**Тверского**

**государственного**

**университета**

***Научный******журнал*** *Основан в 2003 г.*

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ПИ №ФС77-51592 от 2 ноября 2012 г.

*Серия* *«Педагогика и психология»* *№ 2, 2014*

**Учредитель**

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение

высшего профессионального образования

«Тверской государственный университет»

**Редакционный совет:**

***Председатель*** д-р физ.-мат. наук, проф. А.В. Белоцерковский

***Зам. председателя*** д-р техн. наук, проф. И.А. Каплунов

***Члены редакционного совета:***

д-р филол. наук, проф. Е.Н. Брызгалова, д-р филос. наук, проф. Б.Л. Губман,

д-р филол. наук, проф. А.А. Залевская, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий,

д-р ист. наук, проф. Т.Г. Леонтьева, канд. экон. наук, доцент Д.И. Мамагулашвили, канд. физ.-мат. наук, доцент Б.Б. Педько, д-р хим. наук, проф. Ю.Г. Папулов,

д-р биол. наук, проф. А.Я. Рыжов, д-р геогр. наук, проф. А.А. Ткаченко,

д-р юр. наук, проф. Л. В. Туманова, д-р физ.-мат. наук, проф. А.В. Язенин

***Редакционная коллегия серии:***

д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия) **(главный редактор)**

академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия), академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия), академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия), член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор А.В. Мудрик (Россия), член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия), д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия), д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия), д-р пед. наук, профессор Е.М. Рангелова (Болгария), д-р пед. наук, профессор И.М. Шоробура (Украина)

канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) **(зам. главного редактора)**

**Адрес редакции:**

Россия, 170100, Тверь, ул. Желябова, 33.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63

*Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть*

*репродуцирована без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный университет, 2014

***Scientific Journal*** *Founded in 2003*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,

Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR).

PI №ФС77-51592 from November 2, 2012.

*Seriya* *«Pedagogika i psikhologiya»* *No. 2, 2014*

**Translated Title**

Herald of Tver State University. Series: Applied Mathematics

**Founder**

FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION

OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

**Editorial Council:**

***Chairman*** Dr. of Sciences, prof. A.V. Belotserkovskiy,

***Vice-chairman*** Dr. of Sciences, prof. I.A. Kaplunov

***Members of the Editorial Council:***

Dr. of Sciences, prof. E.N. Bryzgalova, Dr. of Sciences, prof. B.L. Gubman,

Dr. of Sciences, prof. A.A. Zalevskaya, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lel'chitskiy,

Dr. of Sciences, prof. T.G. Leont'eva, Candidate of Sciences, docent D.I. Mamagulashvili, Candidate of Sciences, docent B.B. Ped'ko, Dr. of Sciences, prof. Yu.G. Papulov,

Dr. of Sciences, prof. A.Ya. Ryzhov, Dr. of Sciences, prof. A.A. Tkachenko,

Dr. of Sciences, prof. L.V. Tumanova, Dr. of Sciences, prof. A.V. Yazenin

**Editorial Board of the Series**:

Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (editor-in-chief), Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina, Corresponding Member of RAO, Dr. of Sciences, prof. A.V. Mudryk, Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich, Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina, Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova, Dr. of Sciences, prof. E.M. Rangelova, Dr. of Sciences, prof. І.M. Shorobura, Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (executive secretary)

**Editorial Office:**

Russia, 170100, Tver, 33 Zhelyabova str.

Phone: (4822) 35-60-63

*All rights reserved. No part of this publication may be*

*reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2014

***СОДЕРