное психологическое новообразование вызревает

само собой, повинуюсь неким возрастным законам развития... К психологическим трудностям, которые испытывают молодые люди во всем мире, в нашей стране добавляются трудности, обусловленные следующим обстоятельством: у некоторых молодых людей отсутствует желание самостоятельно выбирать собственные жизненные ценности, самостоятельно строить свои жизненные планы и самостоятельно выполнять их. Действительно, такие трудности объясняются тем, что и литература, и учебные пособия, изданные еще во времена советской системы, формируют особый тип личности. Одной из важных особенностей личности такого типа является принципиальное отсутствие потребности самому выбирать собственные жизненные ценности, самому строить свои жизненные планы и готовность некритично принимать как истинное, как необходимое, как свое, то, что дается откуда-то сверху, например, программами политических партий. Это создает даже определенный внутренний комфорт. В постсоветский период, когда система ценностей изменилась, и ушло само «навязывание» целей и ценностей, возникли трудности прежде всего чисто психологические, связанные как раз с отсутствием потребности и способности к самостоятельной постановке жизненных целей, потребности и способности осуществлять личный, свободный выбор. Практика показывает, что наиболее сложной является ситуация для молодых людей, которые ничего не хотят или не знают, чего хотят» (И.В. Дубровина).

Указанное обстоятельство рождает, как мы считаем, непонимание важности профессиональных знаний и умений, которыми необходимо вооружаться в период ознакомления с будущей профессией еще в процессе обучения. Проблема поиска смысла своего существования, определения жизненных целей важна для сохранения психического и психологического здоровья любого человека в любом возрасте. Но есть период в жизни человека, когда она становится действительно ключевой, определяющей, — это период подготовки к будущей профессиональной деятельности. Эту группу вопросов мы относим к психологической характеристике нашей проблемы. Это вопросы, относящиеся к целостному процессу, который начинается с выбора профессии и длится практически всю жизнь человека. Эти вопросы тесно связаны с психологией творческой активности человека.

У взрослого человека при различных формах творческой активности интеллектуальная деятельность достигает наиболее высокого уровня, поэтому дидактический подход теоретического обоснования совершенствования подготовки специалиста требует постановки его на психологическую основу. Психология дает ответы на такие вопросы, как законы усвоения знаний, формирования навыков и умений, а также условия мотивации учения, интереса к познанию и др. Без учета психологических закономерностей вся работа по подготовке и совершенствованию квалификации специалиста может идти методом «проб и ошибок» в основном стихийно.

Введем ряд понятий, которые позволили нам оценить активность учебно-познавательной деятельности студентов в процессе решения учебных задач-моделей. Довольно широко распространена точка зрения, согласно которой активность представляет собой определенную характеристику человеческой деятельности. В одних работах под активностью понимается максимальная деятельность. В других она определяется как мера деятельности (Е.Ф. Ануфриев), как активная творческая новаторская деятельность человека (Г.С. Ларина). Определяемая как «динамическая система взаимодействия субъекта с миром» деятельность включает сознательно действующего субъекта и предполагает наличие его целей, интересов, мотивов, потребностей, воли и т.д. В отечественной литературе дея-

тельность определяется как специфическая форма активности, свойственная человеку и направленная на сознательное преобразование им окружающего мира. Рассматривая человека как активного субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн отмечает, что в результате деятельности изменяется не только объект, но и сам субъект, то есть деятельность человека обуславливает формирование его сознания, психических процессов и свойств, а сознание осуществляет регуляцию человеческой деятельности, обеспечивает ее адекватное выполнение согласно закладываемой цели.

Познавательная активность — деятельное состояние личности, выражаемое в устойчивом стремлении к знаниям, к умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе познавательной деятельности. Познавательная деятельность — продукт и предпосылка усвоения социального опыта. Развитие человека идет не путем разворачивания изнутри готовых, заложенных наследственностью способностей, а путем усвоения («присвоения») опыта, накопленного предыдущими поколениями (А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина). Познавательная деятельность учащегося в процессе обучения — это учение, в котором отражаются предметный материальный мир и его активная преобразующая роль как субъекта этой деятельности. Предметом познавательной деятельности учащегося в процессе обучения являются действия, выполненные им для достижения предполагаемого результата деятельности, побуждаемой тем или иным мотивом. Важнейшими качествами этой деятельности является самостоятельность, которая может быть выражена в самокритичности; познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях; готовность к преодолению трудностей, связанная с проявлением усидчивости и силы воли; оперативность, предполагающая правильное понимание учебных задач, осознанный выбор нужного действия и темпа их решения.

Представляется исключительно важным провести четкую грань, отделяющую активность живого мира от активности, свойственной социальному миру, активности человеческой, которые, имея общие основания, обладают разной природой, разной сущностью, разными уровнями, возможностями, тенденциями функционирования и развития. Активность (лат. — действенный) — качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений.

Задачи-модели будущей профессиональной деятельности, о которых говорилось выше, по своей эмоциональной окраске являются профессионально-значимыми задачами. Их решение требует введения в содержание обучения ориентации на соотношение фундаментальных и прикладных знаний. При этом мы называем прикладными знания, являющиеся основой для выполнения профессиональной деятельности. Фундаментальные знания — это методологические знания для конкретного типа учебных задач. Наше исследование позволило выделить два типа учебных задач.

Первый тип задач носит репродуктивный характер, для решения которых необходимо провести анализ учебной ситуации; выявить прикладные и фундаментальные знания, лежащие в основе ее решения; составить аналогичную ситуацию или задачу. К задачам первого типа (для студентов психологического или педагогического факультета) относятся, например, такие: составить психологический (дидактический) анализ проведенного занятия, представить характеристику соотношения фундаментальных и прикладных знаний. Здесь мы использовали занятие, опубликованное на страницах психолого-педагогической литературы и за-

нятие, проведенное преподавателем. Анализ выполнялся на основе представленного преподавателем плана или семантического дифференциала.

Составить план урока (занятия), в котором ведущим является тот или иной дидактический принцип, метод или форма обучения (для студентов педагогического факультета); требуется отразить тот или иной психологический подход к процессу учения (бихевиористский, поведенческий, гештальтподход и др.) — это пример задания для студентов психологического факультета. Аргументировать выбранное соотношение фундаментальных и прикладных знаний.

Второй тип задач — это субъективно творческие задачи, для решения которых требуется на основе известного соотношения между фундаментальными и прикладными знаниями составить проблемную учебную ситуацию и способ ее решения. Например, студентам психологического факультета предлагалось составить классификацию педагогических мотивов по материалам ранее проведенного исследования педагогической деятельности; выбрать и обосновать классификацию групп мотивов. Затем на основе этой классификации дать интерпретацию результатов исследования. Сопоставить результаты своей самостоятельной работы с общепринятыми стандартными нормами.

Каждый тип заданий имеет ряд модификаций, например, в задании, где требуется разработать модель поведения на основе основных законов поведенческого (бихевиористского) подхода возможны разные варианты. Первый вариант: описать формирование модели поведения собаки-поводыря слепого человека, санитара, спасателя, водолаза, искателя наркотиков, взрывчатого вещества и т.д. Второй вариант: обосновать возможности поведенческого подхода для формирования модели поведения студента психологического факультета, поставившего перед собой конкретную цель (сдать экзамен, стать классным специалистом в своей области деятельности и др.).

Для решения поставленных задач студентам требовалось осмыслить содержание знаний изучаемого программного материала, состав и содержание умений: общеучебных, познавательных или ориентированных на будущую профессиональную деятельность.

Такой подход позволил нам повысить качественный уровень интеллектуальных и практических навыков и умений, индивидуализировать процесс профессионализации будущего специалиста или специалиста, имеющего определенный опыт деятельности (в случае заочной формы обучения), оптимизировать реализацию требований личностно ориентированного обучения.

Вышеописанные психологический и дидактический аспекты рассмотрения подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности так или иначе затрагивают вопросы методов и средств обучения. В связи с этим практические проблемы методики преподавания учебной дисциплины и ее научные основы вызывают несомненный интерес. Вот почему весьма актуальны как специфичные вопросы собственно методики преподавания той или иной учебной дисциплины, так и теоретические вопросы психологии учения, учебной деятельности, развивающего обучения, которые, на наш взгляд, составляют основу методики преподавания.

Мы уже отмечали, что организация обучения с позиций воспроизведения книжных знаний постоянно тяготеет к методике, сводящей подготовку специалиста к запоминанию знаний, составляющих содержание учебной дисциплины. Такая методика слабо ориентирована на развитие его личности, способной не только усваивать готовые знания, но и творчески их перерабатывать. При такой органи-

зации учебного процесса деятельность обучаемого, то есть собственно учебная деятельность, редуцируется к процессу усвоения определенного объема знаний. Действительно, имеет место явное упрощение учебной деятельности, сведение ее к получению студентом готовых знаний по изучаемым дисциплинам. Однако упрощение не делает простым и доступным само усвоение наук. Наоборот, такая методика преподавания учебных предметов усложняет подлинное усвоение, заставляя студента заниматься противоестественным для творческого человека делом — заучиванием, зубрежкой «предметных знаний», которые запоминаются по каждой дисциплине в отдельности без видимой связи между собой и часто вне связи с будущей профессией. А что касается развития творческой стороны личности, то на нее такое обучение оказывает, по нашему мнению, скорее отрицательное влияние. Преобладающий в практике вузов тип организации обучения подразумевает накопление якобы достаточной для будущей деятельности суммы знаний из всех учебных дисциплин, составляющих совокупную интеллектуальную основу профессии. Таким образом, в качестве главного результата обучения подразумеваются именно знания, а не личность, способная творить, создавать новые знания в своей профессиональной области, постоянно обучаясь самостоятельно в процессе деятельности.

Ясно, что такая организация учения нуждается в переориентировке: с нацеленности ее на запоминание готовых знаний необходимо перейти на формирование личностных новообразований, умения творчески учиться, перерабатывая научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики. Практика обучения показывает, что само обучение, преподавание учебных дисциплин должно опираться на психологическую теорию. В своей работе мы опирались на психологическую теорию деятельностного подхода к обучению, при реализации которого не преподаватель учит, а студент учится сам в процессе собственной деятельности. Чем активнее познавательная деятельность обучаемого, тем выше эффективность усвоения.

Роль преподавателя в этих условиях превращается в роль организатора учебной деятельности студента, а не человека, который в буквальном смысле учит его, передавая свои знания. Преподаватель организует учебную деятельность студента таким образом, чтобы он не пассивно воспринимал и поглощал текст учебного материала или слова преподавателя, а активно мыслил, извлекая необходимую научную информацию из того или иного источника. Поэтому преподаватель является организатором учебной деятельности студента. Благодаря такой организации студент выступает не пассивным потребителем информации, а активным ее «добытчиком» и производителем.

Методы преподавания, обеспечивающие такую учебную деятельность, называются в научной литературе активными методами обучения. Под активными методами мы понимаем те методы, которые позволяют организовать учение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности.

Мы исследовали психологические условия применения активных методов обучения для формирования творческих умений при изучении физики в вузе. Формирование таких умений стало одним из условий повышения качества усвоения не только физики, но и профессиональных знаний. Общетеоретической основой исследования является концепция планомерного (поэтапного) формирования умственных действий, созданная П.Я. Гальпериным и развиваемая Н.Ф. Талызи-



ной, а также их последователями, в которой наиболее полно реализован деятельностный подход к обучению. Согласно этой концепции для формирования любой деятельности необходимо выявить составляющие ее действия, систему объективных условий (знаний) для их правильного выполнения и организовать поэтапное усвоение обучаемыми этих действий. В этих целях были разработаны специальные учебные задачи-модели, которые обучаемые решали сначала при помощи преподавателя, а затем самостоятельно — в материальной форме, потом в громкоречевой, далее в форме речи про себя и, наконец, собственно в форме умственных действий.

Мы ставили перед собой следующие цели:

1) научить обучаемых решать субъективно творческие задачи (двух типов):  
— задачи на разработку принципа действия технических устройств из разных областей человеческой деятельности, основу которых составляет одно и то же фундаментальное знание, например, физическая характеристика высоты звука для разработки принципа действия эхолота (прибора для обнаружения косяков рыб), звукоулавливателя для определения координат артиллерийской цели, очертаний концертного зала и др.;

— задачи на разработку принципа действия одного и того же по функциональному параметру технического устройства, но на различных фундаментальных знаниях из физики, например, задачи на разработку принципа действия термометра жидкостного, электрического, дистанционного (для измерения температуры извергающейся лавы или источника теплового излучения и др.);

2) научить обучаемых самостоятельно разрабатывать задачи-модели из области своей будущей профессиональной деятельности. Например, совершенствовать элементы артиллерийского вооружения на основе физических знаний.

В качестве системы объективных условий совершенствования методики преподавания (в данном случае, физики) в содержание обучения мы вводим знания о соотношении фундаментальных и прикладных знаний. Прикладными в нашем случае являются предметные знания по учебной дисциплине «Физика». Предметные знания — знания о закономерностях явлений окружающего внешнего физического мира. Действия по решению и разработке указанных субъективно творческих задач мы обогащаем методологическими знаниями, которые выполняют функции фундаментальных. Методологические знания — это знания о психологических закономерностях познания, деятельности, логических приемах мышления.

Сама структура знаний указанного вида определяет состав действия по разработке и решению представленных выше творческих задач:

1) подведение предметных явлений, обозначенных содержанием творческой задачи, под методологические знания о компонентах человеческой деятельности;

2) определение известных и неизвестных предметных явлений в творческой задаче и соответствующих им компонентов деятельности;

3) наложение взаимосвязей между компонентами деятельности на предметные явления (известные и неизвестные) в творческой задаче;

4) выявление структурных элементов известных компонентов деятельности и соответствующих им предметных явлений в творческой задаче;

5) разработка структурных элементов неизвестных компонентов деятельности и соответствующих им неизвестных явлений в задаче.

В процессе решения задач указанного типа отмечалась высокая мотивация познавательной деятельности, активность, осознанность и понимание физических явлений и принципа действия технических устройств будущей профессиональной деятельности. Установки на запоминание учебного материала не потребовалось, это происходило непроизвольно и «ячейками» долговременной памяти. В качестве контрольных задач были даны задачи на разработку принципа действия лабораторных и демонстрационных установок по физике. С ними справились все обучаемые, часть из них представила несколько вариантов установок.

Психологическая основа активного метода обучения позволила получить высокоэффективную методику преподавания, пошаговый контроль процесса обучения, воспитание познавательного интереса и самостоятельности обучения и ряд других неоспоримых положительных показателей результата обучения.

### *Список использованной литературы*

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблема человекознания. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 1996.
2. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека. — М. : Флинта ; Наука, 1998.
3. Бодалев, А.А. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни / А.А. Бодалев, В.Т. Ганжин // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 11—23.
4. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. — Т. 1. — М., 1959.
5. Гальперин, П.Я. Введение в психологию. — М. : Изд-во МГУ, 1976.
6. Калошина, И.П. Проблемы формирования технического мышления. — М. : Изд-во МГУ, 1974.
7. Калошина, И.П. Развитие взаимосвязей фундаментальных и прикладных знаний для решения прикладных творческих задач / И.П. Калошина, З.А. Ломако // Варшава: Современная высшая школа. — 1988. — № 9. — С. 17—21.
8. Калошина, И.П. Пневматический двигатель. Авт. свид. СССР, № 1492109, класс МКИ F 15B 15/10, 1987 / И.П. Калошина, З.А. Ломако // Бюллетень изобретений. — 1989. — № 25.
9. Крайг, Г. Психология развития. — СПб. : Питер, 2000.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Политиздат, 1975.
11. Ломако, З.А. Самостоятельная работа курсантов под руководством преподавателя : методические рекомендации. Учебные карты / Коломенское ВАКУ. — Коломна, 1988.
12. Ломако, З.А. Организация и руководство практикой студентов в школе // Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству : тезисы докладов межвузовской конференции, 3 февраля 1998 г. : в 2 ч. / РГПУ. — Рязань, 1998. — Ч. 1. — С. 81—83.
13. Ломако, З.А. Психологические основы обучения решению творческих задач // Теория и практика психологии образования: XXI век : сборник научных трудов / Коломенский гос. пед. ин-т; Редкол.: И.М. Ильичева (отв. ред.) [и др.]. — Вып. 1. — Коломна, 2004.
14. Петровская, Л.А. К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 29—32.
15. Петровский, А.В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. — 1987. — № 1.
16. Пономарев, Я.А. Психология творчества и педагогика. — М. : Педагогика, 1976.
17. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Астрель : АСТ : Транзиткнига, 2006.
18. Рыбалко, Е.Ф. Динамика основных характеристик человека в различные периоды его зрелости // Хрестоматия по возрастной психологии / ИПП. — М., 1996. — С. 283—295.
19. Семенов, Ж.Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И.Н. Семенов, Ю.А. Репецкий // Мир психологии. — 1999. — № 2. — С. 32—38.
20. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. — М. : Сфера, 2004.
21. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М. : Изд-во МГУ, 1975.
22. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления. — М. : Изд-во МПСИ : Флинта, 1999.
23. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. — М. : КСП+, 1997.

24. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития. — М., 1996.
25. Эриксон, Э.Г. Детство и общество. — СПб. : Питер, 1996.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Современный этап развития российского и мирового образования характеризуется сменой образовательной парадигмы. В настоящее время во многих странах мира осознали необходимость реформирования национальных систем образования. Стратегическое направление этого процесса лежит на пути решения проблемы личностно ориентированного обучения, в котором личность ученика, студента становится центром учебного процесса.

Ориентация на личность в педагогической науке связана с разработкой способов реализации личностно ориентированных целей обучения и воспитания. Эти цели имеют социальное происхождение, формулируются психологией и достигаются педагогикой, обосновывающей и разрабатывающей соответствующее этим целям содержание и методы обучения и воспитания.

Осуществление личностно ориентированного обучения предполагает построение образовательного процесса в зоне ближайшего развития обучающегося; использование деятельностного содержания обучения, позитивной оценки достижений учащихся; применения творческих, продуктивных работ; осуществления субъект-субъектного типа взаимодействия, реализуемого в совместной деятельности обучающегося и обучающегося, создания ситуаций для взаимного обучения, выполнения учащимися разных социальных ролей; свободного доступа к необходимой информации с целью формирования собственного независимого, но аргументированного мнения и т.д.

Система оценки учебных достижений учащихся при личностно ориентированном обучении должна быть направлена на развитие личности обучающегося и включать такие современные формы, как «портфель» ученика («портфолио») и мониторинг учебных достижений учащихся.

«Портфель» ученика — это форма аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному учащимся в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности. Диапазон его применения постоянно расширяется. Все новые страны включают «портфель» ученика в свои образовательные системы и начинают использовать на всех уровнях образования — от высшей до начальной школы.

Традиционный «портфель» ученика представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Он позволяет решить две задачи:

— проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, вне сравнения с достижениями других учеников;

— оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля.

Выделяют различные виды «портфолио» в зависимости от характера и структуры представленных в нем материалов ([www.pgcps.pg.k12.md.us](http://www.pgcps.pg.k12.md.us)) или от целей использования ([www.ucal.gary.ca/~bartlett/etypes.html](http://www.ucal.gary.ca/~bartlett/etypes.html)).

«Портфолио» документов, или «рабочий» «портфолио», включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, которая демонстрирует

прогресс учащегося в какой-либо учебной сфере. Этот «портфель» ученика может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики, которые показывают, каких успехов добился ученик в процессе обучения с момента, когда он поставил перед собой определенную цель, и до того, как он ее достиг. Поэтому в нем могут быть представлены как успешные, так и неудачные, пробные работы.

«Портфолио» процесса отражает все фазы и этапы обучения, позволяет показать весь процесс обучения в целом, то, как учащийся интегрирует специальные знания и навыки и достигает прогресса, овладевая определенными умениями как на начальном, так и на высоком уровне. Кроме того, этот «портфель» ученика демонстрирует процесс рефлексии учащимся собственного учебного опыта и включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки.

Показательный «портфолио» позволяет лучше всего оценить достижения учащегося по основным предметам школьной программы. Может включать только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения учеником и педагогом. Обязательным требованием является полное и всестороннее представление работы. Как правило, в этот «портфель» ученика входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ. Представленные материалы могут сопровождаться письменными комментариями учащегося, обосновывающими выбор представленных им работ.

«Портфолио» развития применяет учитель, заинтересованный в наблюдении за тем, каких успехов достигает ученик, насколько он прогрессирует в течение учебного года, например, в освоении языка или математики. Этот «портфель» ученика содержит примеры учебных работ, а также оценки учеником своих результатов, он содержит достоверные сведения, которые могут быть использованы для оценивания ученика или для обсуждения с родителями на родительском собрании.

«Портфолио» для учебного планирования применяют для получения дополнительной информации о классе — это позволяет лучше оценить уровень возможностей детей еще до начала учебного процесса и в соответствии с этим спланировать учебный год.

Портфолио подготовленности (proficiency), или «паспорт компетенций и квалификаций», содержит определенное количество материалов, которые демонстрируют компетентность учащихся и достижения в нескольких предметных областях.

Существуют и другие виды «портфеля» ученика.

Преподаватели, реализующие личностно ориентированные подходы в учебном процессе, должны постоянно осваивать новые формы «портфеля» ученика, особенно «портфолио», основанных на применении современных информационных технологий («электронный портфолио») и ориентированных на новые образовательные цели («паспорт компетенций и квалификаций»). Они должны уметь применять систему оценивания «портфолио» в соответствии с разными задачами их использования. Это может быть неформальное оценивание (экспертное), включающее коллективную оценку педагогов, родителей и соучеников, или оценка, основанная на формализации и стандартизации критериев оценивания, согласованных с общепринятыми учебными показателями.

Под мониторингом понимают постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям об исследуемом объекте.

В настоящее время в системе образования выделяют следующие основные виды мониторинга:

- информационный — сбор, накопление, систематизация информации;
- фоновый — выявление проблем, до того как они станут осознаваемыми на уровне управления;
- проблемный — выявление закономерностей, процессов и проблем, которые существенны с точки зрения управления (осуществляется по заказу органа управления);
- управленческий — отслеживание и оценка эффективности, последствий и вторичных эффектов, принятых в области управления и принятия решения.

Контроль образовательных достижений обучающихся является одним из основных элементов оценки качества образования. Анализ достижений определяется в основном через знания и умения, характерные для данной предметной области. Под знаниями понимаются понятия и системы понятий, отражающие реальный мир с его объектами и процессами, их свойствами и связями. Под умениями понимается способность выполнять ту или иную деятельность по решению задач.

Для того чтобы информация об образовательных достижениях обучающихся была не усредненной, а отражала реализацию в процессе обучения каждой из образовательных целей, характеризовала усвоение отдельных частей содержания (кластеров), мониторинг должен осуществляться систематически. Такой мониторинг называется системным. Для его реализации предлагается использовать методологию моделирования [3].

Для того чтобы преподаватели могли осуществлять системный мониторинг на основе моделирования, они должны быть знакомы с методикой определения критериев оценки «кластеризованного» содержания. Суть этой методики заключается в следующем. Содержание обучения, зафиксированное в стандартах, программах, учебниках и учебных пособиях, считается исходным объектом. Содержание, которое сформировалось у обучаемых при изучении данного кластера содержания, считается моделью этого кластера. Важным моментом в моделировании является установление адекватности модели объекту и целям моделирования. Это означает оценку усвоения данного кластера содержания под углом зрения цели, которая его определяет.

Преподаватели должны знать, что возможны следующие варианты неадекватности: соответствие объекту моделирования, но несоответствие его целям; соответствие целям моделирования, но несоответствие объекту. В случае оценки образовательных достижений это означает усвоение содержания обучения, но не реализацию цели обучения, на достижение которой было направлено данное содержание; реализация целей обучения, но усвоение содержания обучения на уровне ниже заданного.

Они должны уметь на основании адекватности модели моделируемому объекту и целям моделирования определять требования к усвоению данного кластера содержания (под углом зрения соответствующей цели). С помощью требования определять критерий, по которому можно оценить достижение данной цели обучения, поскольку критерием является признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки. Преподаватели должны понимать, что содержание требований в целом является признаком, мерилем оценки результатов усвоения учебного материала.

В качестве инструмента обработки данных системного мониторинга используется специальная техника построения и анализа так называемых пиктогра-

фиков, которая реализуется с помощью компьютерных программ (пакет Statistica 5.0). Преподаватели должны научиться фиксировать результаты отдельного измерения в виде многомерного графического символа.

Современные формы и методы оценки достижений учащихся должны взаимно дополнять друг друга, их необходимо использовать в системе. Это будет способствовать более эффективному развитию личности обучающихся в процессе личностно ориентированного обучения.

### *Список использованной литературы*

1. Новикова, Т.Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т.Г. Новикова [и др.] // Вопросы образования, ГУ-ВШЭ. — 2004. — № 3. — С. 201—240.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. — М. : Академия, 2001. — 272 с.
3. Трубина, И.И. Системный мониторинг качества образования как информационная основа управления общеобразовательным учреждением : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2005. — 235 с.



## Актуальные проблемы психологии

*Л.А. Байкова*

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Здоровье человека как высшая ценность является основным критерием результативности образовательных систем в гуманистической парадигме. Определение сущности психологического и социального здоровья, его показателей в разные возрастные периоды является одной из исследовательских задач, решение которой поможет осуществлять мониторинг эффективности любых образовательных систем, эффективность государственных мероприятий, направленных на обеспечение повышения уровня благосостояния людей, динамику развития общества в целом.

В психологических исследованиях не раскрывается сущность социального здоровья как личностного образования, как характеристики состояния личности, являющейся субъектом социальных отношений.

В то же время здоровье общества может рассматриваться как результирующая переменная социально детерминированного поведения людей. Существует синергичная взаимосвязь этих двух феноменов — «здоровье общества» и «социальное здоровье каждого субъекта общественных отношений». Состояние социальной среды, социально-экономические и политические катаклизмы ведут к росту количества правовых нарушений, проявлению девиантного поведения, увеличению людей со стрессовыми состояниями, личностному кризису, пересмотру ценностей и личностных смыслов. Стрессы, переживания в кризисные социальные периоды являются причиной нарушений в субъективном психологическом благополучии индивида, по психосоматическому механизму приводят к соматической болезни.

Важнейшим условием развития здорового общества являются социально здоровые люди, чье поведение соответствует как абсолютным нормам (универсальные нравственные нормы), так и нормам, специфичным для определенного этапа социально-политического и экономического развития общества, его культуры. В процессе социализации и воспитания субъектом усваиваются определенные когнитивные конструкты, модели поведения, формируются ценностные и смысловозжизненные ориентации, установки, детерминирующие эти модели поведения.

Введение понятия «социальное здоровье человека» поможет глубже исследовать проблему воспитания здоровой личности.



Использование термина «социальное здоровье человека» позволит характеризовать гармонично и своевременно осуществляемый процесс социального развития ребенка, по образному выражению Д.И. Фельдштейна — «присвоения общественной сущности человека» (1989), который заключается в переходе от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, пониманием своего места и назначения в нем.

Понятие «социальное здоровье личности» используется очень редко и слабо разработано. В коллективной монографии «Психология здоровья» под редакцией Г.С. Никифорова [24] сделан широкий обзор работ по проблемам здоровья, исследуемым в контексте различных психологических теорий. В частности, была предпринята попытка определить понятие и сущность «социального здоровья». Автор отмечает, что «социальное здоровье» трактуется как оценка биологического состояния определенной части или всей человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей, составляющих так называемую социальную статистику [24, с.143]. Таким образом, «социальное здоровье» рассматривается только как здоровье общества.

Исследователи отмечают, что состояние здоровья общества определяют по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение субъектов общества — это поведение, нарушающее кодифицированные или некодифицированные социальные нормы. Таким образом, чем больше будет людей с девиантным поведением, тем менее здоровым будет общество. Отмечается, что оценка здоровья общества может даваться по таким видам девиантного поведения, которые непосредственно угрожают биологическому состоянию популяции, угрожают жизни и здоровью людей, приводят к снижению репродуктивного потенциала индивида [24, с.145].

Следует заметить, что использование термина «социальное здоровье» лишь для характеристики состояния общества сужает возможность выявления синергичных взаимозависимостей между здоровьем общества и здоровьем отдельных личностей или групп населения. Так, из истории различных стран можно выявить тенденцию, когда прогрессивное развитие общества определялось не массой личностей, чьи ценностные ориентации соответствовали доминировавшим в государстве ценностям приоритетам (например, как это произошло в фашистской Германии), а группой личностей, чьи смысло-жизненные ориентации гармонизировали с общечеловеческими ценностями. В опасные для любого государства периоды революционных переломов, когда нивелируются основные традиционные общечеловеческие ценности, очень важно сохранение социального здоровья детей и молодежи, развитие у них сопротивляемости навязываемым сиюминутным ценностям «купли-продажи», развитие способности интериоризировать общечеловеческие вечные ценности и осуществлять свою жизнедеятельность в соответствии с ними.

Гуманистическая сущность данной проблемы детерминирует методологические основы ее решения — интеграция идей гуманистической психологии, философской и психологической антропологии, культурно-исторической концепции развития высших психических функций (Л.С. Выготский) и общепсихологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев).

В работах, посвященных здоровью, оно рассматривается либо как состояние, либо как процесс. В.П. Казначеев определяет здоровье индивида как динамическое состояние, процесс сохранения и развития его биологических, физиологических

ческих и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни [9]. Н.Д. Левитов [12] понимает под состоянием целостную характеристику психической деятельности за определенный период времени, в которой отражается все своеобразие протекания психических процессов. В отличие от психических процессов состояния характеризуются большей целостностью и устойчивостью.

При разработке нашей концепции понятие «здоровье» соотносится с понятием «состояние».

На современном этапе развития психологической науки рассматриваемая нами проблема находит свое неоднозначное решение в контексте научного направления «Психология здоровья», интенсивно развивающегося за рубежом и в России. Среди отечественных психологов этой проблемой занимаются О.С. Васильева, И.В. Дубровина, О.И. Даниленко, Г.С. Никифоров, Л.В. Куликов, О.В. Хухлаева, Ф.Р. Филатов и др.

В трудах отечественных психологов используется категория «психическое здоровье», а также понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной [23].

Психическое здоровье как составляющая общего здоровья включает ряд компонентов-показателей [1]: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического Я; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и к своей собственной психической деятельности и ее результатам; адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами; способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать ее; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

В исследованиях И.В. Дубровиной, О.В. Хухлаевой используется понятие «психологическое здоровье», которое рассматривается как динамическая совокупность психических свойств, обеспечивающих внутреннюю гармонию личности, гармонию человека и общества, возможность полноценного функционирования человека в процессе жизнедеятельности [36]. Критериями психологического здоровья определены способность к саморегуляции (внутренней и внешней); наличие позитивного образа «Я» и «Другого»; владение рефлексией; потребность в саморазвитии.

Несмотря на это, в определении психологического здоровья упущен важный момент — социальная направленность личности, обладающей психологическим здоровьем, ее позитивная роль в развитии общественных отношений, ее вклад в гармонизацию общественной жизни. Эти признаки присущи социально здоровой личности.

Б.С. Братусь выделяет три уровня психического здоровья [1]:

- уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями нейрофизиологической организации психических процессов;
- уровень индивидуально-психологического здоровья, который характеризуется способностью человека использовать адекватные способы реализации смысловых устремлений;
- уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека.

Таким образом, Б.С. Братусь дает понимание психического здоровья в широком смысле, говорит о состоянии внутреннего мира человека в целом. А уровень личностного здоровья, который определяется качеством смысловых отношений человека, характеризует, на наш взгляд, социально здоровую личность, если ее смысложизненные ориентации направлены на благо и позитивное развитие общества.

Приобретение социального опыта отношений, осознание себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях является показателем социального здоровья личности. А содержание социальной позиции «Я и общество» (Д.И. Фельдштейн) отражает характер социального здоровья или социального «нездоровья», проявляющегося в девиантном, делинквентном поведении. Позиция «Я и общество» указывает на осознание себя субъектом общественных отношений, что является, по нашему мнению, одним из показателей социального здоровья во всех возрастных группах.

Неразрешимая проблема выявления причин и следствий в состоянии здоровья общества может быть решена в контексте идей синергетики и метасистемного подхода [10], когда понятие «социальное здоровье» может соотноситься с такими феноменами, как состояние общества, состояние отдельных групп общества, популяций населения, состояние личности.

Метасистемный подход является методологическим основанием для объяснения феномена «социальное здоровье», для разработки его теоретической модели. В соответствии с этим подходом выделяют метасистемный уровень в организации психики. Психика, рассмотренная с системных позиций, является классом систем со встроенным метасистемным уровнем. Такая система оказывается в состоянии объективировать себя для своей же собственной активности (регуляции, организации, координации). Рефлексия и есть тот процесс, обеспечивающий связь общесистемного уровня организации психических процессов и метасистемного уровня организации психики (А.В. Карпов). В соответствии с общеизвестным положением теории систем, а именно, что любая система объективно находится во взаимодействии с определенной «внешней» по отношению к ней системой, можно утверждать, что существует два класса системных взаимодействий:

1. Внутрисистемные взаимодействия, интегрирующие систему, укрепляющие ее целостность.
2. Внешние системные взаимодействия, обеспечивающие взаимодействие системы с внешней средой.

С.Л. Рубинштейн писал о диалектике внешнего и внутреннего в детерминации и функционировании психического.

В соответствии с идеями названного подхода метасистемный уровень является не только высшим уровнем, но и открытым, то есть через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. «Метасистемный» означает, что данная сущность и принадлежит системе, и лежит вне ее. Понятием метасистемности обозначается сам факт включенности той или иной системы в иные — более высоких порядков, а также ее взаимодействия с ними.

Таким образом, понятие «социальное здоровье человека» можно рассматривать как метасистемный уровень в структуре его здоровья. Это понятие находится в отношениях взаимозависимости со здоровьем общества. Метасистемный уровень не только встроен во внутрь системы, но и локализован на вершине ее структурно-уровневой иерархии. Природа метасистемного уровня такова, что он

может быть интерпретирован как локализованный вне психики и внутри нее. Он может быть корректно объяснен как имеющий двойную локализацию.

Взаимосвязь психического, психологического и социального здоровья человека теоретически обоснована нами в контексте метасистемного подхода: это внутрисистемные взаимодействия, интегрирующие систему внутреннего мира человека, указывающие на его гармоничное состояние. Социальное здоровье в контексте метасистемного подхода отражает внешнесистемные отношения личности со средой. Социальное здоровье личности, таким образом, как компонент принадлежит системе внутреннего мира человека и системе социальной среды. Поэтому определить социальное здоровье человека можно как *состояние гармонии между личностными смыслами и деятельностью человека, способствующее его самоактуализации и позитивному развитию социума*.

Научное значение решения проблемы социального здоровья учащейся молодежи и взрослых заключается в выявлении факторов сохранения и укрепления психического, психологического и социального здоровья детей и молодежи и выявлении причинно-следственных взаимосвязей между этими видами.

В разработанной нами теоретической модели здоровой личности ядром является психическое здоровье, являющееся основанием для психологического здоровья, которое в свою очередь детерминирует социальное здоровье человека. Взаимосвязь этих уровней здоровья синергетична — состояние каждого уровня обусловлено характеристиками других уровней.

Разработка проблемы социального здоровья возможна в контексте гуманистической психологии, где понятия «психическое здоровье» и «здоровая личность» являются основными категориями.

Остановимся более подробно на теоретико-методологическом обосновании сущности и показателей социального здоровья исходя из гуманистической парадигмы.

Философская антропология (М. Шелер, Т. де Шарден), гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу), психологическая антропология (В.И. Слободчиков) дают представление о целостности человека как существа природного, телесного, социального индивида, участника культурной жизни, субъекта творческой и сознательной деятельности.

Из идей философской антропологии складывается целостный философский образ здорового человека, который можно рассматривать как идеал образовательной системы, конкретизируемый относительно ее главного субъекта — развивающегося человека.

Идея самосозидающего, трансцендирующего (выходящий за любые актуально данные пределы), открытого ко всяким возможностям человека — центральная для философской антропологии и для гуманистических учений. Сущность человека — в движении, в постоянном духовном преобразовании себя, в актах выхода за свои пределы, в самостроительстве, в самовоспитании. Человек — принципиально незавершенное существо, открытое для мира, для возможностей действия, способное и побуждаемое делать выбор. Субъективный мир человека сложно организован, он безграничен в пространстве и включает в себя все измерения времени: прошлое, настоящее и будущее и даже вечное. Человек как душевная и духовная реальность обладает не только сознанием, но самосознанием и рефлексивным сознанием. «Только человек — поскольку он личность, может возвыситься над собой как живым существом и, исходя из одного центра, как бы по ту сторону пространственно-временного мира, сделать предметом своего по-

знания все, в том числе и себя самого» (Т. де Шарден). Появление рефлексии знаменует возникновение у человека внутренней жизни, противостоящей жизни внешней, приводит к появлению своего рода управления состояниями и влечениями, то есть саморегуляции, свободы выбора. Рефлексирующий человек становится субъектом своей жизни (Г. Гегель, И. Кант, В.А. Лекторский, М.К. Мамардашвили, К. Фихте, Ж.-П. Сартр, М. Шелер, Т. де Шарден). Социальная обусловленность рождения этой способности определяет одно из доминирующих мест рефлексии в структуре здоровой личности.

Еще одной особенностью человека является поиск смысла жизни. «Только человек может заглядывать в завтрашний день, мечтать, жить будущим, выстраивать перспективу своей жизни, сохранять в себе прошлое и соизмерять себя с вечностью». В своем сознании человек открывает смысл своих действий, поступков, поведения своей жизни.

Человек не может жить вне смысла. Без субъективного смысла жизнь человека теряет свою ценность. В. Франкл [33] показывает, какое важное место в жизни человека занимает проблема смысла жизни и его поиска. Смысл жизни, высшие ценности, нравственные чувства и переживания, совесть — проявления духовности человека, а значит и его психологического и социального здоровья.

Положения философской антропологии о духовной сути человека, целостности и уникальности его духовного мира ставят задачу перед исследователями уяснения сути душевного здоровья и определения духовности как показателя психологического и социального здоровья человека.

Самоактуализация является стержневым критерием здоровой личности в концепции А. Маслоу [16, 17, 18]:

1. Основным источником человеческой деятельности, человеческого поведения является непрерывное стремление человека к самоактуализации, стремление к самовыражению. Потребность в самоактуализации — это, по своей сущности, гуманистическая потребность, потребность приносить людям добро.

2. Понятие «самоактуализация» — это то, что человек обязан быть тем, чем он может стать, человек обязан выполнить свою миссию, используя свои возможности и способности. Потребность в самоактуализации возникает у любого здорового человека.

3. Самоактуализация — врожденное явление, которое входит в природу человека. Человек рождается с потребностями к добру, нравственности, справедливости. Эти ценности составляют ядро человека.

А. Маслоу выделял четыре гуманоидные способности человека: физиологические потребности продолжения рода, потребности в пище; потребность в безопасности, потребность в защите; потребность в истине, добре, справедливости. Последняя является содержанием обобщающей потребности в самоактуализации.

В разработанной А. Маслоу теории видное место занимает проблема мотивации [16]. По мнению ученого, не внешние факторы побуждают человека к деятельности — для возникновения потребности необходимы определенные ситуации, переживания. У самоактуализирующихся людей заложена именно такая мотивация. Гуманистическая психология в личности здорового человека называет три основных аспекта:

— тенденция к самодетерминации (внутренняя потребность к самоактуализации);

— принцип саморегулирования (у человека есть природный ритм развития);

— существование внутреннего гармоничного «Я».

Эти аспекты связаны с высшими проявлениями личности, все они социально обусловлены и оказывают влияние на других людей, на состояние общественных отношений, то есть относятся к социальному здоровью человека.

Остановимся на показателях самоактуализированной личности [16]: отсутствие неврозов, психопатических особенностей, психозов или выраженных склонностей к ним; полное использование своих талантов или способностей; спокойствие и уверенность; ощущение принятия, уважения и любви; чувство самоуважения; познавательная мотивация; восприятие реальности; принятие; спонтанность; пиковые переживания; скромность и уважение к окружающим; этика межличностных отношений; цели и средства; чувство юмора; креативность; сопротивление к приобщению к культурным нормам; ценностные ориентации; разрешение противоречий.

Эти показатели А. Маслоу не структурирует. Опираясь на структуру здоровья личности, предложенную Б.С. Братусем, эти показатели можно сгруппировать следующим образом:

— *к уровню психофизиологического здоровья* можно отнести такие показатели самоактуализирующейся личности: отсутствие неврозов, психопатических особенностей, психозов или выраженных склонностей к ним; восприятие реальности;

— *к уровню индивидуально-психологического здоровья* относятся: полное использование своих талантов или способностей; спокойствие и уверенность; ощущение принятия, уважения и любви; чувство самоуважения; познавательная мотивация; принятие других; спонтанность; пиковые переживания; креативность; разрешение противоречий; чувство юмора;

— *к уровню личностного здоровья* относятся следующие показатели: этика межличностных отношений; цели и средства; скромность и уважение к окружающим; сопротивление к насильному приобщению к культурным нормам; ценностные ориентации.

В соответствии с нашей концепцией показатели самоактуализирующейся личности, отнесенные к уровню личностного здоровья, по схеме Б.С. Братуся соответствуют отдельным признакам социального здоровья человека, так как они характеризуют те свойства личности, которые оказывают влияние на позитивное развитие общества, отражают социально-психологические особенности личности. Однако это необходимое, но недостаточное количество показателей социального здоровья человека. Развивающаяся личность в процессе социализации усваивает ценности и культурные нормы, позволяющие адаптироваться к «взрослой» социальной жизни. Под влиянием различных факторов часто происходит формирование искаженных ценностных ориентаций, которые проявляются через «внутренние» и «внешние стремления». В контексте решения заявленной нами проблемы интересны результаты исследования Т. Kasser, R.M. Ryan [39; 40]. Исследователи объединяют личностные стремления в две группы: внутренние и внешние.

*Внутренние стремления* интерпретированы как жизненные цели, обеспечивающие удовлетворение основных психологических потребностей в автономности, эффективности и привязанности. К ним относят личностный рост, любовь, служение обществу и здоровье. Внутренние стремления мы относим к социально здоровой личности. *Внешние стремления* — это стремления к материальному благополучию, социальному признанию через популярность, к физической привлекательности. Это стремления внешние по отношению к личностному «Я».

Было установлено, что внутренние стремления способствуют психическому здоровью, в то же время преобладание у человека внешних стремлений нарушает психическое здоровье человека. Доказано, что испытуемые, ориентированные на внешние ценности в ущерб внутренним, имеют низкие показатели психического здоровья.

Установлена обратная зависимость: положительная корреляционная связь между относительным преобладанием внутренних стремлений над внешними и показателями психического здоровья. Было установлено также, что связи между стремлениями и психическим здоровьем не зависят от пола, дохода и возраста [39; 40].

Эти исследования указывают на необходимость решения еще одной научной проблемы — выявления зависимости между психическим, психологическим и социальным здоровьем человека.

Теория социального здоровья человека, таким образом, выстраивается на метасистемном подходе и комплексе гуманистических идей: целостности и самоценности человека; духовности человека и роли рефлексии в развитии его субъектности; его уникальной способности определять жизненные перспективы, искать смысл жизни; определять для себя нравственные ценности и ориентиры; самосозидающего, трансцендирующего, открытого ко всяким возможностям самоактуализирующегося человека.

Требованиям метасистемного подхода, при котором социально-личностное понимается как феномен, принадлежащий не только личности, но и социуму, обществу, полностью удовлетворяет теория личности А.В. Петровского. Она является базовой в нашей концепции для обоснования сущности социального здоровья человека и определения его критериев.

Иерархическая структура уровней здоровья личности выстроена в соответствии с идеями А.В. Петровского о нетождественности личности и «одушевленного тела». В его концепции личность определяется опосредованно, через изменение бытия других людей, с которыми человек вступает в общение и совместную деятельность, что может быть обозначено термином «вклад». Личность — это особый феномен, в котором непосредственно обнаруживаются разворачивающиеся в межиндивидуальном пространстве предметные и коммуникативные связи. Трехмерная структура личности включает интраиндивидуальную, интериндивидуальную и метаиндивидуальную подсистемы.

На интраиндивидуальном уровне личность индивида рассматривается в аспекте ее индивидуальной индивидуальности, «личностное оказывается погруженным в непосредственное пространство бытия индивида, а он сам выступает перед нами как единственный носитель своей личности». Интраиндивидуальные свойства: структура характера, особенности темперамента, способности, психические процессы. Гармонию свойств интраиндивидуального уровня мы определяем как психическое здоровье.

Интериндивидуальная личностная подсистема заключается в интерпретации личности в системе взаимоотношений людей. «Областью определения и существования личности становится пространство межиндивидуальных связей, то есть не сам по себе способный к общению и деятельности индивид, а процессы, в которые включены, по крайней мере два индивида» (В.А. Петровский). Гармония элементов этой подсистемы характеризуется нами понятием «психологическое здоровье».

Метаиндивидуальная личностная подсистема — это, по мнению А.В. Петровского, «личность индивида, которая выносится на этот раз за рамки не только индивидуального субъекта, но и актуальных связей этого субъекта с другими. Личность как системное качество индивида выступает в смысле идеальной представленности индивида в других людях как его инобытие в них, а также в себе самом как «другом». Осуществляется «вклад» одного индивида в другого как эффект воздействия, изменения поведения и сознания другого, которые значимы для самоопределения другого. Речь идет об активном процессе, о своего рода «продолжении себя в другом». «Отражаясь в индивиде, другой человек выступает как деятельностное начало, меняющее взгляд этого индивида на вещи, формирующее у него новые побуждения, ставящее перед ним новые цели...». Эта способность осуществлять «вклады» в личности других людей относится нами к показателям социального здоровья личности. На этом уровне происходит персонализация, «процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность в жизнедеятельности других людей и может выступить в общественной жизни как личность».

Гармония взаимодействия компонентов структуры метаиндивидуальной личностной подсистемы может быть определена как социальное здоровье.

Идеи В.А. Петровского о персонализации дают основания для объяснения психологических механизмов взаимовлияния субъектов образовательного процесса в ходе педагогического взаимодействия. Влияние социально здоровой личности педагога является одним из факторов развития социально здоровой личности ученика.

Теоретические положения А. Петровского дают основания для определения понятия «социальное здоровье» и для выдвижения гипотезы о совокупности критериев социального здоровья.

Таким образом, в нашей концепции дается следующее определение этого понятия: «Социальное здоровье человека — это состояние гармонии личностных смыслов, взаимоотношений его с другими людьми и деятельности, которая способствует не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, социума, общества и культуры в целом».

Социальное здоровье рассматривается нами как оптимальное сочетание гармоний — гармонии личностных смыслов, деятельности, общения и гармонии человека с социумом, способствующее позитивному развитию личности и общества.

Основанием социального здоровья человека является его психическое и психологическое здоровье. Возрастные особенности вносят свои нюансы в показатели социального здоровья. Эти особенности обусловлены процессами социализации: адаптацией, интеграцией и индивидуализацией.

Гипотетически основными критериями социального здоровья можно назвать следующие: социально-психологическая адаптированность, самоактуализация; социальная направленность, смысложизненные ориентации, не противоречащие общечеловеческим ценностям. Эти критерии являются основанием для определения показателей социального здоровья разных возрастных групп. Показатели по каждому критерию будут различны в разные возрастные периоды.

Возрастная периодизация Д.И. Фельдштейна, в основе которой лежат идеи социализации—индивидуализации позволит нам более четко определить показатели социального здоровья для разных возрастных групп. Кратко изложим идеи



ученого, на которые мы опирались при отборе показателей социального здоровья детей.

По мнению Д.И. Фельдштейна, становление социальной позиции «Я и общество» связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческого взаимопонимания, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Корни развития позиции «Я и общество» уходят в ориентацию младенца на социальные контакты (период от рождения до года), затем активно формируются в дошкольном возрасте (3—6 лет), подростковом (10—15 лет), когда интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений. В процессе социализации поворотными рубежами в развитии социальной позиции «Я и общество» являются 3 года, 10 лет, 17 лет [31].

Социальное развитие личности происходит в процессе деятельности, в спиралевидном процессе каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов развития, обеспечивая формирование новых образований. Внутри развивающейся системы деятельности проявляются узлы социального движения, обеспечивая ребенку достижение определенной позиции его «Я» по отношению к обществу. Идет процесс социализации—индивидуализации как единства противоположностей. В эти периоды происходит постоянный процесс насыщения социальных позиций детей. Наиболее крупными ступенями социального развития личности в период от рождения до зрелости выступают два блока, две фазы становления личности. Первая фаза (детство) — от рождения до 10 лет — характеризуется становлением личности на уровне еще не развитого самосознания. На второй фазе (подростковый возраст) — от 10 до 17 лет — наблюдается активное формирование самосознания, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. Проявляется ответственность за себя в общем деле, ответственность за общее дело, за других людей, актуализация себя в других, «выход за пределы самого себя» (С.Л. Рубинштейн). «Я» обретает и проявляет в обществе силы своего действия. Идет изменение доминирующих мотивов ребенка, свидетельствующих о социальной зрелости: от мотива, характеризующего стремление заявить о себе, о своем наличии, до мотива принести пользу обществу, проявить заботу о других людях.

Таким образом, концепция Д.И. Фельдштейна о процессе социализации и социальной зрелости дает возможность определить показатели социального здоровья детей. У трехлетнего ребенка позиция «Я и общество» указывает на выделение своего «Я» среди других людей. К 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «Самость», ставя себя в позицию субъекта. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и он начинает все более активно воздействовать на ситуацию, вступать в отношения с другими людьми. Это дает нам основание утверждать, что именно этот показатель — субъектная позиция в отношениях — будет доминирующим в диагностике социального здоровья ребенка в этот период.

У десятилетнего ребенка происходит осознание общества как объективно существующего социального организма, где его «Я» выступает наравне, осуществляется попытка выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и оцениваемое место, осуществлять творческую деятельность. И признаком социального здоровья подростка, мы считаем, должны выступать показатели сформированности субъектной позиции в общении и совместной социально зна-

чимой деятельности, социальная мотивация, готовность к самопознанию, ценностные ориентации, соответствующие общечеловеческим нравственным нормам, а в 15 лет добавляются показатели — нравственная самооценка, коммуникативная и кооперативная рефлексия, креативность, готовность к саморазвитию.

От 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии собственного жизненного пути, стремления к самореализации, проявление гражданской позиции. Основными показателями социального здоровья в 17—18 лет будут выступать социальная мотивация и гражданская позиция (показатели социальной направленности) рефлексивность и готовность к саморазвитию (показатели самоактуализации) личностное и профессиональное самоопределение, трудовые ценностные ориентации (показатели социально-психологической адаптированности).

Таким образом, в ходе исследования уточнено понятие «социальное здоровье человека» и теоретически обоснованы критерии социального здоровья (социально-психологическая адаптированность; самоактуализация; смысложизненные ориентации), определены показатели социального здоровья подростков, юношей/девушек (18—21 год) в соответствии с теоретически обоснованными критериями.

#### ***Показатели социального здоровья подростков (12—14 лет)***

Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»:

- ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям;
- умения сотрудничать, вести диалог, разрешать конфликты на основе сотрудничества.

Показатели критерия «социальная направленность»:

- социальная мотивация;
- социальная активность;
- нравственная самооценка.

Показатели критерия «самоактуализация»:

- готовность к самопознанию;
- субъектная позиция в общении и совместной социально значимой деятельности (умения целеполагания, планирования, самоконтроля и саморегуляции);
- креативность.

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Мотивация учения», «Готовность к саморазвитию», тест «Лидер», тест КОС, тест ШТУР, методика М. Рокича, тест «Самооценка», тест «Оценка поведения в конфликтной ситуации».

#### ***Показатели социального здоровья старших подростков (15—17 лет)***

Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»:

- ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям, наличие достаточно широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей;

— обладает сформированной положительной Я-концепцией, чувством собственного достоинства;

- обладает сформированным нравственным идеалом;
- владеет рефлексивными умениями.

Показатели критерия «самоактуализация»:

- готовность к саморазвитию;

— успешно осуществляет самоопределение, которое характеризуется следующими признаками: переживание осмысленности своей жизни; размышление о смысле жизни, наличие интереса к этой проблеме и ее обсуждение являются признаком формирующегося самоопределения;

— креативность;

— видение себя в будущем, долговременное планирование;

— эмоциональная окрашенность будущего (эмоционально привлекательное).

Показатели критерия «социальная направленность»:

— социальная активность и социальная мотивация, опора на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства;

— выбор будущей профессии на основе трудовых ценностных ориентаций, приоритетными из которых являются труд на благо общества, профессия как средство самореализации, проецирование в будущее определенной нравственной позиции; профессия выступает как средство саморазвития и самореализации через внесение своего вклада в развитие общества;

— наличие представлений о путях достижения этих целей (организованность временного будущего).

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Мотивация учения», «Готовность к саморазвитию», тест «Лидер», тест Лири, тест КОС, тест АСТУР, методика М. Рокича, тест «Самооценка», тест «Оценка поведения в конфликтной ситуации», Опросник ДДО, тест «Рефлексивность».

***Показатели социального здоровья юношей и девушек (юность, ранняя взрослость) (18—21 год)***

— адаптированность личности как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды;

— чувство собственного достоинства, умение уважать других;

— открытость реальной практике деятельности и отношений;

— понимание своих проблем и стремление справиться с ними;

— реалистичная оценка себя и окружающей действительности;

— личностная активность;

— гибкость;

— социальная компетентность;

— принятие себя и других;

— креативность;

— уровень осмысленности жизни, наличие целей, придающих жизни осмысленность;

— восприятие своей жизни как интересного эмоционально насыщенного процесса;

— ощущение продуктивности, плодотворности прожитой части жизни;

— восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой выбора и ответственностью за свои действия и поступки;

— социальная направленность личности, способность гармонично сочетать личные интересы с общественными;

— персонализация, позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум.

В соответствии с этими показателями отобран комплекс методов диагностики: «Социально-психологическая адаптированность (СПА)», «Смысло-жизненные ориентации (СЖО)» (Д.А. Леонтьев), методика самоактуализации личности

Шострома (САТ) «Мотивация учения в вузе», тест Лири, тест КОС, методика М. Рокича, тест «Оценка поведения в конфликтной ситуации», опросник ДДО, тест «Рефлексивность», методика исследования системы жизненных смыслов В.Ю. Котлякова, методика Дембо-Рубинштейн «Самооценка личности», опросник креативности личности Дэвиса.

Комплексы методов психодиагностики апробировались в школах Рязани и Рязанской области, в вузах и военных вузах. Центр психологической службы РГУ был координатором теоретического и эмпирического исследования проблемы.

### *Список использованной литературы*

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — М. ; СПб., 2004.
2. Братусь, Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского ун-та. — Сер. 14: Психология. — № 2. — С. 46—56.
3. Безруких, М.М. Здоровьесберегающая школа. — М., 2004.
4. Байкова, Л.А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения / РГПУ. — Рязань, 2004.
5. Васильева, О.С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и обыденном сознании / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. — Ростов н/Д, 2005.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982.
7. Дзятковская, Е.Н. Здоровье и образование / Е.Н. Дзятковская, В.И. Нодельман, З.И. Восторгина. — Иркутск, 1998.
8. Журавлева, И.В. Здоровье подростков: социологический анализ. — М., 2002.
9. Казначеев, В.П. Очерки теории и практики экологии человека. — М., 1983
10. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровней структур психики. — М., 2004.
11. Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. — Новосибирск, 2001.
12. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. — М., 1964.
13. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). — М. : Смысл, 1992.
14. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М. : Смысл, 1999.
15. Леонтьев, Д.А. Методика предельных смыслов (МПС). — М. : Смысл, 1992.
16. Маслоу, А. Мотивация и личность. — СПб., 2003.
17. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. — М., 1999.
18. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.
19. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. — М., 1982.
20. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности. — М., 1992.
21. Петровский, В.А. Личностно-развивающее взаимодействие. — Ростов н/Д, 1995.
22. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности. — Ростов н/Д, 1996.
23. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. — М., 1998.
24. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — СПб., 2003.
25. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
26. Секач, М.Ф. Психология здоровья : учебное пособие. — 2-е изд. — М., 2005.
27. Серый, А.В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. — Кемерово, 2002.
28. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, И.Е. Исаев. — М., 1995.
29. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Педагогические сочинения. — М., 1988—1990.
30. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. — М., 1994.
31. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989.
32. Франк, С.Л. Смысл жизни. — Минск, 1992.
33. Франкл, В. Человек в поисках смысла. — М., 1995.
34. Фромм, Э. Человек для себя. — Минск, 1992.
35. Фромм, Э. Душа человека. — М., 1992.

36. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. — М., 2003.
37. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. — М., 1995.
38. Шелер, М. Положение человека в космосе // Мир философии. — М., 1991.
39. Kasser, T. Further Examining the American Dream. The Different Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals / T. Kasser, R.M. Ryan // Personal and Social Psychology. — 1996. — Vol. 22.
40. Sheldon, K.M. Coherence and Congruence Two aspects of Personality Integration / K.M. Sheldon, T. Kasser // Personal and Social Psychology. — 1995. — Vol. 68.

*Р.В. Ершова*

## **К ВОПРОСУ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОРГАНИЗОВАННОСТИ**

Проблема организованности является объектом пристального изучения различных наук: психологии, педагогики, менеджмента. У представителей каждой из перечисленных наук есть свое видение и свои подходы к изучению и рассмотрению организованности. Так, в психологии организованность рассматривается в контексте изучения основных характеристик личности, в первую очередь, характера — здесь речь идет о воспитании и развитии организованности как волевой черты характера.

Термин организованности используется также для характеристик различных свойств, процессов и состояний личности: организованность внимания (К.В. Мишанова), организованность воли (В.И. Селиванов), саморегуляции (Н.Д. Левитов, А.И. Высоцкий, Т.А. Егорова, Е.П. Ильин, С.А. Петухов и др.), феномена «личностной организации времени» (К.А. Абульханова-Славская, Л.Ю. Кублицкене, В.И. Ковалев, В.Ф. Серенкова, О.В. Кузьмина).

Организованность изучается в зависимости от возраста, деятельности субъектов, профессионального статуса, национальной принадлежности. С позиций профессиональной направленности рассматривается организованность педагога, руководителя, студента.

Природа организованности выявляется в деятельности (В.А. Гольнева, К.В. Мишанова, М.У. Пискунов, Н.И. Рейнвальд, П.А. Рудик, С.Г. Якобсон) и личностной сферах (Е.Н. Баканов, Л.И. Божович, А.И. Высоцкий, Г.А. Евтеева, Т.А. Егорова, С.А. Петухов, Л.И. Рувинский).

Несмотря на большое количество накопленного теоретического и эмпирического материала, многое еще предстоит основательно изучить, а для этого необходимо тесное научное сотрудничество и продуктивное взаимодействие психологов, педагогов, психофизиологов, психогенетиков, представителей других отраслей научного знания.

Перед исследователями встает задача объединить выделенное ими разнообразие отличительных характеристик организованности в стройную систему, наметить внутреннюю структуру этого качества. Решить эти задачи позволяет системный подход к анализу качеств личности.

Известно, что согласно системному подходу любое явление возникает и существует в системе (причем достаточно широкой) явлений. При этом связи между явлениями, которые можно отнести к данной системе, выступают не как

эпизодические и случайные, а являются существенными условиями возникновения, существования и развития каждого из них, а вместе с тем и системы в целом (Б.Ф. Ломов).

Являясь интегральным качеством личности (А.И. Крупнов, Н.И. Рейнвальд, В.И. Кудинов), организованность, согласно методологическим принципам системного подхода, может быть изучена «только путем научного анализа тех систем, которым принадлежит человек и закономерностям которых подчиняется его поведение и его жизнь в целом» (Б.Ф. Ломов, 1984, с. 79).

Мы уже упоминали о том, что в психологии существуют зачастую противоположные взгляды на природу организованности: от признания ее целостности и неделимости (Н.Ф. Прокина, С.Г. Якобсон и др.) до утверждения о существовании различных сторон, компонентов и проявлений этого свойства (Н.И. Рейнвальд, А.И. Крупнов, В.И. Селиванов, Н.Д. Левитов, Е.П. Ильин и др.).

Системный подход, на наш взгляд, может дать наиболее объективное и глубокое представление о природе и базовых характеристиках этого качества. Именно с позиций данного подхода возможно «рассмотрение психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» (Б.Ф. Ломов, 1984, с. 88).

В отечественной литературе исследованию системного подхода посвящено большое количество публикаций (Б.Г. Ананьев, Г.В. Залевский, В.П. Зинченко, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.). Специалисты отмечают, что важнейшей характеристикой системы является ее структура как совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе (Б.Г. Ананьев, И.М. Палей). При этом под структурой понимается описание пространственных функциональных связей между составляющими частями или подсистемами описываемой системы, которые сами могут быть системами (R.W. Gerard). Так, изучению интегральной индивидуальности с вычленением свойств различных иерархических уровней и их взаимодействия посвящены работы В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина, М.Р. Щукина, Е.А. Силина, Л.Я. Дорфмана, В.Л. Каткова, Т.М. Хрустальной, Т.И. Порошиной, Е.А. Бирюкевич.

Реализация системного подхода в исследовательской практике требует огромных усилий и большого объема работ. При этом и отдача от подобных исследований высока — они обеспечивают фундаментальность научных знаний и создают реальную и необходимую базу для практической работы по развитию и формированию различных черт личности, их саморегуляции и коррекции. Для этого необходимы базовые сведения об индивидуальных данных и особенностях конкретного человека, которые, по мнению некоторых исследователей, должны включать следующие важные аспекты: социальные и средовые факторы становления свойства, этнопсихологические особенности, индивидуально-типические особенности, половые особенности, патопсихологические особенности, психофизиологические предпосылки, генетические предпосылки, возрастные особенности, профессиональные особенности, формирование и развитие черт личности, коррекция и саморегуляция свойств (А.И. Крупнов).

Список рассматриваемых аспектов, безусловно, может быть расширен, поскольку поведение человека регулируется многими факторами, в том числе и идеальными побудительными силами: нравственными и правовыми нормами, совестью, долгом, честью, чувством личной и социальной ответственности (А.Г. Спиркин).

За единицу системного анализа организованности мы предлагаем принять умение и способность личности к такому упорядочиванию своих действий, которое обеспечивает максимальную эффективность деятельности (В.К. Калинин, 1983).

Исходя из принципов системного подхода, организованность можно рассматривать с различных сторон:

1. Как качественную единицу, имеющую свои составляющие и способы их организации.
2. Как многомерное образование, включающее различные составляющие, находящиеся в определенной связи друг с другом.
3. Как качество, развивающееся с возрастом, имеющее свои половые и профессиональные особенности.
4. Как качество, имеющее свое биофизическое обеспечение и зависящее от особенностей проявления свойств нервной системы.
5. Как качество, проявляющееся по-разному у различных групп испытуемых.
6. Как качество полидетерминированное: на динамическом, содержательном, личностном, индивидуальном, биологическом, социальном уровнях.

При этом под качеством мы подразумеваем существенную отличительную характеристику субъекта. Качество последовательно и устойчиво проявляется в различных ситуациях, имеет широкую вариативность проявлений у различных субъектов. Качество обнаруживается через совокупность свойств (компонентов), уникальный набор и соотношенность которых делают его именно этим, а не другим. Совокупность свойств, их единство определяет соответствующее качество.

Под свойством качества подразумеваются характеристики, обеспечивающие его общность или отличность от других качеств. Очевидно, что в отношении различных качеств можно говорить о различных структурах свойств, их образующих. Структура качества — это специфическая взаимосвязь внутренне организованных свойств. Структура качества более устойчива, чем составляющие ее свойства. В то же время структура качества не является неизменной и характеризуется многообразием внутренних и внешних связей (В.П. Прядин, 1999).

Большинство психических явлений рассматривается исследователями в единстве динамических, инструментальных и содержательных характеристик. Исходя из этого к динамическим характеристикам качества можно отнести частоту, интенсивность, устойчивость, длительность, легкость его проявлений, к содержательным — направленность, осознанность и др. Изучение организованности как системного качества личности, таким образом, должно включать в себя анализ функционального единства целевых, мотивационных, когнитивных, результативных, динамических, эмоциональных, регуляторных, рефлексивных составляющих (компонентов).

Каждый компонент в свою очередь будет разложим на две переменные: гармоническую, облегчающую реализацию данного свойства, и агармоническую, препятствующую его проявлению. В качестве гармонических выступают эргичность в динамическом, стеничность в эмоциональном; интернальность в регулятивном; общественная значимость в целевом; социоцентричность в мотивационном; осмысленность в когнитивном; коллективно-деятельностная продуктивность в результативном компонентах. К агармоническим переменным относятся: аэргичность, астеничность, экстернальность, личностная значимость, эгоцентричность, осведомленность, субъектно-личностная продуктивность. Заметим, что совокупность динамического, эмоционального и регуляторного компонентов отра-

жает динамическо-регуляторный аспект личностного качества, а он, в свою очередь, — индивидуальную, темпераментальную сторону, единство мотивационного, смыслового и продуктивного компонентов — мотивационный аспект, более связанный с особенностями социализации субъекта.

Переменная эргичности динамического компонента отражает силу, устойчивость и постоянство стремления к реализации тех или иных отношений к действительности, разнообразие приемов и способов проявления личностного свойства. Переменная аэргичности — отсутствие или слабую выраженность данных признаков.

В эмоциональный компонент входят переменные стеничности (доминирование эмоций радости, гордости оптимизма, удовольствия от предвосхищения положительного исхода намерений) и астеничности (доминирование тревоги, страха, пессимизма апатии).

Регуляторный компонент характеризуется по активности (интернальности) или пассивности (экстернальности) саморегуляции свойств личности. Выраженность переменной интернальной регуляции свидетельствует об убежденности субъекта в том, что все успехи или неудачи в делах зависят от стремления всего добиваться самому и не надеяться на обстоятельства и других людей. Экстернальная регуляция свидетельствует о тенденции человека полагаться на случай, удачу, судьбу, везение и неверие в собственные возможности.

Рефлексивный компонент включает переменные операциональных и личностных трудностей. Операциональные трудности в проявлении организованности связаны с плохим владением навыками организации любой деятельности, неумением планировать и распределять время. Личностные трудности проистекают из несформированности волевых привычек личности, неуверенности, тревожности и др.

Целевой компонент отражает особенности векторной направленности организованного поведения. Переменная общественно-значимых целей отражает стремление субъекта достигать с помощью организованности ценимых и актуальных для группы целей. Стремление субъекта реализовывать в процессе организованного поведения важные для собственного развития, самореализации цели отражает личностно-значимую переменную целевого компонента.

Мотивационный компонент включает в себя переменные социоцентрической мотивации (побуждения, связанные с чувством долга, стремлением реализовать намерения других людей, помочь им, заслужить уважение, лучше освоить профессию и т.д.) и эгоцентрической мотивации (побуждения, вызванные желанием проявить себя, свои возможности, способности, намерением быть более самостоятельным и независимым, улучшить свое материальное положение и т.п.).

Переменная осмысленности когнитивного компонента отражает глубокие и целостные представления субъекта о свойстве личности, умение различать его основные и существенные признаки. А переменная осведомленности — наличие у человека общего, недифференцированного представления о конкретных функциях личностного свойства и его проявления в деятельности, носящих неспецифический характер.

В результативном компоненте коммуникативно-деятельностная переменная характеризует результаты, достигнутые субъектом с помощью определенного личностного качества в работе, учебе, взаимоотношениях с другими людьми, а субъектно-личностная — в решении личных проблем, самовоспитании и саморазвитии, улучшении собственного благополучия и т.п.



Из множества частных парциальных характеристик организованности А.И. Крупнов (1987) выделяет интегральные переменные: активность, направленность, саморегуляция. В континуум активности, таким образом, включается динамический, рефлексивный и результативный компоненты. В континуум направленности — целевой, мотивационный и когнитивный компоненты. В континуум регуляции — эмоциональный и регуляторный компоненты.

Рассматриваемые параметры можно объединить также по индивидуальным и личностным характеристикам. К индивидуальным (операционным) относятся динамические, эмоциональные, регуляторные характеристики, которые в большей мере зависят от природных предпосылок. К личностным (содержательным) — целевые, мотивационные, когнитивные, продуктивные характеристики. Они в большей мере детерминированы социальным окружением и подвержены изменениям.

С нашей точки зрения, данный набор компонентов является оптимально необходимым для рассмотрения организованности и других рядоподобных качеств личности (ответственности, инициативности, настойчивости и др.). При этом мы также понимаем, что, помимо предложенных восьми базовых компонентов и их шестнадцати составляющих, у каждого из рассматриваемых качеств могут быть и другие составляющие, отражающие их специфику.

*Т.В. Башкирева, Н.А. Агаджанян,  
А.Е. Северин, Ю.Н. Семёнов*

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
С ВАРИАБЕЛЬНОСТЬЮ СЕРДЕЧНОГО РИТМА  
У ЛИЦ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ \***

Исследователи много говорят и пишут о необходимости введения объективного контроля за психологическим, психофизиологическим состоянием человека в профессиональной деятельности. Предлагается вводить мониторинг функционального, физиологического, психического, психологического состояния человека, работающего в условиях высокого психоэмоционального напряжения. Проблема изучения реактивности организма при действии различных экстремальных воздействий приобретает в настоящее время особую актуальность. Ее решение во многом зависит от развития общетеоретических представлений и, в частности, применения системного подхода для решения конкретных задач. В настоящее время считается, что функциональные резервы организма представляют собой потенциальную способность обеспечить жизнедеятельность в необычных или экстремальных условиях, а также совокупность информационных, энергетических и метаболических ресурсов, которые постоянно расходуются на поддержание равновесия между организмом и окружающей средой.

Цель исследования: выявить взаимосвязь психологических особенностей с вариабельностью сердечного ритма (далее — ВСР) у лиц в экстремальных усло-

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 070653404 а/Ц.

виях профессиональной деятельности на примере военнослужащих спортсменов-парашютистов. Спортивная деятельность парашютиста связана с постоянными экстремальными условиями, однако недостаточно изучено физиологическое, функциональное состояние, психическое, психологическое и социальное здоровье спортсменов этого вида спорта. В случае достоверной корреляции между физиологическими и психологическими показателями можно говорить не только о физиологических изменениях, связанных с профессиональным спортом, но и прогнозировании психического, психологического и социального здоровья как у спортсменов-экстремалов, так и у разновозрастных, профессиональных групп населения.

Функциональное состояние — интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают осуществление деятельности [26, с. 160].

Используемая нами классификация функциональных состояний организма как уровней здоровья, основанная на представлениях о гомеостазе и адаптации, разработана и предложена Р.М. Баевским, В.П. Казначеевым, А.П. Берсеновой, Н.А. Агаджаняном [7; 8; 11].

Психическое здоровье человека в нашем понимании — это состояние психики, связанное с таким ее морфофункциональным строением, врожденными особенностями, которые позволяют субъекту познавать, формировать психологические образы нормы поведения определенного социума и в соответствии с принятыми в ней ценностями адекватно, осознанно, осмысленно реагировать на ее воздействия. Психологическое здоровье человека понимается нами как совокупность генетически обусловленных конституциональных, функциональных, адаптационных, физиологических, психических особенностей человека и его способностей, проявляющихся субъективно, личностно в поведении и сознательной деятельности. Социальное здоровье человека (личности, субъекта) в нашей концепции есть субъектно-личностное отображение сочетания биологического, психического, психологического, культурно-экономического состояния общества [23].

Философия ВСР была разработана В.В. Париным, Р.М. Баевским (1967), выдвинувшими концепцию о системе кровообращения как индикаторе адаптационных реакций целостного организма. По мнению авторов концепции, система кровообращения наряду с нейроэндокринной играет существенную роль в процессах адаптации. Это связано с функцией транспорта питательных веществ и кислорода, основных источников энергии для клеток и тканей. Как известно, энергетический механизм занимает ведущее место в процессах адаптации. Дефицит энергетического обеспечения клеток и тканей является сигналом, запускающим всю цепь регуляторных приспособлений. ВСР с большой точностью отражает состояние регуляторных процессов в нашем организме [10]. В работах Р.М. Баевского и его сотрудников установлена связь variability ритма сердца с нейрогуморальной регуляцией и адаптивными реакциями организма человека на стресс [8; 11].

Спортсмены, особенно парашютисты, считаются здоровыми людьми по медицинским показателям и должны иметь значительный запас функциональных резервов, осуществляя прыжки разной сложности, с разной высоты (от менее 100 м, до более 4 км), в различных погодных условиях, ограниченности площадки, горного рельефа, городской инфраструктуры и пр. В норме парашютист-профессионал совершает за ограниченное рабочее время до 10 и более прыжков, включая укладку парашютов после каждого прыжка. Сложность профессионально-многопрофильника заключается в том, что спортсмен в прыжковый день может прыгать как на точность приземления, так и выполнять одиночную акробатику

(2000 м), групповую акробатику с построением заданных фигур (4000 м), используя при этом разные системы парашютной техники с разной системой управления. На соревнованиях смена упражнений зависит от погоды. Спортсмен должен уметь быстро переключаться с одного вида упражнения на другой. Каждый такой прыжок требует огромной концентрации внимания, безопасности, регулирования затрат своих функциональных резервов и их быстрое восстановление. Спортсмену неизвестна физиологическая и психологическая цена каждого совершаемого прыжка. В связи с этим донозологическая диагностика позволяет оценить уровни здоровья как критерий способности человека выполнять разнообразную деятельность или способность к нормальному существованию в определенной среде [11].

Исследование проводилось в течение парашютного сезона (с мая по октябрь), включая тренировочный и соревновательный периоды на основных парашютных базах (г. Рязань, Агой) в 2005 году. В статье представлены результаты замеров у 25 парашютистов (14 мужчин и 11 женщин) сборной Вооруженных сил армии и воздушно-десантных войск (ВДВ) России и центрального спортивного парашютного клуба ВДВ РФ. Средний возраст мужчин  $34,3 \pm 0,03$ , а женщин —  $33,4 \pm 2,7$ . Среднее количество прыжков у мужчин составляет  $6215 \pm 424$ ;  $\sigma = 1124,3$  (от 4500 до 8000 прыжков), а у женщин  $5256 \pm 1402$ ;  $\sigma = 3715$  (от 1700 до 11 500 прыжков). Среди обследованных — 9 заслуженных мастеров спорта, 14 мастеров спорта международного класса, 2 мастера спорта.

Поскольку выборка между мужчинами и женщинами не выявила достоверных различий в психологических показателях, а по вариабельности сердечного ритма достоверные различия выявлены по показателю среднего уровня активности парасимпатического звена регуляции HF ( $P < 0,05$ ), то половой признак в анализе не учитывался.

В исследовании использован метод анализа ВСП специализированным программно-аппаратным комплексом «Варикард» версия 6.1, разработанный в Институте внедрения новых медицинских технологий «РАМЕНА» (г. Рязань) в содружестве с Институтом медико-биологических проблем РАН и Московской медицинской академией, рекомендованный Минздравом России в качестве стандартного средства для исследования ВСП. Технология предназначена для оценки специфических механизмов адаптации и риска развития заболеваний у практически здоровых людей с целью определения уровня адаптационных возможностей организма и степени напряжения регуляторных систем [10]. Давление замерялось по методике Короткова.

Поскольку ВСП отображает физиологическое и функциональное состояния вне сознания и деятельности человека, то психологические диагностические методики отобраны по принципу единства сознания и деятельности. Используемые методики характеризуют как психическое, так и психологическое, социальное состояние и здоровье человека, субъекта, личности. В уставе ВОЗ здоровье рассматривается как «такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное, социальное благополучие» (1948). Исходя из вышеизложенного здоровье можно рассматривать как тождественность состоянию.

По валидным методикам определены следующие психологические показатели: тип нервной системы или темперамент [28]; уровень самооценки [14]; уровень агрессии по методике Баса — Дарки [28]; уровень творческого потенциала [15]; уровень тревожности по методике Дж. Тейлора [28]; уровень коммуникативности [15].

Замеры проводились в следующих погодных условиях: благоприятной —  $t^0$  воздуха = + 25—23 °С, давление = 760—755 мм рт. ст., ветер = 0—4 м/сек, облачность переменная; неблагоприятной —  $t^0$  воздуха = + 22 °С, давление = 745 мм рт. ст., ветер = 4—7 м/сек, порывами до 12 м/сек, дождь с 8 и до 21 часа.

Вычислены среднестатистические показатели  $M \pm m$ , стандартное отклонение  $\pm \sigma$  в соревновательный период, включая благоприятные и неблагоприятные погодные условия. Корреляция определялась в программе стандартного пакета Microsoft excel 2000.

Исследования В.М. Теплова, В.Д. Небылицина, В.С. Мерлина, Б.Г. Ананьева, К.М. Гуревича, В.М. Русалова, В.В. Белоуса и других ученых показывают, что нейродинамические свойства проектируют индивидуально-психические или психодинамические свойства личности, которые выступают ее определенными детерминантами, например, адаптации к условиям стресса и монотонии, продуктивности деятельности. Индивидуальные различия человеческой психики обусловлены биологическими (генотипическими и врожденными) и социальными факторами, определяя интегративность психики человека. В основе изучения психосоматических связей лежат особенности темперамента, которые вместе с тем зависят от свойств нейроэндокринной системы. К числу психических свойств относятся прежде всего сила нервных процессов, лабильность, уравновешенность, которые проявляются в скорости, интенсивности, темпах психических процессов и состояний. Свойства нервной системы являются основой формирования поведения, характера, индивидуальных особенностей деятельности.

Выделенные И.П. Павловым типы нервной системы по своему числу и основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента, но чаще, как он отмечал, встречаются смешанные типы. Он выделил 24 смешанных типа. И.П. Павлов понимал тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания. Он называл его генотипом. По его мнению, свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением общего типа нервной системы [17; 24]. В принципе, между типом нервной системы и темпераментом можно поставить знак равенства [24].

Изучением половых различий темперамента в нашей стране занимался В.М. Русалов. Его исследования показали, что у мужчин эргичность, пластичность и индивидуальный темп (скорость) существенно выше, чем у женщин. Мужчины, по сравнению с женщинами, характеризуются более широкой «сферой деятельности». У них чаще проявляется жажда деятельности, наблюдается избыток сил, высокая работоспособность, гиперактивность, более выражено стремление к напряженному умственному и физическому труду. Для мужчин также характерны гибкость мышления, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм деятельности. Есть данные, которые свидетельствуют о том, что у мужчин меньше выражена эмоциональная чувствительность: нейротизм, тревога, депрессия [29; 30]. По мнению автора нейроандрогенетической теории Элиса Ли, более высокая предметная эргичность у мужчин является реализацией обобщенных программ «мужского» типа поведения, для которого характерно поисковое поведение, стремление к риску, наступательное эротическое поведение, способность к более длительному сохранению поведения без подкрепления и пр. Сравнительно более низкая эмоциональность у мужчин также является, вероятно, следствием врожденных нейроандрогенетических программ поведения, и они в меньшей степени тревожны, чувствительны к страху, неизвестным объектам и т.д. [31]. Можно сказать, что разные свойства темперамента характеризуются противоположными компенсаторными механиз-

мами, с опорой на которые люди разного темперамента достигают одинакового приспособительного эффекта в монотонной моторной деятельности либо в стрессовой ситуации.

У обследованных парашютистов выявлен темперамент амбивалентный, или смешанный, по сильному типу с доминированием свойств флегматичности ( $46,8 \pm 1,5$ ;  $\sigma = 9,20$ ). Полученные данные свидетельствуют о достоверности прямой и обратной корреляции свойств нервной системы с показателями ВСП: HR (частота пульса  $79,3 \pm 1,7$ ;  $\sigma = 10,46$ ), RMSSD (активность парасимпатического звена вегетативной регуляции  $29,3 \pm 2,8$ ;  $\sigma = 16,73$ ); PNN50 (показатель степени преобладания парасимпатического звена регуляции над симпатическим  $9,4 \pm 2,0$ ;  $\sigma = 12,73$ ), Мо (наиболее вероятный уровень функционирования сердечно-сосудистой системы  $772,3 \pm 19,2$ ;  $\sigma = 115,3$ ), ULF (средний уровень активности субкортикальных уровней регуляции  $392,1 \pm 70,9$ ;  $\sigma = 425,42$ ), LFT (среднее время барорефлекторной реакции  $13,1 \pm 0,9$ ;  $\sigma = 5,43$ ), HF % (относительный уровень активности парасимпатического звена регуляции  $17,9 \pm 2,1$ ;  $\sigma = 12,36$ ), LF % (относительный уровень активности вазомоторного центра  $55,8 \pm 1,6$ ;  $\sigma = 9,38$ ), LF/HF (отношение уровней активности центрального и автономного контуров регуляции  $4,80 \pm 0,5$ ;  $\sigma = 2,84$ ). Выявленные особенности типа темперамента обследованных парашютистов, обусловленные силой нервных процессов, подвижностью, но доминированием у большинства ригидностью, имеют отрицательную достоверную корреляцию с HR ( $r = -0,59$ ;  $P < 0,01$ ), LF % ( $r = -0,55$ ;  $P < 0,01$ ), LF/HF ( $r = -0,41$ ;  $P < 0,05$ ), но положительной с RMSSD ( $r = 0,51$ ;  $P < 0,01$ ), PNN50 ( $r = 0,50$ ;  $P < 0,01$ ), Мо ( $r = 0,56$ ;  $P < 0,01$ ), ULF ( $r = 0,41$ ;  $P < 0,05$ ), LFT ( $r = 0,66$ ;  $P < 0,001$ ), HF % ( $r = 0,54$ ;  $P < 0,01$ ). Сильный тип нервной системы с доминированием флегматичности снижает активность симпатического звена регуляции и соотношение уровней центрального и автономного контуров, усиливая, соответственно, парасимпатическое звено.

Самооценка — это оценка личностью самого себя, своих возможностей, места среди других людей, относится к базисным индивидуально-типологическим особенностям личности [31]. Исследователи считают, что самооценка во многом определяет взаимоотношения с окружающими, критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам и зависит от многих факторов. Чаще психологи пользуются так называемой «формулой Джеймса»: Самооценка = Успех/Притязание. Из формулы понятно, что повысить свою самооценку можно, либо активизируя успех, либо свести к минимуму неудачи. Самооценка обследованных — выше среднего уровня, приближенная к высокой ( $42,1 \pm 1,3$ ;  $\sigma = 7,59$ ).

У парашютистов наблюдается на высоком достоверном уровне влияние самооценки на снижение активности парасимпатической вегетативной регуляции: RMSSD ( $r = -0,92$ ;  $P < 0,001$ ), PNN50 ( $r = -0,86$ ;  $P < 0,001$ ), SDNN (суммарный эффект вегетативной регуляции  $46,1 \pm 3,1$ ;  $\sigma = 18,71$ ;  $r = -0,86$ ;  $P < 0,001$ ), CV % (нормированный показатель суммарного эффекта регуляции  $5,82 \pm 0,3$ ;  $\sigma = 1,61$ ;  $r = -0,88$ ;  $P < 0,001$ ), Мо ( $r = -0,65$ ;  $P < 0,001$ ), TP ( $r = -0,82$ ;  $P < 0,001$ ), HF (средний уровень активности парасимпатического звена или дыхательного центра  $366,5 \pm 79,2$ ;  $\sigma = 475,29$ ;  $r = -0,77$ ;  $P < 0,001$ ), LF (средний уровень активности вазомоторного центра  $869,3 \pm 68,8$ ;  $\sigma = 412,87$ ;  $r = -0,79$ ;  $P < 0,001$ ), ULF ( $r = -0,47$ ;  $P < 0,05$ ), HF % ( $r = -0,67$ ;  $P < 0,001$ ). Но на максимально высоком достоверном уровне отмечается усиление активности симпатического звена VLF ( $442,8 \pm 44,8$ ;  $\sigma = 268,84$ ;  $r = 1,0$ ;  $P < 0,001$ ). Соответственно увеличивается HR ( $r = 0,60$ ;  $P < 0,01$ ), ССО (степень активности центрального контура регуляции  $0,73 \pm 0,02$ ;  $\sigma = 0,14$ ;  $r = 0,59$ ;  $P < 0,01$ ), СС1 (степень активности автономного контура регуляции  $7,51 \pm 1,1$ ;  $\sigma = 6,46$ ;  $r = 0,37$ ;  $P < 0,05$ ), SI (стресс — индекс, степень напряжения систем или

степень преобладания активности центральных механизмов регуляции над автономными  $173,8 \pm 15,7$ ;  $\sigma = 94,12$ ;  $r = 0,84$ ;  $P < 0,001$ ), LF % ( $r = 0,78$ ;  $P < 0,001$ ), LF/HF ( $r = 0,66$ ;  $P < 0,001$ ), IC ( $r = 0,60$ ;  $P < 0,01$ ). И как следствие, усиливается напряжение регуляторных систем IARS ( $r = 0,51$ ;  $P < 0,01$ ). Полученные показатели позволяют констатировать чрезвычайно высокую роль самооценки, в данном случае выше среднего и высокого уровней, на активизацию нейрогуморальной системы, увеличение такого количества адреналина в крови, что сосудосуживающий эффект достигает критической величины. Это может быть небезопасным для жизнедеятельности организма в целом.

В определении понятия «агрессия» сегодня нет единого мнения. В некоторых случаях исследователи отождествляют понятия «агрессия» и «агрессивность», не выделяя между ними определенных различий. Различные авторы определяют агрессию и агрессивность как врожденную реакцию человека. Широкое распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию. В основном агрессия изучается социологическими диагностическими методиками. Многие под агрессивностью понимают свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъект-субъектных отношений. Исследователи считают, что каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Ее отсутствие приводит к пассивности, конформности, а чрезмерное развитие — к конфликтности.

Агрессивные проявления разделяют на два основных типа: мотивационную агрессию — как самооценку и инструментальную — как средство, которое сопряжено с эмоциональными переживаниями, гневом, враждебностью. В практике большее значение имеет агрессия мотивационная как прямое проявление деструктивных тенденций. Определив уровень таких деструктивных тенденций, можно с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. А. Басс выделял понятия «агрессия» и «враждебность». Последнюю он определял как реакцию, которая развивает негативные чувства, оценки людей и событий.

По методике Баса-Дарки у парашютистов выделены следующие виды агрессии: физическая ( $5,9 \pm 1,3$ ;  $\sigma = 7,59$ ); вербальная ( $5,9 \pm 0,3$ ;  $\sigma = 2,1$ ); враждебность ( $5,0 \pm 0,4$ ;  $\sigma = 2,60$ ); раздражительность ( $4,7 \pm 0,4$ ;  $\sigma = 2,60$ ); чувство вины ( $4,4 \pm 0,4$ ;  $\sigma = 2,19$ ); косвенная ( $3,9 \pm 0,4$ ;  $\sigma = 2,36$ ); подозрительность ( $3,0 \pm 0,3$ ;  $\sigma = 1,85$ ); обида ( $1,7 \pm 0,2$ ;  $\sigma = 1,39$ ); негативизм ( $1,4 \pm 0,2$ ;  $\sigma = 1,50$ ). Средний показатель агрессии составил  $31,7 \pm 1,8$ ;  $\sigma = 10,82$ , высокой считается агрессия выше 25 баллов. Корреляционный анализ ВСП и агрессии выявил любопытную картину (см табл.).

Взаимосвязь показателей агрессии с ВСП  
у военнослужащих спортсменов-парашютистов  
сборной вооруженных сил ВДВ России и ЦСПК ВДВ РФ  
в экстремальной профессиональной деятельности

Эффект снижения показателей ВСП	Эффект увеличения показателей ВСП
HR ( $r = -0,65$ ; $P < 0,001$ )	RMSSD ( $r = 0,62$ ; $P < 0,001$ )
SI ( $r = -0,43$ ; $P < 0,05$ )	PNN50 ( $r = 0,76$ ; $P < 0,001$ )
TP ( $r = -0,48$ ; $P < 0,05$ )	SDNN ( $r = -0,50$ ; $P < 0,05$ )
LFT ( $r = -0,65$ ; $P < 0,001$ )	CV % ( $r = 0,43$ ; $P < 0,05$ )
LF % ( $r = -0,84$ ; $P < 0,001$ )	HF ( $r = 0,74$ ; $P < 0,001$ )
VLF ( $r = -0,54$ ; $P < 0,01$ )	ULF ( $r = 0,51$ ; $P < 0,001$ )
LF/HF ( $r = -0,83$ ; $P < 0,001$ )	HF % ( $r = 0,94$ ; $P < 0,001$ )
IC ( $r = -0,79$ ; $P < 0,001$ )	IARS ( $r = 0,52$ ; $P < 0,001$ )

Показатели SDNN, RMSSD, PNN50, CV % являются статистическими характеристиками динамического ряда кардиоинтервалов. NN означает ряд нормальных интервалов «normal to normal» с исключением экстрасистол [8]. Если SDNN снижается, соответственно это должно наблюдаться и с показателями RMSSD, PNN50, CV. Мы предполагаем, что в гомеостатическую регуляцию включается ренин-ангиотензиновый механизм. Так как в почках имеются чувствительные клетки, которые в ответ на уменьшение артериального давления повышают продукцию ренина, но вместе с тем ренинпродуцирующие клетки почки имеют симпатические волокна, то при активации симпатической нервной системы происходит возбуждение этих волокон, в результате чего норадреналин через бета-адренорецепторы повышает продукцию ренина [1]. В работе N. Takabatake, H. Nakamura, S. Abe, et al. (2001) упоминается о тесной связи VLF-компоненты ВРС с метаболическими процессами в организме. В частности, суточная динамика уровня концентрации в сыворотке крови гормона жировых клеток — лептина — полностью повторяет суточную динамику VLF-компоненты ВРС. В свою очередь, P. Havel (2002), A. Gavrilu, C. Peng, et al. (2003) установили связи лептина с кортизолом, инсулиновой чувствительностью регуляцией глюкозы в организме. Согласно нейроэндокриннометаболической модели интерпретации кардиодинамики S. Akselrod (1985, 1995), уровень VLF связан с уровнем функционирования системы ренин-ангиотензин, LF — с симпатической, а HF — с парасимпатической системами. Высокий уровень HF и ее устойчивое преобладание в спектре ВРС чаще наблюдается у лиц с низкой массой или ведет к ее снижению. И наоборот, быстрое накопление жировой ткани наблюдается при низких показателях HF и значительном преобладании VLF. Метаболические «качели» углеводно-жирового обмена, соотношение эрготропных и трофотропных процессов в организме рассматривались ранее на разных уровнях регуляции: клеточном, органном, организменном. Можно сказать, что между метаболически активными гормонами жировых клеток, кортизолом, с одной стороны, и динамикой ВРС, с другой, имеется явная связь.

Можно предположить, что агрессия в целом является защитным и приспособительным генотипическим проявлением. Агрессия у парашютистов, вероятно, сочетается и с особенностями профессиональной деятельности и, возможно, усиливается в связи с спецификой работы в условиях гипоксии на больших высотах и риском для жизни на каждом прыжке. В норме во время прыжков артериальное давление у обследуемых на старте наблюдается в верхнем пределе нормы (систолическое — 135—140 мм рт. ст., а диастолическое — 90—100 мм рт. ст.). Если погодные условия неблагоприятные (дождь, ветер порывами от 7 до 12 м/сек) или прыжки происходят на ограниченную площадку, а чаще сочетание нескольких причин, то артериальное давление поднимается до 140—160 мм рт. ст., а диастолическое остается стабильно высоким 90—100 мм рт. ст.

Можно предположить, что влияние агрессии на процесс адаптации в некоторой степени является альтернативой силе нервных процессов и в соревновательный период агрессия у парашютистов проявляется ярче — возможно, возникли устойчивые приспособительные механизмы к регуляции гомеостаза в экстремальных ситуациях.

Наблюдения психологов показывают, что творчество в его начальных проявлениях распространено очень широко, может проявляться во многих видах деятельности и сторонах жизни. Творчество — это создание нового, это и механизм развития личности. В литературе выделяют следующие характеристики творческой деятельности: возникают новые решения; таких решений много; некоторые

решения в момент их возникновения вызывают восторг, восхищение, иногда кажутся гениальными. Чаще встречаются два варианта процесса творчества с выраженным преобладанием у человека образно-чувственного либо понятийно-логического мышления. Многочисленные исследования и наблюдения психологов показывают, что процесс творчества переходит от художественно-образного отражения изучаемых явлений к их логико-понятийному осмыслению, логико-смысловой интерпретации.

У парашютистов отмечен уровень творческого потенциала выше среднего и высокий ( $43,3 \pm 1,1$ ;  $\sigma = 6,84$ ). Решение мыслительных задач у спортсменов достоверно и положительно коррелирует со степенью активности автономного контура регуляции (CC1), увеличивает HR ( $r = 0,35$ ;  $P < 0,05$ ), однако эти значения недостоверны. Наблюдается достоверное снижение ULF ( $r = -0,49$ ;  $P < 0,05$ ) и средний период рефлекторного ответа сердечно-сосудистого подкоркового центра ( $r = -0,47$ ;  $P < 0,05$ ). Скорость мыслительных реакций настолько велика, что выбор решения происходит, видимо, на уровне авторегуляции. В принятие решения включаются подкорковые центры, отвечающие за действия на бессознательном уровне.

Тревожность определяется как склонность индивида к переживанию эмоционального состояния, проявляющегося в ожидании неблагоприятного развития событий. Спортсмены-парашютисты показали низкий и ниже среднего уровни тревожности ( $8,14 \pm 0,9$ ;  $\sigma = 5,09$ ), достоверно коррелирующая и увеличивающая степень активности автономного контура регуляции CC1 ( $r = 0,46$ ;  $P < 0,05$ ), и LF % ( $r = 0,40$ ;  $P < 0,05$ ) относительный уровень активности вазомоторного центра, что, по всей видимости, способствует активизации вазомоторного центра, и увеличивает напряжение регуляторной системы ( $r = 0,34$ ;  $P > 0,05$ ). Однако следует отметить, что низкая тревожность снижает средний уровень активности субкортикальных уровней регуляции ( $r = -0,37$ ;  $P > 0,05$ ), но увеличивает средний уровень нейрорефлекторного ответа субкортикальных уровней регуляции ULFT ( $r = 0,83$ ;  $P < 0,001$ ). Вероятно, тревожность — это такая биологическая особенность организма, которая на уровне безусловных рефлексов способна мгновенно считывать информацию из окружающего мира и независимо от индивидуума, его жизненного опыта формировать новые рефлекторные дуги.

Взаимоотношения людей важны для человека любого возраста. В процессе общения происходит освоение взаимодействий с окружающими, самоутверждение, постижение собственного «Я», удовлетворение потребности в человеческих связях: образуются привязанности, формируется самосознание и система ценностей, развивается коммуникация. Без и вне общения невозможно существование человеческого сообщества. Именно общение формирует условия совместной деятельности людей, точно определяя характер, стиль, смысл их взаимодействия. Многочисленные исследования психологов показали прямую и сильную связь между качеством общения и эффективностью любой деятельности.

У парашютистов выявлен высокий и очень высокий уровень коммуникации ( $7,29 \pm 0,5$ ;  $\sigma = 2,91$ ). Интересны современные сведения о связи выражения собственного мнения об окружающем мире со свойствами темперамента. Модифицирующее воздействие на эту зависимость оказывает пол. По данным A. Zalewska, свободнее выражают свое мнение о других мужчины с низким уровнем реактивности и высоким уровнем подвижности [32]. У женщин отмечается подобная связь, но она менее выражена между свободой выражения мнения о других и реактивностью. Свободнее выражают свое мнение женщины с низкими или высокими показателями подвижности. При среднем же уровне подвижности



появляется осторожность в выражении собственного мнения о других. По степени свободы высказываний между мужским и женским полом достоверных различий не выявлено [32]. В.М. Русалов указывал, что русскоязычные мужчины и женщины в отечественной студенческой культуре имеют практически одинаковую общительность, жажду социальных контактов, легкость и пластичность речи, быструю вербализацию [19].

Коммуникация достоверно положительно коррелирует с ССО ( $r = 0,56$ ;  $P < 0,01$ ), СС1 ( $r = 0,46$ ;  $P < 0,05$ ), VLF ( $r = 0,47$ ;  $P < 0,05$ ), LF/HF ( $r = 0,50$ ;  $P < 0,05$ ), IC ( $r = 0,52$ ;  $P < 0,05$ ), но отрицательно коррелирует с HF% ( $r = -0,43$ ;  $P < 0,05$ ). Коммуникабельность усиливает активность симпатического звена и автономного контура регуляции, подавляя парасимпатикотоническую регуляцию, в целом активизируя централизацию ритмом сердца. Это, казалось бы, должно вести к напряжению регуляторных систем, но наблюдается незначительное снижение IARS ( $r = -0,02$ ;  $P > 0,05$ ). Возможно, активная речевая функция интенсифицирует освобождение энергии, снижая в стрессовой ситуации напряжение регуляторных систем как интегрального показателя функционального состояния организма в целом. Отсюда следует, что необходимо большее время для регистрации импульсов коры головного мозга, регулирующего речевой центр.

На основе результатов экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

1. У лиц экстремальной профессиональной деятельности на примере спортсменов-парашютистов сборной вооруженных сил ВДВ России и ЦСПК ВДВ РФ выявлен сильный тип нервной системы с доминированием свойств флегматичности, снижающий активность симпатического звена регуляции и соотношение уровней центрального и автономного контуров, усиливая соответственно парасимпатическое звено и, как следствие, сильный тип нервной системы способствует существенному возрастанию потребления глюкозы, но уменьшению потребления жирных кислот. Установлено, что высокая и выше среднего уровня самооценка влияет на активизацию нейрогуморальной системы, увеличивая уровень адреналина в крови, что вызывает мощный сосудосуживающий эффект, достигающий критической величины, а низкая самооценка способствует увеличению эндоморфинов, возникновению эйфории, вызванных изменением концентрации нейромедиаторов, активирующих пути подкрепления в головном мозге. Это небезопасно для жизнедеятельности организма в целом. В первом случае — может привести к заболеваниям сосудистого характера, а во втором — к «человеческому фактору» в несчастных случаях. Выявлена высокая агрессия, которая вызывает гомеостатическую регуляцию ренин-ангиотензинового механизма, агрессия у лиц опасной профессии, возможно, усиливается в связи со спецификой работы в условиях гипоксии на больших высотах и риском для жизни на каждом прыжке.

2. Результаты исследования показали высокий уровень творческого потенциала, увеличивающего скорость мыслительных реакций настолько, что выбор решения происходит, видимо, на уровне авторегуляции. В принятие решения включаются подкорковые центры, отвечающие за действия на бессознательном уровне.

3. Выявлен низкий уровень тревожности у лиц экстремальной профессиональной деятельности, снижающий средний уровень активности субкортикальных уровней регуляции, но увеличивающий средний уровень нейрорефлекторного ответа субкортикальных уровней регуляции. Можно предположить, что тревожность — это такая биологическая особенность организма, которая на уровне безусловных рефлексов способна мгновенно считывать информацию из окружающего мира и независимо от индивидуума, его жизненного опыта формировать новые рефлекторные дуги.

4. Отмечен высокий и выше среднего уровень коммуникабельности у лиц опасной профессии, усиливающий активность симпатического звена и автономного контура регуляции, подавляющий парасимпатикотоническую регуляцию, в целом активизирующий централизацию управления ритмом сердца. Вероятно, активная речевая функция интенсифицирует освобождение энергии, снижая в стрессовой ситуации напряжение регуляторных систем, как интегрального показателя функционального состояния организма в целом.

Таким образом, результаты исследования показали, что вариабельность сердечного ритма может являться критерием оценки психического, психологического и социального здоровья не только у лиц экстремальной профессиональной деятельности, но и различных возрастно-половых и профессиональных групп. Так, тип нервной системы, тревожность определяют особенности психического здоровья, творческий потенциал — психологическое здоровье, агрессия, коммуникабельность — психическое, психологическое и социальное здоровье. Самооценка более всего зависит от социума. Она в большей степени определяет социальное здоровье человека.

### *Список использованной литературы*

1. Агаджанян, Н.А. Физиология человека / Н.А. Агаджанян [и др.]; под ред. Н.А. Агаджаняна, В.И. Циркина. — СПб. : Сотис, 1998.
2. Агаджанян, Н.А. Основы физиологии человека / Н.А. Агаджанян [и др.] ; Российский университет дружбы народов. — М., 2005. — 408 с.
3. Агаджанян, Н.А. Экологическая физиология человека / Н.А. Агаджанян, А.Г. Марачев, Г.А. Бобков. — М. : КРУК, 1998. — 416 с.
4. Агаджанян, Н.А. Физиология человека в полете / Н.А. Агаджанян, А.Н. Кислицын, М.В. Сизова. — Сочи : Феникс, 2004. — 184 с.
5. Агаджанян, Н.А. Исследование влияния экстремальных видов туризма и спорта на функциональное состояние кардиореспираторной системы / Н.А. Агаджанян [и др.] // Материалы XI Международного симпозиума «Эколого-физиологические проблемы адаптации». — М., 2003. — С. 13 — 14.
6. Агаджанян, Н.А. Психофизиологическая оценка реакции организма людей, занимающихся экстремальными видами туризма и спорта / Н.А. Агаджанян [и др.] // Материалы XI Международного симпозиума «Эколого-физиологические проблемы адаптации». — М., 2003. — С. 15—16.
7. Агаджанян, Н.А. Учение о здоровье и проблемы адаптации (теория и практика валеологических исследований) / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. — М. ; Ставрополь, 2000. — 204 с.
8. Баевский, Р.М. Анализ вариабельности сердечного ритма при использовании различных кардиографических систем (методические рекомендации) / Р.М. Баевский [и др.] // Вестник аритмологии. — 2001. — № 24. — С. 65—87.
9. Башкирева, Т.В. Социальное здоровье личности, популяции и критерии его оценки / под ред. Л.А. Байковой // Социальное здоровье детей и учащейся молодежи : сборник научных статей; исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 05-06-53601 а/Ц. — Рязань, 2005. — С. 60—93.
10. Берсенева, А.П. Современные проблемы охраны здоровья школьников и студентов / А.П. Берсенева, Ю.Н. Семенов // Совершенствование процесса физического воспитания студентов сельскохозяйственных вузов : материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Рязань: МСХ — РГСХ, 2003. — С. 6—21.
11. Григорьев, А.И. Здоровье и космос. Концепция здоровья и проблема нормы в космической медицине / А.И. Григорьев, Р.М. Баевский. — М., 1998.
12. Ильин, Е.П. Психофизиология состояний человека. — СПб. : Питер, 2005. — 412 с.
13. Казначеев, В.П. Современные аспекты адаптации. — Новосибирск : Наука, Сибирское отд-е, 1980. — 192 с.
14. Ковалев, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. — М. : Просвещение, 1991. — 143 с.
15. Козырева, А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. — Пенза, 1994.

16. Левин, Г.Е. Личность и деятельность спортсмена-парашютиста. — М. : ДОСААФ, 1986. — С. 46—48.
17. Небылицын, В.Д. Психофизиологическое исследование индивидуальных различий. — М. : Наука, 1976.
18. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений. — 2-е изд. — Т. 3. — М. ; Л., 1951.
19. Русалов, В.М. Пол и темперамент // Психологический журнал. —1993. — Т. 14. — № 6. — С. 55—64.
20. Сарсания, С.К. Тренированность спортсмена и вариабельность кардиального ритма : материалы IX научной конференции по вопросам морфологии, физиологии, биохимии и биомеханики мышечной деятельности. — М., 1966. — Т. 3. — С. 22.
21. Сафонов, В.К. Агрессия в спорте. — СПб., 2003.
22. Семенов, Ю.Н. Аппаратно-программный комплекс «Варикард» для оценки функционального состояния организма по результатам математического анализа ритма сердца // Вариабельность сердечного ритма. — Ижевск, 1996.
23. Социальное здоровье: методология, теория и практика : монография / под ред. Л.А. Байковой // Башкирева Т.В. К вопросу о критериях психического, психологического и социального здоровья детей, школьников, учащейся молодежи и методах исследования; исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 05-06-53601. — Рязань, 2006, — 188 с.
24. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии. — М. : Прогресс, 1982.
25. Ханин, Ю.Л. Русский вариант шкалы соревновательной личностной тревожности // Стресс и тревога в спорте. — М., 1983. — С. 146—156.
26. Хлебников, Г.Ф. О динамике эмоционально-волевых процессов при парашютных прыжках у космонавтов / Г.Ф. Хлебников, В.И. Лебедев // Вопросы психологии. — 1964. — № 5.
27. Экология человека : словарь-справочник / под общ. ред. Н.А. Агаджаняна. — М. : Экоцентр ; КРУК, 1997. — 208 с.
28. Энциклопедия психологических тестов. Общение. Лидерство. Межличностные отношения. — М. : АСТ, 1997. — 304 с.
29. Юматов, Е.А. Сердечно-сосудистые реакции при эмоциональных напряжениях // Физиология человека. — 1980. — № 5. — С. 893—905.
30. Van Doornen, L. Cholesterol: Sex — specific psychological correlates during rest and sTPess / L. Van Doornen, P.J. Serum // Psychosomatic Research. — 1987. — № 31. — P. 279—307.
31. Lee, E. Evidence of newroandrogenic etiology of sex roles from a combiner analysis of human, non human primate and non primate mammalian studies // Person individ. diff. — 1986. — Vol. 7. — № 4. — P. 519—552.
32. Nolen-Hoeksema, S. Sex differen us in unipolar dipression: evidens and theory // Psychol. Bul. — 1987. — № 101. — P. 259—282.
33. Zalewska, A. Temperament a ujawnianie opinii o innych // Prr. Psychol. — 1989 (1990) — Vol. 32. — № 2. — P. 411—421.

*Ю.Л. Ерёмкин*

## МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕНСИВНОСТИ СТРЕССА

### И СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОРОМ \*

В течение жизни никому не удастся избежать стресса. Вне зависимости от того, насколько человек здоров, богат, успешен, привлекателен или счастлив — он обязательно столкнется со стрессом. Слабый стресс может стимулировать, мотивировать, даже становиться необходимым для человека. Но когда стресс усиливается, то приносит физиологические, психологические и поведенческие проблемы.

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 070653404 а/Ц.

*Стресс* — это состояние напряжения, которое возникает, когда индивиды приспосабливаются или имеют дело с жизненными обстоятельствами, прерывающими или угрожающими прервать наше психологическое либо физиологическое функционирование (Lazarus & Folkman, 1984; Taylor, 1991). Вышеупомянутые жизненные обстоятельства (экзамены, семейные неурядицы, жизненные изменения: развод, переезд в новый город, потеря работы, а также события катастрофического характера), требующие от человека приспособления, называются стрессорами. В ответ на них человек проявляет стрессовые реакции — это физиологические, психологические и поведенческие ответы (тошнота, нервозность, повышение артериального давления, учащение сердцебиения, спутанность в мыслях, забывание номера собственного телефона и т.д.).

Чаще всего к стрессам приводят события с негативным содержанием, и они могут быть разделены на три группы.

Во-первых, это обыденные, каждодневные события, вызывающие наше недовольство, фрустрацию, досаду. Эти события проявляются в форме трений с родственниками, недоразумений с соседями, квартирных неудобств, школьной неуспеваемости детей, межличностных конфликтов на работе, небольших проблем со здоровьем, «напряженки» с деньгами, споров с начальством и т.д. В американских источниках эти стрессоры получили наименование «daily hassles» (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988; Gatchel, Baum & Krantz, 1988). Сами по себе эти обыденные, каждодневные стрессоры не являются сильными, но когда они переживаются регулярно, то приводят к кумулятивному эффекту (Bolger et al., 1989). «Вода камень точит», — гласит русская пословица, что справедливо и по отношению к каждодневным раздражениям, которые в конечном счете разрушают нас, снижают нашу способность адаптироваться к жизни.

Во-вторых, это так называемые «единицы жизненных изменений» (life change units — LCU) — развод, переезд в новый город, неудачная женитьба сына, потеря работы, необходимость выплачивать большой долг, неспособность заработать на жизнь, конфликт с законом и т.п. Чаще всего именно «единицы жизненных изменений» становятся главными стрессорами в нашей жизни, особенно если они носят для нас значимый негативный характер и заставляют личность тратить много сил для приспособления к их требованиям (Cohen & Williamson, 1991; Tyrrell & Smith, 1991; Price, 1992).

И, наконец, третий вид стрессоров — катастрофические события, которые несут угрозу жизни человека. Примерами такого рода событий могут быть физические и психологические травмы, полученные в результате нападения (в том числе сексуального), военные столкновения, пожары, ураганы, дорожно-транспортные происшествия, промышленные инциденты (Bartone et al., 1992).

Людям свойственно различным образом реагировать на стресс, однако все ответы на стресс могут быть подразделены на три вида: физиологические, психологические и поведенческие.

*Физиологические ответы на стресс* присущи каждому, кто попадает в стрессовую ситуацию. Они включают в себя учащенное дыхание, усиленное сердцебиение, потливость и несколько позже мышечную дрожь. Родоначальник исследований стресса Ганс Селье установил, что физиологические ответы на воздействие стрессоров осуществляются по определенной последовательности, или модели, которую он назвал общим адаптационным синдромом — ОАС (Selye, 1976).

ОАС имеет три стадии: реакция тревоги, стадия сопротивления и стадия истощения. Первая стадия — реакция тревоги — может протекать по-разному: в

зависимости от силы стрессора. При столкновении со слабым стрессором (высокая температура в комнате) могут происходить изменения в частоте сердцебиения, дыхания, потоотделения, что помогает организму регулировать свою температуру. Более сильные стрессоры на этой стадии вызывают реакции, мобилизующие адаптивную энергию организма в целом посредством симпатического отдела вегетативной нервной системы. На стадии сопротивления (при длительном воздействии стрессоров) происходит трата адаптивных ресурсов организма в попытках противостоять стрессорам и сохранить психофизиологическое единство организма. Эта борьба неуклонно приводит к трате биохимических ресурсов, и возможность сопротивления организма может придти к концу. В чрезвычайных ситуациях, таких как длительная подверженность организма минусовым температурам, наступает смерть. Однако чаще всего после стадии сопротивления наступает третья стадия ОАС, известная как истощение. Она обнаруживается в признаках изношенности, особенно в системе органов, которые либо были изначально слабы, либо были максимально включены в процесс сопротивления. Стадия истощения становится своеобразным стартом для начала широкого спектра заболеваний в связи с ослаблением работы иммунной и сердечно-сосудистой систем, таких как гипертония, ишемия, артрит, простудные заболевания (Cohen, Tyrell & Smith, 1991; Cohen & Williamson, 1991; Cohen et al., 1992). Ганс Селье называл болезни, вызванные стрессорами, болезнями адаптации.

Физиологические ответы на стресс обычно сопровождаются эмоциональными ответами. Действительно, когда люди описывают стресс, они чаще говорят «Я расстроился, я разгневался, был фрустрирован», чем «У меня усилилось сердцебиение и подскочило артериальное давление». Другими словами, они склонны фиксировать свое сознание на эмоциональных процессах в большей мере, чем на физиологических.

Эмоциональные ответы на стресс быстро ослабевают после прекращения действия стрессора. Однако если стрессоры действуют длительное время, то возникает состояние эмоциональной напряженности, раздражительность, вспыльчивость или все более и более длительная тревожность.

Уменьшение возможности концентрировать внимание, четко думать, полно и точно вспоминать являются типичными когнитивными ответами на стресс. Непривычная для первокурсника экзаменационная ситуация очень часто вызывает именно эти когнитивные ответы на стресс. По завершению стрессовой ситуации (экзамен закончился) студент обнаруживает, что вне экзаменационной аудитории он вполне готов к ответу на вопросы экзаменатора. И, наоборот, при хорошей профессиональной подготовке даже в случае дорожно-транспортного происшествия, грозящего жертвами, машинист поезда или водитель автобуса вполне могут действовать строго по инструкции, тем самым сводя ущерб к минимуму. Подрыв скорого поезда Москва — Санкт-Петербург в августе 2007 года не привел к жертвам именно благодаря собранности опытного машиниста, который в соответствии с инструкцией после взрыва не сбросил скорость, а наоборот, увеличил ее, так что поезд проскочил мост и сошел с рельсов только на ровной местности.

Еще одним типичным когнитивным ответом на стрессовую ситуацию является катастрофизация (Sarason et al., 1986). Под катастрофизацией понимается сверхвыделение и чрезмерная умственная занятость возможными последствиями негативных событий (Sarason, 1984). Перед сессией у некоторых студентов в разговорах с друзьями часто звучат высказывания: «Я провалюсь на сессии», «Матанализ мне придется пересдавать», «Я хуже всех в группе знаю психологию» и т.д.

Подобные реакции особенно свойственны людям средних способностей, они наиболее неуверены в своих возможностях успешно пройти экзаменационную сессию (Spielberger, 1979).

Катастрофизация прямым образом вмешивается в умственные процессы: она приводит к разбросанности внимания, ухудшению способности к переработке информации. Кроме этого, повышается общий уровень возбуждения, что мешает осуществлению деятельности (Darke, 1988; Gean, 1985). Другими словами, слишком большое беспокойство по поводу неудачи делает неудачу более вероятной.

С физиологическими и эмоциональными ответами на стресс тесно связаны физические и вербальные реакции людей, изменения в их внешнем облике. Напряженное выражение на лице, дрожащий голос, тремор рук, спазмы, соответствующая характеру стрессора поза, состояние паники — все это типичные *поведенческие ответы на стресс*.

Еще более очевидные поведенческие ответы появляются тогда, когда люди, пытаясь избежать стресса, совершают такого рода сложные поведенческие акты, как непосещение занятий, увольнение с работы, обращаются к алкоголю или наркотикам и даже совершают попытки самоубийства. Подобная тактика бегства, или избегание стрессоров, мешает человеку познать более адаптивные пути совладания со стрессовым окружением (Cooper et al., 1992).

Агрессия — это другой обычный поведенческий ответ на стрессоры, возникающий под воздействием любого из трех видов стрессоров: ежедневных обыденных раздражений, единиц жизненных изменений и катастрофических событий. Телевидение предоставило своим зрителям большое количество примеров проявления агрессии у людей, переживающих катастрофические события. Так, жители Греции, недовольные действиями правительства и пожарных в тушении пожаров, охвативших жарким летом 2007 года леса Пелопонеса, с яростью плевали на пожарные автомобили и выходили на демонстрации протеста, заканчивающиеся драками с полицией.

Физиологические, психологические и поведенческие ответы на стресс в результате длительного или сильного воздействия какого-либо стрессора или их совокупности объединяются и проявляются в форме «выгорания» (burnout) и посттравматического стрессового нарушения (posttraumatic stress disorder — PSD).

Выгоранием является все возрастающее напряженное физиологическое, психологическое и поведенческое дисфункционирование в ситуации длительного воздействия многих стрессоров (Glass, McKnight & Valdimarsdottir, 1993; Maslach & Jackson, 1982; Sauter, Murphy & Hurrell, 1990). Выгорание обнаруживается у представителей ряда профессий, таких, например, как учителя.

Иной тип объединения стрессовых ответов обнаруживается в результате воздействия сверхсильных стрессоров. Спитцер описывает случай тридцатитрехлетней медсестры Мэри, которая была под угрозой ножа изнасилована в своей квартире вломившимся туда мужчиной (Spitzer et al., 1983). В течение нескольких недель после нападения она боялась оставаться одна, все ее мысли были заняты этим нападением и страхом, что это вновь случится. Ей трудно было сосредоточивать внимание, ее просто ужасала мысль о сексе. В ее характере обнаружили тревожность, раздражительность, неспособность сконцентрироваться и продуктивно работать. Все это получило наименование посттравматического стрессового нарушения.

Другие авторы подчеркивают, что PSD может проявляться в форме ярких образов травматической ситуации (flashbacks), которые личность переживает в

течение минут, часов, а то и дней так, как будто событие произошло вновь. Отмечается также, что PSD может появиться немедленно, сразу вслед за травмой, или же оно может появиться через неделю, месяц, а то и год спустя (Solomon, Mikulincer & Avitzur, 1988).

Почему один индивид в стрессовой ситуации выживает, даже преуспевает, а другого те же самые обстоятельства приводят к расстройству, отказу от деятельности или выгоранию? Ответ на этот вопрос требует изучения тех факторов, которые опосредуют воздействие стрессора на человека.

Среди таких факторов психологи выделяют способность к предсказанию стрессора и контроль за его воздействием. Сьюзен Фолкман и Ричард Лацарус утверждают, что предсказуемый стрессор действует слабее, чем тот, который невозможно предсказать (Lazarus & Folkman, 1984). Гром среди ясного неба пугает нас больше, чем непрерывное сверкание молний и раскаты грома среди тяжелых туч, закрывших небосвод. Это жизненное наблюдение было подтверждено в лабораторных опытах Вайнберга и Левина. В их эксперименте крысы, получавшие достоверный предупреждающий сигнал каждый раз перед шоковым воздействием, показывали менее выраженные физиологические ответы на него, чем те животные, которым не давали предупреждающего сигнала (Weinberg & Levine, 1980). Нельзя сказать, что способность предсказать появление стрессора дает полную от него защиту. Предсказуемый стрессор, если он действует длительное время, может быть более разрушительным, чем кратковременный непредсказуемый стрессор (Abbot, Shoen & Badia, 1984).

Восприятие контроля также может опосредовать влияние стрессоров. Если люди верят, что они могут контролировать себя в стрессовых ситуациях, то стрессоры обычно оказывают более слабое воздействие. Простая вера в то, что стрессор контролируем, даже если это не соответствует действительности, может ослабить его воздействие (Bandura et al., 1985). В то же время люди, которые чувствуют, что у них нет контроля над негативными событиями собственной жизни, оказываются особенно подверженными к возникновению у них чувства беспомощности и безнадежности, депрессии и других психических нарушений (Alloy & Clements, 1992).

Интерпретация стрессоров людьми также влияет на силу их воздействия. Какой-либо стрессор, будь это остановившийся лифт или стол, заваленный работой, обычно оказывает более сильное воздействие, когда он воспринимается как неконтролируемая угроза, и меньшее воздействие, когда воспринимается в качестве контролируемого вызова (Ganellen & Blaney, 1984; Rhodewalt & Zone, 1989). Во втором случае индивид как бы говорит себе: «Преодолев это препятствие, я докажу себе и другим, чего я стою!».

Стрессор может быть интерпретирован как такое событие, которое подложит отстраненному углубленному познанию (интеллектуальный подход) или же как событие преходящее, нереальное, незначимое. В классическом эксперименте Ричарда Лацаруса и его коллег трем группам студентов демонстрировали фильм, содержащий сцены индустриальной катастрофы с жертвами и потерпевшими. Каждой из трех групп испытуемых предварительно давали различные инструкции относительно того, как воспринимать фильм. Обнаружилось четкое различие между группами в физиологическом возбуждении в ходе просмотра фильма, которое замерялось по уровню потоотделения. Студенты, получившие инструкцию беспристрастно наблюдать сцены с пролитием крови (интеллектуалы) или думать о них как о нереальных (группа отрицания), были менее расстроены, чем не проинструктированные студенты контрольной группы (Lazarus et al., 1965).

Как видим, когнитивные факторы смягчают воздействие стрессоров, но данное опосредование практически не работает, когда стрессоры усиливаются до экстремальных величин (Jensen & Karoly, 1991).

Помогают справиться со стрессом не только опосредующие факторы (медиаторы), но и специальные способы совладания со стрессорами (coping) и социальная поддержка. Способы совладания со стрессорами могут быть разделены на две группы — «сфокусированные на проблеме» и «сфокусированные на эмоциях». Подобное деление было предложено Сьюзен Фолкман и Ричардом Лацарусом.

В первую группу отнесены такие действия индивида, которые направлены на изменение или элиминацию источника стресса. Эти действия следующие:

- конфронтация (вызов и противодействие негативному событию);
- поиск общественной поддержки (обсуждение с другими того, как преодолеть стрессовую ситуацию);
- планирование решения проблемы (составление плана действий по выходу из стрессовой ситуации).

Во вторую группу способов совладания со стрессором отнесены такие действия индивида, как:

- самоконтроль (сдерживание эмоций);
- дистанцирование (отстраненность от стрессовой ситуации, стремление не допустить поглощения стрессовой ситуацией);
- позитивная переоценка (изменение мнения о себе в лучшую сторону);
- принятие ответственности (возложение на себя ответственности за решение проблемы);
- мысленное избегание ситуации (в мыслях, воображении считать, что ситуация преодолена) (Folkman & Lazarus, 1988).

И, наконец, преодолению стрессовых ситуаций помогает социальная поддержка, которая складывается из ресурсов, присущих другим людям. Каждый из нас имеет друзей, родственников, знакомых, сослуживцев, которые представляют собой рабочую сеть социальной поддержки (Cohen & Syme, 1985; Gottlieb, 1981). Поддержка может принимать различные формы — от снятия влияния стрессора (конкретная помощь в случае инцидента) до смягчения его воздействия путем предоставления собственного общения, идей для преодоления ситуации или успокоения через утверждение, что о нем позаботятся, что его ценят и все будет хорошо (Rook, 1987; Sarason & Sarason, 1985).

Даже тогда, когда социальная поддержка не может элиминировать воздействие стрессора, она может помочь людям чувствовать себя менее тревожными, более оптимистичными, более способными к контролю и стремящимися испытать новые пути преодоления стрессоров.

Само осознание социальной поддержки, то есть признание того, что другие заботятся о тебе и помогут, становится фактором, снижающим уровень воздействия стрессора (Pierce, Sarason, 1991; Lakey & Cassady, 1990).

Среди факторов, смягчающих последствия воздействия стрессоров, следует упомянуть и личностные особенности людей. Американские психологи среди них усматривают такую особенность личности, как оптимистичность. Наблюдения за поведением студентов показали, что оптимистичные студенты демонстрировали более слабые физиологические ответы на стресс в конце семестра, чем их пессимистичные однокурсники. Оптимистичные пациенты, перенесшие операцию на коронарных сосудах, показали более быстрое выздоровление, чем пессимисты (Scheir et al., 1989; Taylor, 1991). По мнению ряда авторов, подобные различия



между оптимистами и пессимистами связаны с различиями в стратегии совладания со стрессорами: оптимисты используют способы совладания, сфокусированные на проблеме, направленные на стрессор; пессимисты используют способы совладания, сфокусированные на эмоциях, такие как отрицание или мысленное избегание (Scheir, Weintraub & Carver, 1986).

Важно не только изучать стрессоры, способы совладания с ними и опосредующие их факторы, но необходимо также научиться измерять силу воздействия стрессора на индивида. Только в этом случае возникает возможность прогнозирования влияния стрессоров на интенсивность стрессовых реакций у человека следовательно и на вероятность возникновения у него соматических заболеваний и психических нарушений под влиянием стресса. Измерение силы воздействия стрессора может дать ответы на следующие вопросы:

- Какие виды стрессоров наиболее вредоносны для человека?
- Каковы возможности человека в плане совладания им со стрессорами?
- Каковы различия между разными группами людей в плане взаимодействия со стрессорами?
- Какие негативные события обыденной жизни являются типичными для человека и в силу кумулятивного эффекта приводят к разрушению его организма и психики и т.д.

В 1976 году Томас Холмс и Ричард Реэ впервые предприняли попытку найти стандартизированный способ измерения силы стрессора. Они исходили из положения, что все изменения в жизни человека, позитивные или негативные, являются стрессорами. Большому количеству испытуемых был предложен список так называемых «единиц жизненных изменений» (life change units — LCU): развод, выход на пенсию, потеря любимого человека, беременность, женитьба и т.д. Респонденты должны были провести рейтинг предложенных единиц жизненных изменений, то есть расположить их в порядке убывания по силе вызываемого ими стресса. На базе проведенного рейтинга Холмс и Реэ создали оценочную шкалу социального приспособления — Social Readjustment Rating Scale (SRRS). Испытуемые, проходящие тестирование по этой шкале, получают коэффициент стресса, равный сумме баллов за единицы жизненных изменений, которые были реально пережиты.

Впоследствии Сарасон, Джонсон и Сигэл в 1978 году создали Опросник жизненного опыта (Life Experience Survey — LES), при помощи которого испытуемый не только фиксировал жизненное событие, но и давал ему оценку, позитивную или негативную, при помощи семиточечной шкалы (-3 -2 -1 0 +1 +2 +3). Опросник LES также давал возможность вписать и оценить любой стрессор, который воздействовал на испытуемых, но не был включен в опросный лист. Такой индивидуализированный подход особенно ценен в плане фиксации различий в силе воздействия стрессоров, когда проводится сравнение между мужчинами и женщинами, а также между представителями различных культур и субкультур (Sarason, Johnson & Siegal, 1978; Sarason et al., 1985).

Другие исследователи создали опросники, целью которых является оценка обыденных негативных событий (daily hassles) и событий, поднимающих настроение (uplifts) (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988; Kanner et al., 1981).

К сожалению, в нашей стране подобных инструментов измерения силы воздействия стрессоров еще не создано, в связи с чем в рамках проводимого нами исследования мы представляем две оценочные шкалы, разработанные для изучения способов совладания со стрессорами и влияния ежедневных обыденных событий на индивида.

Первая оценочная шкала получила наименование «Рязанская шкала оценки способности совладания со стрессорами (РШОССС)». В основу ее создания нами были положены принципы конструирования тест-опросников и оценочных шкал, используемые в психодиагностике.

Предметом диагностики выступает совладание со стрессором (коупинг; англ. coping), рассматриваемое в психологии как эмоциональные, когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими требованиями среды через оценку собственных возможностей (Р. Лацарус, С. Фолкман). Выделяют два подхода к совладанию со стрессорами: первый — ориентация на проблему, что предполагает изменение или элиминацию источника стресса; второй — ориентация на эмоции, что означает направленность на регуляцию негативных эмоциональных последствий стрессора (Folkman et al., 1986; Folkman & Lazarus, 1988).

Ориентация на проблему подразумевает, что субъект смотрит в лицо опасности (конфронтация), активно ищет поддержки в окружающем социуме, планирует решение проблемы. Все это в конечном итоге должно привести к изменению или элиминации стрессора.

Ориентация на эмоции означает, что субъект сдерживает проявления своих эмоций, в первую очередь, негативных (страх, гнев, паника), пытается дистанцироваться от ситуации (не хочет поглощения ситуацией), проводит переоценку своих возможностей, возлагает ответственность на себя, в своих мыслях страстно стремится к тому, чтобы стрессовая ситуация завершилась.

РШОССС предназначена для измерения уровня сформированности у индивида способов совладания со стрессорами как в плане решения проблемы, так и в плане управления собственными эмоциями. Шкала содержит ряд суждений, которые испытуемый оценивает с точки зрения уровня их развития у себя. Оценка проводится по пятибалльной системе: 0 баллов — упомянутый способ совладания со стрессором у испытуемого никогда не проявляется, 1 балл — проявляется редко, 2 балла — проявляется эпизодически, 3 балла — проявляется часто, 4 балла — проявляется всегда.

Опросник состоит из 40 пунктов, отражающих тот или иной способ совладания со стрессором (конфронтация, обращение за социальной поддержкой, планирование решения проблемы, контроль собственных эмоций, дистанцирование, позитивная переоценка, принятие на себя ответственности, мысленное избегание ситуации). Каждый из вышеперечисленных способов представлен пятью пунктами.

Подсчет баллов проводится отдельно для пунктов, относимых к той или иной стратегии совладания со стрессором (первая стратегия — ориентация на изменение стрессора и решение проблемы, вторая — ориентация на регуляцию собственных эмоциональных переживаний). Максимальный балл, который может получить испытуемый по пунктам, относимым к первой стратегии, — 40 баллов, по второй стратегии — 100 баллов. Испытуемый показывает достаточный уровень способности к совладанию со стрессорами, если его индивидуальные результаты, полученные по двум стратегиям совладания со стрессорами, равны более 20 и 50 баллов соответственно.

Процедура проведения РШОССС предусматривает раздачу испытуемым бланков с текстом опросника и бланка ответника, в котором пункты опросника размещены по 8 шкалам. Первые три шкалы (конфронтация, поиск общественной поддержки и планирование решения проблемы) относятся к стратегии совладания со стрессором через его изменение или элиминацию, а последующие пять шкал (самоконтроль, дистанцирование, позитивная переоценка, принятие ответственности, мысленное избегание) описывают способ совладания со стрессором через регуляцию

негативных эмоциональных последствий стрессора. Время тестирования не ограничено, желательно заполнять бланк ответника в присутствии исследователя.

*Инструкция.* Вам предстоит оценить способность управлять своим поведением и эмоциями в трудных, критических, а то и опасных ситуациях. Для того чтобы получить важную для себя информацию последовательно и внимательно, читайте пункты теста-опросника, содержание их относите к себе и оценивайте каждый пункт следующим образом: если вы считаете, что описанное в пункте поведение вам совершенно не свойственно, то рядом с номером соответствующего пункта в ответнике поставьте цифру «0», если поведение проявляется изредка — цифру «1», если эпизодически — «2», если часто — «3», если всегда — «4».

Просим учесть, что здесь нет «хороших» или «плохих» ответов, поэтому не надо мучить себя вопросом: «Правильно ли я ответил?». Искренне отвечая на пункты теста, вы рисуете собственный портрет, степень совпадения которого с оригиналом зависит от вас самих. Интерпретация ваших ответов будет вам обязательно предоставлена. Узнаете ли вы себя и понравится ли вам написанный вашей рукой портрет?

Далее приводим примеры пунктов РШОССС, относимых к каждому из способов совладания со стрессором.

*Конфронтация:* «Я всегда отстаиваю свою точку зрения и борюсь за то, чего я хочу».

*Поиск общественной поддержки:* «В трудной ситуации я стремлюсь обсудить проблему с другими и выяснить о ситуации все, что можно».

*Планирование решения проблемы:* «В трудной ситуации я составляю план действий по выходу из нее и следую ему».

*Самоконтроль:* «Я в любой ситуации пытаюсь сдерживать проявления своих эмоций».

*Дистанцирование:* «Я не позволяю себе быть полностью поглощенным стрессовой ситуацией, жизнь продолжается несмотря ни на что».

*Позитивная переоценка:* «Любая трудная ситуация ведет к тому, что открываешь в себе новое ценное качество.»

*Принятие ответственности:* «В трудной ситуации я не боюсь принять ответственность на себя».

*Мысленное избегание:* «Когда я попадаю в критическую ситуацию, то мне хочется, чтобы это скорей завершилось».

#### Ответник

#### к Рязанской шкале оценки способности совладания со стрессорами

№ п/п	Действия	Номера пунктов	Сумма баллов
1.	Конфронтация	1__ 9__ 17__ 25__ 33__	
2.	Поиск общественной поддержки	2__ 10__ 18__ 26__ 34__	
3.	Планирование решения проблемы	3__ 11__ 19__ 27__ 35__	
4.	Самоконтроль	4__ 12__ 20__ 28__ 36__	
5.	Дистанцирование	5__ 13__ 21__ 29__ 37__	
6.	Позитивная переоценка	6__ 14__ 22__ 30__ 38__	
7.	Принятие ответственности	7__ 15__ 23__ 31__ 39__	
8.	Мысленное избегание	8__ 16__ 24__ 32__ 40__	

Еще одна оценочная шкала, которая была разработана нами, — это Рязанский тест-опросник оценки ежедневных событий, снижающих и поднимающих настроение (РТООЕС).

Американские психологи — исследователи проблем стресса — делят все виды стрессоров на три группы:

1) единицы жизненных изменений, особенно с негативным содержанием (развод, увольнение с работы, безработица и т.п.);

2) ежедневные события, вызывающие раздражение, ощущение подавленности, досаду, которые сами по себе не являются сильными стрессорами. Однако когда они переживаются регулярно, то приводят к кумулятивному эффекту, выражающемуся в появлении депрессии, раздражительности, а также делают человека более подверженным таким заболеваниям, как болезни сердца, артрит, повышенное артериальное давление, а также простуда и грипп;

3) катастрофические события (травмы как результат нападения, военные столкновения, пожары, ураганы, промышленные и транспортные инциденты, приводящие к панике и жертвам).

Для психологов особый интерес представляют ежедневные события, вызывающие стресс (daily hassles), так как они выступают в качестве обыденного повседневного стрессора, которого никто не может избежать. Однако люди по-разному дают ответ на ежедневные негативные события в связи с различиями в своей физиологической, психологической и поведенческой организации, а главное — в связи с разной степенью умения совладать со стрессорами. Знание того, как испытуемый справляется с ежедневным стрессом, поможет спрогнозировать появление у него синдрома выгорания (burnout), под которым понимается все возрастающее напряженное физиологическое, психологическое и поведенческое дисфункционирование в профессиональной деятельности.

Первые попытки создания измерительных шкал по оценке ежедневных событий, вызывающих стресс, были предприняты в семидесятых годах XX столетия американскими психологами DeLongis, Folkman, Lazarus, Kanner et al. Мы предлагаем аналогичную шкалу, разработанную для наших условий. Испытуемым предлагается набор из 30 пунктов — объектов или событий, которые они оценивают по пятибалльной системе от 0 (отсутствие события или его нейтральный характер) до 4 баллов (событие или объект максимально влияет на испытуемого). По своему содержанию события и объекты могут вызывать отрицательные эмоции (daily hassles) или, наоборот, эмоциональный подъем (uplifts). В опросном листе отрицательная оценка размещается слева от объектов и событий, положительная — справа. На опросном листе помещаются дополнительно пять строчек, с тем чтобы испытуемый мог вписать и дать оценку тем событиям, которые не учтены составителем шкалы.

*Инструкция для испытуемых.* Вам представлен список событий и объектов, относящихся к обыденной жизни человека. Несмотря на свою обыденность, они могут выступать как факторы подъема или, наоборот, падения настроения. В конце дня, перед тем как идти спать, оцените каждый из объектов или событий по пятибалльной шкале (0—1—2—3—4). Если вы считаете, что за прошедший день какой-либо объект или событие повлияло на ваше настроение, то обведите кружком одну из цифр. С левой стороны вы обводите цифры, если событие отрицательно сказалось на вашем настроении, с правой — положительно. В том случае, если событие или объект совершенно не повлияли на ваше настроение, обведите цифру «0», очень слабо повлияли — цифру «1», если повлияли заметно — цифру «2», повлияли со средней силой — цифру «3», сильно повлияли — цифру «4».

Оценочная шкала предоставлена вам в количестве семи экземпляров. Просим проводить оценивание объектов и событий ежедневно в течение недели. Под списком объектов и событий оставлено дополнительно пять свободных строчек,

для того чтобы вы вписали туда такие объекты или события, которые, по вашему мнению, не учтены составителями шкалы. Этим объектам или событиям (если вы укажете) дайте оценку вышеописанным способом.

В статье мы представили часть оценочной шкалы РТООЕС.

№ п/п	Насколько событие или объект ухудшило ваше настроение сегодня	События и объекты	Насколько событие или объект подняли ваше настроение сегодня
1.	0 1 2 3 4	Ваш(и) ребенок (дети)	0 1 2 3 4
2.	0 1 2 3 4	Время проведенное в семье	0 1 2 3 4
3.	0 1 2 3 4	Секс	0 1 2 3 4
4.	0 1 2 3 4	Товарищи по работе	0 1 2 3 4
5.	0 1 2 3 4	Трудовые обязанности	0 1 2 3 4
6.	0 1 2 3 4	Загруженность на работе	0 1 2 3 4
7.	0 1 2 3 4	Назначенные встречи	0 1 2 3 4
31.	0 1 2 3 4 5		0 1 2 3 4
32.	0 1 2 3 4		0 1 2 3 4
33.	0 1 2 3 4		0 1 2 3 4
34.	0 1 2 3 4		0 1 2 3 4
35.	0 1 2 3 4		0 1 2 3 4

По каждой из шкал испытуемый набирает определенную сумму баллов, сравнение которых между собой позволяет делать вывод о том, был ли прошедший день для испытуемого стрессовым или нет. Если преобладание негативных раздражителей фиксируется в течение всей недели (или большинства дней недели), то можно предположить, что испытуемый становится более склонным к возникновению у него вследствие кумулятивного эффекта таких ответов на стрессоры, как повышенная раздражительность, вспыльчивость, тревожность.

Таким образом, тестирование при помощи данной оценочной шкалы поможет прогнозировать поведение испытуемого в обыденных условиях: становится понятным, какого рода события являются для него вызывающими негативные стрессовые состояния и есть ли у испытуемого вероятность возникновения негативных ответов на стресс.

Данные методики апробируются и исследуются в научном исследовании и выяснения способности испытуемых к совладению со стрессорами.

### **Список использованной литературы**

1. Abbot, B.B. Predictable and unpredictable shock: Behavioral measures of aversion and physiological measures of stress / B.B. Abbot, L.S. Schoen, P. Badia // Psychological Bulletin. — 1984. — 45—71.
2. Alloy, L. Illusion of control: Invulnerability to negative affect and depressive symptoms after laboratory and natural stressors / L. Alloy, C. Clements // Journal of Abnormal Psychology. — 1992. — 101, 234—245.
3. Bartone, P. US Soldiers remain healthy under Gulf War stress. Paper presented at the 4<sup>th</sup> annual convention of the American Psychological Society / P. Bartone [et al.]. — San Diego, 1992.
4. Bolger, N. Effects of daily stress on negative mood / N. Bolger [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — 57, 808—818.
5. Cohen, S. Stress and infectious disease / S. Cohen, G. Williamson // Psychological Bulletin. — 1991. — 109, 5—24.
6. Cohen, S. Psychological stress and susceptibility to the common cold / S. Cohen, D. Tyrrell, A. Smith // The New England Journal of Medicine. — 1991. — 325, 606—612.
7. Cohen, S. Psychological testing & assessment / S. Cohen [et al.]. — Mountain View, CA: Mayfield. — 1992.
8. Cooper, M. Stress and alcohol use: Moderating effects of gender, coping and alcohol expectancies / M. Cooper [et al.] // Journal of Abnormal Psychology. — 1992. — 101, 139—152.

9. Darke, S. Effects of anxiety on inferential reasoning task performance // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — 55, 499—505.
10. DeLongis, A. The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators / A. DeLongis, S. Folkman, R.S. Lazarus // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — 54, 486—495.
11. Folkman, S. Manual for the ways of coping questionnaire / S. Folkman, R. Lazarus. — Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1988.
12. Gatchel, R.I. An introduction to health psychology (2<sup>nd</sup> ed.) / R.I. Gatchel, A. Baum, D.S. Krantz. — New York: Random House, 1989.
13. Glass, D. Depression, control, and burnout in hospital nurses / D. Glass, D. McKnight, H. Valdemarsdottir // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1993. — 61, 147—155.
14. Ganellen, R.J. Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress / R.J. Ganellen, P.H. Blaney // Journal of Personality and Social Psychology. — 1986. — 47, 156—163.
15. Jensen, M. Control beliefs, coping efforts, and adjustment to chronic pain / M. Jensen, P. Karoly // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1991. — 59, 431—438.
16. Kanner, A.D. Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events / A.D. Kanner [et al.] // Journal of Behavioral Medicine. — 1981. — 4, 1—39.
17. Lazarus, R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer, 1984.
18. Lazarus, R.S. The principle of short-circuiting of threat: Further evidence / R.S. Lazarus [et al.] // Journal of Personality. — 1965. — 33, 622—635.
19. Sarason, I.G. Cognitive interference: Situational determinants and traitlike characteristics / I.G. Sarason [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. — 51, 215—226.
21. Selye, H. The stress of life (2<sup>nd</sup> edition). — New York: McGraw-Hill, 1976.
22. Spitzer, R.I. Psychopathology: a casebook / R.I. Spitzer. — New York: McGraw-Hill, 1983.
23. Solomon, Z. Coping, loss of control, social support, and combat-related posttraumatic stress disorder: A prospective study / Z. Solomon, M. Mikulincer, E. Avitzur // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — 55, 279—285.
24. Scheier M.F. Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being / M.F. Scheier [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. — 1989. — 57, 1024—1040.
25. Weinderg, J. Psychology of coping in animals: The effects of predictability / J. Weinderg, S. Levine; S. Levine & H. Ursin, Coping and health. — New York: Plenum, 1980.

*О.Н. Комарова*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОСОБЫХ И ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ \*

Трудовая деятельность ряда профессий протекает в условиях, далеко не комфортных, требующих усиленного расхода внутренних резервов, высокой эмоциональной устойчивости. К числу наиболее неблагоприятных факторов, иногда полностью дезорганизующих трудовую деятельность субъекта, относят:

1. Влияние окружающей среды (шум, загрязнения, жара, холод...).
2. Нагрузки (повышенной интенсивности):
  - физические;
  - информационные.
3. Монотонию.
4. Значительные изменения на работе, конфликты в трудовой сфере.
5. Ситуации неопределенности, ситуации конкретной угрозы.

Чаще всего на человека действует сложный комплекс этих факторов, хотя бывает достаточно одного из них, чтобы возникли определенные изменения его психики. При длительном и комбинированном воздействии комплекса факторов можно с большой долей вероятности ожидать появления ряда выраженных функ-

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 0706534040 а/Ц.

циональных и психических сдвигов, ухудшение работоспособности, снижение качества работы и перегрузок.

Наиболее характерным психическим состоянием, развивающимся под влиянием экстремальных условий жизнедеятельности, является состояние стресса. Это состояние сложное по своей природе, имеет психофизиологический, личностный и социальный аспекты. Стресс порождает стереотипное мышление, которое становится неэффективным при столкновении со стрессорами и не способствует разрешению проблем. Стресс индуцирует дробные эмоциональные состояния. Когда человек находится в состоянии стресса, то требования других могут показаться неадекватными его силам и возможностям. Известно, что страх, тревога и депрессия часто являются результатами хронического стресса. Состояние стресса также оказывает влияние на поведение человека. Нарушаются биоритмы, направляющие цикл засыпания-сна-пробуждения, что порождает бессонницу и периоды беспокойного сна. Воздействия состояния стресса на нервную систему вызывает нарушение речи и тремор рук [18, с. 281—282].

Печальная статистика роста заболеваний «стрессовой этиологии», нарушений трудоспособности активной части населения, потерь квалифицированной рабочей силы вследствие невозможности адаптации к новым формам труда и повышению интенсивности информационных нагрузок, различные формы «личностного неблагополучия» (феномены психического истощения, десоциализации, отчуждения труда, специфических форм профессионально-личностных деформаций) — вот краткий перечень проблем, которые отчетливо воспринимаются обществом как серьезная угроза качеству жизни и психическому здоровью современного человека [16, с. 75—85].

В настоящее время накоплено большое количество данных о деструктивном влиянии стресса на психическое состояние человека, состояние его здоровья, эффективность его деятельности [5; 6; 8; 9; 19; 24], поэтому так актуальны исследования, направленные на поиск эффективных стратегий предупреждения и/или противоборства стрессу.

К ресурсам совладания со стрессом относят способности человека, его личностные особенности, предшествующий опыт, знания, потребности, мотивы, ценности. К примеру, навыки, которые входят в состав эффективного решения проблем, — это способность управлять требованиями со стороны окружающих, находить возможные решения, структурировать стратегии при решении проблем, ориентироваться на себя в процессе принятия решения, иметь уверенность в адекватности своего плана и снижать напряжение путем разрешения личностных проблем.

Целью данной работы является изучение воздействия экстремальных условий на человека в процессе профессиональной деятельности в зависимости от его личностных и индивидуальных свойств — прежде всего особенностей интеллектуальной сферы.

Данную проблему исследуют в психологии и физиологии труда, авиационной, медицинской, педагогической психологии. Состояния утомления, монотонии, стресса, эмоциональной и психической напряженности, аффекта, депрессии являются предметами многих научных исследований (Ю.А. Александровский, Ф.Д. Горбов, В.И. Лебедев, А.С. Егоров, В.П. Загрядский, Ф.П. Космолинский, Е.А. Деревянко, В.Л. Маришук, К.К. Платонов, Е.А. Плетницкий, П.В. Симонов).

#### ***Основные подходы к пониманию стресса и стратегии адаптации человека к стрессогенным условиям***

В зависимости от представлений об основных механизмах стресса А.В. Махнач и Ю.В. Постылякова [18] выделяют несколько подходов к пониманию стресса: стресс как ответная реакция (Г. Селье, А. Каган, Л. Ливай, Д. Микеник,

Г. Вольф, Д. МакГрет, А. МакЛин), стресс как внешний стимул (К. Саймондс, А. Велфорд, М. Франкенхойзер, Д. Вейтц).

Существуют также психологические модели в изучении стресса, учитывающие перцептивные и когнитивные процессы и направленные на определение характера индивидуального реагирования. Одной из основных психологических моделей стресса является когнитивная теория стресса Р. Лазаруса. Он считает, что «стресс возникает тогда, когда требования окружающей среды находятся на пределе или за пределами человеческих возможностей». Главным становится анализ взаимодействий между требованиями внешней среды, индивидуальными особенностями человека и адекватностью привлекаемых защитных механизмов. Р. Лазарус полагает, что подобный дисбаланс возникает между субъективным восприятием внешних воздействий и осознанием собственных возможностей справиться с ними. Здесь запускаются процессы вторичной оценки, в ходе которой человек сознательно или неосознанно оценивает свои действия и их перспективы.

Важным понятием в данной теории стресса является «приспособление», которое означает поддержание баланса за счет психологических ресурсов человека. Первая стадия процесса приспособления связана с выбором и формированием соответствующих реакций, а вторая — с их исполнением. Р. Лазарус подразделял приспособительные действия на две категории. В первую входят поведенческие акты, целью которых является непосредственное снижение интенсивности внешних воздействий. Во вторую — действия, обусловленные сугубо когнитивным процессом, — «защитной переоценкой». В рамках данного подхода предлагается целый ряд приемов преодоления и снижения уровня переживания стресса. Большое количество методов борьбы со стрессом основано на уменьшении или ограничении влияния негативных факторов внешней среды. С другой стороны, согласно рассматриваемой модели стресса, переживание последнего может быть снижено за счет изменения когнитивной оценки происходящего. Часто в житейских ситуациях это может быть связано с алкоголем, табаком, слабыми транквилизаторами, в которых люди видят ресурсы для совладения со стрессом. Однако подобный способ борьбы со стрессом нельзя считать действительно приемлемым. Изменения на уровне физиологического реагирования тоже используется в качестве ресурса для управления стрессом. В зависимости от ситуации физиологические реакции могут быть понижены или заблокированы.

Формирование адаптации человека к стрессогенным условиям начинается с того момента, когда локализована причина, проблема, не позволяющая субъекту выполнять деятельность привычными способами. С.А. Шапкин [28] выделяет в сформированной системе адаптации четыре базовых компонента. Первый, *активационный*, компонент связан с органическими и функциональными затратами, направленными на достижение значимых для субъекта целей, — с одной стороны, и компенсацию факторов, препятствующих достижению этих целей, — с другой. Механизмы активизации, преобразования и распределения активационно-энергетических ресурсов субъекта зависят от индивидуально-генетических свойств нервных процессов как основы любой поведенческой активности. Основу второго, *когнитивного*, компонента составляют перестройки когнитивных процессов, направленных на выработку наиболее эффективных способов переработки информации, без которых эффективная адаптация невозможна. Третий — *эмоциональный* компонент, определяется динамикой эмоциональных переживаний, являющихся субъективными индикаторами эффективности процесса адаптации, которые в экстремальных условиях способны приобретать доминирующее значение. В качестве четвертого компонента выделяются *мотивационно-волевые* процессы,



которые обеспечивают координацию всех остальных компонентов в направлении реализации значимых для субъекта целей, тем самым придают процессу адаптации устойчивость и непрерывность.

В соответствии с данной моделью можно выделить четыре типа проблем, которые «созревают» внутри каждого из названных компонентов адаптации. Нас в большей степени интересуют проблемы когнитивного характера. Они наступают, когда субъект оказывается не в состоянии перерабатывать информацию привычными способами.

А.К. Марковой [17] были выделены общие психологические характеристики экстремальных ситуаций для классов деятельности, особенностью которых является переработка информации и принятие решений:

1. Неопределенность информации (в том числе и противоречивость). Неопределенным может быть время появления значимого события и его качественные характеристики. Это провоцирует возникновение высокой психической напряженности, настроения неуверенности, боязни совершить ошибку.

2. Неполная информация о возможном значимом событии.

Такая ситуация существенно затрудняет возможность прогнозирования, планирования и принятия решений, что также вызывает сильный стресс.

3. Поддержание готовности к экстренным действиям.

В таких случаях известно, что экстремальная ситуация может возникнуть обязательно, но время ее наступления и характер предстоящей оперативной деятельности неопределенны. Поддержание постоянной высокой функциональной готовности требует от субъекта труда мобилизации внутренних резервов, что связано с высокими психоэнергетическими затратами.

4. Ситуация риска.

Риск обуславливает высокую психофизическую цену принятия ответственного решения и сопряжен с боязнью совершить ошибку. Это приводит к появлению сильных стрессов.

5. Ситуация со снижением или утратой социального статуса.

В этом случае возникают сильные тревоги, эмоциональный дискомфорт, снижается самооценка, уверенность в себе, что приводит к сильным дрящимся стрессам.

6. Ситуация конфликтов в профессиональной среде.

Для большинства людей конфликты имеют высокую «психофизиологическую цену» и сопровождаются сильными стрессами.

7. Ситуация изменения менталитета в профессии.

Такие изменения возникают вследствие перемен в обществе, для многих сопровождаются серьезными внутренними кризисами, ощущением ненужности, разрушением целостного образа «Я».

8. Ситуация возможной потери работы.

Отсутствие в социальном опыте личности готовых стереотипов реагирования на возникшие обстоятельства обуславливает необходимость (иногда неосознаваемую) выбора неординарных стратегий поведения, необходимость выхода за пределы освоенных территорий собственной личности в качестве единственного способа преодоления.

В этом процессе решающее значение имеет то, каким образом человек производит отбор событий и стимулов и воспринимает, конструирует и оценивает их в своих когнитивных процессах. Способ, с помощью которого ситуации, стимулы и события воспринимаются и структурируются, является важной характеристикой личности. Создаваемый образ ситуации выполняет регуляторную функ-

цию, нацелен на прогнозирование исхода событий для обеспечения адекватного поведения личности.

Большинство людей (примерно 70—80 %) при возникновении экстремальных ситуаций в первые мгновения оказываются ошеломленными и малоактивными, теряют контроль над своими поступками [22, с. 444—466]. На травмирующие события человек реагирует сначала на сенсорном уровне состоянием оцепенения, быстро сменяющимся особой активностью личности — когнитивным оцениванием (распознавание особенностей ситуации, выявление негативных и позитивных ее сторон, определение смысла и значения происходящего), приводящим к осмыслению значения ситуации. С появлением значения возникают качественно определенные эмоции, являющиеся ответом на значение ситуации. Объектом когнитивного оценивания выступают также способности и возможности человека, его функционально-энергетические резервы. Главным результатом когнитивного оценивания является заключение человека: подконтрольна ли ему ситуация. Если субъект считает ее таковой, он скорее использует конструктивные, преобразующие ситуацию стратегии.

В результате включаются определенные механизмы формирования нового стереотипа реагирования. Однако изменение поведенческого стереотипа происходит не у всех, поскольку у некоторых в психотравмирующей ситуации обнаруживается нехватка «степеней свободы» адекватного и целенаправленного реагирования. Иными словами, человек не может преодолеть границы привычного для себя способа реагирования.

В связи с изучением того, как люди справляются со стрессовыми ситуациями на повседневном уровне, а также в экстремальных ситуациях, Р. Лазарусом и С. Фолкманом было введено понятие «coping behaviour» (поведение преодоления), которое использовалось для описания характерных способов поведения человека в разных ситуациях. Поведение преодоления обеспечивается когнитивными и поведенческими усилиями по регуляции специфических внутренних и/или внешних требований (потребностей), которые по субъективной оценке исчерпывают или превосходят ресурсы личности.

Существует много классификаций стратегий преодоления [25, с. 180—199].

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют следующие:

1. Проблемно-фокусированные — направленные на решение проблемы.
2. Симптомо-фокусированные — направленные на изменение собственных установок в отношении ситуации.

А. Биллингс и Р. Моос описывают другие стратегии преодоления:

1. Оценка ситуации (активные когнитивные стратегии преодоления).
2. Вмешательство в ситуацию (активные преобразовательные стратегии преодоления).

3. Избегание.

Х. Вебер выделяет следующие типы стратегий преодоления:

- реальное (когнитивное или поведенческое) решение проблемы;
- поиск социальной поддержки;
- перетолкование ситуации в свою пользу;
- защита и отвержение проблемы;
- уклонение и избегание;
- сострадание к самому себе;
- понижение самооценки;
- эмоциональная экспрессия.

Л.И. Анцыферова [2, с. 13—18] выделяет такие стратегии преодоления:

1. Конструктивные или активные стратегии — если человек считает ситуацию подконтрольной себе.

2. Неконструктивные, или пассивные, — если ситуация неустраима с точки зрения человека, и он не может ее изменить.

3. Самопоражающие стратегии — человек прибегает к ним, если в безвыходной ситуации он не может или не хочет воспользоваться психологическими приемами самосохранения. К этим стратегиям относят наркоманию, алкоголизм, суицид.

П. Торнтон различает следующие активные стратегии:

— планомерное решение проблем;

— путь конфронтации;

— дистанцирование (изменение масштабов происходящего в сторону уменьшения);

— самообладание;

— поиск социальной поддержки;

— принятие на себя ответственности за происходящее;

— позитивная переоценка ценностей (отыскивание положительного в происходящем).

Первые две П. Торнтон объединяет в проблемно-сфокусированные, а пять остальных — в эмоционально-сфокусированные стратегии. К пассивным стратегиям отнесен только один вид — эскапизм как уклонение от разрешения проблем (например, эскапизм в виде пьянства).

С.К. Нартова-Бочавер [20, с. 20—30] обобщает различные классификации стратегий преодоления и выделяет пять признаков поведенческих стратегий в качестве основания для классификации:

1. Ориентированность или локус преодоления.

2. Область психического, в котором разворачивается преодоление.

3. Эффективность (получает ли человек желаемый результат по разрешению задачи).

4. Временная протяженность полученного эффекта (ситуация разрешается радикально или требуется возвращение к ней).

5. Ситуации, провоцирующие совладание (кризисные или повседневные).

### ***Формирование психологической готовности к деятельности в особых и экстремальных условиях***

Для эффективной и надежной деятельности в особых и экстремальных условиях субъекты труда должны обладать резервом функциональных (профессиональных, интеллектуальных) возможностей, которые не сводятся только к резервам организма (хотя они также должны использоваться), мобилизуемыми волевыми усилиями, а представляют собой дополнительные знания, умения, навыки, которые включаются в деятельность для компенсации экстремальных факторов. Данная проблема успешно решается в акмеологических исследованиях [7, с. 133—150].

А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин определяют инвариантные элементы, качества и связанные с ними умения, которые обеспечивают эффективную и надежную деятельность в особых и экстремальных условиях и не зависят от вида выполняемой работы.

Развитая *антиципация* является инвариантом профессионализма. Иными словами, профессионал высокого класса, достигший мастерства, независимо от

вида профессиональной деятельности, отличается высоким уровнем антиципации, умениями точно и далеко прогнозировать.

Второй инвариант профессионализма – высокий уровень *саморегуляции* [12; 14]. Именно высокая саморегляция позволяет успешно противостоять отрицательному влиянию негативных функциональных состояний. Саморегляция позволяет быстрее адаптироваться к особым и экстремальным условиям деятельности, сохранять высокую работоспособность.

В современной отечественной психологии общепризнанной считается следующая структура саморегуляции: принятие субъектом цели его произвольной активности; формирование субъективной модели значимых для деятельности условий; принятие субъектом программы исполнительных действий; определение системы критериев их успешности; обеспечение информацией о реально достигнутых результатах; оценка соответствия достигнутых результатов критериям успеха, желаемому, предвосхищаемому; решение о необходимости и характере коррекций деятельности [14].

Функциональную структуру саморегуляции О.А. Конопкин представил в виде следующей схемы (рис. 1):

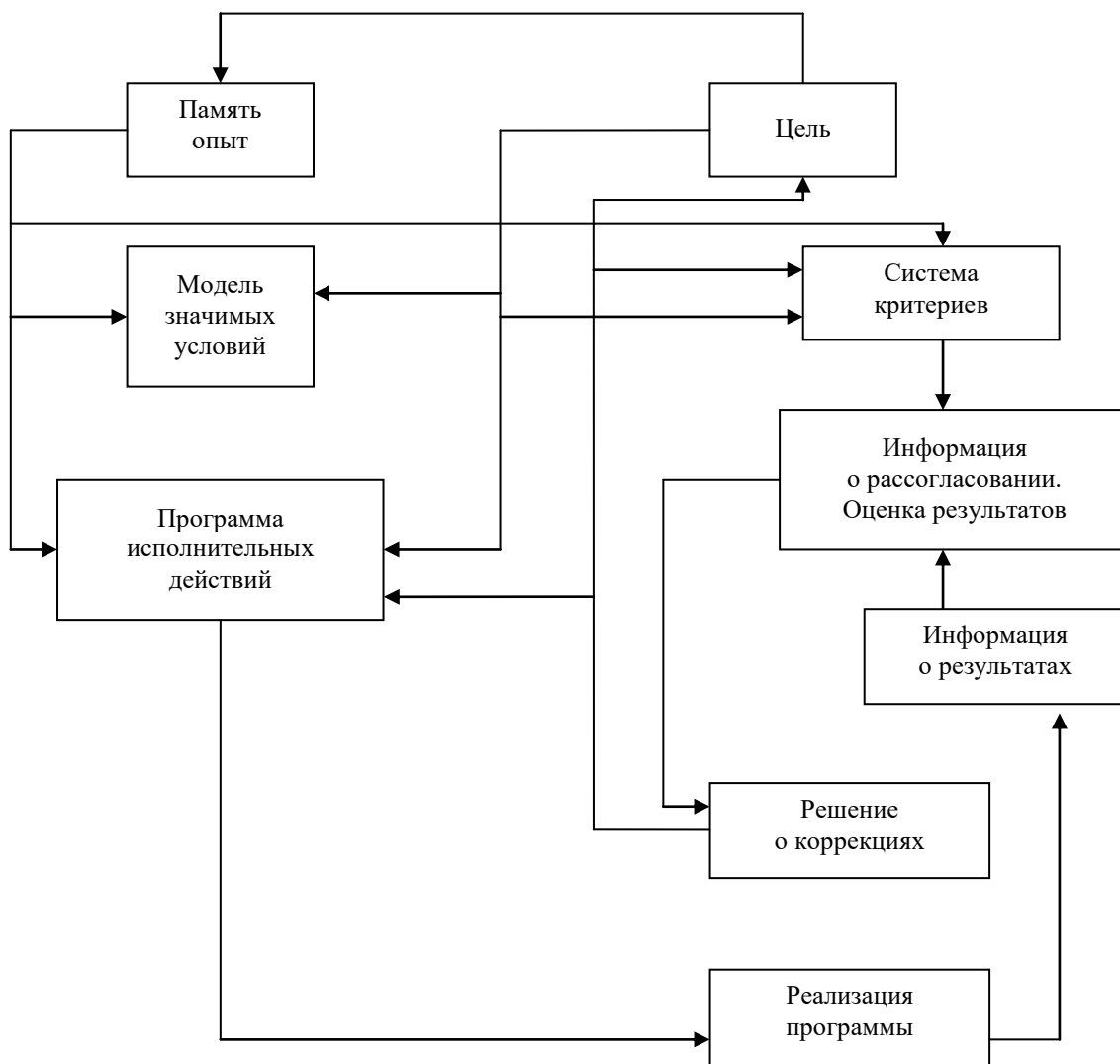


Рис. 1. Функциональная структура процесса саморегуляции

Появлению каждого структурного элемента этой модели предшествует активная, интенсивная умственная деятельность. Принятие цели произвольной активности субъектом связано с осознанием образа превосходящего результата, на достижение которого направлена активность человека. Целеобразование является центральным моментом в процессе саморегуляции личности, в выборе условий проявления активности, в программировании способов деятельности. Принятая субъектом цель деятельности, обладая системообразующей функцией, постоянно осознаваема и является детерминантой направленности выбора информации и деятельности.

Субъективная модель значимых условий должна адекватно отражать как внутренние, так и внешние условия и должна модернизироваться при их изменении. Информация о закономерностях изменения условий деятельности создает предпосылки вероятностного прогнозирования с разработкой альтернативных программ действия. Однако неопределенность относительно характера и времени совершения отдельных событий приводит к напряженности и утомляемости, следовательно, к снижению эффективности труда. Программа исполнительских действий совместно с моделью условий определяет способы действий субъекта, их энергетико-динамические параметры и последовательность. Число прогнозируемых программ действий зависит от сложности произвольной деятельности. На этапе принятия программы субъект проявляет творческую активность. Согласно разработанной программе реализуется деятельность. Информация о ее результатах поступает в блок оценки результатов. Наступает очередь рефлексивной интеллектуальной активности. С помощью критериев успешности, выработанных на основе прошлого опыта, определяют соответствие или несоответствие достигнутых результатов необходимому стандарту и принимают решение о коррекции деятельности. В случае необходимости коррекции вносятся во все звенья функциональной структуры процесса саморегуляции.

Третий инвариант профессионализма — умение *принимать решения*. По образному выражению Б.Ф. Ломова, он является «сердцевиной деятельности» и занимает в ее психологической структуре центральное место.

Принятие решения означает оценку ситуации и выбор одного из возможных вариантов действия, качество решения определяется опытом специалиста. В стрессогенной обстановке принятию решения принадлежит ключевая роль: выбор действий, с помощью которых преодолеваются негативные последствия, связанные с воздействием стрессоров. Воздействие стрессоров может привести к чрезмерному увеличению числа возможных альтернатив и затруднить однозначный и уверенный выбор. Преодоление момента выбора становится механизмом формирования профессионального опыта.

Психолого-акмеологические исследования последних лет позволили обобщить имеющиеся сведения о психологической готовности к деятельности в особых и экстремальных условиях и получить научные результаты. Согласно им общая психологическая готовность имеет универсальную структуру [10], включающуюся в мотивы деятельности и сформировавшиеся установки (мотивационный компонент), профессиональные умения (операционно-деятельностный компонент), глубокие профессиональные знания (когнитивный компонент), личностно-деловые и профессионально важные качества (личностный компонент). При этом психологическая готовность будет высокой не в случае наличия всех компонентов или составляющих данной структуры, а только при определенном уровне их развития.

### ***Индивидуальные особенности интеллекта***

Сущность и специфика развития психологического стресса обуславливается главным образом особенностями когнитивных процессов в его регуляции. Их значимость, многообразие и взаимообусловленность позволяют говорить о существовании когнитивной системы управления развитием данного психического состояния [3, с. 295].

Роль интеллектуальной деятельности в развитии психологического стресса находит все большее признание в литературе. В серии исследований под руководством Р. Лазаруса была убедительно показана определяющая роль интеллектуальной оценки в возникновении и снижении стрессовых реакций.

Латинское слово *intellectus* — «разумение, постижение» — в словарях обычно переводится как «ум, умственные способности». Считается, что именно они во многом предопределяют успех в решении сотрудником возникающих проблем.

Для понимания механизмов интеллектуальной зрелости важно, как субъект осмысливает происходящее. В когнитивно ориентированных психологических подходах в качестве психического носителя свойств индивидуального интеллекта выступает ментальный (умственный) опыт. Как будет осуществляться переработка поступающей информации, каковы будут темп и глубина эффектов обучения, каковы будут способы осмысления тех или иных событий — все это в конечном счете зависит от своеобразия состава, строения и характера развития индивидуального ментального опыта. Мы согласны с мнением М.А. Холодной, что интеллект — это форма организации ментального опыта [27, с. 117]. Человек умен в той степени, в какой «внутри» него наличествует ментальный опыт в тех формах организации, которые обуславливают возможность разумного отношения человека к происходящему. Особенности состава и строения ментального опыта предопределяют конкретные свойства интеллекта, которые обнаруживают себя как в характеристиках индивидуального склада ума и обыденного интеллектуального поведения, так и в показателях тестирования и экспериментально-психологического исследования.

М.А. Холодная выделяет три уровня (или слоя) ментального опыта, каждый из которых имеет свое значение:

1. *Когнитивный опыт* — это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочивание и трансформацию наличной и поступающей информации, способствующих тем самым воспроизведению в психике познающего субъекта устойчивых, закономерных аспектов его окружения. Их основное назначение — оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения.

2. *Метакогнитивный опыт* — это ментальные структуры, позволяющие осуществлять произвольную регуляцию процесса переработки информации и произвольную, сознательную организацию собственной интеллектуальной активности. Их основное назначение — контроль состояния индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также хода интеллектуальной деятельности.

3. *Интенциональный опыт* — это ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей. Их основное назначение заключается в том, что они предопределяют субъективные критерии выбора относительно определенной предметной области, направления поиска решения, определенных источников информации, субъективных средств ее представления и т.д.

Автор предлагает следующую модель психологического устройства интеллекта, иллюстрирующую особенности ее структурной организации с точки зрения состава и строения ментального опыта (рис. 2):

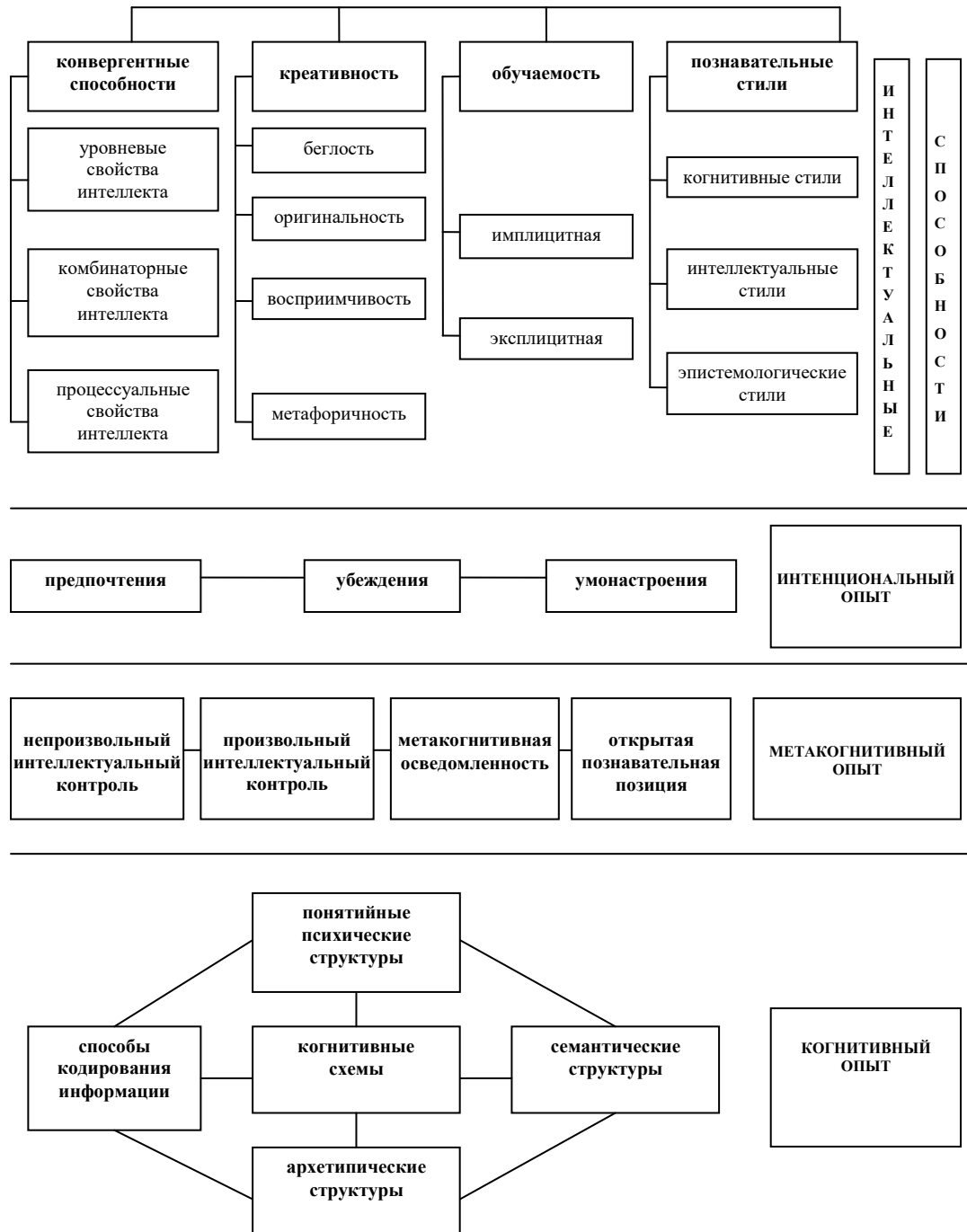


Рис. 2. Модель психологического устройства интеллекта

Таким образом, к оценке индивидуального склада ума следует подходить, одновременно принимая во внимание четыре аспекта в работе индивидуального интеллекта (в соответствии с четырьмя горизонтальными блоками представленной модели):

- как человек перерабатывает поступающую информацию;

- может ли он контролировать работу своего интеллекта;
- почему именно так и именно об этом он думает;
- как он использует свой интеллект.

Результаты многочисленных зарубежных исследований различий в типе умственного видения проблемной ситуации между испытуемыми с разным уровнем интеллектуального развития позволяют выделить некоторые универсальные дефициты ментальной способности, которые имеют более низкую успешность интеллектуальной деятельности в условиях столкновения с той или иной проблемной ситуацией:

1) неспособность построить адекватное представление о ситуации без четких и исчерпывающих внешних указаний относительно ее природы и способов ее разрешения;

2) неполное представление о ситуации, когда часть деталей вообще не попадает в поле зрения;

3) опора на непосредственные субъективные ассоциации, а не на анализ объективных особенностей ситуации;

4) глобальное представление о ситуации без серьезных попыток подойти к ней аналитически, декомпозируя и переструктурируя отдельные ее детали и аспекты;

5) неспособность построить адекватную репрезентацию на неопределенной, недостаточной, незавершенной информационной основе;

6) предпочтение более простой, ясной и хорошо организованной формы репрезентации сравнительно со сложной, противоречивой и дисгармоничной;

7) фиксация внимания на очевидных, внешних, бросающихся в глаза аспектах ситуации и неспособность реагировать на скрытые ее аспекты;

8) отсутствие в репрезентации высокообобщенных элементов в виде актуализации знаний об общих принципах, категориальных основаниях, фундаментальных законах;

9) неспособность отрефлексировать и объяснить собственные действия при построении своего представления о ситуации;

10) использование стратегии «сначала — сделать, потом — подумать», то есть время на знакомство и понимание ситуации резко сокращается за счет более непосредственного перехода к процессу ее решения;

11) неспособность быстро и четко выделить два-три ключевых элемента ситуации, с тем чтобы сделать их опорными точками своих дальнейших размышлений;

12) неготовность перестроить образ ситуации в соответствии с изменением условий и требований деятельности;

13) эгоцентрический характер репрезентации, ее центрированность на личной точке зрения и собственных потребностях и как следствие ее подверженность искажающему влиянию аффективных состояний.

Решение задачи всегда связано с получением конкретного продукта, результата, поэтому интеллектуальные способности являются продуктивной (результативной) характеристикой интеллектуальной деятельности. Но продукт всегда является результатом процесса, поэтому важно рассмотреть и процессуальные характеристики интеллектуальной деятельности, к которым относятся, в частности, когнитивные стили человека, определяемые как индивидуально-своеобразные способы переработки информации об актуальной ситуации (способы ее восприятия, оценивания, категоризации и т.д.). Разные виды профессиональной дея-



тельности требуют не только различных интеллектуальных способностей, но и различных способов переработки информации, а значит, и различных когнитивных стилей.

Исследователи выделяют несколько десятков стилевых параметров, наиболее известными из которых являются:

1. *Полезависимость/полenezависимость или глобальность/артикулированность* означает умение сопротивляться разрушающему влиянию конфликтующих фоновых признаков при восприятии зрительных форм и связей.

Интернальные, внутренние, или экстернальные, внешние, сигналы действуют на индивидуальную ориентацию, направленную к главному источнику социальной информации — другим людям. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что полезависимые более эффективно используют полученную от других информацию, находясь в ситуации неопределенности, что позволяет им избежать рассогласования между действием и результатом. Полenezависимые действуют с большей степенью самостоятельности, игнорируя мнения и подсказки других.

2. *Аналитичность/синтетичность или узость/широта* диапазона когнитивной эквивалентности — характеризует индивида в зависимости от количества понятий, которые он использует для классификации набора предметов, решения проблемы, формирования категорий в процессе обобщения.

«Аналитики» ориентируются на специфическое в объектах; пользуются меньшей субъективной единицей измерения, что приводит к переоценке физического интервала времени; целостным воспринимают набор несущественных, второстепенных признаков; акцентируют внимание на эмоциогенных свойствах объекта, что соответствует реакции дистресса; выражена степень левополушарного преобладания активации в затылочных областях (по данным ЭКГ); выражена тревожность и высокая конфликтность по категориям «жизненные цели» и «страхи и опасения».

«Синтетики» отдельные стимулы воспринимают как целое; недооценивают физический интервал времени; защитные механизмы актуализируются по типу вытеснения, отрицания; выражена ориентированность временного контекста из настоящего в прошлое, что, возможно, связано с деятельностью правополушарных механизмов обработки информации.

У синтетиков выделяют такие успешные профессиональные функции, как конструкторская, а также умение систематизировать и компоновать имеющиеся данные.

3. *Импульсивность/рефлексивность* выявляет тенденцию индивида к более или менее развернутому и детальному анализу ситуации перед принятием решения.

Впервые предложенные Дж. Каганом эти параметры стиля считаются предикторами особенностей решения человеком задач, содержащих альтернативы. Импульсивные при выполнении задания, делают много ошибок, отвечают быстро и характеризуются очень маленьким латентным периодом (то есть отрезком времени между первым предъявлением и первым ответом). В противоположность им рефлексивные активно проводят оценку стимула (например, более часто обращаются к эталону-примеру); чаще просматривают имеющиеся варианты, стараясь собрать больше информации, на которой базируется их ответ; делают паузы, размышляя над выбором альтернатив, что приводит их, в конце концов, к более правильным ответам.

4. *Когнитивная сложность/простота* или степень дифференцированности концептуальных систем отражает способность более многоаспектно воспринимать и оценивать окружающую действительность.

Сложная система состоит из большего числа структур, благодаря чему с ее помощью легче обрабатывается, воспринимается, усваивается нестандартная информация. «Когнитивно сложные» субъекты более дифференцированно относятся к людям, делают более точные выводы о системе представлений человека после краткой беседы с ним, умеют посмотреть на происходящее с различных точек зрения. Отмечается связь «когнитивной сложности» с социальной эффективностью, под которой понимается способность видеть события так, как их видят другие, с умением улаживать жизненные ситуации и социальной адаптивностью.

5. *Ригидность/гибкость* познавательного контроля оценивается как эффективность преодоления стереотипа, оцениваемая по скорости и точности выполнения критического задания. Характеризуется также помехоустойчивостью индивида в процессе переключения на другие виды и способы деятельности в соответствии с объективными требованиями.

Необходимо знание методик, направленных на изучение интеллектуальных способностей, позволяющих прогнозировать успешность деятельности индивида на основании достаточно объективной информации об его индивидуальных возможностях. Для исследования интеллектуальных способностей можно использовать «Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра». Для исследования стилевой сферы испытуемых применяют следующие методики: «Включенные фигуры» (для диагностики когнитивного стиля «полезависимость — полнезависимость»); «Свободная сортировка объектов», «Константность размера», «Подбор синонимов», «Средние суждения» (для диагностики когнитивного стиля «узость — широта диапазона эквивалентности и узость — широта категории»); «Методика словесно-цветовой интерференции» (для диагностики ригидности — гибкости познавательного контроля); «Сравнение похожих рисунков» (для диагностики стиля «импульсивность/рефлексивность»).

Исследуя профессиональную деятельность работников в особых условиях, следует помнить, что стрессоры психологической и социальной природы никогда не действуют на личность непосредственно. Стрессовые сдвиги вызывает образ стрессора, интерпретации ситуации, которые всегда субъективны, поэтому и трудовая деятельность, и та или иная производственная ситуация могут выступать не столько причиной, сколько поводом для возникновения стрессового состояния работников. При этом истинные причины находятся в особенностях личности: ее мировоззрении и установках, потребностях, мотивах и целях, стереотипах восприятия, позициях в межличностном взаимодействии, особенностях стрессоустойчивости или особенностях внутриличностной динамики. При этом личностный фактор имеет основное значение и в преодолении любого стресса. К ресурсам совладания со стрессом относят способности человека, его личностные особенности, предшествующий опыт, знания, потребности, мотивы, ценности. К примеру, навыки, которые входят в состав эффективного решения проблем, — это способность управлять требованиями со стороны окружающих, находить возможные решения, структурировать стратегии при решении проблем, ориентироваться на себя в процессе принятия решения, иметь уверенность в адекватности своего плана и снижать напряжение путем разрешения личностных проблем.

Дальнейшее изучение воздействия экстремальных условий на человека в процессе профессиональной деятельности в зависимости от его личностных и ин-

дивидуальных свойств, в частности, особенностей потребностно-мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной сфер, является перспективным и актуальным, так как позволяет не только учитывать возможности человеческого фактора, но и содействовать развитию самого субъекта, укреплению его психического, психологического, социального и духовного здоровья.

### *Список использованной литературы*

1. Азаров, В.Н. Стиль действия: импульсивность — управляемость // Вопросы психологии. — 1982. — № 3. — С. 121—127.
2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — С. 3—18.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. — М., 2006. — С. 285—295.
4. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Изд-во МГУ, 1982.
5. Гусев, А.Н. Практикум по общей психологии / А.Н. Гусев, М.Б. Михалевская, Ч.А. Измайлов. — М.: Смысл, 1997.
6. Данилова, Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. — М.: Изд-во МГУ, 1992.
7. Деркач, А.А. Акмеологическая концепция профессионализма субъектов труда, осуществляющих деятельность в особых и экстремальных условиях / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин // Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях / МААА. — М., 1998. — С. 133—150.
8. Дикая, Л.Г. Особенности регуляции функционального состояния оператора в процессе адаптации к особым условиям // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / под ред. Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина. — М.: Наука, 1985. — С. 63—90.
9. Дикая, Л.Г. Психическая напряженность в трудовой деятельности. — М.: ИП АН СССР, 1990.
10. Дмитриева, О.Б. Методы оценки сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности инженера. — Ковров, 1997.
11. Завалова, Н.Д. Психические состояния человека в особых условиях деятельности / Н.Д. Завалова, В.А. Пономаренко // Психологический журнал. — 1983. — Т. 4. — № 6. — С. 92—105.
12. Зазыкин, В.Г. Деятельность специалиста в особых условиях. — М., 1994.
13. Китаев-Смык, Л.А. Психология стресса. — М., 1983.
14. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
15. Корнилова, Т.В. Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности / Т.В. Корнилова [и др.] // Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара / под ред. В. Колги. — Таллин, 1986. — С. 99—103.
16. Леонова, А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. — 2004. — № 2. — С. 75—85.
17. Маркова, А.К. Психология профессионализма. — М., 1996.
18. Махнач, А.В. Опросник оценки ресурсов совладания со стрессом / А.В. Махнач, Ю.В. Постылякова // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. — М., 1999. — С. 282—300.
19. Медведев, В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. — Л.: Наука, 1982.
20. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behaviour» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — С. 20—30.
21. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. — М.: Изд-во МГУ, 1979.
22. Психология личности: учебное пособие / под ред. П.Н. Ермакова, В.А. Лабунской. — М., 2007. — С. 444—466.
23. Селье, Г. Что такое стресс? // Стресс жизни: сб. — СПб, 1994. — С. 329—333.
24. Семикин, В.В. Произвольная саморегуляция ФС в условиях режима непрерывной деятельности / ИП АН СССР. — М., 1986.

25. Сизова, И.Г. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления / И.Г. Сизова, С.И. Филиппченкова // Современная психология: состояние и перспективы исследований. — М., 2002. — С. 180—199.
26. Холодная, М.А. Когнитивные стили. — М., 2004.
27. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — М. ; Томск, 1997.
28. Шапкин, С.А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. — М., 1999. — С. 132—160.



## Методология и психология развития личности

*Н.А. Фомина*

### ЦЕЛОСТНЫЙ АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ В РЕЧИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Как известно, средством осуществления одного из основных видов человеческой деятельности — деятельности общения — является речь, понимаемая как акт индивидуального пользования языком, процесс выражения мыслей, чувств, волеизъявлений посредством языка в процессе общения (С.Л. Рубинштейн, В.А. Артемов и др.).

Как и всякая другая, речевая деятельность определяется единством двух сторон — внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой, осуществляющей ее организацию, планирование и программирование, в качестве которой выступают потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание.

Поскольку речевая деятельность является процессом индивидуального пользования языком, она диалектически сочетает в себе общее — обязательное сохранение лексических, грамматических, фонетических, интонационных норм, присущих тому языку, которым пользуется говорящий, и частное — то, что отличает речь одного человека от речи другого и является отпечатком различных индивидуальных особенностей человека, являясь репрезентантом личности, ее индивидуальности.

Исходя из этого можно говорить об индивидуальном стиле речевой деятельности конкретной языковой личности, под которой понимается совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью и т.д. Как видим, в этом определении соединяются характеристики индивидуальности человека и особенности порождаемых им текстов, то есть, с одной стороны, коммуникативно-деятельностные характеристики, с другой — характеристики индивидуально-дифференцирующие. Следовательно, необходим комплексный подход к анализу языковой личности как объекту лингво-психологического изучения.

К сожалению, чаще всего при анализе языковой личности основное внимание уделяется ее лингвистическим, языковым характеристикам (прежде всего языковым способностям, умениям осуществлять речевые действия разной степени сложности, степени овладения языком) и значительно меньше — важнейшим психологическим аспектам личности, раскрывающим ее как конкретную индивидуальность.

Нами разрабатывается научная концепция целостного анализа проявлений языковой личности и ее свойств в тексте как продукте речевой деятельности, предполагающая, с одной стороны, системное рассмотрение личности и ее свойств, с другой — многоуровневый, поликомпонентный анализ текста, то есть решается задача комплексного анализа свойств языковой личности, ее коммуниктивно-деятельностных, лингвистических, индивидуально-типических, психологических характеристик.

Разрабатываемый нами подход к изучению проявлений языковой личности, ее свойств в речи отличается от большинства других, в которых изучаются или отдельные характеристики индивидуальности (половозрастные, социальные, национальные признаки, особенности мотивационной, эмоциональной и интеллектуальной и других сфер), или частные личностные характеристики в отдельно взятых параметрах текста (главным образом, языковом и речевом).

При изучении личности и ее индивидуальности мы опираемся на системный подход А.И. Крупнова, согласно которому из множества частных психофизиологических и психологических характеристик индивидуальности человека можно выделить наиболее обобщенные, интегральные переменные — континуумы активности, направленности и саморегуляции, которые концентрируют вокруг себя определенный набор свойств личности. С одной стороны — это произвольные психофизиологические характеристики, тесно связанные с темпераментом и нейрофизиологическими особенностями индивида, а с другой, — произвольные, социально-психологические характеристики, детерминированные в большей мере средовыми факторами и социальными отношениями. В рамках этого подхода континуум активности, например, может быть охарактеризован на психофизиологическом уровне такими характеристиками, как активность или реактивность, а на характерологическом — такими базовыми свойствами личности, как инициативность, любознательность, общительность и т.д. Континуум саморегуляции — на психофизиологическом — интернальностью или экстернальностью, а на характерологическом — ответственностью, настойчивостью, организованностью, целеустремленностью и т.д. [3].

Индивидуальные особенности языковой личности, на наш взгляд, проявляются в речевой деятельности, а точнее в ее продукте — тексте прежде всего в собственно лингвистических характеристиках: языковых, речевых и содержательно-смысловых. В качестве языковых характеристик текста выступают объем словаря; лексическая насыщенность (количество значимых слов) и вариативность (неповторяемость слов), правильный отбор лексических единиц, их сочетаемость, а также грамматическая правильность оформления мысли; в качестве речевых — связность и комплексированность (усложненность) высказываний. Содержательно-смысловой уровень высказываний отражается в полноте и точности денотатной схемы, предикативной структуре высказывания, различных смысловых связях и отношениях, логичности и последовательности повествования, соответствии основной теме.

Помимо этого психологические особенности личности также находят свое проявление в речи, поэтому мы выделяем и исследуем и собственно психологические компоненты речевых действий: мотивационно-целевой, операционально-динамический, когнитивный, эмоционально-оценочный, регуляторно-волевой и продуктивно-результативный. Мотивы действий проявляются в субъективации или объективации действий в ситуации, то есть выборе себя или другого в качестве действующего лица, социоцентрической направленности действий на удо-

влетворение интересов и желаний других либо эгоцентризме или замыкании на своих личных потребностях и мотивах, а также в коммуникативной ориентированности действий (обращенности, вопросительности, повелительности и сослагательности предложений).

К *операционально-динамическим характеристикам* действий относятся разнообразие, многообразие, оригинальность или стереотипность приемов и способов действий в ситуации и используемых языковых средств (объем высказываний и лексическая вариативность). *Когнитивный компонент* характеризуется общей направленностью высказывания на осмысление, анализ ситуации или на ее простое описание. *Эмоциональные характеристики* проявляются в эмоциональной насыщенности текста (количестве эмоционально окрашенных лексических единиц и фраз), эмоциональной окрашенности, модальности субъективно-личных переживаний (преобладании положительных или отрицательных эмоций), а также в оценочности и размерности, отраженных в высказывании. *О регуляторно-волевых характеристиках* (активности или пассивности регуляции) свидетельствует наличие или отсутствие волевых усилий в действиях, логическая последовательность или хаотичность осуществления действий, их планомерность, анализ, а также самоконтроль речевой деятельности (усиления, уточнения мыслей). *Продуктивно-результативный компонент* речевых действий определяется их результативностью, успешностью, то есть логичностью, правильностью и выразительностью речи.

Нами установлены проявления в речи, а точнее в ее продукте — речевом высказывании или тексте, особенностей различных типов саморегуляции психической активности, особенностей организации общительности, настойчивости и инициативности, степени выраженности активности, интеллектуальных особенностей личности, особенностей структуры темперамента как индивидуальной предпосылки развития личности и др.

Так, например, речевую продукцию лиц с *первосигнально-непроизвольным типом* саморегуляции (более непосредственным, непроизвольным, с преобладанием образно-действенного стиля мышления, сочетающимся с факторами лабильности, слабости, активированности нервной системы, в большей мере связанной с функционированием правого полушария) отличает прежде всего конкретность и образность лексики, а также наличие тенденции большего отражения категорий состояния, что свидетельствует об особенностях образно-действенного, более конкретного, первосигнального типа мышления; свернутость действий, синтетичность мышления, непроизвольная регуляция. Для них характерны большая коммуникативная ориентированность действий в ситуации, внешний, экстерияльный тип контроля поведения в целом, проявление слабоволия при определенных обстоятельствах, большая эмоциональная насыщенность текстов, отражение в них характеристик оценочности и размерности, смысловых категорий, характеризующих причинно-следственно-условно-целевые отношения и отношения состояния, большой объем и комплексированность текстов. Также с первосигнально-непроизвольной саморегуляцией психической активности можно соотнести большую цельность и комплексированность высказываний, что объясняется большей целостностью восприятия, синтетичностью мышления, а в речевой деятельности — направленностью преимущественно на «речь». Тексты очень распространены, многословны, им свойственна большая лексическая насыщенность (количество однократно употребленных слов), что подтверждает большую речевую активность, направленность на общение их авторов.

Лиц с *второсигнально-произвольным типом* саморегуляции, связанным в большей степени с функционированием левого полушария, преобладанием второсигнальных функций с опосредованием, вербальностью мышления выделяет нейтральный и обобщенный характер используемых лексических единиц; большой лексический запас; полнота охвата ситуации; произвольность регуляции, внутренний интернальный тип локуса контроля: умение заранее детально планировать свои действия и четко следовать намеченному плану, развернутость действий, аналитичность мышления) большая логичность и последовательность при переходах от одних действий к другим. Их отличают меньшие коммуникативная ориентированность и эмоциональная насыщенность, а также значительно меньший объем текстов. Лица с *второсигнально-произвольным типом* показывают лучшие способности в выборе средств формирования и формулирования мысли, демонстрируя лучшее владение языком. Их тексты более связны, правильны в грамматическом и речевом отношении, поскольку их внимание в основном направлено на «язык», а не на «речь» [4].

Индивидуально-типические особенности структурной организации общительности, настойчивости и инициативности, определяющиеся эгоцентрической направленностью мотивации у интернально-субъектного и результативно-смыслового типов, интернальной регуляцией у интернально-субъектного и интернально-эргического типов и динамическими характеристиками у интернально-эргического и аэргического типов, обнаруживают следующие проявления в лингвистических характеристиках текста и психологических компонентах речевых действий.

Лиц с *интернально-субъектным типом* организации свойств личности отличаются тексты со средними объемом словаря, лексической насыщенностью и вариативностью, достаточной грамматической и речевой правильностью, динамичностью повествования, а их речевые действия — ярко выраженная эгоцентрическая направленность мотивации при минимальной коммуникативной ориентированности текстов и развитая активная регуляция, проявляющаяся в силе воли, стремлении планировать свои действия, оценивать и анализировать их, в использовании языковых средств для уточнения и усиления мыслей. Высказывания лиц с *интернально-эргическим типом* организации личностных свойств также имеют среднюю лексическую насыщенность и вариативность, ярко выраженную эмоциональность, свидетельствуют о неплохом владении различными языковыми нормами, а также интернальной регуляции, наличии и социоцентрической, и эгоцентрической мотивации речевых действий.

Тексты лиц с *результативно-смысловым типом* организации общительности, настойчивости и инициативности очень многословны, динамичны, последовательны, однако маловыразительны и имеют самое большое количество нарушений логики. Их авторы склонны к частому употреблению служебных, незначимых слов, простому описанию заданной ситуации, преобладанию эгоцентрической мотивации и экстернальности речевых действий. Высказывания лиц с *избирательным типом* очень небольшого объема, нединамичны, содержат отступления от основной темы повествования и нелогичность в построении предложений или в передаче информации, вместе с тем они достаточно сложны и связны. Речевые действия лиц с данным типом определяются максимальной осмысленностью ситуации, высокой эмоциональностью, а также наличием обоих типов мотивации и саморегуляции. В высказываниях лиц с *аэргическим типом* организации личностных свойств минимальное количество предлогов и союзов, очень высокие связ-



ность, усложненность конструкций предложений и коэффициент предикативной структуры, максимальная представленность смысловых категорий пространства, времени, причины, следствия, цели и условия. Они имеют тенденцию к небольшому объему, достаточно грамотному оформлению, стройности, последовательности, соответствию основной теме повествования [7].

У лиц с *выраженной активностью* тексты меньшего объема, более грамотны (хотя в них встречаются отдельные нарушения в отборе лексических единиц); логичны, целостны, нединамичны по сравнению с текстами лиц с *невыраженной активностью*. Кроме того, высказывания лиц с *выраженной активностью* более эмоциональны, окрашены в основном положительными эмоциями, в них чаще встречаются категории размерности, заметна склонность авторов к планированию действий в заданной ситуации, хотя менее выражено стремление к анализу и сила воли [8].

Речевая продукция лиц с доминированием *1-й сигнальной системы и развитым социальным интеллектом* в лингвистическом плане характеризуется большим объемом, высокой связностью и усложненностью, преобладанием категорий признака, причины и времени при множестве грамматических и лексических ошибок, частых отступлениях от заданной темы и нелогичности повествования, нарушениях логической последовательности. А тексты лиц с доминированием *2-ой сигнальной системы и развитым вербальным интеллектом* — небольшим объемом, меньшей связностью и усложненностью, преобладанием категорий действия и цели, немногих грамматических ошибках и правильном отборе лексических единиц при сохранении логической последовательности и целостности.

Своеобразные особенности интеллекта также выражаются в психологических компонентах речевых действий: в мотивационном (мотивационно-смысловой направленности и коммуникативной ориентированности действий), в эмоциональном (эмоциональной насыщенности и окрашенности, оценочности, размерности и проявлениях эмпатии), в регуляторном (наличии волевых усилий, экстернальности-интернальности локуса контроля), в когнитивном (осмысленности или описательности, типам логических связей) и в результативном (степени удовлетворенности результатами действий). В текстах лиц с доминированием *1-й сигнальной системой и развитым социальным интеллектом* чаще описываются конкретные люди, события, сложившиеся взаимоотношения, выражается удовлетворенность результатами дружбы, направленность на сотрудничество и высокая коммуникативная активность, больше случаев повелительности, сослагательности, обращенности к другим, категорий личностно ориентированной оценочности и размерности, положительных высказываний о друге, окрашенных стеническими эмоциями, проявлений категоричности, неуверенности, эмоций в действиях, эмпатии. Обнаружены склонность к подтверждению, уточнению или усилению мыслей, однако часты нарушения логической последовательности, а также слабое развитие воли, тенденция к внешнему, экстернальному типу контроля поведения авторов. У лиц с доминированием *2-й сигнальной системы и развитым вербальным интеллектом* в текстах часто присутствуют абстрактные размышления, создается образ желаемого, «идеального» друга, а не конкретного лица, доминируют отрицательные (астенические) эмоции, заметны требовательность, критичность авторов. При этом в текстах сохраняется логическая последовательность действий, их точное и лаконичное отражение, интернальность контроля, волевые усилия, осмысленность, планирование, анализ и обобщение действий авторами.

Нами проанализированы также проявления в речи характеристик темперамента как индивидуальной предпосылки развития личности, а именно свойств его активационно-эргического компонента (эргичности-аэргичности, то есть силы, интенсивности стремлений, реакций и действий, и пластичности-ригидности (легкости и скорости переключения с одних программ поведения на другие), эмоционально-аффективного (стеничности-астеничности, то есть высокой/низкой работоспособности, устойчивости/неустойчивости к различным помехам, эмоциональной чувствительности и реактивности, а также регуляторно-селективного (интроверсии-экстраверсии, рефлексивности-импульсивности).

Коммуникативная эргичность и экстраверсия оказались положительно связаны с такой важнейшей лингвистической характеристикой речи, как объем словаря, эмоциональная чувствительность — с употреблением в речи категорий признака, импульсивность — с количеством грамматических ошибок. Было установлено, что лица с внешней направленностью психической активности, с более развитыми коммуникативными свойствами обладают большим словарным запасом, более импульсивные, допускают больше грамматических ошибок в речи.

Альтруистичность и эргичность темперамента в психомоторной и коммуникативной сферах обнаружили положительную корреляцию с мотивационным компонентом речевых действий, а коммуникативная пластичность — с коммуникативной ориентированностью текстов. Чем выше направленность на общение, чем больше открытости в общении, направленности на коммуникацию, тем выше интерес к событиям, происходящим с другими людьми, легче переключение с одного вида общения на другой. Чем ниже коммуникативная аэргичность темперамента, тем выше эгоцентричность речевых действий. Кроме того, эмоциональная чувствительность и импульсивность как характеристики темперамента проявляются в эмоциональной насыщенности и окрашенности текстов и частоте употребления категорий размерности. В высказываниях лиц, чувствительных, импульсивных, склонных к произвольности поведения, чаще присутствуют эмоции счастья, радости, восторга. Эргичность темперамента в коммуникативной сфере положительно коррелирует с количеством уточнений и усиления мыслей в текстах, а такая характеристика темперамента, как эмоциональная чувствительность, — отрицательно — с количеством случаев проявления силы воли [1].

Таким образом, проводимый нами целостный анализ речевой деятельности, в частности, текста как ее продукта, значительно расширяет возможности диагностики как лингвистических, так и психологических характеристик языковой личности.

### *Список использованной литературы*

1. Власова, Л.А. Темперамент и его проявления в лингвистических характеристиках и психологических компонентах речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2007.
2. Елгина, С.В. Проявления интеллектуальных особенностей личности в речевой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2006.
3. Крупнов, А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. — М., 1995.
4. Мирошкина, Н.А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1992.
5. Небылицын, Б.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. — М. : Наука, 1976.

6. Ушакова, Т.Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10. — № 1. — С. 107—115.
7. Фомина, Н.А. Свойства личности и особенности речевой деятельности. — Рязань : Узорочье, 2002.
8. Чивилева, И.В. Личностные характеристики активности и их проявления в речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.

*А.С. Куликов, С.А. Завражин*

## АКСИОЛОГО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Идея аксиолого-онтологического подхода к образовательному процессу как ценностно-бытийному состоит в стремлении учесть весь комплекс знаний о человеке с целью сформировать педагогическое представление о различных моделях его бытия и поведения и выявить их аксиологические особенности, чтобы на этой базе выработать методологические положения теории и практики образования, адекватные его сущности.

В современных условиях методологическая база педагогики может быть расширена за счет обращения к религиозно-философской антропологии. Будучи одной из основ познания человеческого бытия, она способна внести в методологию, теорию и практику образования вневременную сущность — наличие/отсутствие божественного в человеке — в качестве аксиологической основы содержания образования.

Религиозно-философская антропология соотносит эту сущность со способностью человека к его духовному становлению и нравственной социализации в различных ипостасях, что определяет смысл моделей его бытия как личности, гражданина, профессионала и их аксиологических особенностей. При этом образование, на наш взгляд, пожалуй, основной способ, с помощью которого человек посредством внешних и внутренних усилий, учитывая опыт предыдущих поколений, питаясь энергиями собственного эго и совести, стремится к наиболее полному проявлению своей природы.

Онтологический (бытийный) подход является и аксиологическим (ценностным) в силу того, что его базовые ценности, связанные с различными моделями бытия и поведения человека, с наиболее полной их реализацией в его жизнедеятельности выступают в качестве целеполагающих. И тем самым — системообразующих. Базовые ценности предопределяют смыслы и цели образовательного процесса, методы и средства, организационные формы и принципы диагностики результатов этического обучения и воспитания человека, характер его связей и отношений с другими субъектами процесса образования.

Аксиолого-онтологический подход к процессу образования отличает стремление к постижению целостности педагогической реальности. Средства постижения — понимание различных моделей бытия и поведения человека на основе отечественной культурно-педагогической традиции. Их краткое описание можно представить следующим образом.

## 1. Модель высшего (инвариант) духовно-нравственного бытия человека в качестве «Личность»

Для данной модели бытия характерно то, что человек является *объектом* творчества Всевышнего: он — *обладатель образа и подобия Божия*. Его интересы как личности подчинены интересам Создателя, определяющим Его внутреннюю — духовную — власть над человеком. В основе власти — добровольное послушание (умение слышать голос совести, глас Божий). Наличие образа Божия определяется содержанием *архетипа как «вечного образа Отца»* (К.Г. Юнг).

Свойства личности:

1. Духовная («небесная») и нравственная («земная») составляющая природы человека.

2. Основа бытия — *христоцентрическая*: инобытие, вне социума, в общении с Творцом.

3. Уровни (личностные основы) бытия человека, связанные между собой вертикальной связью: *нравственность, благочестие, благоговение*. Таким образом, можно говорить о человеке духовно-нравственном, человеке духовно-благочестивом, человеке духовно-благоговейном:

— **духовно-нравственное** состояние личности проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» божественным и «Я» другого. Поведение ориентировано на нравственный выбор, выявляющий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое регулируется совокупностью принципов и норм православного мировоззрения. При этом следует отметить, что нравственным может быть и нерелигиозный человек: нравственные законы регламентируют поведение человека только в рамках земной жизни, ставят его перед лицом общества, в котором он живет;

— **духовно-благочестивое** состояние личности проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» божественным. Поведение ориентировано на нравственный выбор, иллюстрирующий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется предстоянием перед Высшим, переживанием своей призванности, особого задания и связанного с этим чувства ответственности за свою жизнь. Цель: истинное богопочитание через веру, которая открывает человеку знание о своем высшем предназначении;

— **духовно-благоговейное** состояние личности проявляется в диалоге моего «я» с «я» божественным. Поведение ориентировано на нравственный выбор, отражающий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется переживанием своего предстояния Высшему в опыте личной жизни. Цель: достижение высот святости через обожение своей природы.

4. Иллюстрирует *внутреннее состояние* человека и его *внешнее проявление* в ситуации проживания со-бытия («вместе с Богом, ближним и самим собой»).

5. Идентифицируется наличием совокупности *этических* ценностей. Этические ценности подразделяются на ценности духовные (внутреннего состояния, духа) и ценности внешние, нравственные (норова, характера, его свойств). Внутреннее (духовное) состояние и внешнее его проявление в качествах (чертах) характера человека находятся в причинно-следственных отношениях между собой

и выражают содержание этических ценностей. Они проявляются через нравственный выбор в поведении человека, его поступках.

Лингвистическая идентификация человека как личности заключена в словах с приставкой «со-...» со значением «вместе с Богом как Творцом»: со-весть, со-стояние и др. Совесть как «весть Бога о человеке» требует от него: восприятия своей жизни как наблюдаемой «Кем-то свыше»; поведения, согласного с волей Творца.

## 2. Модель авторского (вариативного) проявления личности в качестве «Гражданин»

Для данной модели бытия характерно то, что человек является *субъектом* социализации личности — *Собственником*: свой образ «Я» манифестирует в рамках земных законов, обладая правами и обязанностями, совокупность которых определяется государством.

Его интересы подчинены интересам государства. В основе государственной власти — соблюдение субординации: служение порядку, чину («можно» — «нельзя»). Он — представитель государственного строя, обладатель прав и обязанностей члена общины или народа, состоящего под одним общим управлением. Гражданственность рассматривается как «проявление» качества личности, соотнесенного с духовно-нравственной сферой человека, осуществляющего мотивированное включение личности в общественную жизнь, соотнесенную с интересами государства. Интересы личности определяются содержанием *матрицы*, которая представляет собой поврежденный первородным грехом архетип.

### Свойства гражданина:

1. *Нравственная («земная»)* составляющая природы человека, определяющая социализацию личности. Социализация рассматривается как степень гармонизации в сознании личности собственных интересов с интересами общества и государства, проявляющихся в поведении и жизнедеятельности.

2. Основа бытия — *гуманистическая*: бытие в социуме, в общении с ближним, отражающее сформированный идеал государственного устройства и гражданского общества.

3. Уровни гражданского становления личности:

— **развитие познавательных функций** личности, позволяющих получать знания и формировать представления об особенностях жизнедеятельности в условиях гражданского общества и государства;

— **становление системы отношений** личности к себе как личности, к себе как гражданину, к гражданскому обществу и государству, к гражданским правам и обязанностям;

— **проявление личностью гражданских качеств** как устойчивого психического образования, необходимого для успешной адаптации и личностного роста.

4. Иллюстрирует качества (свойства) характера человека как *внешнее* проявление его внутреннего состояния в ситуации проживания **со-бытия** («вместе с ближним, без Бога») и **само-бытия** («один: без Бога и ближнего») в пространстве свободы.

Лингвистическая идентификация человека как гражданина при атеистическом мировосприятии заключена в словах с приставкой «само-...» со значением

«я один». Его со-стояние и со-знание в лучшем случае имеют значение «вместе с ближним, без Бога».

5. Внутреннее состояние заключается в сочетании совокупностей *этических и гражданских (правовых)* ценностей, определяющих их разумный баланс — баланс собственных и государственно-общественных интересов, который обеспечивает адаптацию человека и его самоактуализацию в условиях государства и гражданского общества, мотивированного на развитие, упрочение статуса общества и государства в мировом сообществе.

Под гражданскими (правовыми) ценностями понимаются идеи, взгляды, концепции, опыт, способствующие гражданскому становлению личности в интересах ее успешной адаптации и самоактуализации в условиях гражданского общества и государства. Высшая степень проявления гражданственности личности — ее патриотизм, служение Отечеству. Нулевая степень проявления гражданственности — в самовластии: в служении себе.

Реальная российская действительность показывает, что государство не учитывает духовных запросов гражданина. Отрицая духовное и признавая только нравственное начало в человеке, существующие сегодня гражданские нормы и отношения не позволяют личности в ситуации выбора возвыситься над ситуацией и реализовать свои интересы в согласии с интересами государства.

Следует различать гражданское общество как заказчика и государство как исполнителя заказа: в настоящее время государство взяло на себя не свойственную ему функцию формирования заказа.

### 3. Модель авторского (вариативного) проявления личности в качестве «Профессионал»

Для данной модели бытия характерно то, что человек является *субъектом* социализации личности — *Хозяином*: активно творит, преобразует собственную природу и окружающую действительность, сохраняя, преумножая и передавая опыт предыдущих поколений в формах традиции. Его интересы подчинены как собственным («хочу»), так и интересам общества, государства («нужно, надо, необходимо»). В их основе — потребность человека в преобразении, творчестве. Являясь представителем социума, профессионал — обладатель способности чувствовать или слышать свойства, внутренние устройства и состояния самого предмета, на который она обращена. Сочетание способностей или с эмоциональностью, или с душевными силами есть Божий дар человеку. Интересы профессионала определяются содержанием *матрицы (поврежденного первородным грехом архетипа)*.

Свойства профессионала:

1. *Духовная («небесная») и нравственная («земная»)* составляющие природы человека, определяющие профессионализацию личности. Профессионализация рассматривается как степень удовлетворения интересов личности, ее потребностно-мотивационных запросов в ситуации проживания события («хочу» — «надо»).

2. Основа бытия — *христоцентрическая + гуманистическая*:

— бытие в социуме, в общении с ближним;

— вне социума, в общении с Творцом.

3. Уровни профессионального становления личности:

— **ремесленник** (*ремесло* — промысел, требующий более телесного, чем умственного, труда; рукоделие, ручной труд, овладение каким-нибудь занятием как основной своей работой). Ремесленник строго соблюдает предписанные методические каноны по заданному алгоритму; личностное начало приглушено. Его отличают усердие, терпеливость, последовательность, умеренность, аккуратность, спокойствие, скромность;

— **мастер** (*мастерство* — искусство, ловкость в деле воспроизводства чего-либо, талант как выдающиеся способности, необычная одаренность в какой-либо области, присущая человеку от рождения или под влиянием упражнений, развивающаяся до высокой степени и обеспечивающая возможность наиболее успешно выполнять работу). Мастер при соблюдении методических канонов пытается привнести личностное начало, не довольствуясь достигнутыми результатами. Его отличают неудовлетворенность достигнутым, надежда, живость и энергичность, целеустремленность;

— **творец** (*творчество* — созидание, рождение, основание чего-либо нового; характеризуется наличием харизмы как исключительной одаренности, воспринимаемой как милость Божия, Божий дар). Творец ярко выражает свое личностное начало, нарушая предписанные методические каноны и предлагая взамен нечто новое. Его отличает живая вера в промысел Божий, твердость своих убеждений, участливость в судьбе ближнего, служение Отечеству, уважение к народу, духовная жажда, жертвенность, бескорыстие, ответственность.

4. Иллюстрирует качества (свойства) характера человека как *внешнее* проявление его внутреннего состояния в ситуации проживания само-бытия («один: без Бога и ближнего») и со-бытия («вместе с Богом и ближним»).

Лингвистическая идентификация человека как профессионала при атеистическом мировосприятии заключена в словах с приставкой «само-...» со значением «я один». Его **со-стояние** и **со-знание** при наличии веры имеют значение «вместе с Богом и ближним».

5. Внутреннее состояние заключается в сочетании совокупностей *этических, правовых и материальных* ценностей.

Понимание реальности той или иной модели бытия человека и ее аксиологических особенностей является основой диалогического взаимодействия учителя и ученика. Тогда профессиональная деятельность учителя определяется как понимание бытия, как «бытие в состоянии перманентного диалога» с учеником [1, с. 142].

Центральным понятием в рамках излагаемой позиции является «человек». Понятия «личность», «гражданин», «профессионал» рассматриваются в качестве ипостасей человека, представляющих лишь различные модели его бытия и отражающие его жизнедеятельность. При этом важно отметить, что «личность» репрезентирует собою модель-инвариант *высшего* духовно-нравственного бытия человека. Ипостаси «гражданин» и «профессионал» — лишь модели *авторского* (вариативного) проявления «личности». Подобная расстановка акцентов позволяет иначе воспринимать аксиологические особенности содержания различных моделей бытия человека, опираясь на многовековой опыт отечественной культурно-педагогической традиции в образовании.

Признавая важность различных моделей бытия человека, аксиолого-онтологический подход к процессу образования абсолютный приоритет отдает той модели бытия, которая выходит на смысл жизни, на реализацию духовно-

нравственного потенциала человека. Уход в ложное бытие разрушает личностное начало в человеке, ведет его к духовно-нравственной деградации.

Подобная интерпретация различных моделей бытия человека позволяет прийти к выводу: уникальные и постоянно меняющиеся ситуации со-бытия учителя и ученика требуют, во-первых, понимания и знания полной картины бытия, дающей представление об этике в жизни человека, о том, из чего исходить, чтобы действовать; во-вторых, только потом — как действовать, то есть набора моделей духовно-нравственного поведения, правил этикета.

Набор моделей поведения определяется мыслью, что нравственным может быть и нерелигиозный человек: нравственные законы регламентируют поведение человека только в рамках земной жизни, ставят его перед лицом общества, в котором он живет; весь уклад среды обитания ученика в государственном образовательном учреждении выстраивается таким образом, что его духовно-нравственная сфера формируется обретением не подлинной, реальной, истинной духовности, а матричной. Матричная духовность отражена, заключена в произведениях искусства и литературы, в играх, обычаях и обрядах повседневной жизни человека. Такая «изображенная» кем-то ранее духовность отчуждена от самого человека. Но ее освоение и присвоение при условии обретения живых отношений «человек — Бог» и со своей совестью может привести к обретению духовности истинной, рождаемой дыханием веры.

Таким образом, набор моделей поведения школьника, на наш взгляд, следует рассматривать в двух аспектах: светском и религиозном. Наличие двух систем духовно-нравственного образования — светской (государственной) и религиозной (негосударственной) на территории РФ — достаточно убедительное тому подтверждение.

### **I. Светский аспект набора моделей духовно-нравственного поведения человека**

Его основа *антропоцентрическая*: исповедуется *безрелигиозно-нравственный* идеал. *Образ жизни рациональный*. Он формируется *сознанием (матричной духовностью)*.

#### **1. Эгоистическая («нарциссическая») модель поведения:**

- проявляется в диалоге моего «Я» с моим «Я»;
- основной критерий ориентации поведения — нравственный выбор, иллюстрирующий удовлетворение личного интереса, личных потребностей;
- определяет авторское — *эгоистическое* (секуляризованное) — бытие человека: «само-...» + бытие = «*один: без Бога и ближнего*»;
- доминирующие ценности: **себя**-утверждение, уверенность в себе, **само**-оправдание, материальное благополучие, известность в мире, значимость в социуме;
- эгоистическое ядро выражается в желании соперничать, опережать, становиться «над» другими.

#### **2. Филантропическая модель поведения:**

- проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» другого;
- основной критерий ориентации поведения: нравственный выбор, отражающий улучшение ситуации другого «Я»;
- определяет авторское — *филантропическое* (секуляризованное) — бытие человека: «со-...» + бытие = «*вместе с ближним, без Бога*»;



— доминирующие ценности: равенство моего «Я» и «Я» другого, поддержка и помощь в виде уплаты налогов, выдачи кредитов, денег взаем, совета, рекомендации и пр.

## **II. Религиозный (православный) аспект набора моделей духовно-нравственного поведения человека**

Его основа *христоцентрическая*: исповедуется *религиозно-нравственный* идеал. Уклад жизни *иррациональный*. Он определяется *архетипом* («вечным образом Отца»), *совестью, истинной духовностью* — *божественной*.

### **1. Модель духовно-нравственного поведения личности:**

- проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» божественным и «Я» ближнего;
- поведение ориентировано на нравственный выбор, выявляющий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое регулируется совокупностью принципов и норм православного мировоззрения;
- определяет высшее бытие человека как *личности*: «со-...» + бытие = «вместе с Богом и ближним»;
- в государственном (светском) образовательном учреждении реализуется на *культурологической* основе.

### **2. Модель духовно-благочестивого поведения личности:**

- проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» божественным;
- поведение ориентировано на нравственный выбор, иллюстрирующий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется предстоянием перед Высшим, переживанием своей призванности, особого задания и связанного с этим чувства ответственности за свою жизнь;
- определяет высшее бытие человека как *личности*: «со-...» + бытие = «вместе с Богом»;
- цель: истинное богопочитание через веру, которая открывает человеку знание о своем высшем предназначении;
- в негосударственном (религиозном) образовательном учреждении реализуется на *культурологической (богословской)* основе.

### **3. Модель духовно-благочестивого поведения личности:**

- проявляется в диалоге моего «Я» с «Я» божественным;
- поведение ориентировано на нравственный выбор, отражающий особое (возвышенное) чувство сопричастности высшему бытию, которое определяется переживанием своего предстояния Высшему в опыте личной жизни;
- определяет высшее бытие человека как *личности*: «со-...» + бытие = «вместе с Богом»;
- цель: достижение высот святости через обожение своей природы;
- в негосударственном (религиозном) образовательном учреждении реализуется на *культурологической (богословской)* основе.

Аксиолого-онтологический подход к процессу образования вносит свои коррективы в понятие «образование». Оно подразумевает управляемый процесс создания и непрерывного воспроизводства внешних и внутренних условий для воплощения различных моделей бытия и поведения человека, обеспечивающих его приобщение к отечественной культурно-исторической и культурно-педагогической традиции. При этом цель образования — в управлении: любое управление предполагает видение конечного результата процесса обучения и воспитания. В качестве средства и механизма образовательного процесса рассматривается

возможность освоения учеником различных моделей существования и его стремления их реализовать в своей жизнедеятельности.

Традиционные для отечественной культуры этические ценности и определяемые ими смыслы являются конституентами аксиолого-онтологического подхода к образованию. Именно они выражают его сущность, выступая целеполагающими и системообразующими компонентами в структуре образовательного процесса.

Смысл всех компонентов структуры образовательного процесса состоит в предоставлении ученику объективной и субъективной возможности состояться в качестве личности, гражданина, профессионала, в возможности выбора модели своего жизнетворчества.

### *Список использованной литературы*

1. Лузина, Л.М. Бытийный (онтологический) подход к воспитанию // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зиминной. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Издательский сервис, 2004.



## Историко-педагогические исследования

*Л.П. Костикова*

### ПРЕДПОСЫЛКИ И ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы XX века, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой стороны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов. Важной предпосылкой поликультурного образования является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом. Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного образования в развивающихся странах.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. Многие авторы видят тесную взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем

поликультурного образования в педагогике развивающихся стран отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д. В связи с этим в европейской педагогике появились новые тенденции — стремление преодолеть монокультурную, евроцентрическую ориентацию, воспользоваться опытом неевропейских народов. Усилия педагогов направлены на достижение синтеза культурно-специфических когнитивных стилей, социальных моделей поведения и коммуникационных кодов.

Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Большой интерес, например, представляет программа «Пампедия», разработанная Я.А. Коменским в XVII веке. Великий мыслитель, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает панпедию как программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенную часть «Панпедии» составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи Н.К. Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков современности (Н.А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Для понимания роли поликультурного образования в становлении личности значимы идеи П.Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф. Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «сколь-ко возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ — единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному». По П.Ф. Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала. Он подчеркивал, что в воспитании «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим».

Важные выгоды для обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва в социальном, потом психологическом, вначале между людьми — как категория интерпсихическая, затем внутри индивида — как категория интрапсихическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения. Существенное влияние на

развитие поликультурного образования в различных странах мира оказывают процессы, происходящие сегодня непосредственно в самой системе образования и связанные с активным включением в образовательный процесс таких альтернативных идей, как идея открытости, партисипативности и многоперспективного планирования.

Изучение всего комплекса перечисленных выше исторических и социально-культурных факторов, а также философско-педагогических и психологических детерминант позволяет нам выделить наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования. Первый из них принято характеризовать как аккультурационный. С этим подходом связано и появление самого термина «поликультурное образование». Первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в педагогическую жизнь различных стран в 60—70-е годы, известны как многоэтническое образование (*multiethnic education*), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Однако под влиянием новой волны эмигрантов, нахлынувшей в 70—80-е годы (США, Канада, Германия и др.), эти многоэтнические перспективы довольно быстро претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в современное понимание поликультурного образования.

В рамках аккультурационного подхода большая часть зарубежных исследований придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. Бос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (*Migrantenkultur*) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции [1, с. 358]. Поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров [1, с. 359]. Такая формулировка задач поликультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры мигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурно обогащение». Обобщающим, на наш взгляд, является высказывание У. Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества как взаимная открытость, интерес и терпимость» [2, с. 1150].

В фокусе аккультурационного подхода центральное место занимает вопрос о культурной идентичности (наборе культурных форм, черт, характеристик) человека. При его рассмотрении поликультурное образование базируется прежде всего на экзистенциалистских идеях свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком. В рамках аккультурационного подхода может быть рассмотрена и распространенная в зарубежной педагогике концепция бикультурного образования, в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп языковых меньшинств. Упоминание в одном и том же контексте понятий «культурная» и «бикультурная идентичность» не является противоречием, а напротив, подчеркивает зависимость становления идентичности от жизненной практики, указывает на ее изменяемость и необходимость открытости». Фтенакис говорит о том, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действи-

тельно бикультурными членами нового для них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» [2, с. 11]. Автор говорит о становлении «билингвально-бикультурной идентичности». Цели бикультурного образования формулируются его сторонниками следующим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность» [3, с. 20].

В русле аккультурационного подхода к поликультурному образованию выдержаны и работы таких отечественных исследователей, как Б.Э. Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р. Хайруллин, исследующий состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающий интернационализацию сознания обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурном окружении.

В целом в отечественных исследованиях аккультурационный подход не получил значительного распространения, ибо для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию.

В связи с этим большее значение для отечественной педагогической традиции приобретает диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода является такое понимание диалога, когда все философские системы не отвергаются и даже не снимаются в гегелевском смысле слова, а сосуществуют и взаимодействуют (В.С. Библер). Гуманизм такого взаимодействия заключается в том, что каждый субъект культуры должен пережить неполноту бытия перед бесконечным разнообразием всей мировой культуры. В таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними.

Существование человека является всегда «со-бытием» с другими людьми (М. Бубер). Это становится исходной предпосылкой и выступает в качестве основного принципа для всех разновидностей философии диалога.

Диалог как способ общения людей в его научном осмыслении был введен еще Сократом и использован в качестве метода получения знаний. В основе сократовского метода находится переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях.

Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX века в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтина. Позднее проблема

«диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М. Кагана, на рубеже 80—90-х годов — в работах П. Гайдено, В. Библера и др.

Так, К. Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносеологического критерия истины», М. Бахтин перевел понятие «диалог» из литературного жанра в философскую категорию.

Проблема диалога в культуре (вслед за М. Бахтиным) выходит на существенные характеристики культуры, являющиеся универсальным принципом, организующие мышление человека, обеспечивающие саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, с универсумом.

В ходе историко-культурного процесса диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная культура, диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог шел по времени и пространству, он пронизывал ткань истории и культуры по вертикали и горизонтали. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность — как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

Признание принципа диалогичности не является общепризнанным в педагогике и философии. Так, О. Шпенглер и его последователи считали, что культура является «организмом», который, во-первых, обладает жестким сквозным единством, во-вторых, строго обособлен от других «организмов», ему подобных. Таким образом, утверждая, что единой человеческой культуры нет и быть не может, О. Шпенглер полностью отрицает какое бы то ни было влияние и наследование элементов различных культур. Мыслитель считает, что каждому культурному «организму» отмерен определенный срок существования, но уникальность последнего не позволяет ему вступать в общение, в диалогическое соприкосновение с другими культурами.

Иными словами, выдвигается тезис о самодостаточности культуры, ее способности к обособленному развитию. В связи с этим Д. Драгунский замечает, что иллюзия самодостаточности, иногда возникающая при рассмотрении «мощных» культур и служащая своего рода оправданием культурного изоляционизма, основывается на наличии внутри таких культур большого числа эстетических, мировоззренческих оппозиций, как бы обеспечивающих саморазвитие без влияния извне. Подобные оппозиции формируются инокультурными воздействиями, часто настолько глубоко освоенными, встроенными в культуры, что они уже не воспринимаются как чужие.

Таким образом, мы можем констатировать, что отношения между культурами могут быть различными:

а) отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой [4, с. 23—215];

б) отношения неприятия одной культуры другой;

в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, то есть отношения культур друг к другу как равноценным субъектам.

Следствием культивирования первого типа отношений в обществе является укоренение в общественном сознании представителей культуры, которая выступает в функции объекта, комплекса неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности, к добровольному подчинению другой культуре. Та-

ковы явления англомании, франкомании, германофильства и др. В результате культивирования в обществе отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными». Поликультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры».

1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой ее существованию.

3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизует каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

4. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

5. Культурные особенности не нарушают единство всеобщих ценностей, которые объединяют наши народы и делают их более плодотворными. Многообразие составляет основу культурной самобытности там, где существуют разные традиции.

6. Международное сообщество считает своим долгом сохранять и защищать культурное наследие каждого народа.

7. Все это требует такой культурной политики, которая бы охраняла, развивала и обогащала самобытность и культурное наследие каждого народа, обеспечивала полное уважение культурных меньшинств и других культур мира. Незнание культуры той или иной группы или ее уничтожение обедняет человечество в целом.

8. Необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать ее уважение.

9. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура — это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает (Декларация Мехико по политике в области культуры. — 1984. — С. 78—79).

Таким образом, диалогичность — это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать ее стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогичность позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт, всегда ищет баланса, компромисса. Как писал Л.Н. Толстой, «...есть самая важная — жизнь. Но жизнь еще связана с жизнью других людей и в настоящем, и в прошедшем, и в



будущем. Жизнь — тем более жизнь, чем теснее она связана с жизнью других, с общей жизнью».

В процессе поликультурного образования связь эта обеспечивается подготовка обучающихся к пониманию другой культуры, к признанию окружающего разнообразия.

Важным философско-культурологическим основанием поликультурного образования является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость и противоречивость социальной действительности. Мы должны признать, что мир — это различие, а поэтому необходимо единение культурного многообразия. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник «культуры многотонности М. Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины... При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» (М. Бахтин).

Когда при поликультурном образовании учащиеся приобщаются к элементам «чужой» культуры, когда происходит диалогическая встреча культуры родной и «иной», всегда возникает вопрос: какие культуры имеются в виду — прошлого, настоящего, будущего; только зарождающиеся или полностью раскрывшиеся в процессе исторического развития? В этом плане принципиально важным является трактовка культуры М. Бахтиным, которую он представлял как дифференцированное триединство, напластовавшиеся друг над другом смысловые слои. Первый слой — исторически снятое содержание — открыт в прошлое и неразрывно связан с предшествующими культурными эпохами. Второй слой отражает своеобразие текущего момента и воплощает в себе смысловую актуальность культуры в узком, специальном значении этого слова. Как отмечает Д. Драгунский, «непрерывная изменчивость, текучесть современности преломляется здесь в том, что смысловая активность культуры в каждый данный момент может под влиянием даже чисто внешних для культуры факторов утратиться, потеряться и, таким образом, актуальное содержание культуры незаметно для себя «перетечет» в пласт «слоеного» содержания. В то же время место актуального содержания займут те ценности и смыслы, которые до недавнего времени могли быть причислены лишь к разряду потенциальных». Третий слой культуры — потенциальное содержание — открыт в будущее, в грядущие культурные эпохи.

Итак, в процессе поликультурного образования мы сталкиваемся с дифференцированными единствами культуры прошлого, настоящего и будущего, которые могут быть осмыслены лишь в их исторической преемственности и взаимосвязи. Каждое из этих единств «трехслойно», в каждом есть свое «снятое», свое актуальное и свое потенциальное содержание (смысл, значение). Потенциальный смысл прошлого и «снятое» предвосхищение будущего встречаются в актуальном содержании настоящего. «Снятое» содержание настоящего узнается во многом в актуальном предшествующего прошлого, а потенциальный смысл настоящего откликается так или иначе в актуальном содержании будущего, следующего за настоящим. Так, представление о культуре как об открытом дифференцированном единстве позволяет осмыслить череду типологически различных и исторически удаленных друг от друга культур как длящееся во времени целостно-смысловое

единство, как некоторый непрерывный исторически-изменчивый, противоречивый, но внутренне целостный континуум всеобщей человеческой культуры.

При этом взаимное отталкивание, полемическая предубежденность старого и нового в культуре, борьба сменяющих друг друга культурных систем за господство над умами и чувствами людей не могут отменить ни их преемственности, ни их взаимопритяжения, ни аккумуляции общего ценностно-смыслового содержания всех культур в качестве единой культуры, то есть очеловеченного, освоенного человеком мира.

С другой стороны, то же представление о дифференцированном единстве культуры как об открытой системе позволяет осмыслить разноголосие культуры одного времени как содержательные пласты ценностей, значений и смыслов, укорененные в различных исторических эпохах, в разных этапах единого культурно-исторического развития, то есть выстроить одновременность культурных явлений как исторический процесс, в котором осуществляется смена ценностных критериев.

Для осмысления философии современного поликультурного образования определенно интересен подход В.С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы В.С. Библера культура приобретает в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Фактически такой подход обусловлен попыткой осмысления культуры в рамках парадигмы постмодерна и дает понимание объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно В.С. Библеру, «современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере культуры, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре снятия, но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка или в пределах самой западной культуры — Античное, Средневековое, Нововременное мышление) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и «вечных вопросов бытия». И — в этом — в диалоге разных культурных смыслов бытия — суть современного понятия, современной логики мышления».

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Поскольку одной из глобальных целей поликультурного образования является достижение понимания в широком смысле, для нас представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде перевода представлений одной культуры в представления другой. При анализе этого феномена учащийся в процессе поликультурного образования сталкивается с такими фактами: во-первых, близости культур, если существует общность сознаний, пересечение их; во-вторых, двухфокусности, амбивалентности, диалогичности: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, прини-

мая их как равные ценности, не отторгая иное представление. Мы согласны с Л.М. Лузиной в том, что «подобное отношение к представителям чужой культуры может быть названо открытостью для диалога; это отношение диалогичности... Принять культуру другого, терпеть его культуру рядом со своей может лишь тот, кому доступно диалогичное мышление, способность общаться с самим собой, как с другим, со своим разумом. Разум тогда и только тогда разум, когда он не тождествен течению своей мысли, когда он способен посмотреть на это течение со стороны... Посмотреть как иное «я» во мне. Без этого «я», без иной культуры я не способен ощутить свою уникальность».

Целью участников диалога является достижение взаимного понимания при всей возможной разнице занимаемых в этом диалоге позиций. Особенность диалога разноязычных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрофируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они — в наличии общего объекта и общей цели, в общей технологии, в общих способах мышления, средствах познания объекта, общей логике становления и изложения мыслей об объекте диалога. Формирование таких предпосылок способствует поликультурному образованию учащихся, в том числе развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодоверие и комплиментарность, взаимодополнимость идеалов и смыслов (Е.Н. Матюхина).

В.С. Библер разграничивает две формы «исторического наследования». Одна форма укладывается в схематизм восхождения по лестнице прогресса или развития. В противоположность этому «культура строится и «развивается» совсем по-другому, по противоположному схематизму. Эта культура способна жить и развиваться (как культура) только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми «на себя», на выход за свои пределы, культурами» [5, с. 33].

Мысли культуролога Г.Д. Гачева поразительно схожи с мыслями В.С. Библера. В отличие от последнего, работающего с историей и поэтому выделяющего культуры Античности, Средневековья, Нового времени, Г.Д. Гачев работает с миром. Он выделяет различные национальные культуры: русскую, индийскую, болгарскую, немецкую и т.д. В своей работе «Национальные образы мира» Г.Д. Гачев пишет: «Плодами истории являются как цивилизация общая для всех, так и культура, которая вырастает. Нельзя построить дерево. Цивилизацией современные народы сближены, культурами различены, и в этом, с одной стороны, — возможность взаимопонимания, а с другой — красота разнообразия» [6, с. 44].

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для рассмотрения ее значения в теории поликультурного образования. Одним из основных достоинств теории «диалога культур» является ее принципиальный отказ от монологичности в мышлении. С монологом закономерно связываются авторитарность, директивность, нетерпимость к чужому слову и мнению, ритуалы, одним словом, все то, что неприемлемо для теории поликультурного образования.

В русле диалогового подхода А.В. Шафрикова рассматривает поликультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утвержда-

ющую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных существей». Именно понятие «поликультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Раскрывая сущность поликультурного образования, А.В. Шафрикова подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное образование она рассматривает в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования.

Близкую позицию занимает Т.Б. Менская, отмечая, что «поликультурное образование не только означает разное для разных людей в обществе, но и вообще на глубинном уровне обусловлено экономическими реалиями и идеологией различных социумов».

Л.Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры».

Критикуя аккультурационный подход к поликультурному образованию, Г.Д. Дмитриев замечает, что многие исследователи называют мультикультурным или поликультурным образованием то, что по сути является полиэтническим образованием, то есть отражает вопросы, связанные с нормализацией отношений между этнически разными группами и индивидами. В поликультурном образовании автор видит не только «способ противостоять расизму, предубеждениям, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я».

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция поликультурного образования, авторы которой (Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами». В этом же духе высказывается и Г. Поммерин, определяя поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и иницирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассматривается как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту [7, с. 106]. Данную точку зрения разделяет ряд зарубежных исследователей поликультурного образования (Хоманн, Зандфукс, Циммер). В частности, М. Хоманн [8] выделяет два основных направления поликультурного образования: во-первых, совместное решение межкультурных конфликтов, существование кото-

рых должно быть признано и осознано, во-вторых, обогащение за счет диалога с чужими культурами.

В начале 90-х годов в России и за рубежом появились работы, в которых круг задач поликультурного образования был существенно расширен. Согласно сегодняшнему пониманию проблемы цели и задачи поликультурного образования должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Как подчеркивает Крюгер-Потратц [9], поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место [9, с. 3].

Необходимо обратить внимание на то, что поликультурное образование не идентично концепции воспитания европейского самосознания («Europaerziehung»), которая нацелена на формирование нового европейского гражданского сознания, хотя они и имеют схожие цели. Так, поликультурное образование должно помочь в преодолении национальных предрассудков и способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами.

Ценным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое дал Томас [10]: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» [10, с. 83]. Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

К диалоговому подходу можно отнести также зарубежную концепцию мультиперспективного образования. Ее авторы Х. Гепферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации.

На примере баварских школьных образовательных программ по истории, обществоведению и религии Х. Гепферт показал, насколько они влияют на развитие открытости, формирование интереса к чужим культурам, а также способствует развитию этно- и евроцентризма, нетерпимости и враждебности по отношению к другим культурам. Автор подчеркивает, что о поликультурности образовательной программы недостаточно судить по степени представленности в ней чужих культур. Более важным является то, как эти культуры представлены учащимися, а также насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур.

Х. Гепферт формулирует некоторые критерии или постулаты, которым должны соответствовать образовательные программы. «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показывать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами» [11, с. 43]. Таким образом, автор призывает к полной переориентации

процесса обучения — в частности, от событийной истории к социальной. Он предлагает развивать «двойное видение» («doppelte Sichtweise»), которое предполагает не гармонизацию истории, а, напротив, подробное рассмотрение ее драматичности, ее противоречий [11, с. 6].

Новые образовательные программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ их миропонимания, возможность осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям. Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции.

Шмидт так же, как и Гепферт, рассматривает поликультурное образование в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». Подобно Гепферту Шмидт хочет сделать процесс обучения открытым по отношению к разным перспективам. Он исходит из того, что «межкультурная коммуникация включает богатство и многообразие мышления и способствует общему развитию личности благодаря элементам, присутствующим в чужих культурах» [12, с. 117].

Шмидт считает, что в мире сложились объективные предпосылки для возникновения мирового проблемного сознания. Он говорит о «синхронных элементах сознания». Наряду с ними продолжают развиваться и различные культурные традиции, так что «синхронные», универсальные элементы сознания смешиваются с «диахронными», традиционными элементами [12, с. 116].

Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» [12, с. 123]. Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных из других культур [12, с. 134].

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации [12, с. 137]. В целом Гепферт и Шмидт видят цель поликультурного образования в том, чтобы дать обучаемым представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры. Другие народы должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты.

Данное понимание поликультурного образования затрагивает основы общего образования, поскольку речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане. Завершить рассмотрение диалогового подхода к поликультурному образованию хотелось бы тезисом отечественного философа Н.О. Лосского о мировой культуре как синтезе лучших достижений национальных культур различных народов, населяющих нашу планету: «Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества. Культура мира, культура межнационального общения — результаты многовекового развития общечеловеческой истории» [13, с. 19].

В последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам поликультурного образования появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах социально-психологического подхода. Социально-психологический подход в полной мере в науке еще не сформировался. Вместе с тем уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных predispositions, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Как отмечают исследователи, можно выделить три подхода у человека, пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры посредством «ауто-интерпретации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научной иноинтерпретации, попытке рационального объяснения исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предлагает стратегию критического реализма, попытку разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящую к пониманию всеобщего родства и взаимозависимости культур.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьезную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру.

Межкультурное общение — это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно исследования в этой области касаются в основном трех проблем: воспитание, язык, невербальные процессы.

В зарубежной педагогике социально-психологический подход объединяет такие неоднородные компетенции, как компетенция антирасистского воспитания и социального обучения.

Компетенция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Ее возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Данную компетенцию можно рассматривать как реакцию на последствия колонизации и миграционных процессов. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы Муллард [14], в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с Муллард представителями антирасистского направления являются Каррингтон, Коул и Троун. Все они считают концепцию антирасистского воспитания не частью, а альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, базирующиеся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично замечают, что в концепции поликультурного образования индивидуализируется проблема расизма и при этом не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся ра-

совой дискриминации [15, с. 123]. По мнению Муллард, принципиальная разница между поликультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества [14, с. 61]. «В отличие от моделей поликультурного образования, которые нацелены на воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» [14, с. 84]. Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. Этому отчасти способствовала ведущая в Германии и других европейских странах педагогическая дискуссия, призванная выработать педагогические стратегии в рамках поликультурного образования, направленные против проявлений расизма и правого экстремизма. По словам Ли, антирасистское воспитание является частью поликультурного образования при условии, что политическим фактором будет уделено достаточно внимания [16]. О возможности объединения двух концепций говорит Коэн [17], выделяя позитивные элементы и пытаясь преодолеть недостатки обоих подходов. Целью поликультурного образования при этом он считает развитие способности критически воспринимать встречающиеся клише, стереотипы, односторонние образы, относящиеся к другим людям и их культурам и выработку у школьников и студентов толерантного отношения к ним [18, с. 97]. Данная цель приобретает особую актуальность, например в такой стране, как Германия, которая отличается необычайной открытостью.

В традициях социально-психологического подхода выдержана концепция так называемых «культурных различий». Сторонники рассматриваемой концепции формулирует следующие педагогические цели поликультурного образования:

- Развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения [18, с. 25], основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоев [19].

- Осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний.

- Развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определенных видов деятельности [20].

- Формулирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей [18, с. 26].

В представленных выше формулировках целей и задач поликультурного образования четко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определенные уровни поликультурного образования: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образов поведения.

Решение задач поликультурного образования школьников требует усиления поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя. В связи с этим определенное значение приобретает выдвинутое Г.Д. Дмитриевым теорети-



ческое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей, особенно педагогических, «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [21, с. 116]. С целью формирования такой готовности Т.Б. Менская выделяет ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определенные компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таковым относятся:

1. Культура и плюрализм: существо культуры; разнообразие и особенности культур; соотношение культур; динамика культуры (культурные перемены, схождение культур).

2. Коммуникация и культурные барьеры: теория коммуникации; культура и разнообразие форм воспитания; основной язык и невербальная коммуникация; языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.

3. Психосоциальная идентификация и межнациональные связи: культурные различия и становление психо-социальной идентификации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация); этноцентризм, расизм, дискриминация; стереотипы; взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты.

Для успешной подготовки будущих учителей автор предлагает специальную учебную программу «Формула-турне», состоящую из трех основных компонентов:

— курс по проблемам одной чужеродной культуры и межкультурного образования;

— учебное турне в ареал или район распространения этой культуры;

— подготовка дидактического материала по исследованию этой культуры учащимися.

Наиболее отчетливо особенности социально-психологического подхода отражаются в концепции социального обучения, получившей широкое распространение в Германии. В качестве основных целей поликультурного образования авторы этой концепции выделяют эмпатию, солидарность и способность решать конфликты. Согласно Эссингер и Граф, «эмпатия подразумевает понимание другого человека, способность поставить себя на его место, увидеть его проблемы его же глазами и испытывать к нему при этом симпатию. Воспитание эмпатии требует в первую очередь стимулирование открытости индивидуумов, их готовности заниматься другими людьми, их проблемами и признавать их инаковость» [22, с. 26].

Наиболее серьезным в научном плане исследованием, рассматривающим поликультурное образование как социальное воспитание и обучение, являются, на ваш взгляд, работы Р. Шмитта [23]. Его образовательная программа для начальной школы, имеющая девиз «Терпимость, взаимодействие, солидарность», опирается на результаты психологического исследования процессов изменения отношения к миру и мировоззрения у детей. Р. Шмитт является одним из немногих авторов, затрагивающих психологические предпосылки поликультурного образования [24, с. 173]. Он активно выступает за использование в качестве метода поликультурного образования проблемной ролевой игры, в ходе которой проявляется несоответствие между осознанными и принятыми на когнитивном уровне знания и спонтанными эмоциональными реакциями. Шмитт формулирует два осно-

вополагающих принципа социального воспитания, которые относятся к поликультурному образованию в рамках социального обучения:

1. Принцип избегания нормативных различий. Необходимо очень осторожно обходиться с инаковостью и чуждостью другой культуры и ее представителей.

2. Принцип «социальной близости». Целесообразно включать в обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом.

Конечно, социальные компетенции являются необходимой базой для поликультурного образования. Если социальный климат педагогического учреждения будет недостаточно благоприятным, то низкими будут и шансы поликультурного образования. Проблема состоит в том, возможно ли в полной мере реализовать поликультурное образование лишь в рамках социального обучения.

Итак, в рамках данной статьи мы рассмотрели достаточно обширный спектр различных подходов к определению и сущности поликультурного образования. Вероятнее всего, современные дидактические концепции, строящиеся на постулатах необходимости поликультурной ориентации образования, смогут вообрать все лучшее и наиболее перспективное из каждого описанного нами подхода, получив тем самым максимально жизнеспособных и продуктивный синтез. Бесспорно одно: в условиях социально-экономических и политических реформ на фоне общемировой тенденции к интернационализации и глобализации в России сложилась новая образовательная ситуация, которая, с одной стороны, требует сформировать этническую идентификацию и культурное самосознание обучаемых, с другой же — препятствовать их этнокультурной изоляции. Пожалуй, единственным способом решения данной дидактической задачи является концепция поликультурной переориентации обучения.

### *Список использованной литературы*

1. Boos-Nünning, U. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden / U. Boos-Nünning, M. Hohmann, H. Reich. — München, 1983.
2. Sandfuchs, U. Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. — Bad Heilbrunn, 1986.
3. Bundesarbeitsgemeinschaft der ImmigrantInnenverbände (BAGIV) in der Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. — Hamburg, 1985.
4. Иванова, И.Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры // Диалог в культуре. — М., 1989. — Вып. 5. — С. 52—58.
5. Библер, В.С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 33.
6. Гачев, Г.Д. Национальные образы мира. — М.: Советский писатель, 1988.
7. Pommerin, G. Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung // Zielsprache Deutsch. — H. 3. — S. 41.
8. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung — eine Bestandsaufnahme // Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten. — 1983. — H. 4. — S. 4.
9. Крӳger-Potratz, M. Interkulturelle Padagogik. Studienbrief der Fernuniversitat Hagen. 1994.
10. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988.
11. Gopfert, H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Dusseldorf, 1985.
12. Schmidt, U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch «Padagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identitat und Universalitat. — Frankfurt a/M, 1987.
13. История русской философии. — М., 1991. — С. 19.

14. Essed, Ph., Mullard Ch. Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. — Felsberg, 1991.
15. Cole, M. Teaching and Learning about Racism : A Critique of Multicultural Education in Britain. 1986.
16. Lee, D. Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England. Englisch-deutscher Literaturbeitrag mit Bibliographie // Interkulturelle Studien. Munster 1992.
17. Cohen, Ph. The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain // Multi-Racist Britain. Macmillan Press 1988.
18. Gaitanides, St. Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft // Informationsdienst z. Ausländerarbeit. — 1994. — Н. 2. — S. 24.
19. Bourdieu, P. Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a/M, 1982.
20. Hackl, B. Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis. — Innsbruck, 1993.
21. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. — М. : Народное образование, 1999.
22. Essinger, H., Graf J. Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. 1984.
23. Schmitt, R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. — Braunschweig 1979.
24. Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. — Darmstadt : Primus Verlag, 1996.
25. Бахтин, Л.М. Два способа изучать культуру // Вопросы философии. — 1986. — № 12.
26. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность. — М., 1988.
27. Тарасов, Е.Ф. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения / Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин // Национально-культурная специфика речевого поведения. — М. : Наука, 1977.

*Л.Э. Заварзина*

## МАЛЬЧИКАМ И ДЕВОЧКАМ УЧИТЬСЯ ВМЕСТЕ ИЛИ РАЗДЕЛЬНО?

Среди гендерных проблем, актуализация которых в последнее десятилетие наблюдается во всех гуманитарных науках, четко обозначилась проблема совместного или раздельного обучения мальчиков и девочек. В истории отечественного образования примеров раздельного обучения учащихся обоего пола гораздо больше, чем совместного. Объяснить этот факт не составляет труда: длительное время систематическое образование могли получить только лица мужского пола. Впервые «принцип равного попечения о юношестве обоего пола» был прописан в Уставе народных училищ Российской империи 1786 года, который учредил совместное обучение. Но уже Устав 1804 года запретил совместное обучение в школах, дающих повышенное образование [1, с. 42]. Мальчики и девочки учились вместе лишь в начальных народных школах. В таких известных школах для народа, как Яснополянская Л.Н. Толстого, школа в с. Петино Воронежской губернии Н.Ф. Бунакова, Татевская школа С.А. Рачинского (Смоленской губернии) мальчики и девочки учились вместе. Принцип совместного обучения активно пропагандировала некоторая часть педагогов в конце XIX — начале XX века. Особой силы это требование достигло в канун революции 1905—1907 годов.

Вопрос о раздельном и совместном обучении учащихся привлекал и отечественных психологов, которые с помощью экспериментов пытались выявить сильные и слабые его стороны. Полученные результаты были опубликованы отдельной книгой, в рецензии на которую П.Ф. Каптерев отмечал, что главный пси-

холого-педагогический интерес вопроса о совместном обучении «заключается в разъяснении действия одного и того же учебного курса, выполняемого одним и тем же учителем при одинаковой обстановке, на различные стороны психики учащихся — мальчиков и девочек» [2, с. 464]. Если мальчик отличается от мальчика же и девочка от девочки, то, естественно, различие будет между мальчиком и девочкой. Мальчики и девочки суть своеобразные организмы в физическом и духовном отношениях, они различно развиваются, неодинаково воспринимают объяснения учителя, по-своему реагируют на благоприятные и неблагоприятные условия обучения. Главный интерес вопроса о совместном обучении состоит в том, писал П.Ф. Каптерев, чтобы «разъяснить ход развития различных сторон и способностей мальчиков и девочек» [2, с. 464]. По мнению ученого, обстоятельное разъяснение данного вопроса требует нескольких лет экспериментальной работы, которая может быть выполнена «лишь очень наблюдательными и вдумчивыми педагогами, располагающими всеми данными современной науки и находящимися в непосредственном и близком общении с детьми» [2, с. 464—465].

У руководителей новой власти, которая установилась в стране после Октябрьской революции, был свой взгляд на женскую и мужскую психологию. Первым шагом в достижении равноправия мужчин и женщин большевики считали организацию совместного обучения учащихся обоего пола, что и было узаконено постановлением Народного комиссариата просвещения РСФСР от 31 мая 1918 года. Реализация совместного обучения подростков мужского и женского пола серьезно повлияла как на общую атмосферу школьной жизни, так и на особенности развития юношей и девушек. Деятели советского образования созданием смешанных школ подчеркивали правовое и социальное равенство мужчин и женщин. Н.К. Крупская, в частности, подчеркивала: «Девочки учатся тому же, что и мальчики, в одних и тех же школах» [3, с. 59].

Уже осенью 1918 года ученицы г. Орла писали, что такое обучение дает больше знаний, поскольку девочки проходят с мальчиками одну программу, и что вообще среди мальчиков лучше развиваться [4, с. 122]. Большинство же учащихся негативно отзывались о введении смешанной школы: «три четверти из них высказались против совместного обучения и только четверть — за», — констатировал Е.М. Балашов, исследовавший особенности школьного образования в первое десятилетие после Октября (1917) [4, с. 122]. Вот как он прокомментировал эту статистику: «Сторонники однополых школы писали, что в ней было больше возможностей для мальчиков получить знания, меньше сплетен и флирта, мальчикам не приходилось стесняться «противных девчонок», а девочкам не приходилось терпеть обид от «отвратительных мальчишек». <...> Взаимное недовольство более всего проявлялось в младших классах — девочки писали о мальчиках: «дерутся», «толкаются», «шумят», «хулиганят»; а мальчики о девочках: «ябедничают», «сплетничают», «визжат», «плаксы». В средних классах жалобы девочек сводились к тому, что мальчики «говорят худые слова», «приучают к неприличию», «пишут записки», «говорят глупости», «допускают нехорошие шутки». К старшим классам этот примитивный «флирт» принимал более сложные (но иногда не менее грубые) формы игры в «любовь». Один из учеников бывшей Петербургской Третьей гимназии вспоминал, что внутренняя жизнь его класса первое время после введения совместного обучения сильно осложнялась», что в классе больше занимались флиртом и тому подобными милыми вещами, чем науками [4, с. 123]. Вообще, резюмировал Е.М. Балашов, «процесс изживания наследия старой однополых школы проходил весьма болезненно» [4, с. 123].

Провозглашая равноправие полов, представители советской власти исходили из тезиса об одинаковости мужской и женской природы. Равные права мужчин и женщин объяснялись их тождественной психической природой. Негативный процесс нивелировки полов, начатый большевиками еще до Октябрьской революции, воплощался в жизнь. Рупором идей партии власти в женском вопросе и вопросах сексуальной морали была А.М. Коллонтай, впоследствии она заведовала женским отделом ЦК РКП(б). Поборница новой морали еще в 1909 году писала о планируемых действиях рабочей партии в отношении женщины-работницы: «Мероприятия эти должны, во-первых, способствовать ускорению того экономического процесса, который разрушает мелкую семейно-хозяйственную единицу и, снимая заботу домоводства с отягченных плеч женщин-профессионалок, передает ее в руки специально приспособленного коллектива». Вторая задача должна быть направлена на страхование материнства и, наконец, третья связана с перенесением «забот о молодом поколении с семьи на государство или местное самоуправление» [5, с. 225—226]. Таким образом, ставилась задача целенаправленного разрушения семейных устоев.

В многочисленных выступлениях на митингах и в печати А.М. Коллонтай провозглашала новый кодекс сексуальной морали. Она считала, что передовой, восходящий класс «не может не таить в своих недрах зачатков новых отношений полов, тесно связанных с его классовыми и социальными задачами» [6, с. 57]. «Не в интересах класса, — подчеркнула она вскоре после Октябрьской революции, — «закреплять» за отдельным членом революционного класса самостоятельного его представителя, долженствующего прежде всего служить интересам класса, а не выделенной и обособленной семейной ячейке» [6, с. 59]. Народный комиссар государственного призрения (1917—1918) полагала, что закрепление женщины за домом, «выдвижение на первый план интересов семьи, распространение прав безраздельной собственности одного супруга над другим» нарушают основной принцип идеологии рабочего класса — товарищескую солидарность, разрывают цепь классовой сплоченности [6, с. 60]. В основе же идеологии восходящего класса лежит принцип товарищества. В книге «Новая мораль и рабочий класс» А.М. Коллонтай писала, что этот принцип «окрашивает и определяет собою весь тот новый, формирующийся кодекс сексуальной морали пролетариата, с помощью которого перевоспитывается и психология человечества в духе накопления «симпатических чувствований», свободы — вместо собственности, товарищества — вместо неравенства и подчинения» [6, с. 60].

Словом, на фоне укрепления социальной роли женщины менялся ее традиционный статус. Советской России нужна была не типичная семьянинка, обладающая обычными женскими добродетелями, а, как проповедовала А.М. Коллонтай, «восставшая против всякого порабощения «бунтующая» личность», для которой более важны классовые, а не семейные интересы [6, с. 33]. Совместно с большевистской пропагандой на изменение положения женщины — жены, матери, воспитательницы своих детей, хозяйки дома — огромное влияние оказали и объективные факторы. Большие потери мужского населения в Первой мировой и гражданской войнах, мизерная заработная плата мужчины заставляли женщин заботиться о собственном пропитании. Они, ускоренным темпом овладев различными профессиями, стали выполнять практически любую мужскую работу не только в домашнем хозяйстве, но и на производстве. Государство поощряло стремление женщин ни в чем не уступать мужчинам. Знаменитый лозунг Паши Ангелиной «Женщины, на трактор!» был подхвачен десятками тысяч соотече-

ственниц. Пожалуй, только доменные печи да глубокие угольные шахты остались неподвластны женщинам. В стране прогрессировало развитие сети учреждений общественного воспитания малолетних детей. Н.К. Крупская в книге «Заветы Ленина о раскрепощении женщины» привела такую статистику: если в 1924/25 году в дошкольных учреждениях число детей было немногим более 60 тысяч, то в 1931/32 году цифра выросла до 2 миллионов 755 тысяч [3, с. 60]. Указанные факторы значительно подрывали институт семьи.

Деятели советского образования спешили доложить VIII съезду Советов (1920) о том, «что семья в России разрушается с огромной быстротой, <...> Школа и детский дом устремляются друг к другу, и с ростом нашей работы мы сможем спокойно смотреть на вредное влияние современной семьи для детей. <...> семья как источник воспитательного воздействия угасает, распадается, и мы не имеем никаких оснований задерживать это явление» [7, с. 74]. П.Ф. Каптерев не был согласен с выступлениями участников съезда. Он, испытавший на себе все изменения, происшедшие в социальной и экономической жизни, с уверенностью писал: «Семья как педагогический фактор еще не отжила свой век. Она шатается, переживает кризис, но едва ли она погибнет, исчезнет» [7, с. 77]. Советские идеологи, стремившиеся ликвидировать институт семьи, к сожалению, не понимали, что «подготовка к семейным обязанностям есть, по крайней мере, на половину — забота не только о благосостоянии личного эгоистического «Я», но и о благосостоянии целого общества» [8, с. 12—13].

Несмотря на то, что перегибы в вопросах морали были устранены, пропаганда так называемой свободной любви прекратилась, государственная забота о семье в принципе не была свойственна советской власти. Об этом, к примеру, красноречиво свидетельствует высказывание Н.К. Крупской: «Теперь Питер зовется уже не Питером, а Ленинградом; Шлиссельбургский тракт — проспектом Володарского, и суконная фабрика Торнтонна, верно, как-нибудь иначе называется, но нет у меня уверенности, что изжит <...> старый способ варки пищи в «своих» горшках. Удивительно упорно держатся старые, глупые, вредные обычаи» [3, с. 12]. Беседы о том, что каждая девочка — это в будущем мать, жена, хозяйка дома, а каждый мальчик — это отец, муж, заботящийся о благосостоянии семьи, в школе практически не велись, потому что, во-первых, партия и правительство не поощряли такие темы, а во-вторых, потому, что даже общественное мнение оценивало подобные разговоры как мещанские.

В конце 30-х годов XX века изменившаяся международная обстановка, обусловленная милитаристскими тенденциями в развитии ряда европейских стран, повлияла на функционирование всех сфер государственной и общественной жизни СССР, затронув и школьную политику. В окружении И.В. Сталина вызрела идея вернуться к раздельному обучению мальчиков и девочек. Поначалу изменения коснулись школьной формы. Для мальчиков это была специфическая форма: с фуражкой, гимнастеркой и поясным ремнем солдатского типа. Она, с одной стороны, отражала дыхание военного времени, а с другой — вызывала аналогии с униформой дореволюционных российских гимназий.

Отдел школ ЦК ВКП(б) и Наркомпрос РСФСР подготовили докладную записку «О введении раздельного обучения мальчиков и девочек в неполных средних и средних школах Союза ССР». В ней, в частности, подчеркивалось, что основная задача совместного обучения — ликвидировать дискриминацию женщин — за 25 лет советской власти выполнена. Авторы записки обосновывали введение раздельного обучения в 1943 году тем, что природа детей в зависимости от

половой принадлежности различна, поэтому девочек необходимо в школах готовить к будущей практической деятельности иначе, чем мальчиков, учитывая особенности их физиологии. Говорилось также о необходимости укрепления дисциплины и устранения «нездоровых взаимоотношений, создающихся между мальчиками и девочками при совместном обучении». Этим подчеркивались психологические особенности поведения разнополых подростков, объединенных единым коллективом. Журнал «Советская педагогика» не был в стороне от школьных преобразований. Были, в частности, опубликованы статьи двух авторов с одинаковым названием «Совместное и раздельное обучение в прошлом и настоящем» [2; 9]. Их авторы, особенно К.И. Львов, настолько нелогично смешивали психолого-педагогические особенности, обуславливающие раздельное обучение мальчиков и девочек, с указаниями классиков марксизма-ленинизма, что рядовому педагогу было очень трудно понять необходимость появления мужских и женских школ.

Организация раздельного обучения проходила с большими сложностями. К 1954 году в РСФСР мужские и женские школы в количественном отношении составляли 55,4 %, то есть больше половины от общего числа школ. «В целом же по стране в 1943—1954 годах, — заключил историк А.В. Пыжиков, исследовавший эту проблему на основании архивных источников, — основная масса школ по-прежнему функционировала в режиме совместного обучения» [10, с. 82].

Уже в начале 50-х годов XX века встал вопрос об упразднении мужских и женских школ. Причины тому были следующие: раздельное обучение не в полной мере оправдало себя. Эта система обучения не смогла реализовать запрограммированный высокий уровень обучения, население не было заинтересовано в сохранении раздельного обучения, напоминавшего старшему поколению середины XX столетия дореволюционные российские гимназии, раздельное обучение требовало больших финансовых средств, чем совместная система обучения.

Введение раздельного обучения в 1941—1943 годах осуществлялось кулуарно, в недрах партийного аппарата, а вопрос о возвращении к совместному обучению решался открыто. Центром дискуссии выступила «Литературная газета». Решающее мнение, разумеется, оставалось за Центральным комитетом Коммунистической партии, который главный аргумент возвращения к совместному обучению видел в том, что «раздельное обучение было введено формально, по содержанию же работа в мужских и женских школах ничем не отличалась друг от друга» [10, с. 83]. Такое заключение было сделано вопреки более высокому уровню успеваемости учащихся в школах с раздельным обучением, чем в совместных.

С 1 сентября 1954 года раздельное обучение в советских школах было ликвидировано.

Со второй половины XX века в нашей стране отмечаются противоположные тенденции: с одной стороны, успешно реализуется закон об обязательном восьмилетнем, а затем среднем образовании, а с другой — народная воспитательная культура теряет свою былую силу, семейно-родовое воспитание, игнорируя свои прямые функции, передает их школе. Школа же свою главную задачу видит не в воспитании чувств, а в передаче определенной суммы знаний. В то же время система совместного обучения, более пятидесяти лет господствующая в отечественном образовании, а в ряде мест и около ста, активно внедряет бесполоую педагогику, в значительной степени нивелируя половые различия подростков. Преобладание в школах педагогов-женщин пагубно отражается на воспитании мальчиков и юношей. Эти и другие причины ведут к тому, что происходит, по мнению

доктора медицинских наук, профессора В.Ф. Базарного, «генетическое угасание факторов мужества у мальчиков, юношей, мужчин и приобретение ими сугубо женских характеристик» [11, с. 12].

Игнорирование полоролевого воспитания юношей и девушек, бесполоая организация учебно-воспитательного процесса привели к стимуляции чуждых информационно-генетических духу (коду) программ как для девочек, так и для мальчиков. К сожалению, появилась целая популяция молодых людей, по анатомическому признаку мужчин, отличительная особенность которых — самоощущение в себе женского начала. С другой стороны, ниша мужественности стала привилегией женщин с противоположными гормонально-генетическими сдвигами и нарушениями. Печально, что большинство женственных юношей и мужественных девушек, а в последствии мужчин и женщин не осознают своих недостатков, считая себя совершенно нормальными. «При этом на наших глазах, — акцентировал В.Ф. Базарный, — мужественные девочки с деградирующими детородными функциями все более и более теснят слабеющих в мужестве юношей. Война полов достигает апогея при попытках организовать семью» [11, с. 12].

Такие печальные последствия обусловлены тем, что ни в 1918, ни в 1954 годах руководители советского образования действовали в отрыве от психолого-педагогических достижений, имевшихся в арсенале как зарубежной, так и отечественной науки. Так, выдающийся русский ученый, педагог и психолог П.Ф. Каптерев еще в 1894 году выступил в С.-Петербургском Педагогическом музее военно-учебных заведений с лекциями «О характерных психических свойствах женщин», которые затем издал книгой «Душевные свойства женщин» (СПб., 1895). О специфике женского образования он также писал в специальных статьях.

Утверждения о том, что «отношения между мужчинами и женщинами должны быть отношениями взаимной зависимости, совместной дружной работы, обоюдного восполнения друг друга, а не подчинения одного другому — <...> совершенно справедливы. Но делаемый отсюда вывод об одинаковости душевной природы мужчин и женщин, — отмечал П.Ф. Каптерев, — совершенно неправилен» [12, с. 249]. Душевный мир женщин своеобразен, но, подчеркивал ученый: «Сходства между мужчинами и женщинами в психическом отношении, как и в физическом, родовые, существенные, а различия — видовые, менее коренные, хотя и очень важные» [12, с. 243].

Женское образование — это, по мнению педагога, такая особенная учебно-воспитательная система, которая основана на общечеловеческих целях и идеалах и которая учитывает психические особенности женской природы и обусловленное ими положение женщин в обществе.

П.Ф. Каптерев считал, что основы женского и мужского образования должны быть одинаковы, поскольку природа мужчин и женщин принципиально одна и та же, существующая между ними разница проявляется в дополнительных, видовых свойствах. Очень важно соблюсти эту разницу в образовании женщин сравнительно с образованием мужчин.

Составной частью женского образовательного идеала является эстетический. Эстетичность отвечает особенностям женского ума. Прекрасное предполагает нечто доступное восприятию органами внешних чувств, цельное, чуждое всяких отвлечений, понятное с первого взгляда. П.Ф. Каптерев писал: «На всем женском мышлении лежит печать художественности, поэтому эстетичность есть свойство родное, близкое женщинам, входит в их физическую и психическую природу» [12, с. 237—238], поэтому эстетический идеал женского образования



имеет опору в женской природе. Это не ложный идеал, а лишь крайне односторонний: «Эстетичность должна быть видным элементом женского образовательного идеала, но ни под каким видом не может быть всем, самым существом его. <...> Женщина есть, как и мужчина, полезная работница, а вместе с тем и изящное существо», — заключил педагог [12, с. 238].

Другим слагаемым женского образовательного идеала является утилитарный, цель которого — подготовить девушку к будущей роли матери и хозяйки дома. Пока человечество будет жить семьями, до тех пор кому-либо — мужчине или женщине — необходимо вести хозяйство. Женщина пригоднее для этого дела: ее ум трезв и практичен, она привычна к различным видам ручного труда. Хозяйство и домоводство — дело очень трудное и сложное, предполагающее разносторонние знания, большой такт и твердый выдержанный характер. Но женщина не только жена и мать, она — человек. Рождением и воспитанием детей она не исчерпывает своего человеческого назначения, поэтому, считал П.Ф. Каптерев, «утилитарный идеал женского образования представляется крайне односторонним, далеко не охватывающим всего существа женщины» [12, с. 246]. Семья, которой руководит женщина, не имея научного и эстетического образования, похожа на гнездо, преследующее крайне мизерные и притом чисто эгоистические стремления. Утилитарный идеал женского образования, взятый во всей своей совокупности, фальшив и односторонен по самому существу, но, предостерегал ученый, его нельзя отвергать всецело, в нем есть некоторая доля истины. Он проводит мысль о необходимости жизненной постановки женского образования, о важности для женщин профессиональных знаний, поэтому некоторые его элементы должны войти в состав более широкого идеала, который «строился бы на широкой основе всей женской натуры, имел бы живое отношение ко всем особенностям женщины, физическим и психическим», — заключил П.Ф. Каптерев [12, с. 247].

Истинная система женского образования должна удовлетворять женские свойства двух видов: общечеловеческие и специфически женские, а также должна учитывать современное положение женщины в обществе. «Женщина, — подчеркнул П.Ф. Каптерев, — должна быть в состоянии вести самостоятельную независимую жизнь, должна иметь опору в самой себе» [12, с. 260]. К такой самостоятельности и должно готовить женщин получаемое ими образование.

Итак, истинно гуманное и реальное женское образование должно быть: «1) по своей сущности общечеловеческим; 2) в то же время применимым к специфическим женским свойствам и затем 3) непременно профессиональным» [12, с. 262].

Определяя состав и объем общеобразовательного курса, как и всего женского образования, необходимо иметь в виду охрану здоровья учащихся. «Переохлаждение вредно, конечно, и для мальчиков, но еще вреднее для девочек; их организм, особенно в критический период, гораздо более склонен ко всякого рода заболеваниям, чем мужской», — отметил П.Ф. Каптерев [12, с. 262].

При общей постановке женского образования, его тона и предметов, рекомендовал П.Ф. Каптерев, надо обратить внимание на две характерные черты женской психики: на большее значение в жизни женщин чувствований, чем у мужчин, и на разносторонность женского ума. Этими двумя чертами весьма существенно определяются как состав женского общеобразовательного курса, так и общий своеобразный тон организации женских учебных заведений.

Сухость и схоластичность образования, его отвлеченная и формальная постановка нежелательны и вредны в любой аудитории, но особенно нежелательны и вредны в женском образовании. Крайняя сухость школьного образования обусловливается многими причинами. Главной, по мнению П.Ф. Каптерева, является «потеря учащимся в школе своей личности, превращение ее в простой номер» [12, с. 267]. При организации женского образования необходимо устранить условия, вызывающие исчезновение личности учащегося в школе. П.Ф. Каптерев указал три основные:

1. Большое скопление учащихся в одной школе придает ей вид фабрики или казармы, лишает ее уюта и семейного характера, а для педагогического персонала делает невозможным внимательное отношение к личностям учащихся. Для воспитания девочек важно, чтобы школа носила печать семьи, хотя бы и большой. В классах не должно быть более 20—25 учащихся.

2. Недостаточное уважение к детской личности, недостаточное внимание к ее запросам и интересам.

3. Слишком ранняя специализация, раннее обособление учебных предметов. Сколько предметов, столько и учителей. «Каждый учитель знает девочку только со стороны своего предмета и не знает ее как цельную личность. Каждый поэтому влияет и может влиять только на одну сторону детского ума, а не на весь ум» [12, с. 269]. Воспитания же всей личности не происходит.

Между тем, напомнил П.Ф. Каптерев, в сознании женщины идея личности занимает центральное положение, отвлеченные начала кажутся ей чем-то бездушным и далеким.

Женский ум отличается значительной разносторонностью, живостью, вниманием к окружающей действительности, активным участием органов внешних чувств в каждой ступени женского мышления. Женское мышление по преимуществу — наглядное. Женский образовательный курс должен быть энциклопедичнее, нагляднее, практичнее мужского.

В женском образовательном курсе важными являются естественноисторические предметы, в преподавании которых необходимо опираться на самостоятельное производство ученицами наблюдений и опытов, что обуславливает изучение природы по самой природе, а не по книгам о ней, и на образовательные экскурсии.

В женской школе должны быть поставлены серьезнее и шире, чем в мужской, искусства. «Конкретность женского ума, более тонкое развитие органов внешних чувств и большее значение их деятельности во всей жизни женщины, ловкость женщин во всех ручных работах — все это делает сферу искусства близкой и дорогой женщине», — пояснял П.Ф. Каптерев [12, с. 275]. Изучение искусств отвечает также и эстетическим потребностям женщины. Это значит, что в женском образовательном курсе черчение, рисование, лепка, пение, музыка, а также различные ручные работы должны занять видное место.

Еще одна отрасль знаний, без которой немислимо женское образование — это гигиена, психология ребенка и педагогика в пределах семьи, причем каждая женская школа обязательно должна владеть детским садом для практических занятий учениц.

П.Ф. Каптерев высказал также некоторые соображения, касающиеся высшего образования. По мнению ученого, к высшему специальному научному образованию может быть допущена каждая женщина, в надлежащей мере к тому подготовленная. Высшие учебные заведения не следует делить на мужские и жен-

ские, поскольку, считал П.Ф. Каптерев, «та частная деятельность ума, которая заключается в чисто научном мышлении и исследовании, в строгом изыскании истины, проверке полученных результатов, открытии сделанных ошибок, совершенно одинакова у мужчин и женщин» [12, с. 278]. Поэтому когда женщина пытается разрешить какую-либо научную задачу, то она отрешается от всех своих женских специфических качеств и живет в это время не как женщина, а как мыслящий ум, как частичное воплощение мирового разума, подчиняясь лишь требованиям логики и правилам науки.

По мнению П.Ф. Каптерева, имеется шесть групп профессионального труда, отвечающего природе женщин. Это педагогическая, медицинская, сельскохозяйственная, творческая (искусство, литература, театр), торгово-счетная и ремесленная деятельность.

Таким образом, женский образовательный курс, представленный П.Ф. Каптеревым, учитывает психологические особенности женщин и реализует идеал истинно гуманного и реального женского образования.

К сожалению, наработки П.Ф. Каптерева не были воплощены в школьную практику, поэтому не приходится удивляться тому, что смешение полоролевых функций становится обычным явлением. Жизнь подтверждает это массой примеров. Вот один из них — поздравительная открытка, опубликованная в газете: «Редакция газеты «Вабанк» (Воронеж) поздравляет всех мужчин с днем защитника Отечества! Желаем вам всегда оставаться смелыми, добрыми, сильными — настоящими хранителями домашнего очага» (2007. № 7). Тысячелетиями хранительницей очага являлась женщина. Как видно, ей нашлась замена. Автор открытки, получивший в школе бесполое воспитание, ничего крамольного в ее тексте, по видимому, не обнаружил.

Парадоксы, обусловленные бесполой педагогикой, не единичны. Так, психолог Е.П. Ильин отметил, что содержание учебных планов и учебных предметов в современной общеобразовательной школе «имеет явно технократическую и естественнонаучную направленность, то есть в основном мужской уклон. Осуществлять же эту стратегическую линию должны в большинстве своем учителя-женщины, предъявляющие требования (прилежание, усидчивость, дисциплинированность), которые ближе девочкам. Школьные требования нацелены на тщательность выполнения заданий, проработку деталей, в заданиях велика доля исполнительства и мало творчества. Все это ставит в более выгодное положение девочек» [13, с. 301].

Выходом из сложившегося драматического положения, по мнению В.Ф. Базарного, является немедленный переход на параллельно-раздельный тип воспитания и обучения мальчиков и девочек в детских садах и школах. Необходимо, чтобы в педагогических вузах и колледжах обучалось не менее половины юношей. Надо добиться, чтобы мужчины пришли в школы и детские сады.

Отрадно, что в нашей стране уже есть плодотворный опыт создания параллельно-раздельного обучения. Об одном из них рассказали Е.Н. Дубровская, директор лицея раздельного обучения из г. Железногорска Красноярского края, и ее коллега по лицею А.А. Смирнова. Они отметили, что «из прошлого мы должны брать лучшее, не устаревающее. Раздельное обучение, и особенно воспитание, вполне могут быть нашим общим будущим <...> насущная задача сегодня — <...> разработка соответствующих программ воспитания» [14]. Подобным опытом располагает и 760-я московская школа-лаборатория [15].

Задача современного образования состоит не столько в создании мужских и женских школ, а сколько в том, чтобы педагог в образовательном процессе учитывал психологические особенности мальчиков и девочек, юношей и девушек.

Радует, что в последние годы периодическая печать, в том числе и психолого-педагогическая, актуализировала проблему учета гендерных (социально-биологических и половых) различий в образовательном процессе. В своих разработках авторы опираются на главный постулат гендерных исследований: мужчина и женщина суть различные существа, обладающие только им свойственными качествами. Так, В.П. Симонов справедливо подчеркнул: «Мы не согласны с утверждением о равенстве полов и полагаем, что мужчина дополняет женщину, а женщина — мужчину, и только вместе они представляют из себя единый социальный феномен, такой, как, например, семья. Равенство мужчин и женщин необходимо и возможно только в области их социальных прав, а вот их возможности и социальные роли в обществе далеко не одинаковы» [16, с. 44].

В настоящее время появились, к примеру, первые методики и технологии диагностики гендерной доминанты личности. Их необходимость обусловлена тем, что преобладание феминных или маскулиных качеств у определенной личности не всегда совпадает с ее полом. Так, по наблюдениям В.П. Симонова, «женщина-преподаватель, например, с доминантой по мужскому гендеру легче общается с мужской аудиторией, а мужчина с доминантой по женскому гендеру лучше контактирует с женской аудиторией или с женской частью смешанной аудитории» [16, с. 42], поэтому «учебно-воспитательная работа в мужском, женском и смешанном коллективах должна строиться с учетом этих различий: это обуславливает более успешное усвоение учебного материала и эффективность воспитательных воздействий педагога» [16, с. 42].

Гендерный подход в педагогике, по мнению некоторых авторов, не требует отдельного обучения учащихся. Согласно их точке зрения, отдельное образование не соответствует запросам современной жизни, поскольку формирует представление об ограниченных полом возможностях и желаниях. Такое образование ориентирует девочек на традиционную женскую роль, загоняет в рамки трех «китов» (кухня, дети, церковь). На эти причины указала и Е.Н. Каменская. Она отметила, что «раздельное обучение закрепляет на уровне сознания биологическую разницу между полами как основу разделения деятельности, акцентирует неравенство возможностей в обучении (когда, к примеру, программа по математике дается девочкам не полностью), ориентирует детей на выполнение сугубо традиционных социальных ролей» [17, с. 55—56].

Трудно согласиться с приведенными аргументами. Во-первых, почему при раздельном обучении должна быть урезана программа по математике для девочек? Неплохо бы вспомнить ставший классическим пример, описанный Е.Н. Водозовой. К.Д. Ушинский, будучи инспектором классов Смольного института и реформируя учебно-воспитательный процесс, обратил внимание на преподавание математики. Этот предмет, считавшийся прежде недоступным для женского ума, при соответствующем преподавании перестал вызывать затруднения у девочек. Интересно в этом плане и замечание С.В. Ковалевской, выдающегося математика: «В особенности хорошо и своеобразно Малевич [домашний учитель] преподавал арифметику. Однако я должна сознаться, что в первое время, когда я начинала учиться, арифметика не особенно меня интересовала. <...> Кроме арифметики Малевич преподавал мне также элементарную геометрию и алгебру. Только ознакомившись несколько с этой последней, я почувствовала настолько сильное вле-

чение к математике, что стала пренебрегать другими предметами» [18, с. 370]. Заключение Е.Н. Каменской также провоцирует вопрос: во-первых, все ли мальчики в одинаковой мере обладают математическими способностями? Во-вторых, девочки, усвоив учебный план средней общеобразовательной школы в полном объеме, смогут без проблем продолжить образование в высшей школе, которая не должна быть раздельной?

Получается, что даже пропагандисты гендерного подхода в образовании прежде всего озабочены общественным и профессиональным положением женщин, их карьерным ростом. Нисколько не умаляя эти ипостаси женщины как равноправной и свободной личности, обеспечивающие ей экономическую самостоятельность, необходимо все-таки не забывать о ее женских качествах. Традиционные роли женщин, а стало быть, и мужчин, не должны представляться какой-то ненужной архаикой. Необходимо создать все условия для сохранения института семьи. Без семьи государство не может быть сильным. Между домом и государством много общего, поскольку «государство есть расширенная семья» и «гражданские добродетели суть расширенные семейные добродетели» [12, с. 246], поэтому утилитарный идеал должен быть составной частью истинно гуманного и реального женского образования.

Гендерный подход в образовании должен воспитывать женственность в будущей женщине. Задача школы противостоять пагубному влиянию СМИ, пропагандирующими ... стервозность как женский идеал. Женщина-стерва, противопоставляясь Прекрасной Даме, культивируется современной масскультурой, поэтому эстетический идеал обязательно должен быть реализован в женском воспитании. Современная школа не должна функционировать в стиле унисекс. Организаторам отечественного образования необходимо помнить: женщина, будучи человеком, есть женщина; мужчина, будучи человеком, есть мужчина, поэтому мальчиков необходимо воспитывать как будущих мужчин, а девочек — как будущих женщин. В какой школе осуществить это разумнее: с раздельным обучением мальчиков и девочек или с совместным? Ответить на этот вопрос могут только специалисты. Административно, как справедливо заметил И.С. Кон, такие вопросы не решаются [19, с. 22].

### *Список использованной литературы*

1. Львов, К.И. Совместное обучение в прошлом и настоящем // Советская педагогика. — 1945. — № 10.
2. Каптерев, П.Ф. Вопрос о совместном обучении при свете экспериментальной психологии / под ред. А.П. Нечаева. — Пг., 1915. — 74 с. [Рец.] // Педагогический сборник. — 1916. — № 11.
3. Крупская, Н.К. Заветы Ленина о раскрепощении женщины. — М., 1933.
4. Балашов, Е.М. Школа в российском обществе 1917—1927 гг.: становление «нового человека». — СПб., 2003.
5. Коллонтай, А.М. Социальные основы женского вопроса. — СПб., 1909.
6. Коллонтай, А.М. Новая мораль и рабочий класс. — М., 1918 (на тит. л. 1919).
7. Каптерев, П.Ф. Последняя образовательная реформа // Педагогика. — 2005. — № 3.
8. Каптерев, П.Ф. Спенсер как педагог и его русские критики // Народная школа. — 1897. — № 4.
9. Тимофеев, М.Г. Совместное обучение в прошлом и настоящем // Советская педагогика. — 1945. — № 4.
10. Пыжиков, А.В. Раздельное обучение в советской школе // Педагогика. — 2004. — № 5.
11. А где же мальчик? : Интервью Л. Андреевой с В.Ф. Базарным // Литературная газета. — 2004. — № 42.

12. Каптерев, П.Ф. Душевные свойства женщин : лекции и статьи / сост., вст. статья, послесловие, коммент., именной указ. Л.Э. Заварзиной. — Воронеж, 2007.
13. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб., 2002.
14. Дубровская, Е.Н. Мальчик был, есть и будет! / Е.Н. Дубровская, А.А. Смирнова // Литературная газета. — 2004. — № 51—52.
15. Ерофеева, Т. Мы — разные // Литературная газета. — 2004. — № 51—52.
16. Симонов, В.П. Учет гендерных различий в образовательном процессе // Педагогика. — 2005. — № 4.
17. Каменская, Е.Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-н/Д, 2006.
18. Ковалевская, С.В. Воспоминания. Повести. — М., 1974.
19. Кон, И.С. Плюсы и минусы раздельного и совместного обучения // Педагогика. — 2006. — № 9.



## Памятные даты — 150 лет К.Э. Циолковскому

*С.Н. Касаткина, А.А. Романов*

### АНТРОПОКОСМИЧЕСКИЕ ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

Имя Константина Эдуардовича Циолковского относится к той плеяде мыслителей, которые думали и мечтали о лучшей доле людей на земле и совершенстве мироустройства. Значимость и масштаб развиваемых ими идей обрекали их носить звание великих, иногда с приставкой — утопистов (Платон, Т. Кампанелла, Т. Мор, Ф. Бэкон, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Ш. Фурье, К.Н. Вентцель и др.). Однако именно великие утопии порождали идеи гармоничного мира, гуманной и светлой жизни для людей.

Современные научные издания называют К.Э. Циолковского выдающимся ученым-самоучкой, родившимся в селе Ижевское, ныне Рязанской области. Сорок лет учительского труда и более полувека исследовательской работы. В центре его научных интересов были проблемы преодоления смерти человека, смысла жизни, космоса, места человека в космосе, возможности бесконечного человеческого существования. Важнейшим средством решения этих задач он считал изобретение ракет и поселение человечества (ввиду конечности Земли) в других мирах. В конце 20-х годов XX века К.Э. Циолковский приобретает мировую известность как глава нового научного направления — ракетодинамики [1, с.1053].

Воззрения К.Э. Циолковского отдельные философы называют эзотерической утопией, которой была посвящена вся его жизнь. В этом контексте и разрабатывались теоретические основания ракетно-космической техники, особое звучание приобрели идеи об универсальной космической этике, о своеобразной «круговой поруке» всех моральных существ, о концентрации преобразующих трудовых усилий носителей разума. По К.Э. Циолковскому, люди являются частью Космоса, жизнь в котором совершенна и разумна, поэтому, живя жизнью Вселенной, они должны быть счастливы [8, с. 1171—1172].

Философия К.Э. Циолковского, которую он называл то «естественной», или «натурфилософией», то «космической» — явление сложное и многоплановое. Она во многом уникальна, так как несет на себе яркий отблеск сложной и неординарной личности ученого-мыслителя. «Мечтатель», «фантазер», «чудак», «неуч-самоучка», «выскочка» — какими только эпитетами не награждали Константина Эдуардовича при жизни. Калужские обыватели считали его просто сумасшедшим, а его идеи — бредовыми и вредными, требовали прекратить фантастические проекты и заняться делом, чтобы не позорить город и семью.

Как ученый К.Э. Циолковский не пользовался вниманием и со стороны представителей академической науки, в среде которых существовал своеобразный

заговор молчания вокруг его имени и идей. Ему ни в чем не отказывали, всегда обещали помочь, вежливо и любезно, но ничего не делали, сохраняя презрительное отношение к провинциальному учителю, носителю «завиральных идей» [22, с. 153].

Однако страстное увлечение идеями космической философии, мысль о завоевании разумом Космоса, оказавшейся одной из самых дерзких научных идей в истории человеческого рода, поставили К.Э. Циолковского на уровень выдающихся мыслителей мира. В своей космической философии ученый создал грандиозную концепцию космоса, вселенной, органической частью которой является человек, а сам космос выступает как «мир человека».

К.Э. Циолковский принадлежал к замечательной плеяде отечественных ученых-космистов, занимая среди таких крупных ее представителей, как Н.Ф. Федоров, В.И. Вернадский, А.Л. Чижевский, свое особое место основателя антропокосмической концепции, составляющей органическую часть созданной им космической философии.

Согласно антропокосмическим воззрениям выдающегося ученого человек не только испытывает на себе влияние Космоса и природных процессов, поскольку он их порождение и составная часть, но, будучи носителем Разума, способен оказывать воздействие на Космос, на ход развития окружающего мира. При этом он несет нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, самому себе и космосу. Отсюда составной частью антропокосмической концепции К.Э. Циолковского является его учение о нравственности (космическая этика) и ее составная часть — космическая педагогика.

Антропокосмической концепцией К.Э. Циолковский обогатил традиционное представление о гуманизме, расширив величественную обитель человека до космической бесконечности. Но Космос для него — это и своеобразная религия, высший фетиш, которому он посвятил свою жизнь и труды. Первым среди ученых он увидел в Космосе не только некую беспредельную физическую среду, вместилище материи и энергии, а потенциально пригодное поприще для будущего биологического, социального и нравственного совершенствования человека и человечества. По его словам, будущее совершенное человечество превратится в «единый вид лучистой энергии, то есть единая нравственная идея заполнит все космическое пространство, и Космос превратится в еще более великое совершенство» [12, с. 424].

Стремление познать Космос, его эволюцию, для того чтобы понять человека как космическое дитя, раскрыть перед ним грандиозное будущее — «блаженную» вечную жизнь в космосе — составляет одну из основных идей антропокосмической концепции К.Э. Циолковского. У мыслителя забота о большом целом — Земле, биосфере, космосе, соединяется с глубочайшими запросами высшей ценности — Человека. Антропокосмизм здесь обращен прежде всего именно к человеку, так как его космос — человекоразмерен. Раскрывая перед людьми грандиозную перспективу будущей жизни в космосе, ученый ориентировал человечество на высокие идеалы и ценности. Будущее человечества связывалось не только с расселением в космическом пространстве, но и с изменением самого человека, его образования.

К.Э. Циолковский в своей антропокосмической концепции наметил грандиозную программу преобразования нашей планеты во благо всех людей. Он предлагал более решительно использовать энергию Солнца для освоения пустынь и превращения их в цветущие сады, укротить и покорить водную стихию



морей и океанов; заняться выведением новых видов растений и животных. Верил, что возможно «грандиозное преобразование всей Земли в единое общечеловеческое хозяйство» [11]. Преобразовав Землю, а затем все околосолнечное пространство, человечество распространится в космосе как носитель разума и счастья. В этом и состоит высшая миссия и цель существования человечества, его национальное и общечеловеческое достоинство.

В историю мировой культуры К.Э. Циолковский вошел не только как выдающийся мыслитель, основатель космонавтики и создатель ракеты, но и как оригинальный педагог, внесший огромный вклад в утверждение космической точки зрения на человека и его воспитание.

Педагогические идеи К.Э. Циолковского базируются на философско-педагогической антропологии — учении о природе (сущности) человека, его воспитании. В проекте школы будущего в систему общих наук он включал и науку о человеке. Для него было неоспоримым право учеников и их родителей выбирать себе подходящее учебное заведение и учителя, резко критиковать «дурные школы», чья деятельность наносит вред обществу. И, наоборот, всяческого уважения и похвал должна заслуживать школа, «дающая добрые плоды», которые видны в жизни. Таким школам надо создавать все условия для творческой деятельности, предоставлять как можно больше свободы и самостоятельности. Правда, сам ученый признавал, что все это «пока мало осуществимо» и представляет «далекий идеал», но к нему необходимо стремиться. К сожалению, и сегодня главным критерием современных школ по-прежнему служат показатели успеваемости, а не то, какие ценностные идеалы и качества воспитаны в учениках.

Философско-педагогические основы аксиологии К.Э. Циолковского имеют актуальное значение для современной образовательной системы. Рассматривая ту или иную проблему физического, умственного и нравственного воспитания, которые в своем единстве направлены на становление «достоинства человека», ученый-педагог исходил из того, что целью познания и деятельности является достижение человеком совершенной и бесконечной жизни.

Антропокосмическая концепция воспитания как основа космической педагогики К.Э. Циолковского направлена на то, чтобы помочь человеку решить не только проблему «Зачем жить?», но и «Как жить?». Он хотел видеть человека не только образованным, совершенным как в умственном, физическом, так и в нравственном отношении, но и осознающим свое воздействие на окружающую среду, природу и человека; способным к перестройке себя — носителя Разума, своего внутреннего «микрокосма» для достижения полной гармонии с самим собой, природой и космосом.

Мечтая построить ненасильственный мир в масштабах Вселенной, К.Э. Циолковский предлагал начинать со школы. Его школа основана на гуманистических принципах, в ней все для ребенка: «отсутствие насилия, страха, угроз, наказаний, угрюмого настроения». Нет строгой системы в преподавании и строгого режима. Педагог-гуманист отстаивал идею «свободы и ненасилия», считал, что в обучении нужно «пользоваться настроением, обстоятельствами и желаниями учеников», дать «как можно больше» свободы и самостоятельности как учащим, так и ученикам [5, с. 106].

Стремление к знаниям — лейтмотив его педагогических построений. При этом истинное знание должно «научить жить», задуматься над проблемами бытия и смысла жизни, дать людям ответ на вопрос о том, «как сделать счастливым себя, жену, детей, близких, всех людей и все живое?» [5, с. 109—110].

В антропокосмической концепции воспитания К.Э. Циолковского особое место занимает проблема здоровья человека (как физического, так и нравственного). По его мнению, воспитать человека счастливым и свободным, можно только проявляя заботу о его здоровье. Это связано и с деторождением, с помощью которого возможно более быстро и эффективно «переделать», совершенствовать человека. Он писал, что «в новом обществе способность деторождения должна цениться очень высоко. Это одно из самых драгоценных свойств человека. Оно дает нам возможность совершенно быстро преобразить человечество в лучшую сторону [5, с. 117].

В педагогических воззрениях К.Э. Циолковского есть такое понятие, как «силы души», под которым понимаются чувства, наклонности, страсти — «первые источники страданий», нуждающиеся в нахождении путей для их устранения. При этом необходимо обходиться без наказаний, так как «причиняя муки другим, по нашей этике, мы причиняем их нам самим в нашей будущей жизни». С помощью наказаний воспитывается порода существ, которые хороши только тогда, когда их держат в страхе и муке наказаний. Такие люди никогда не смогут быть по-настоящему свободны и счастливы, потому что воспитаны как рабы, способные из-под палки выполнять то, что им прикажут. «Не лучше ли вырабатывать породу, слушающую голос рассудка, голос разума и науки?» [5, с. 121—122].

Сама жизнь требует сегодня более серьезного отношения к проблемам воспитания в аспекте антропокосмической концепции К.Э. Циолковского, призывающей думать не только о сегодняшнем дне, но и о будущем людей. Человечеству для противостояния возникающим угрозам необходимо связать проблемы воспитания с концепцией выживания и устойчивого развития цивилизации. Только на этой основе концепция устойчивого и безопасного развития превратится из отвлеченной идеи спасения человечества в социально-философскую мировоззренческую теорию, которая способна объединить все население планеты в борьбе за создание гуманных, счастливых и благополучных условий жизни на Земле [7, с. 18].

Созданная К.Э. Циолковским концепция педагогики раскрывает цели, пути и средства воспитания «человека космического», «гражданина Вселенной», обладающего «высшим» разумом и нравственными качествами. Космическая педагогика интересна и сегодня в плане прогностической ценностной ориентации содержания образования и школы в целом. В своей педагогической концепции ученый затронул множество важных проблем, таких как становление одаренных детей, взаимосвязь воспитания и социальной среды (социальная функция воспитателя); содержание образования человека космического, новой школы и подготовки учителя, обладающего космическим взглядом на воспитание.

Представляется необходимым выделить органическую связь исходных положений деятельности учителя К.Э. Циолковского с одним из главных принципов его нравственно-этического кодекса: «Никому никогда не причинять никаких страданий». Этот принцип особенно проявлялся в отношениях с детьми. Характеризуя детскую природу, К.Э. Циолковский замечал: «Дети многое понимают... и очень любопытны. Поэтому я всегда придерживаюсь того убеждения, что ни бить, ни кричать на них, когда они отвлекаются не следует. К детям надо относиться бережно. И больше следить за методикой своей работы. Следует искать лучших способов возбуждать внимание в детях и поддерживать их любознательность, пытливість ума, дерзание творить» [5, с. 128].

Личностные особенности К.Э. Циолковского периода учительской деятельности нашли отражение в официальных отчетах и характеристиках разных лет. Так, смотритель училища И.М. Ладожин в отчете «О состоянии Боровского уездного училища за 1888 гражданский год» писал: «Качества, характеризующие учителя арифметики и геометрии Константина Циолковского: честность, мягкое обращение, терпение и трудолюбие... Как лицо, посвятившее себя делу обучения и воспитания детей, учитель Циолковский удовлетворяет еще следующим требованиям: обладает хорошей подготовкой, ... твердостью воли и настойчивостью, отличается серьезным отношением к своим обязанностям» [13].

Штатный смотритель училища И.А. Любимов, дополнял отзыв об учителе Циолковском следующими сведениями: «Уроки г. Циолковского всегда оставляют по себе весьма приятное впечатление. Его приемы преподавания просты, наглядны и практичны, оживляют и заставляют быть внимательными учеников во все время уроков. Вследствие такого преподавания дети без особого труда и сознательно усваивают (*орфография оригинала*) изучаемый предмет. Г-н Циолковский предан своему делу и продолжает свое самообразование, читает руководства по математике не только русских, но и французских авторов; занимается алгеброй и высшей математикой; делает сам модели геометрических тел и физические приборы. Под руководством такого умелого, практичного и образованного учителя ученики умственно развиваются и приобретают серьезные познания в математике» [14].

За хорошую работу и в связи с выслугой лет в 1889 году К.Э. Циолковский был представлен к чину титулярного советника. Это послужило одной из причин его перевода на работу в губернский город Калугу, где он проработал в системе образования более 20 лет. И здесь было заметно влияние личности учителя на своих учеников, стремление увлечь их наукой, привить им жажду знаний.

В отчетах смотрителя Калужского уездного училища П.А. Рождественского, директора народных училищ Калужской губернии Д.С. Унковского и других К.Э. Циолковский характеризовался с самой лучшей стороны: «Учитель арифметики и геометрии Циолковский... полный специалист своего предмета и глубоко предан педагогическому делу» [15]. Подчеркивалось, что он и преподает свои предметы «с особым умением: ясность, точность, определенность, строгая последовательность и наглядность – отличительные черты в изложении им уроков математики... соблюдается педагогическая постепенность в переходе от простого к более сложному и от известного к неизвестному... Чтобы убедить учеников в полезности получаемых ими знаний, Циолковский много внимания уделяет решению практических задач. Это сознание полезности труда делает его менее тяжелым и более интересным для детей» [16].

На практике учитель К.Э. Циолковский постоянно доказывал, что педагогика является не только наукой, но и искусством, требующим непрерывного творческого поиска. Характеризуя свою педагогическую деятельность, он отмечал: «Всегда я что-нибудь затевал... У меня сверкали электрические молнии, гремели грома, звонили колокольчики, плясали бумажные куколочки, пробивались молнией дыры, загорались огни, вертелись колеса, блистали иллюминации и светились вензеля... Любовались и дивились на электрического осьминога, который хватал всякого своими ногами за нос или за пальцы. Волосы становились дыбом и выскакивали искры из всякой части тела... Надувался водородом резиновый мешок и тщательно уравнивался посредством бумажной лодочки с песком. Как живой он бродил по комнате, следуя воздушным течениям, поднимаясь и опускаясь...» [21, с. 86—87].

Почти 40-летний опыт педагогической работы позволил К.Э. Циолковскому выдвинуть кардинальный для его педагогики тезис, вытекающий из созданной им концепции воспитания: «Основа всех разумных и добрых поступков и нашего будущего благосостояния есть знание». Поэтому самым главным для него было стремление заинтересовать всех, в том числе и своих учеников, знаниями о Вселенной, раскрыть перед ними перспективу, «зажечь сердца самым высоким идеалом жизни».

Наш земляк, великий ученый и вдохновенный педагог хорошо понимал значение собственной работы для людей, для будущего, искал любую возможность распространения своих идей. На порою скудные средства печатал свои брошюры, рассылал их бесплатно по стране, обращался к общественности, пытаясь убедить в пользе своих изысканий. «Мои труды, — зывал он, — опередили современность. Спасите же их, если желаете себе добра» [6, с. 180]. Своими страстными выступлениями он тревожил умы, возбуждал желание размышлять, творить, призывал «быть смелыми», «следовать своему разуму», не бояться авторитетов; говорил о том, что все великие открытия оказывались «несвоевременными», как, например, «железные дороги, которые комиссия находила вредными и губительными для здоровья». Он убеждал своих читателей и слушателей в том, что его мысли об освоении Космоса для блага людей — дело ближайшего будущего. Стремился показать современникам неизведанные пути научных исканий, новые неоткрытые миры, новые человеческие отношения, иную, счастливую жизнь как на Земле, так и в Космосе.

К.Э. Циолковский был глубоко убежден в том, что для построения нового мира без зла и насилия, без страданий нужно начинать с преобразования школы и воспитания человека. В предложенном им проекте школы будущего (1918) главным был ребенок, его психическое и физическое здоровье, развитие ума и нравственных качеств, гражданское становление. В его проекте школа призвана в первую очередь решать задачу «не надорвать молодых сил», сохранить в своих воспитанниках «спокойствие души» [18, л. 1].

Педагогическая совесть учителя побуждала думать о необходимости приведения образования в соответствие с возможностями ребенка посредством перехода, как мы говорим сегодня, к личностно ориентированному образованию (по срокам, уровням, циклам обучения), создающим предпосылки для реального выбора в соответствии с запросами и возможностями конкретной личности не только образовательных программ, но и типов учебного заведения. Пожалуй, одним из первых в педагогике К.Э. Циолковский обосновывал необходимость школ для одаренных детей, вариативных программ обучения, предоставление как ученикам, так и учителям свободы и самостоятельности как в выборе программ обучения, так и в выборе учителей и учеников. При этом в школе должна создаваться психологическая атмосфера, в которой каждый ребенок может свободно выражать себя, творить, искать, фантазировать.

К.Э. Циолковский испытал все: голод и холод, насмешки и непонимание, презрение и зависть, сумев при этом сохранить независимость мысли, глубокую веру в свои идеи и труды, направленные на благо всего человечества. Он принадлежал к той редкой категории людей, отдающих всю жизнь любимой идее, невзирая на тяжелые материальные условия, перенося большие лишения [22, с. 221]. Это был «бунтарь, непокорный и непокоренный, независимый и храбрый до безумства! Чтобы бросить в мир столько смелых и новых истин и идей, надо было обладать великой дерзостью мысли» [22, с. 36]. К.Э. Циолковский был абсолютно уверен в неизбежности собственных предсказаний и в свое особое предназначение

ние. Это придавало всей его деятельности огромную энергию и целеустремленность в попытке убедить землян в том, что их ожидает «непрерывная радость, счастье, совершенство, беспредельность жизни в Космосе» [19, с. 142].

Идеи К.Э. Циолковского называют и эзотерическими, понятными только посвященным, и утопическими, несбыточными. Сам же ученый под все свои построения пытался подвести математическое обоснование, обладая, безусловно, и даром научного предвидения. По его логике, «сначала неизбежно идут: мысль, фантазия, сказка. За ними шествует научный расчет. И уже в конце концов исполнение венчает мысль» [20, с. 189].

Нам нынешним многие мысли великого провидца кажутся и сегодня сложными и не связанными с насущными жизненными проблемами. Хотя каждый в состоянии понять, что нужно не бояться думать, и обязательно делать что-то конкретное для людей, чтобы жизнь вокруг нас, рядом с нами становилась лучше, хоть на немного... А ведь это в состоянии понять не только избранный, но каждый человек, осознать, что он сам есть космос, окружающий мир — тоже космос, который начинается с порога собственного дома, со своей улицы, своего города. И их красота зависит только от конкретных усилий самого человека... Грязь на моей улице в этом случае — это грязь на моей одежде и в моей душе... В понимании таких простых истин заключается, наверное, и чувство любви к Родине.

Незадолго до смерти в статье для молодежи «Моя гордость», уже признанный ученый, но больной и по-прежнему одинокий пожилой человек писал: «Наша молодежь должна учиться еще больше, как можно больше приобретать знаний и вести самостоятельную деятельность — без нее вы ничего не сможете дать Родине... Мы должны работать во имя нашей славной Родины. Вы, молодые друзья, должны гордиться Родиной, так же, как горжусь ею я, старик!» [2, с. 46].

И чувству гордости по отношению к своей Родине надо учиться, память о наших великих земляках нам в этом деле хорошая подмога, а внимательное прочтение их мыслей и трудов поможет и в новых открытиях. Видимо, ждут своего исследователя неизвестные или малоизвестные материалы, связанные с жизнью К.Э. Циолковского. Новые странички истории могут быть написаны, например, на тему о взаимодействии и пересечении идей К.Э. Циолковского и И.П. Павлова.

Известно, что К.Э. Циолковский обращался к И.П. Павлову с просьбой помочь в решении двух проблем: последствий влияния на организм человека перегрузок во время движения ракеты и невесомости. И.П. Павлов вопросы космических полетов считал интересными для физиологов, он смог понять, что эта тема является не предметом фантастических рассказов, а уже вошла во владения науки. А если это так, то по его словам, «сегодняшнее поколение физиологов и врачей займется этими вопросами вплотную и затмит нас своими познаниями и открытиями. К этому мы все должны быть готовы» (3, с. 134—135).

Наследие К.Э. Циолковского и И.П. Павлова помогает нам в осознании человеческих ценностей, где главное место занимает интеллект, показывает примеры беззаветного служения науке, любви к жизни. А ведь все это так нужно, это так рядом, это так необходимо — хоть иногда приехать на экскурсию в Ижевское, насладиться рязанскими просторами, побродить по обновленному комплексу музея К.Э. Циолковского. Увидеть стены дома, вещи к которым прикасался еще мальчиком будущий ученый, почувствовать дух ушедшей эпохи, представить себя космонавтом, преодолевшим земное притяжение, прикоснувшись к обгоревшей капсуле настоящего космического корабля вернувшегося из реального полета. Тогда, вероятно, станет чуть понятней та существующая связь и взаимодей-

ствие между тобой, прошлым, космосом и будущим, чувство своей собственной причастности к творению жизни.

В автобиографии И.П. Павлов записал: «Должен почтеть мою жизнь счастливою, удавшеюся. Я получил высшее, что можно требовать от жизни, полное оправдание тех принципов, с которыми вступил в жизнь. Мечтал найти радость жизни в умственной работе, в науке — и нашел и нахожу ее там...» (9, с. 373). К.Э. Циолковский считал главным «суметь привлечь учащихся, заинтересовать их знаниями и зажечь их сердца высоким идеалом жизни, чтобы знание было источником возвышенного счастья, а не источником мук и слез» [17, с. 14]. В одном из своих последних писем, адресованном юным техникам Урала (1935), он писал: «Улучшайте жизнь, всегда учитесь и никогда не падайте духом и вы, наверное, достигнете успеха в своих стремлениях быть полезными людьми» [4, с. 112].

### *Список использованной литературы*

1. Алексеев, П.В. Философы России XIX—XX столетий. Биографии, идеи, труды. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Академический Проект, 2002. — 1152 с.
2. Голоушкин, В. Жизнь, отданная науке / В. Голоушкин, А. Костин, П. Леонтьев. — Тула, 1968.
3. Григорьев, А.И. Великий сын России: к 155-летию со дня рождения и 100-летию присуждения Нобелевской премии И.П. Павлову / А.И. Григорьев, Н.А. Григорьян. — М. : Наука, 2004. — 271 с.
4. Зотов, В. У истока космической эры. — Калуга, 1962.
5. Касаткина, С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э. Циолковского / КГПУ. — Калуга, 1999. — 179 с.
6. Космодемьянский, А. Константин Эдуардович Циолковский (1857—1935). — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1987.
7. Космолинский, Ф.П. Антропоцентристские идеи К.Э. Циолковского и современные проблемы ноосферологии. Труды по космической биомедицине. — Сб. 2. — М., 1996.
8. Новейший философский словарь. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. — 1280 с.
9. Павлов, И.П. Статьи по различным разделам физиологии. Выступления в прениях, речи. Автобиография. Мои воспоминания // Полное собрание трудов. — М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1949. — Т. 5. — 393 с.
10. Романов, А.А. Антропологический синтез естественнонаучных идей и экспериментальных методов в педагогике России первой трети XX века // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / под ред. Г.Б. Корнетова. — М. : АСОУ ; Золотая буква, 2006. — С. 223—237.
11. Циолковский, К.Э. Будущее Земли и человечества. — Калуга, 1928.
12. Циолковский, К.Э. Грезы о Земле и Небе. — Тула, 1986.
13. Циолковский, К.Э. Документы и материалы // Государственный архив Калужской области. — Ф. 165. — Ед. хр. 1342. — Л. 65.
14. Циолковский, К.Э. Документы и материалы // Государственный архив Калужской области. — Калуга, 1968. — Д. 4. — С. 23—24.
15. Циолковский, К.Э. Документы и материалы. Из отчета за 1892 г. // Государственный архив Калужской области. — Калуга, 1968. — Д. 10. — С. 31.
16. Циолковский, К.Э. Документы и материалы. Из отчета за 1898 г. // Государственный архив Калужской области. — Калуга, 1968. — Д. 10. — С. 32—33.
17. Циолковский, К.Э. Знание и его распространение // Образование Земли и Солнечных планет. — Калуга, 1915.
18. Циолковский, К.Э. Какой тип школы желателен? // Архив РАН. — Ф. 555. — Оп. 1. — Д. 386.
19. Циолковский, К.Э. Очерки о Вселенной. — М. : ПАИМС, 1992.
20. Циолковский, К.Э. Реактивные летательные аппараты. — М., 1964.
21. Циолковский, К.Э. Черты из моей жизни. — Тула, 1983.

22. Чижевский, А.Л. На берегу Вселенной: Годы дружбы с Циолковским: Воспоминания. — М. : Мысль, 1995.



## Информатизация образования

*С.В. Панюкова*

### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ — ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Информатизация общества и образования является неизбежной закономерностью развития современной цивилизации, которая распространяется на все страны мирового сообщества. Поэтому педагогам важно знать новую терминологию, основные закономерности развития этого процесса и результаты его воздействия на систему образования, понимать неизбежность постоянных изменений структуры образования, влияющих на сферу профессиональной деятельности университетского преподавателя и школьного учителя. Рассматривая вопросы терминологии, нельзя не отметить тот факт, что скорость появления новых определений в области теории и практики информатизации общества и образования сопоставима со скоростью происходящих изменений. В настоящее время спектр возможных видов использования средств информатизации и коммуникации настолько быстро расширяется, что возникает необходимость в постоянной корректировке терминологии.

В современном понимании информатизация общества представляет собой бурно развивающийся глобальный социальный процесс.

**Информатизация** — процесс широкого внедрения современных высокотехнологичных систем обработки и использования информации во всех сферах жизни общества, роста информационных ресурсов и накопление интеллектуального потенциала общества в цифровом формате.

Доминирующим видом деятельности человека становится информационная деятельность, осуществляемая на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена.

**Информационная деятельность** — деятельность по регистрации, сбору, обработке, хранению, передаче, отражению, транслированию, тиражированию, продуцированию информации об объектах, явлениях, процессах, в том числе реально протекающих, и скоростная передача любых объемов информации, представленной в различной форме, с использованием современных средств ИКТ.

Под воздействием процесса информатизации происходят кардинальные изменения во всех сферах жизни и профессиональной деятельности человека, интеллектуализация трудовой деятельности; развитие всех сфер общественного производства; интеграция информационных технологий с наукой и производством и, как следствие, ускорение научно-технического прогресса. Эти изменения столь масштабны и глубоки, что можно говорить о формировании принципиально



новой информационной среды обитания человека, позволяющей использовать любому члену общества весь массив информации открытых информационных систем.

Новое информационное окружение человека проявляется повсеместно: в деловой сфере, в сфере быта и отдыха, в общественной и политической деятельности, в образовании, причем информация начинает обладать первостепенной значимостью не только в науке, производстве и образовании, но в искусстве, в сфере обслуживания, в социальной сфере. Мощность и динамика роста информационных ресурсов современного общества сегодня таковы, что для ее обработки необходимо применять современные средства информатики и информационных технологий, для передачи информации на расстояние создана всемирная глобальная информационная сеть Интернет.

Происходящие в обществе изменения не могут не касаться и сферы образования. В профессиональной деятельности педагогов все шире используются компьютеры, интерактивные доски, базы данных и знаний, интерактивные мультимедийные электронные средства учебного назначения, автоматизированные системы тестирования и диагностики, телекоммуникации и информационные ресурсы сети Интернет.

Реализацией возможностей средств ИКТ в сфере образования занимается новая отрасль педагогической науки — информатизация образования. Рассмотрим понятие «информатизация образования» как область педагогического знания и как процесс.

**Информатизация образования** — новая область педагогического знания. Как новая область педагогического знания информатизация образования изучает вопросы методологии, технологии и практики создания и использования средств ИКТ в системах образования всех уровней. Особое внимание уделяется вопросам разработки методических систем обучения основанных на широком использовании средств современных технологий в целях подготовки обучаемых к жизни в информационном обществе, развития его личностных качеств и интеллектуального потенциала, повышения эффективности и качества образовательного процесса. Ведется активная работа по двум направлениям: совершенствование существующих педагогических технологий, в том числе форм, методов и средств обучения с помощью средств информатизации и коммуникации, а также создание инновационных технологий на базе средств ИКТ. Если первое направление связано с повышением эффективности существующей классно-урочной системы в условиях информатизации образования, то активное развитие второго направления определяется появлением новых форм и методов обучения основанных на использовании современных технических и аудиовизуальных средств обучения, средств информатизации и коммуникации. Сегодня инновации в образовании основаны на применении методов и средств информатики, возможностей ИКТ, которые позволяют эффективнее и качественнее решать учебные задачи, развивать личность ребенка, его творческие, социальные и коммуникативные способности в целях успешной адаптации к условиям жизнедеятельности в информационном обществе. Инновационные технологии обучения раздвигает рамки традиционной классно-урочной системы и основаны на использовании в учебном процессе интерактивных электронных средств образовательного назначения, интеллектуальных обучающих систем, современных тестирующих и диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых, систем автоматизации управления системой образования, информационного ресурса Интернет.

Рассмотрим понятие «информатизации образования» в качестве процесса, выделим его цели и задачи. Процесс информатизации образования реализуется в три этапа. Первый этап — массовые закупки учреждениями образования компьютерных классов и периферийного оборудования, подключение к сети Интернет. Второй этап — разработка учебно-методических комплексов нового поколения. Третий этап — трансформация традиционного образования.

Информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания<sup>1</sup>.

Перечислим важнейшие из этих целей и рассмотрим их более подробно.

1. Реализация социального заказа современного общества.
2. Развитие личности обучающегося.
3. Интенсификация, повышение эффективности и качества образовательного процесса на всех уровнях системы образования.

В условиях постоянного роста количество людей, занятых в информационной сфере, важнейшей целью информатизации образования является *реализация социального заказа современного общества* на подготовку молодого человека в области информатики, информационных и коммуникационных технологий. Дальнейшее развитие и внедрение во все сферы жизни и деятельности человека средств информатизации и коммуникации позволяет говорить о формировании новой информационной среды, в которой выпускнику предстоит жить и работать. В учебном учреждении должны быть созданы такие условия для осуществления сбора, обработки, продуцирования, транслирования, архивирования информации, деятельности по представлению и извлечению знания из различных информационных источников, которые будут максимально приближены к деятельности в новой социокультурной среде. Это позволит выпускнику школы быстрее адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира, причем подготовка молодого человека должна быть не только достаточной для реализации им возможностей ИКТ во всех сферах жизни и деятельности в информационном обществе, но и носить опережающий характер.

В качестве следующей приоритетной цели информатизации образования мы выделили необходимость *развития личности обучающегося*, формирование его творческих способностей, социальных и коммуникативных качеств в целях подготовки к эффективной жизнедеятельности в информационном обществе. Достижение этой цели потребует постоянного совершенствования содержания, форм, методов и средств обучения на базе средств информатизации и коммуникации; максимального учета индивидуальных особенностей обучаемого и предпочитаемых способов работы с учебным материалом. Новые формы и методы обучения должны обеспечивать развитие творческой, активной, инициативной личности; удовлетворение познавательных и духовных потребностей обучаемых; создание условий для гармоничного развития личности. Информационная деятельность ученика и информационное взаимодействие (между учеником, учителем и средством обучения) должны способствовать становлению таких личностных качеств ученика, как способность к самообразованию, самовоспитанию, самообуче-

---

<sup>1</sup> Здесь и ниже даны определения, принятые научной школой Института информатизации образования РАО, представленные на официальном сайте института [www.iiorao.ru](http://www.iiorao.ru)

нию, саморазвитию, познавательный интерес, трудолюбие, умение применять полученные знания на практике.

Третьей целью информатизации образования (но далеко не последней по значимости) является *интенсификация, повышение эффективности и качества образовательного процесса*. Информатизация образования сопровождается массовым внедрением в педагогическую практику новых методов и средств обучения на базе микропроцессорной техники, средств передачи информации и педагогических технологий, основанных на этих средствах, что создает условия для серьезных качественных изменений в методологии и практике организации учебного процесса. Реализация уникальных возможностей ИКТ способствует совершенствованию организационных форм и методов обучения, повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, обеспечивает одновременное развитие личности обучаемого и его интеллектуального потенциала, формирование у него умений осуществления самостоятельной учебной деятельности по сбору, обработке, передаче информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах.

Быстрое развитие в последние годы технологий мультимедиа, гипермедиа и коммуникаций сопровождается их «проникновением» в сферу образования. В современных школах расширяется использование средств глобальной массовой коммуникации, что способствует формированию у обучаемых умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять разнообразные виды самостоятельной информационной деятельности, реализовать идею открытого образования. Средства телекоммуникаций делают доступными не только источники самой разнообразной информации, хранящейся в базах и банках данных библиотек и разного рода учебных учреждений и организаций, но и позволяют осуществлять совместную информационную деятельность и информационные взаимодействия с другими людьми не зависимо от их географического местоположения.

Под *информационным взаимодействием*, реализованным на базе средств ИКТ, будем понимать деятельность, направленную на осуществление процесса передачи-приема, сбора, обработки, продуцирования, архивирования, транслирования информации, представленной в любом виде (текст, графика, анимация, аудио-, видеоинформация).

Информационное взаимодействие возможно как между двумя или более пользователями подключенными к локальной или глобальной сети, так и между пользователями и системой (при реализации интерактивного диалога). Информационное взаимодействие образовательного назначения осуществляется между субъектами образовательного процесса, к которым относятся учитель, ученик и средство обучения, функционирующее на базе средств ИКТ.

Развитие средств компьютерной графики и анимации позволяет ученику осуществлять учебную экспериментально-исследовательскую деятельность, проводить самостоятельные научные исследования разнообразных явлений и процессов. Реализация в программных продуктах для образования возможностей систем искусственного интеллекта позволит усовершенствовать тестирующие, диагностирующие методики контроля и оценки уровня знаний за счет возможности самоконтроля, индивидуального, дифференцированного подхода к каждому обучаемому.

Внедрение средств информатизации и коммуникации в систему управления учебным заведением способствует совершенствованию механизмов управления системой образования, созданию и использованию автоматизированных бан-

ков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов.

Информатизация образования и как процесс, и как область научного знания нацелена на решение комплекса задач и проблем. Основными задачами, стоящими перед системой образования, являются следующие:

1. Разработка новых методов и организационных форм обучения.
2. Создание учебно-методических комплексов нового поколения.
3. Разработка и внедрение в учебном заведении автоматизированных систем управления, наполнение базы и банков данных научно-педагогической информацией для осуществления информационного взаимодействия между работниками системы образования.
4. Наполнение и использование распределенного информационного ресурса сети Интернет в образовательных целях.

Рассмотрим выделенные выше задачи и обозначим возможности их решения.

Реализация идей информатизации образования требует разработки специальных методов и организационных форм обучения, обеспечивающих переход от иллюстративно-объяснительных методов и механического усвоения фактологических знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новое знание, пользуясь современными способами представления и извлечения учебного материала и технологиями информационного взаимодействия. Особое внимание в процессе информатизации уделяется влиянию новых средств обучения на личность обучаемого. Обучаемый в новых условиях является не просто «потребителем» учебной информации. Он становится мыслителем, генератором, производителем новых для себя знаний. Электронные информационные ресурсы на базе средств ИКТ — это не просто «база учебно-методических материалов», а мощное средство для развития мышления, становления творческой, активной, инициативной личности.

Разработка новых моделей образования в условиях расширения спектра применения компьютеров в учебном процессе потребует серьезной работы по созданию новых учебно-методических комплексов. Современные учебно-методические комплексы включают в себя не только бумажные варианты учебных пособий (учебников, рабочих тетрадей и т.п.) для учеников, методических материалов для учителей (детальное описание методики проведения каждого занятия), но и разнообразные электронные учебно-методические материалы для всех участников учебного процесса. Эти электронные учебные материалы могут включать в себя информационные, моделирующие, демонстрационные другие типы электронных средств образовательного назначения; тестирующие, диагностирующие программы для контроля и оценки уровня знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала, проведения психодиагностики; системы автоматизации процессов обработки учебного, исследовательского, демонстрационного лабораторного эксперимента как реального, так и «виртуального».

Автоматизация процесса обработки информационных потоков внутри учебного заведения, обработки нормативной, учебно-методической, технической и другой информации поступающей в учреждения образования упрощает ведение делопроизводства, определяет действенность принимаемых управленческих решений. Автоматизация управления учебным заведением на базе средств ИКТ позволит использовать современные системы обработки, анализа и хранения информации (текстовой, графической, визуальной, речевой); предоставить обучаемым,

учителям, родителям, работникам органов управления образованием возможность удаленного доступа в учебное заведение и дистанционного общения друг с другом. Учителя могут ознакомиться с новыми приказами и распоряжениями, с идеями учителей-новаторов, узнать о новых учебниках, о семинарах и конференциях. Работники органов управления образованием — собрать исчерпывающий материал о той или иной школе, а также получить много другой необходимой им в работе информации.

Современные системы управления учебным заведением имеют модули для создания сайтов, организации информационного взаимодействия образовательного назначения в локальных и глобальных сетях, модули тестирования и контроля знаний, модули создания электронных учебников, учебно-методических материалов, ведения электронных журналов и многое другое. Одним из средств индивидуальной оценки достижений учащегося называют «портфолио достижений ученика». Электронный портфолио (е-портфолио) на базе средств ИКТ представляет собой совокупность документов, включающую результаты квалификационных работ ученика и их примеры, подтверждения сертификатов и дипломов в системе академического образования, а также результаты непрерывного оценивания и прогнозирования личных достижений вне образовательной системы.

Информатизация образования инициировала создание методических подходов, предполагающих активное использование в учебном процессе распределенного информационного ресурса всемирной сети Интернет, геоинформационных технологий. Интернет-технология позволяет использовать в учебном процессе информационную среду науки и культуры (электронные библиотеки, виртуальные музеи и выставки, художественные презентации). Следующий этап информатизации общества и образования известный профессор из Великобритании Stephen Herpell назвал эрой пост-РС. Ученый предположил, что на этом этапе возрастет роль мини-компьютеров, мобильных телефонов с расширенными функциями в области обработки, воспроизведения и передачи аудио- и видеoinформации.



## Теория дошкольного образования

*О.С. Ушакова, Е.В. Савушкина*

### ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследования, проведенные в Институте развития дошкольного образования РАО по разным проблемам развития речи в дошкольном детстве, определили основные направления работы по развитию речи, обучению языку, формированию у дошкольников:

— изучение разных структурных уровней языковой системы (фонетики, лексики, грамматики);

— формирование элементарного осознания явлений языка и речи (ознакомление со смысловой и звуковой стороной слова, со структурой предложения и связного текста);

— развитие языковых обобщений в области грамматического строя речи (морфологии, словообразования, синтаксиса);

— воспитание речевой активности, интереса и внимания к родному языку, повышение уровня самоконтроля.

Система речевой работы способствует последовательному усвоению структурных элементов языка. Основным в этом усвоении является создание оптимальных педагогических условий для развития языковых способностей детей. В связи с этим повышается удельный вес работы над словом как основной единицей языка и определение круга языковых явлений, с которыми можно знакомить детей дошкольного возраста. Так, словарная работа включает систематическое ознакомление детей с многозначными словами, семантическими отношениями между ними, развитие точности при употреблении синонимов и антонимов. Такой подход обеспечивает раскрытие перед детьми достаточно сложных явлений языковой действительности, а именно: семантических связей и отношений в области лексики.

В становлении грамматического строя речи важной является задача формирования языковых обобщений, что дает возможность развития широкой ориентировки в типичных способах словоизменения и словообразования, воспитания «чувства языка» и внимательного отношения к грамматическим явлениям языка.

В развитии связной монологической речи на первый план выступает формирование у детей представлений о структуре разных типов высказывания (описаний, повествований, рассуждений) и развития умений связывать между собой предложения и части высказывания разными лексическими средствами.

С учетом психолого-педагогических особенностей овладения родной речью выстраивается система последовательного обучения на специальных занятиях по обучению второму языку. Эта система включает: отбор речевого содержа-

ния, доступного для ребенка-дошкольника и его методическое обеспечение; выделение приоритетных линий в освоении речи (в словаре — это работа над смысловой стороной слова, в грамматике — формирование языковых обобщений, в монологической речи — развитие представлений о структуре связного высказывания разных типов); уточнение структуры взаимосвязи разных разделов речевой работы и изменение этой структуры на каждом возрастном этапе; выявление индивидуальных особенностей овладения языком в разных условиях обучения; взаимосвязь речевой и художественной деятельности в развитии творчества дошкольников; преемственность содержания и методов речевой работы между дошкольными учреждениями и начальной школой.

Важным звеном в проблеме исследования преемственных связей между школой и детским садом в области развития речи является изучение индивидуальных особенностей в овладении родным языком. При этом необходимо рассматривать особенности взаимосвязей разных разделов работы по обучению родному языку.

Занятия по подготовке и обучению грамоте в дошкольном возрасте во взаимосвязи с другими разделами речевой работы обеспечивают детям широкую ориентировку в языковых явлениях. Так, знакомство со звуковым и слоговым строением слова, словесным составом предложения, формирование звукового анализа слова параллельно развивают представления о словообразовательных и семантических отношениях, о структуре связного высказывания.

Важным направлением работы по обучению языку является проведение педагогической диагностики для выявления уровня сформированности программных задач у каждого ребенка, прослеживания качественных характеристик детей каждой возрастной группы, успешности овладения отдельными сторонами языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) и формами речи (диалогической и монологической).

Общеизвестно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к языковой действительности, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка. При стихийном речевом развитии лишь немногие из них достигают высокого уровня, поэтому и необходимо целенаправленное обучение речи и речевому общению, тем более эти положения относятся к обучению второму языку.

Центральной в речевом воспитании является идея многоаспектности и полифункциональности речевого развития дошкольников, которое органически связано с *умственным воспитанием*, поскольку развитое мышление человека — это речевое, языковое, словесно-логическое мышление.

Речевое воспитание тесно связано с формированием художественно-речевой деятельности, то есть с *эстетическим воспитанием*. Владение выразительными средствами как родного, так и второго языка, формируется при ознакомлении с фольклорными и литературными произведениями.

Искусству, которое формирует эстетические чувства ребенка и эстетическое отношение к жизни, отводится особая роль именно в дошкольном возрасте. Оно является не только средством познания действительности, но и источником воспитания, развития чувств и переживаний, ничем не заменимых впечатлений, которые передаются затем в творчестве.

В процессе приобщения к искусству ребенок учится самостоятельно воспринимать и осмысливать художественный образ произведения, эмоционально переживать его, находить изобразительно-выразительные средства для воплощения собственного видения этого образа в разных видах художественной деятельности.

При восприятии художественного образа произведений живописи (пейзаж, натюрморт, портрет или жанровая картина) происходит его осмысление, осознание, после этого ребенок может передать свои впечатления в высказывании, причем эти высказывания могут передаваться в разных формах — описании, повествовании, рассуждении, то есть развивается словесное творчество ребенка в тесной взаимосвязи с восприятием произведений изобразительного искусства. Для этого можно проводить самые разнообразные виды занятий: посещение музея, в котором экскурсовод рассказала детям, что такое музей, какие бесценные произведения в нем хранятся; углубленное ознакомление с жанровой (сказочной) живописью; рассматривание и рассказывание на тему жанровой картины — этот вид занятий был связан с предварительным чтением литературных произведений, которое сопровождалось музыкой, а затем дети высказывались по содержанию картины; углубленная работа над жанром пейзажа также сопровождалась слушанием музыкальных и поэтических произведений, связанных тематически с содержанием картины; рассказывание по двум картинам разных художников на одну тему («Березовая аллея» Грабаря и «Зима» Крымова); знакомство с жанром портрета (работа в музее); рассказывание по картине типа «натюрморт»; использование метода «вхождения» в картину; словесное рисование («что бы мне хотелось нарисовать»); проведение выставки картин (осенний, зимний и весенний вернисаж) — выставлялись знакомые картины, объединенные темой, дети выступали в роли экскурсоводов.

Таким образом, с детьми старшего дошкольного возраста, когда уровень речевого развития относительно высок, а восприятие произведений живописи достигает достаточного уровня, можно начинать целенаправленную работу по формированию словесного творчества на материале произведений изобразительного искусства.

Успешное формирование образности речи детей достигается на основе работы по развитию всех сторон речи, ознакомления с разными жанрами художественной литературы, когда происходит заимствование выразительных авторских средств, а понимание художественного образа в произведениях изобразительного искусства соотносится с художественным образом литературных и музыкальных произведений. Когда осуществляется осознанный выбор образных средств, используемых детьми в высказываниях, наблюдается становление речевой и общей культуры ребенка.

Целенаправленное ознакомление старших дошкольников с произведениями изобразительного искусства оказывает влияние на развитие словесного творчества в том случае, если в обучении будут выделены следующие приоритетные линии:

— формирование всех сторон речи (лексической, грамматической, фонетической) как необходимая предпосылка развития ее образности и использования средств художественной выразительности в словесном творчестве;

— развитие восприятия произведений изобразительного искусства (пейзаж, натюрморт, портрет, жанровая картина), ознакомление со специфическими особенностями каждого жанра;

— соотнесение художественного образа, возникшего на основе восприятия произведений живописи, с художественным образом литературного или музыкального произведения при создании собственных сочинений.

Взаимосвязь разных видов искусства (музыки, литературы, живописи) не только обогащает эстетические впечатления детей, но и влияет на употребление



средств художественной выразительности в собственных сочинениях, а также на развитие речевой культуры в целом.

Обучение дошкольников родному языку предоставляет возможности и для решения задач *нравственного воспитания*. Очень важно развитие коммуникативных способностей детей, умение общаться со взрослыми и сверстниками. Существенную роль играет воспитание любви и интереса к языку, его богатству и красоте. Воспитательное воздействие оказывает и содержание литературных произведений, начиная с произведений устного народного творчества. Содержание картин, народных игрушек и пособий также развивает у детей любознательность, гордость и уважение к их создателям.

Таким образом, полноценное овладение родным языком, развитие языковых способностей может рассматриваться как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, который предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Высокий уровень развития речи дошкольника включает:

- владение литературными нормами и правилами родного языка, свободное пользование лексикой и грамматикой при выражении своих мыслей и составлении любого типа высказывания;
- развитую культуру общения, умение вступать в контакт и вести диалог со взрослыми и сверстниками: слушать, спрашивать, отвечать, возражать, объяснять, доказывать;
- знание норм и правил речевого этикета, умение пользоваться ими в зависимости от ситуации.

Развитие речи традиционно осуществляется в разных видах деятельности детей: на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, с явлениями окружающей действительности, обучению грамоте, на всех остальных занятиях. Важно следить за речью детей и вне занятий — в игровой, художественной деятельности, а также в повседневной жизни. Однако только обучение языку на специальных занятиях по развитию речи может дать устойчивый развивающий эффект.

Речевое воспитание включает взаимодействие педагога и ребенка, овладевающего языком. Эта проблема тесно связана с обучением родному языку, то есть педагогическим процессом, в ходе которого осуществляется формирование у ребенка речевых умений и навыков. На этой основе происходит развитие его речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий и закономерностей в области морфологии, словообразования, синтаксиса, овладение звуковой культурой речи, формирование связной речи.

Обучение языку, развитие речи рассматривается не только в лингвистической сфере (как овладение ребенком языковыми навыками — фонетическими, грамматическими, лексическими), но и в контексте развития общения детей друг с другом и со взрослыми (как становление коммуникативных способностей). Поэтому существенной задачей речевого воспитания является не только формирование культуры речи, но и культуры общения.

Главная цель речевого воспитания состоит в том, чтобы ребенок творчески освоил нормы и правила родного языка, умел гибко их применять в конкретных ситуациях, овладел основными коммуникативными способностями.

Последовательное осуществление преемственности в обучении (и особенно в обучении дошкольников родному языку) позволяет не только опираться на

прошлое, но и строить обучение с широкой ориентировкой на будущее, последующее развитие речевых умений и навыков.

В обучении русскому языку необходимо обращать внимание на все стороны речевого развития, уделяя особое внимание семантическому аспекту. В методике, созданной на основе исследований лаборатории развития речи ИРДО РАО, достаточно полно разработаны разнообразные методы и приемы работы над смысловой стороной слова (мы уже отмечали, что именно это направление должно стать ведущим в освоении лексики, грамматики и связной речи). Для этого необходимо проводить следующие упражнения: подбор синонимов и антонимов к изолированным словам и словосочетаниям; замена слова в словосочетании, подбор наиболее точного слова по смыслу; составление предложений со словами синонимического ряда; составление словосочетаний и предложений разного типа со словами разных частей речи; нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях — сказках, стихах, рассказах; рисование на тему многозначного слова и последующее рассказывание о нарисованном; составление рассказов на самостоятельно выбранную тему.

Если формирование осознания явлений языка и речи будет продолжаться и в начальной школе у детей сформируется система усвоения родного языка, при этом стержнем формирования языковой способности должен быть семантический компонент, который мы рассматриваем как важное условие становления всех сторон речи.

В детском саду ребенок овладевает разговорным стилем речи и подводится к умению произвольно и осознанно пользоваться монологической речью в разных видах деятельности. В школе, начиная с 1 класса, ребенок использует язык как средство познания во всех формах учебной деятельности.

В дошкольном возрасте в основном преобладает устная речь, поэтому и развиваются такие умения, как слушание, говорение и некоторые навыки чтения. В школе появляется письмо и беглое чтение, то есть развиваются графические и орфографические умения. Однако необходимо помнить, что работа над устной речью не должна снижаться, она требует усиленного внимания. При этом особенно важным является продолжение работы над произвольностью и осознанностью устной речи, которая является условием развития письменной речи.

Конкретная работа по осуществлению преемственности с начальной школой включает: единые теоретические подходы; соотнесение содержания, форм и методов работы по обучению родному языку, направленных на развитие у детей лингвистических способностей; уточнение структуры взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях в детском саду и на уроках начальной школы; использование аналогичных наглядных пособий, развивающих языковую способность дошкольников и учеников 1 класса.

Таким образом, можно констатировать, что становление и развитие всех сторон речи является фундаментом для последующего усвоения родного языка и тем самым конкретизируется принцип преемственности между речевой работой в детском саду и начальной школе. При условии выделения программного ядра, приоритетных линий в решении каждой речевой задачи можно развить произвольность и осознанность при построении ребенком высказывания и усилить выразительность детской речи.

Все вышесказанное является основой разработки преемственных связей между дошкольными учреждениями и начальной школой в вопросах развития речи, обучения родному языку.



## Проблемы коррекционной педагогики

*Е.В. Воронова*

### ТЕОРИЯ ГЕНДЕРНОЙ СХЕМЫ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АДЕКВАТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Современный темп жизни, экологические катаклизмы, изменения общественно-политических структур, негативные тенденции развития социально-экономических отношений формируют неблагоприятную, противоречивую среду, оказывающую влияние на самых социально незащищенных представителей общества — детей и подростков, нуждающихся в специальных условиях обучения и воспитания. Особую категорию среди них составляют школьники с нарушением интеллекта. Это определяет бесспорную актуальность проблемы их социализации и как одну из основных ее форм — социальной адаптации.

Анализ общей [2; 19; 20] и специальной литературы [1; 5—8; 11—16; 18] по этому вопросу показывает, что социализированным (социально адаптированным) можно считать только того, кто выполняет свои гражданские обязанности, соблюдает нормы морали, имеет развитые и адекватные эмоции, не обременителен для окружающих в общении и в быту, то есть человек, у которого сформировано социально адекватное поведение.

На сегодняшний день понятие «адаптация» используется широко и отличается всеобщностью, поскольку ребенок как биосоциальная система взаимодействует не только с природой, представителем которой выступает, но и с подобным себе окружением. Биосоциальной сущностью человека определяется формирование нового адаптационного механизма в виде учебной и трудовой деятельности. Общаясь и действуя, человек достигает гармонии с собой и внешним миром, другими словами, адаптируется, или не гармонизируется, в результате чего дезорганизируются взаимоотношения с окружающими людьми, полезная деятельность и социальное поведение [16]. Это означает, что процесс адаптации не состоялся как социальное явление.

Дезадаптация школьников с особенностями в интеллектуальном развитии имеет широкий спектр проявлений:

— трудности в организации коррекционно-образовательного процесса с учениками данной категории в результате несоответствия психофизиологического и психосоциального статуса школьника требованиям специальной (коррекционной) школы, то есть школьная дезадаптация;

— затруднения в процессе социального посильного самоопределения в виде ограничения социальных контактов из-за сужения круга и обеднения содержания общения — межличностная (на групповом уровне) дезадаптация;

— сложности в семейной ориентации вследствие неблагоприятных условий воспитания и выбора родителями неадекватных стилей воспитания, а также отсутствие четких представлений о семье в связи с преобладанием неполных семей (семейная дезадаптация);

— снижение потенциала здоровья (патологическая дезадаптация);

— несоответствие поведения индивида нормам и требованиям той системы общественных отношений, в которую он включается по мере своего социального развития и становления (общественная дезадаптация);

— нарушение гендерной идентичности создаваемой в процессе гендерной социализации на протяжении жизни индивида в ходе усвоения им культурной системы гендера общества, в котором он живет (гендерная дезадаптация) [6; 12; 17].

Таким образом, адекватность формирования психологического пола и полноценного развития системы межличностных отношений ребенка (учитывая половую принадлежность), становление его статуса в группе сверстников, развития коммуникативных навыков, нормальной адаптации и социализации благоприятно только тогда, когда ребенком усвоены культурные и этические нормы, положительные образцы поведения, транслируемые взрослыми.

Значимость агентов социализации на различных этапах жизненного пути подрастающего поколения различна. В дошкольном возрасте важна роль семьи, в период вторичной социализации, когда расширяются социальные границы, значимы образовательные институты и в первую очередь школа. Образовательное учреждение как один из основных институтов гендерной социализации активно воспроизводит сложившиеся стереотипы. Однако задача коррекционно-воспитательного процесса не в том, чтобы сделать девочек более похожими на мальчиков или наоборот. Цель усилий в том, чтобы помочь и мальчикам, и девочкам успешно и адекватно социализироваться в обществе и адекватно вести себя в нем.

В соответствии с этим актуальность изучения гендерной социализации умственно отсталых школьников, а в особенности причин возникновения и механизмов формирования гендерных стереотипов, обусловлена несколькими причинами. Во-первых, несмотря на растущее количество эмпирических исследований в области гендерной педагогики и гендерной психологии в России и за рубежом, проблема гендерной социализации умственно отсталых детей является практически не разработанной. Во-вторых, модернизация школьного обучения, переход к личностно ориентированной модели взаимодействия направляют учителей-дефектологов и воспитателей коррекционных учреждений на индивидуальные потребности личности школьников данной категории. В-третьих, социокультурные нормы способствуют тому, чтобы гендер получил преимущество в познании реальности над другими категориями. В-четвертых, исследование гендерной схематизации и ее применения для развития школьников с нарушением интеллектуального развития весьма значимы для педагогической практики коррекционных учреждений, так как научные знания о гендерных стереотипах, динамике формирования психологического пола, основных особенностях проявлений гендера в общении, поведении и деятельности способствуют реализации принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей детей с нарушением интеллектуального развития в воспитании и обучении, осуществлению дифференцированного отношения к ученикам данной категории в педагогическом процессе.

Понимание причин возникновения гендерных стереотипов лежит в плоскости анализа этого феномена как специфического когнитивного конструкта, которому присуща такая характеристика, как схематичность и упрощенность [9, с. 268]. Объяснение причин возникновения гендерных стереотипов отражено в теории *гендерной схемы* Сандры Бэм [4, с. 308—330]. До рассмотрения содержания самой теории считаем необходимым уточнить ряд понятий: гендерный стереотип — гендерная схема, организующая информацию полоспецифического содержания; гендерная схема в свою очередь представляет собой социокультурные нормы полоспецифического поведения, а гендерная схематизация — навык сортировки информации о себе и других в соответствии с категориями «мужское» — «женское», при этом поведение, характеристики, культурные символы разделяются на полоспецифические категории спонтанно.

Эта теория содержит как черты теории социального научения, так и теории когнитивного развития в понимании полотипизации (приобретение соответствующих полу предпочтений, навыков, установок, моделей поведения). Представители теории социального научения применяют к развитию психологии мальчиков и девочек тот же общий принцип научения, что и в отношении развития множества других видов поведения, то есть не нужно искать специального психологического механизма, объясняющего то, как дети становятся типичными по полу, помимо общего объяснения о том, что они обучаются другим видам социализированного поведения. Таким образом, теория социального научения предполагает, что формирование полоролевого поведения зависит от моделей поведения ближайшего окружения (в первую очередь родителей), которым ребенок старается подражать, и от оценок: положительных — отрицательных, получаемых за соответствующее или не соответствующее полу поведение.

Фокус теории когнитивного развития сосредоточен на том, что половая типизация происходит естественно и неизбежно из всеобщих принципов когнитивного развития [4, с. 311]. В данной теории ведущая роль отдается активности самого ребенка, которая проявляется в том, что ребенок узнает, что существует два пола, он относит себя к одному из них, выбор отражается в поведении.

Таким образом, формирование гендерных схем определяется как уровнем когнитивного развития ребенка, так и влиянием отдельных сторон культуры. Гендерные понятия формируются у детей на основании обучения и подражания тем полоспецифичным моделям поведения, которые они наблюдают.

Как же происходит гендерная схематизация умственно отсталых школьников? Те модели поведения, которые видят умственно отсталые в семье и которым стараются подражать, не только не способствуют их половой идентичности, но полностью десоциализируют и провоцируют целый ряд половых девиаций. Специальная (коррекционная) школа — та первая среда, которую ребенок с проблемами в развитии встречает за пределами своей семьи. Образование школьников происходит в процессе обучения и воспитания, взаимодействия с педагогами, одноклассниками и другими субъектами коррекционно-воспитательной среды. Задача дефектолога — не просто дать определенный объем учебного материала, а сформировать (вне зависимости от биологического пола) отношения, не затрудняющие взаимодействие между полами, помочь в осознании школьниками данной категории своей идентичности, своего статуса в ученическом коллективе, группе сверстников. Исследования А.А. Чекалиной свидетельствуют о том, что в школьные годы источники, транслирующие гендерные стереотипы, пополняются представлениями учителей о гендерных ролях и «правильном» поведении для девочек

и мальчиков, а также информацией, содержащейся в школьных учебниках, книгах, телевизионной и рекламной продукции [17].

Теория гендерной схемы рассматривает восприятие как конструктивный процесс, то есть созидательный, творческий, а не просто копирующий. В этом процессе происходит взаимодействие между входящей информацией и существующей у индивида схемой. В итоге это взаимодействие и определяет то, что воспринимает индивид [9, с. 269].

Только в процессе специального обучения, то есть в стенах специального (коррекционного) учреждения школьники с нарушением интеллектуального развития способны наблюдать различные социально одобряемые модели поведения и роли, которые исполняют окружающие их мужчины и женщины. По мере обучения умственно отсталые дети узнают, какие специфические формы поведения и виды деятельности приемлемы, а какие — не приемлемы для лиц его (ее) пола, их учат выбирать либо отвергать соответствующие гендерные роли. Наиболее сложным и важным этапом в усвоении половой роли умственно отсталыми школьниками является применение схемы не только для дифференциации поступающей информации о поле, но и в отношении к самому себе. Дети выбирают из множества возможных человеческих характеристик только те, которые определены в данной культуре как приемлемые для него или ее собственного пола. Как правило, выбор падает на те характеристики, которые были ранее рассмотрены на специальных занятиях. Одновременно с этим дети с нарушением интеллектуального развития обучаются оценивать свою личность по соответствующей гендерной схеме (так их дисциплинируют дефектологи, родители, члены ближайшего окружения и посторонние люди), противопоставляя другому полу собственные предпочтения, отношения, поведение. Таким образом, гендерная схема становится предписывающей, диктующей стандарт поведения, а умственно отсталые школьники в соответствии со специально организованными условиями гендерной социализации и особенностями их когнитивного развития в большей степени гендерно-схематизированы, чем их нормально развивающиеся сверстники. Следовательно, ученики коррекционных учреждений являются потенциальными носителями предельно жестких и категоричных гендерных стереотипов.

Итак, считаем необходимым выделить следующие направления работы, рекомендуемые для дефектологов, работающих со школьниками с нарушением интеллектуального развития, направленных на расширение границ их гендерной социализации:

— гуманизация воспитания (гуманное отношение к личности воспитанника, предъявление посильных и разумно сформулированных требований, ненавязчивое формирование требуемых качеств);

— переход к личностно ориентированной модели взаимодействия, где отношения педагога и воспитанников строятся на основе сотрудничества, уважения личности ученика с нарушением интеллекта;

— самостоятельность специальной (коррекционной) школы в выборе программы из перечня существующих, а также разработка авторских программ;

— избежание традиционных этнокультурных запретов на эмоциональное самовыражение как мальчиков, так и девочек, побуждение их к адекватному выражению чувств;

— организация опыта равноправного сотрудничества школьников обоих полов в совместной деятельности как в учебное, так и во внеурочное время;

— расширение зон самореализации детей (приобщение мальчиков к занятиям бисероплетением, самообслуживанию, девочек — к занятиям физической культурой);

— создание условий для упражнений межполовой чувствительности через сюжетно-ролевую игру, театрализацию;

— активное привлечение к воспитанию детей данной категории субъектов коррекционно-воспитательного процесса обоих полов;

— учет новых тенденций развития и функционирования социума, обеспечение допустимого и целесообразного посредничества во взаимодействии личности, семьи и общества.

Таким образом, гендерный подход в коррекционной педагогике способствует проявлению ребенком своей идентичности, дает свободу выбора и усиливает самореализацию, помогает использовать разные модели поведения.

### *Список использованной литературы*

1. Антропов, А.П. Взгляды ученых США на проблемы социальной адаптации детей и подростков с отклонениями в развитии // Дефектология. — 1991. — № 2. — С. 75—80.
2. Беличева, С.А. Этот «опасный» возраст. — М. : Знание, 1982. — 93 с.
3. Бреслав, Г.М. Половые различия и современное школьное образование / Г.М. Бреслав, Б.И. Хасан // Вопросы психологии. — 1990. — № 3. — С. 64—69.
4. Бэм, С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на неравенства полов. — М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. — 336 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. — Т. 5 : Основы дефектологии. — М. : Педагогика, 1983. — 367 с.
6. Завражин, С.А. Адаптация детей с ограниченными возможностями / С.А. Завражин, Л.К. Фортова. — Владимир, 2003. — 401 с.
7. Иванова, Н.Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в раннем возрасте // Дефектология. — 2004. — № 2. — С. 27—32.
8. Каган, В.Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — Л., 1991.
9. Клещина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. — СПб., 2004. — 408 с.
10. Ковалев, В.В. Социально-психиатрический аспект проблемы девиантного поведения у детей и подростков // Нарушение поведения у детей и подростков (особенности клиники, терапии и социальной адаптации). — М., 1981. — С. 11—23.
11. Малер, А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. — М., 2000. — 174 с.
12. Мачихина, В.Ф. Организационно-педагогические аспекты обучения и воспитания умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. — 1992. — № 4. — С. 19—23.
13. Московкина, А.Г. Проблема социальной адаптации и социальной защиты лиц с недостатками генотипа // Дефектология. — 1994. — № 1. — С. 83—86.
14. Москоленко, Н.В. Круг общения и формирование правильных взаимоотношений с окружающими умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. — 1991. — № 6. — С. 41—46.
15. Москоленко, Н.В. Формирование правильных взаимоотношений с окружающими у умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Дефектология. — 1993. — № 3. — С. 21—25.
16. Новиков, П.И. К решению проблемы интеграции в общество подростков-сирот с недостатками развития // Дефектология. — 1996. — № 4. — С. 22—24.
17. Чекалина, А.А. Гендерная психология : учебное пособие. — М. : Ось-89, 2006. — 256 с.
18. Шипицына, Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. — М., 2002. — 496 с.
19. Эффективные технологии социальной адаптации детей-сирот : материалы Всероссийской научно-практической конференции 18—19 декабря 2003 года / АГПИ. — Арзамас, 2003. — 187 с.
20. Ярославцева, И.В. Депривированный подросток: личностные и психофизиологические особенности : дис. ... д-ра психол. наук. — Иркутск, 2003. — 361 с.

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА

Общественная тревога за положение дел в сфере образования, осознание необходимости усиления роли педагогов в охране физического и нравственного здоровья школьников с различными психофизическими нарушениями, в обеспечении их полноценного образования и развития поставили в ряд первоочередных научно-практических задач освоение образовательными учреждениями новых педагогических подходов, ориентированных на оказание действенной помощи таким детям, на создание условий, при которых они могли бы реализовать имеющиеся у них способности, на освоение технологий, предусматривающих соединение образовательных стратегий со стратегиями коррекционно-развивающими, лечебно-оздоровительными, диагностическими.

Важность решения этих задач обусловлена и тем, что в последние десятилетия в мире все отчетливее проявляется тенденция к обучению детей с различными отклонениями вместе с нормально развивающимися детьми (Н.В. Амензис, Л.В. Кузнецова, Н.Н. Малофеев, Л.И. Переслени, Т.Н. Прилепская, Н.Д. Шматко и др.). Специалистами ИКП РАО разработаны модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии применительно к российской образовательной практике. Полная — для детей с уровнем интеллектуального и речевого развития, соответствующим возрастной норме. Эта модель предусматривает оказание коррекционной помощи (например, по преодолению сенсорных нарушений) в реабилитационных центрах. Временная — для учеников специального класса вне зависимости от уровня их интеллектуального и речевого развития. При этом для проведения различных внеурочных мероприятий дети объединяются со здоровыми сверстниками не реже двух раз в месяц. Частичная — для детей, которые не могут овладеть образовательным стандартом наравне со сверстниками в условиях, например, классно-урочной системы обучения. Данная модель предусматривает объединение детей «с проблемами в обучении» в одну группу для организации работы с ними во второй половине дня (один или два ученика с проблемами в обучении в группе). Комбинированная — для детей, имеющих отклонения в развитии, не приводящие к снижению их речевого и интеллектуального развития. Характерным для этой модели, по мнению разработчиков, является обучение этих детей в составе массового класса (группы) и организация работы специального педагога по оказанию им коррекционно-педагогической помощи [1].

Очевидно, что реализация этих моделей в педагогической практике требует создания целого ряда условий: экономических, социальных, социально-психологических, педагогических. К числу необходимых педагогических условий, которые определяют успешность освоения массовыми образовательными учреждениями новых интеграционных подходов в образовании, является целенаправленное повышение профессионального уровня педагогических кадров.

По мнению З.И. Мищенко, «специалист, работающий с детьми данной категории (с нарушениями психофизического развития), должен быть подготовлен и в когнитивном, и в личностном плане к реализации гуманистических принципов в



организации учебно-воспитательного процесса, должен ориентироваться на личностный рост ребенка, учитывать индивидуальные особенности его психической деятельности, создавать позитивные перспективы развития личности ученика, организовывать личностно-развивающую образовательную среду, позволяющую на практике выявлять и реализовывать творческий потенциал ребенка» [2, с. 75]. Как справедливо отмечает И.Н. Щербо, «отсутствие профессионалов для работы с детьми группы риска купируется личностными качествами учителя, где на первое место выдвигается уважение к ребенку с проблемами, готовность педагога к самообразованию, высокий уровень креативности и аналитических способностей для работы в режиме перманентной диагностики развития ребенка» [9, с. 42]. Однако в педагогической науке и практике проблемы профессионально-личностной готовности учителей массовой школы к работе с детьми с неярко выраженными нарушениями развития, в числе которых и школьники с задержкой психического развития (ЗПР), до сих пор являются недостаточно разработанными.

Проведенное нами исследование, в ходе которого были определены предпосылки, факторы и условия формирования готовности учителей общеобразовательных школ г. Рязани к обучению данной категории детей, позволило более детально рассмотреть и сам процесс формирования профессиональной готовности учителя в тех школах, которые имели в своем составе коррекционно-развивающие классы. Мы определяли его как формирование структурно-содержательных компонентов готовности через создание условий, обеспечивающих наилучшее влияние предпосылок, внешних и внутренних факторов на этот процесс, реализуемый через взаимодействие управляющей и управляемой систем каждой школы.

Рассматривая вопросы управления системой коррекционно-развивающего образования в условиях общеобразовательных школ, И.Н. Щербо называет в числе сложных управленческих проблем трудности взаимопонимания специалистов и педагогов; создания условий профессионального роста на междисциплинарной основе и учителей, и управленцев [9]. Решение этой проблемы, по нашему мнению, становится возможным за счет создания эффективного взаимодействия управляющей и управляемой систем школы (представленных администрацией, методическими объединениями учителей, школьным психолого-медико-педагогическим консилиумом) с учителем, с одной стороны, и с городскими психолого-медико-педагогическими службами — с другой стороны.

Это взаимодействие осуществляется в процессе решения организационно-педагогических задач, связанных с комплектованием классов для детей с ЗПР; в процессе совместной консультационной деятельности по диагностике психофизических нарушений у обучающихся; в процессе подготовки и проведения школьных и городских семинаров по проблемам обучения и воспитания детей с задержкой психического развития. При этом школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ШПМПК), в состав которого, согласно существующей нормативно-правовой базе, входят психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, школьный врач-педиатр, а также (на договорной основе) врачи-неврологи и детский психиатр, является субъектом управляющей системы школы и имеет значительный кадровый и управленческий ресурс для активного использования его деятельности в целях формирования профессионально-личностной готовности учителей к работе с детьми этой категории.

Несмотря на длительное существование в сфере медицины понятия «консилиум», которое определяется как совещание врачей, обсуждающее диагноз заболевания и определяющее способы лечения больного, в педагогической теории и

практике последнего времени происходит достаточно быстрое освоение этого понятия, и значимость консилиума понимается все большим числом исследователей. Вместе с тем анализ психолого-педагогической литературы обнаруживает явную недостаточность работ, посвященных роли консилиумов в жизни школы.

Отечественные ученые (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, С.Г. Шевченко, Л.М. Шипицина, И.Н. Щербо, Е.А. Ямбург) указывают на большое значение психолого-педагогического и психолого-медико-педагогического консилиумов для образовательной практики. Ю.К. Бабанский, исследуя приемы и методы обучения, рассматривал консилиум как чрезвычайно важный метод оптимизации образовательного процесса. М.М. Поташник, например, определяет психолого-педагогический консилиум как метод изучения реальных учебных возможностей учащихся в зоне их ближайшего развития, утверждая, что с помощью консилиума можно прогнозировать результаты обучения [7]. Е.А. Ямбург также рассматривает консилиум как необходимый элемент оптимизации учебно-воспитательного процесса в целом, выступая при этом за расширение состава участников консилиума за счет привлечения к его работе врачей-педиатров, детских психиатров, психологов, дефектологов, логопедов [10]. С.Г. Шевченко считает школьный ПМПК необходимым звеном соответствующей коррекционно-развивающей системы, предлагая каждой школе самостоятельно определять круг решаемых консилиумом задач [8].

Очевидно, что можно привести достаточно много оснований в пользу все возрастающей роли консилиума в жизни современной школы. В практике образования, однако, эта роль понимается неоднозначно. С одной стороны, деятельность консилиума сводится только к проведению диагностических процедур, касающихся проблем обучения и воспитания ребенка. С другой стороны, она нередко расширяется настолько, что школьный психолого-медико-педагогический консилиум дает оценку эффективности учебных программ и педагогических технологий, тем самым подменяя методические и экспертные советы, профессиональные объединения учителей. Видимо, практика работы школьных консилиумов такова, что обе эти позиции в настоящее время существуют и развиваются одновременно, имея хорошие перспективы сближения.

Анализ существующих научных подходов, нормативно-правовых и методических источников, реальной педагогической практики, сложившейся в разных регионах России, позволяет сделать вывод о возможности реализации в условиях каждой общеобразовательной школы собственной позиции по отношению к деятельности консилиума, которая не противоречит нормативно-правовой базе и обеспечивает достижение намеченных целей и решение поставленных задач.

Мы рассматриваем психолого-медико-педагогический консилиум общеобразовательной школы как компонент образовательной среды и субъект ее управляющей системы, который представляет собой организационно-деятельностную структуру, созданную как для обеспечения диагностико-коррекционного сопровождения процесса обучения школьников с задержкой психического развития, так и для обеспечения субъект-субъектных отношений с учителями в процессе формирования их профессионально-личностной готовности к обучению данной категории школьников.

Необходимо отметить, что в педагогической науке вопрос о роли школьного психолого-медико-педагогического консилиума в повышении профессиональной готовности учителя до сих пор не является предметом отдельного исследования. Так, Е.А. Ямбург, не опровергая известный педагогический постулат о том,

что «педагог был, есть и будет центральной фигурой учебно-воспитательного процесса... все остальное в школе — лишь сопровождение», тем не менее утверждает, что «...дефектолог на сегодняшний день является наилучшим интегратором и координатором педагогических, медицинских и психологических знаний о ребенке. ...Он, как никто другой из участников педагогического консилиума, способен не только грамотно переработать разноплановую информацию медицинского, психологического и педагогического свойства, но и наиболее комплексно наметить стратегию и тактику развития ребенка» [10, с. 84—85].

Для современной педагогической практики обучения детей с ЗПР в условиях общеобразовательной школы характерным является недостаточное обеспечение образовательного коррекционно-развивающего процесса специально подготовленными кадрами [2; 4; 8; 9]. Поэтому согласиться с мнением известного педагога можно лишь частично, поскольку в большинстве российских общеобразовательных школ (за исключением школ в городах-мегаполисах) с детьми с неярко выраженными отклонениями в развитии работают учителя, не имеющие специального дефектологического образования, для которых овладение специальными знаниями и умениями, обретение профессиональных качеств, позволяющих строить взаимодействие со всеми участниками образовательного (коррекционно-развивающего) процесса становится необходимым. Вместе с тем существующие системы высшего профессионального образования, повышения квалификации и переподготовки педагогов не обеспечивают потребности педагогической практики в дефектологических кадрах. Очевидно, что в сложившейся ситуации следует использовать возможности методических служб, профессиональных сообществ и специальных организационных структур, созданных как на уровне муниципалитетов, так и на уровне отдельных школ. Такой организационно-деятельностной структурой, по нашему мнению, является и школьный психолого-медико-педагогический консилиум (ШПМПК).

Мы полагаем, что деятельность ШПМПК должна быть выстроена таким образом, чтобы учитель при взаимодействии со специалистами консилиума приобретал знания и умения в соответствии с содержательным наполнением компонентов профессионально-личностной готовности. Это становится возможным, если на основе имеющихся рекомендаций [3—6; 8; 9] в каждой школе разрабатывается Положение о ШПМПК, а для учителей и специалистов школьного консилиума становятся понятными цели и задачи их взаимодействия, его механизм.

Первый этап взаимодействия учителя с членами ШПМПК осуществляется во время сбора и систематизации информации о состоянии физического и нервно-психического здоровья школьников с ЗПР, психолого-педагогического изучения их личности. На этом этапе учитель сталкивается с необходимостью выполнения педагогических действий, которые требуют определенного уровня сформированности интеллектуального и технологического компонентов профессионально-личностной готовности. Выполнение этих педагогических действий стимулирует и самого учителя к активному освоению и применению новых для него знаний и умений, составляющих содержательную основу этих действий.

Второй этап взаимодействия учителя со специалистами психолого-медико-педагогического консилиума осуществляется в ходе непосредственного консилиумного обсуждения проблем ученика с задержкой психического развития. Целью профессионального взаимодействия на этом этапе является выработка адекватной педагогической позиции, «образовательного маршрута» и «маршрута психолого-педагогического сопровождения» ученика с ЗПР. Это требует от учителя массо-

вой школы умения обмена информацией, а также важнейшего умения правильной интерпретации информации разнопланового характера, полученной от других членов ШПМПК.

Необходимо отметить, что участие учителя общеобразовательной школы в таком взаимодействии является внешним фактором, стимулирующим его к профессиональному развитию и саморазвитию. И на первом и на втором этапах взаимодействия со специалистами ШПМПК важно обеспечить уверенность учителя в правильности собственной педагогической позиции. Это достигается за счет организации постоянной консультативной помощи со стороны заместителя директора по учебной работе, который курирует классы коррекционно-развивающего обучения.

Взаимодействие учителя с членами ШПМПК на третьем этапе мы можем охарактеризовать как перманентное, так как оно осуществляется в ходе процесса воспитания и обучения школьника с ЗПР. На этом этапе обычно проводятся плановые заседания консилиума, однако, как показывает практика, нередко возникает необходимость внеплановых, инициированных учителем консилиумных заседаний, особенно в тех случаях, когда учитель не может самостоятельно решить сложную для него педагогическую задачу (например, правильного педагогического реагирования на проявления эмоционально-волевых нарушений у ученика).

Таким образом, необходимость постоянного взаимодействия учителя общеобразовательной школы со специалистами разных профилей, входящих в состав школьного психолого-медико-педагогического консилиума, обеспечивает не только успешность обучения школьников с задержкой психического развития, но и активизирует внутренний фактор формирования его профессионально-личностной готовности.

### *Список использованной литературы*

1. Кузнецова, Л.В. Стигматизация как социально-психологический барьер на пути интеграции и социализации // Проблемы подготовки кадров по специальной педагогике и специальной психологии в России и Болгарии на рубеже веков / Л.В. Кузнецова [и др.]. — София ; М., 2001. — Ч. 2. — С. 202—229.
2. Мищенко, З.И. Дидактические основы подготовки учителя к коррекционно-развивающему обучению младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2000. — 212 с.
3. Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития / Научное объединение «Компенс-центр». — М., 1993. — 36 с.
4. Основы управления специальным образованием : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Малофеев [и др.]; под ред. Д.С. Шилова. — М. : Академия, 2001. — 336 с.
5. Протас, Е.С. Компенсирующее обучение в России : сборник действующих нормативных документов и учебно-методических материалов. — М. : АСТ-ЛТД, 1997. — 160 с.
6. Система коррекционно-развивающего обучения в г. Москве. Сер. «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / отв. ред. Л.Е. Курнешова. — М. : Центр инноваций в педагогике, 1998. — 128 с.
7. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника / Пед. общество России. — М., 2000. — 448 с.
8. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты : метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 136 с.
9. Щербо, И.Н. Школьная коррекционно-развивающая служба : из опыта работы средней школы № 1071 г. Москвы. — М. : Новая школа, 1997. — 56 с.
10. Ямбург, Е.А. Школа для всех : адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). — М. : Новая школа, 1995. — 464 с.



## Международный опыт

Г.А. Андреева, Ю.Ю. Онищенко

### НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БРИТАНСКОГО УЧИТЕЛЯ В СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

«...Учитель-профессионал высокого класса — это специалист, овладевший высоким уровнем профессиональной деятельности, сознательно изменяющий и развивающий себя в процессе труда, вносящий свой индивидуальный творческий вклад в профессию...» [1, с. 58]. Действительно, в процессе профессионального совершенствования учитель проходит нелегкий путь от ступени к ступени, приближаясь к желаемой цели — профессионализму, этапы которого во многом совпадают с уровнями его развития.

В Великобритании процесс профессионального развития педагогических кадров как в системе их подготовки, так и переподготовки, определенно нацелен на повышение их профессионализма. Понятие «непрерывное профессиональное развитие учителя» (*teacher's continuing professional development*), сформулированное британским исследователем О'Нилом, характеризует этот достаточно длительный процесс как «персонально ориентированный на достижение наивысшей планки профессионального мастерства» [5, с. 287] и свидетельствует о том, что восхождение к профессионализму по сути своей полиструктурно: оно представляет собой единство разнообразных этапов становления личности учителя-мастера, отражающих динамику ее развития. При этом важно отметить, что это отнюдь не планомерный процесс: учитель, достигший высоких результатов в труде, вовсе не застрахован от «белых пятен» в его профессиональном портрете.

Британские исследователи утверждают, что между категориями «профессиональное развитие» и «профессиональное обучение» существует четкая грань. Так, *профессиональное развитие* — это постоянный процесс рефлексии и самопознания, осуществляемый на основе четкого планирования собственной деятельности и отвечающий нуждам работодателей, департамента образования и отдельно взятых индивидов, тогда как *профессиональное обучение* — это целенаправленный процесс профессиональной подготовки, ведущий к личностному росту и формированию знаний, умений и навыков, который способствует повышению образованности [4, с. 156]. Таким образом, понятие «профессиональное развитие» подразумевает более широкое и обобщенное содержание в отличие от понятия «профессиональное обучение».

Важную роль в процессе непрерывного профессионального развития учителя играет так называемый социальный контекст образовательного пространства

и взаимоотношения между его ключевыми компонентами — идеологией, культурой, материальной базой образовательного учреждения и социальным контролем [7, с. 76], каждый из которых может существенно влиять на учебный процесс на национальном, региональном, местном и школьном уровнях, а значит и на требования, предъявляемые обществом к личности учителя-профессионала.

Понятие *идеология* в социальном контексте образовательного пространства — это определенная парадигма, которая включает в себя систему идей, взглядов, теорий, объясняющих не только картину и явления мира, но и педагогический процесс. Если в то или иное время доминирует определенное направление общественной мысли, оно, без сомнения, оказывает существенное влияние на процесс обучения и действия учителя, что может не только повлечь за собой изменения в содержании учебного плана, но и инициировать новые формы и методы в педагогической деятельности учителей.

Исследование генезиса британского педагогического образования выявило некоторые идеологии (парадигмы), закономерно сменявшие одна другую и оказывавшие влияние как на личность учителя, так и на его непрерывное профессиональное развитие. К ним следует отнести такие идеологии, как «Направленность педагогического процесса на ребенка» (*professional ideology of child-centredness*), столь распространенная в 60—70-е годы XX века; идеология «Новое Право» («*New Right*» ideologies) в 80—90-е годы XX века, сторонники которой ратовали за расширение прав выбора родителями образовательного учреждения и усиление ответственности школы за результаты обучения; «Тревога за Нравственность» («*Moral Panics*»), связанная со стремлением британской общественности сохранить традиционные методики преподавания литературы, истории и культуры для предотвращения новых искаженных трактовок их содержания. В их основу легли конкретные социально-экономические преобразования, имевшие место в тот или иной период развития британского общества.

Идеология современного педагогического образования в Великобритании находится в постоянной динамике. Так, в 2004 году в стране получила развитие новая идеология (парадигма) личностно ориентированного, так называемого «персонализированного» обучения («*Personalized Learning*»). Профессионально-педагогическая идеология, включающая в себя обязательства, интересы, идеалы и образовательные ценности, пользуется немалым влиянием среди учителей. Как полагают британские исследователи, в своем стремлении совершенствовать педагогическое мастерство, а значит и профессионализм, учителям надлежит быть прогрессивными и открытыми, готовыми к конструктивной критике как собственных взглядов и убеждений, так и убеждений других участников образовательного процесса.

Понятие *культура* как важный социальный компонент образовательного пространства можно рассматривать с точки зрения перспективы развития общества, поскольку она часто формируется и развивается в совместной деятельности педагогов и детей, а также на основе коллективной реакции ученической группы на ту или иную социальную ситуацию. Культура как общественное явление отражает исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Благодаря общности интересов и перспективных целей отдельные индивиды объединяются в социальные группы, выражая определенные ценностные ориентации.

В свою очередь любое школьное педагогическое сообщество сохраняет свою культурную среду, одновременно попадая при этом под внешнее влияние социума и в то же время оказывая влияние на родителей, детей, учителей и перспективы их совместной деятельности. В большом школьном коллективе, как и в любой другой социальной группе, могут существовать разногласия на этнической, языковой, религиозной, классовой, гендерной, сексуальной и ценностной почвах. Поэтому учителя-профессионалы должны включаться в диалог культур, общаясь с семьями своих учеников и их ближайшим окружением.

Следует отметить, что существует также особая профессионально-педагогическая культура в каждой отдельно взятой школе, городе, регионе и даже части Соединенного Королевства, которая является способом общения и творческой самореализации учителя в различных видах деятельности, источником сотрудничества и новаторства, направленных на освоение и передачу образовательных ценностей.

Практика показывает, что жизненный уклад, традиции и приоритеты разных частей Соединенного Королевства всегда накладывали свой отпечаток на деятельность школ и работу учительского корпуса. Безусловно, прослеживается немалое сходство между системами образования Англии, Уэльса, Шотландии и Северной Ирландии, однако при этом наблюдаются и существенные различия. Так, характерной чертой специфики организации образовательного процесса Уэльса является значительная роль уэльского языка и наличие своего учебного плана, отличного от других регионов Великобритании. В Шотландии образование рассматривают как процесс «выявления и проявления индивидуальности» [6], а учителей — в качестве субъектов, передающих учащимся национальную культуру. В Северной Ирландии долгие годы господствовала система среднего образования, базирующаяся на принципе свободного выбора предметов учащимися, однако уже к 2008 году она должна завершить свое существование, и за этим последует внедрение новой системы обучения. Значительна также государственная координация базового педагогического образования и периода адаптации (индукции) начинающего учителя в профессии. Устойчивое влияние церкви хотя и остается традиционной чертой системы образования в Северной Ирландии, введение нового учебного плана и системы оценивания (2002) внесло немало инновационных корректив в образовательный процесс в виде использования интегрированных учебных дисциплин и включения индивидуальных планов личностного развития учащихся в нормативный учебный план школы.

Таким образом, все административные части Соединенного Королевства хотя и взаимосвязаны друг с другом глубокими историческими корнями, отличаются богатой национально-этнической культурой, придающей особый колорит образовательному пространству и влияющей непосредственно на формирование культуры учителя и развитие его профессионализма.

**Материальная база** образования объединяет четыре основных составляющих: люди, здания, оборудование и материалы, которые также оказывают как качественное, так и количественное воздействие на процесс обучения и на возможность успешного формирования профессионализма педагогов.

В современной британской школе, как и во всем мире, задействовано много участников педагогического процесса. Успешность ее деятельности связана с возможностью сотрудничества и работы в команде, вне зависимости от их статуса и принципов субординации. Безусловно, с образовательной точки зрения квалифицированные педагогические кадры являются наиболее ценным ресурсом. Не

менее важной считается наполняемость класса, соответствующая общепринятым стандартам и нормам.

В свою очередь здания школ, а именно: их вместимость, соответствие современным требованиям, степень износа, влияют на реализацию учебного плана, структуру школьного коллектива, организацию работы учителей, которые в своей профессиональной деятельности должны развивать творческий потенциал своих учеников.

Существенную роль в образовательном процессе играет школьное оборудование, с помощью которого учителя-профессионалы осуществляют учебно-воспитательную работу, а учащиеся получают необходимые знания, умения и навыки. Учебное оборудование охватывает довольно широкий спектр объектов: от оборудования залов и игровых площадок до музыкальных инструментов, от предметов исторической ценности до разнообразного оборудования для занятий по естествознанию, математике и английскому языку.

Стоит подчеркнуть, что образование в Великобритании является отличным капиталовложением и пользуется солидными дотациями со стороны государства, большая часть которых идет на зарплаты учителей. Труд британских учителей в государственной системе образования оплачивается по особой национальной тарифной сетке для обеспечения высокого уровня профессионализма их деятельности.

Самая влиятельная структура *социального контроля* за профессионально-педагогической деятельностью учителей в Великобритании — это Инспекция образовательных стандартов (OFSTED inspection system), которая была учреждена в 1992 году после реорганизации инспекции Ее Величества. Сотрудники инспекции регулярно составляют специальные отчеты по работе каждой отдельно взятой школы. Схожие структуры государственного контроля существуют в Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии. Уровень сформированности профессионализма учителей в этих регионах, который регулярно подвергается оценке со стороны соответствующих инспекций, соотносится с темпами их карьерного роста и соответствующим повышением заработной платы.

Важно подчеркнуть, что профессионализм и компетентность стали для учителей Великобритании стандартами, к овладению которыми необходимо постоянно стремиться: для них они — цели, педагогические ценности и ожидаемые результаты обучения в образовательном учреждении, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности и профессионализма в будущем.

Циркуляр 1998 года [8] явился тем профессионально значимым ориентиром, который предусмотрел обязательный пересмотр учебных планов и программ в соответствии с новыми требованиями к профессиональной подготовке учителя и вместе с тем определил характер и аксиологические приоритеты инновационных процессов в содержании и развитии педагогического образования, стимулирующие развитие самого учителя.

Требования Циркуляра, содержащие стандарты по всем предметам педагогического образования, включают следующие разделы: знание и понимание учебного материала; планирование, преподавание и классное руководство; диагностика, контроль, регистрация, оценка и отчетность; другие профессиональные требования, которые предъявляются ко всем студентам независимо от типа обучения и специальности.

При аттестации на получение статуса квалифицированного учителя (QTS) студент-выпускник должен также продемонстрировать специальные профессио-



нально-педагогические умения: обеспечивать эффективное руководство работой целого класса, группы учащихся или одного ученика; осуществлять контроль за процессом и результатами обучения, поддерживая при этом сознательную дисциплину; создавать в учебно-воспитательном процессе благоприятную атмосферу, способствующую развитию положительной мотивации учащихся к учению; использовать побуждающие методы обучения, поддерживающие темп работы учеников на должном уровне, и другие умения, призванные стать в дальнейшем базой для развития профессионализма.

Логичным результатом работы контролирующих инспекций является формирование в социуме более четкого представления о процессе освоения педагогической профессии: о стандартизированном базовом педагогическом образовании, этапе индукции для учителей-новичков, методических объединениях по предметам и специальной подготовке школьной администрации к управлению образовательным учреждением во всех частях Соединенного Королевства.

Следует отметить, что процессу непрерывного профессионального развития учителей во всех регионах Соединенного Королевства уделяется большое внимание.

Так, в Шотландии в рамках проводимых в сфере образования прикладных исследований (the Applied Educational Research Scheme) успешно действует национальный проект «Учителя в роли учащихся», целью которого является повышение исследовательского потенциала всех участников педагогического процесса в вузах и улучшение качества образования в стране.

С появлением в 1999 году шотландского парламента местная система образования обрела гораздо больше полномочий. За этим последовало утверждение ряда законопроектов, связанных со сферой образования: «Стандарты шотландских школ» («the Standards in Scotland's Schools Act») в 2000 году, «Соглашение МакКроуна» (McCrone Agreement) в 2001 году и т.д. «Соглашение МакКроуна», в частности, было заключено между учителями и работодателями. В центре его внимания — заработная плата и условия труда учителей. Основное содержание документа включало в себя следующие пункты: подъем заработной платы на 23 %; установление оплаты труда учителей в соответствии с достигнутым уровнем их профессионального развития; утверждение права на профессиональное общение и профессиональное саморазвитие каждого учителя; ориентация педагогов на пополнение своего «портфолио профессионального мастерства». Таким образом, профессиональное развитие учителей включено в профессиональные стандарты, как и стажировка (probation), и индуктивный период (induction).

С 2003 года опытные учителя в Шотландии получили возможности для социального роста и повышения материального благосостояния в результате высоких достижений в процессе непрерывного профессионального развития, ведущего к присвоению им нового статуса — «учителя высшей категории» (Chartered Teacher) [3, с. 91]. Это одно из наиболее перспективных нововведений, предназначенных для повышения качества профессиональной деятельности педагогических кадров в этой стране.

Согласно статистическим данным в 2006 году 335 учителям в Шотландии присвоено звание «учитель высшей категории» (СТ), еще 3250 учителей зарегистрировались для участия в программе на получение этого звания и 4000 учителей планируют сделать это в обозримом будущем [3, с. 92]. Большинство учителей обрели свой новый статус ускоренным способом — путем аккредитации, представив профессиональный портфолио в Совет учителей Шотландии (the General

Teaching Council for Scotland). Однако другая часть представителей педагогического корпуса Шотландии получила свой статус и университетскую степень магистра в рамках специально разработанной программы.

«Учитель высшей категории» (СТ) представляет собой шотландскую модель профессиональной состоятельности для опытных учителей-практиков. Однако, безусловно, само понятие учителя-профессионала стоит рассматривать в более широком контексте международной перспективы, находя его аналоги и в других системах образования. Так, в Англии существует термин «компетентный учитель» (Advanced Skills Teacher) и «учитель-мастер» (Excellent Teacher). В США учителя со стажем вправе обратиться в Национальную комиссию по профессиональным педагогическим стандартам (the National Board for Professional Teaching Standards) за государственным сертификатом, подтверждающим их профессиональное мастерство.

Профессиональное развитие учителя часто рассматривают как длительный поэтапный процесс, в котором ему предстоит пройти путь от «новичка» на самой ранней ступени своей карьеры, постепенно повышая свою педагогическую компетентность, методическое искусство и квалификацию в сочетании с личностным развитием и накоплением профессионального опыта, до «эксперта», завершающей стадии, «апогея» процесса формирования педагогического профессионализма [2]. Пытаясь теоретически обосновать переход от учителя-новичка к учителю-эксперту, Д. Берлинер предложил пятиступенчатую модель развития учителя. Однако лишь три первые ступени (новичок, продвинутый новичок, компетентный исполнитель) отражают явный прогресс учителя с четко выраженными особенностями профессионального поведения и развития, индивидуальным способом мышления и миропонимания, приобретенными учителем в течение продолжительного периода времени. Можно предположить, что учитель-эксперт — это статус, которым обладает лишь очень незначительное количество учителей. Очевидно, мы можем поставить знак равенства между понятиями «учитель-эксперт» и «учитель высшей категории».

Введение статуса учителя высшей категории (Chartered Teacher) предоставило педагогическим кадрам Великобритании хорошую возможность включаться в процесс непрерывного профессионального развития и, оставаясь учителями-практиками, продвигаться по служебной лестнице со сравнительно высокой заработной платой.

Итак, непрерывное профессиональное развитие учителей детерминировано социальным контекстом образовательного пространства, а высококачественное школьное обучение, в свою очередь, невозможно без высокого уровня их педагогического мастерства.

### *Список использованной литературы*

1. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 55—63.
2. Berliner, D.C. Describing the behaviour and documenting the accomplishments of expert teachers // Bulletin of Science, Technology and Society. — 2004. — Vol. 24. — № 3. — P. 200—212.
3. Connelly, G. Chartered Teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers — a view from the inside / G. Connelly, M. McMahon // Journal of In-service Education. — 2007. — Vol. 33. — № 1. — P. 91—105.

4. Fraser, C. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models / C. Fraser [et al.] // *Journal of In-service Education*. — 2007. — Vol. 33. — № 2. — P. 153—169.
5. O'Neill, J. Managing professional development // *The principles of Education Management* / Ed. by T. Bush, J. West-Burnham. — Harlow : Longman, 1994.
6. Paterson, L. The civic activism of Scottish teachers: explanations and consequences // *Oxford Review of Education*. — 1998. — Vol. 24. — № 3. — P. 279—302.
7. Pollard, A. *Reflective teaching*. Second edition. — L. : Continuum, 2006. — 503 с.
8. *Teaching: High Status, High Standards. Requirements for Courses of Initial Teacher Training*. — L. : DfEE, Circular. — 1998. — № 4.

## НАШИ АВТОРЫ

**Агаджанян Николай Александрович** — доктор медицинских наук, почетный профессор Российского университета дружбы народов, заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии медицинских наук (Москва)

**Андреева Галина Алексеевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

**Байкова Лариса Анатольевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член академии педагогических и социальных наук (Рязань)

**Башкирева Татьяна Валентиновна** — кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Богомолова Елена Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Воронова Елена Владимировна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Горынцева Ольга Сергеевна** — аспирант кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко (Глазов, Удмуртия)

**Гребенкина Лидия Константиновна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Рязань)

**Ерёмкин Юрий Логинович** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Ершова Регина Вячеславовна** — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

**Заварзина Любовь Эллиевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж)

**Завражин Сергей Александрович** — доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики Владимирского государственного педагогического университета (Владимир)

**Захарищева Марина Алексеевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Глазовского государственного педагогического института имени В.Г. Короленко (Глазов, Удмуртия)

**Жокина Надежда Алексеевна** — кандидат педагогических наук, начальник управления воспитательной работы, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Касаткина Светлана Николаевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики начального обучения Калужского государственного педагогического университета имени К.Э. Циолковского (Калуга)

**Комарова Оксана Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Костикова Лидия Петровна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Куликов Александр Сергеевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий Владимирского института повышения квалификации работников образования (Владимир)

**Ломако Зауреш Аргингазиевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

**Онищенко Юлия Юрьевна** — ассистент кафедры английского языка, аспирант кафедры педагогики Коломенского государственного педагогического института (Коломна)

**Панюкова Светлана Валерьевна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член академии информатизации образования (Рязань)

**Разживина Дарья Анатольевна** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко (Глазов, Удмуртия)

**Романов Алексей Алексеевич** — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования, директор НИИ педагогики и психологии Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член академии педагогических и социальных наук (Рязань)

**Савушкина Елена Васильевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, член-корреспондент МАНПО (Рязань)

**Северин Александр Евгеньевич** — доктор медицинских наук, профессор Российского университета дружбы народов, академик Российской экологической академии (Москва)

**Семёнов Юрий Николаевич** — директор института внедрения новых медицинских технологий «РАМЕНА» (Рязань)

**Тихомирова Евгения Ивановна** — доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, академик МААН, заведующая лабораторией субъектной самореализации и инновационных технологий Самарского государственного педагогического университета (Самара)

**Толмачёва Галина Александровна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

**Ушакова Оксана Семёновна** — доктор педагогических наук, профессор, заведующая лабораторией института развития дошкольного образования РАО, академик МАНПО (Москва)

**Фомина Наталья Александровна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, действительный член МАНПО, академии имиджологии (Рязань)

**Чернов Леонид Игоревич** — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета истории и международных отношений Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (Рязань)

## ИНФОРМАЦИЯ АВТОРАМ

Рукописи представляются в редакцию в одном экземпляре объемом не более 1,5 авторского листа (формат А4, 36 страниц машинописного текста через два интервала). Статья должна быть напечатана четким шрифтом на белой бумаге с одной стороны листа с соблюдением изложенных требований.

Используемая литература, на которую в тексте даются ссылки, помещается в конце статьи с соблюдением ГОСТа 71–2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления». Для книг должны быть указаны: автор, название работы, место издания, издательство, год издания, страницы, а в тексте – порядковый номер данной книги, соответствующий ее номеру в списке литературы; для статьи: автор, название статьи, название журнала, год издания, том, номер (или выпуск), страницы начала и конца статьи.

Ссылки на цитаты обязательны. Для подтверждения правильности приводимых цитат в тексте на полях страниц, напротив цитат, автору следует ставить свою подпись.

Примечания и список используемой или рекомендуемой литературы должны быть за текстовыми.

Ссылки на неопубликованные работы (за исключением диссертаций) не допускаются.

В конце статьи авторы должны сообщить о себе следующие сведения: фамилию, имя, отчество, почтовый адрес, телефон (служебный и домашний), факс, адрес электронной почты (E-mail), место работы, занимаемую должность, ученое звание или статус.

Статья должна быть подписана всеми авторами.

Для ускорения процесса подготовки журнала к изданию редакция просит авторов по мере возможности вместе со статьей на бумажном носителе присылать на дискете электронную копию статьи с текстовым и графическим файлами редакторов, в которых была набрана статья.

*Требования к электронным версиям издательских оригиналов:*

– электронная версия должна быть записана на дискете (гибком магнитном диске) 3,5 или CD-R(RW)-дискете емкостью 650 Mb или 700 Mb;

– текст должен быть сохранен в формате RTF (Rich Text Format);

– изображения и прочие графические данные должны быть записаны в формате TIF (Tag Image File Format) с разрешением от 400 \* 400 до 600 \* 600 dpi;

– архив электронной версии может быть представлен в одном из следующих форматов: \*.ARJ, \*.ZIP, \*.RAR.

– Текст, набранный в формате \*.RTF, должен соответствовать следующим требованиям:

– выключка по левому краю без отступов и абзацных втяжек;

– полиграфические (парные) кавычки: («) — Alt 0171, (») — Alt 0187;

– знаки препинания тире (Alt 0151) и дефис должны различаться по начертанию;

– неразрывный пробел между фамилией и инициалами, между цифрами и единицами их измерения, выраженными одной буквой, между цифрой, обозначающей год (век), и их сокращенными обозначениями (г., в., гг., вв.), в написаниях географических названий (г. Рязань, р. Ока), а также между цифрой и знаком % и т. п.;

– многоточие должно быть обозначено одним символом (Alt 0133);

– буква ё употребляется для различения смысла и в собственных наименованиях и т.п.

Оригиналы для сканирования (фотографии, графические изображения) должны быть качественными.

Файлы, которые при проверке показывают наличие вирусов или подозрение на вирусы, не принимаются.

В случае отклонения материала рукописи и дискеты не возвращаются.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.  
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» — 36248

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ПОИСК

Научно-методический журнал

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редакторы: *Е.Н. Захарова, В.Л. Рубайлова*  
Художник-дизайнер *А.С. Байков*  
Технический редактор *О.С. Верещагина*

Подписано в печать 05.10.07. Поз. № 113. Бумага офсетная. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>8</sub>.  
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.  
Усл. печ. л. 21,15. Уч.-изд. л. 16,6. Тираж 1000 экз. Заказ №

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»  
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГУ  
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22  
тел. (4912) 45–20–36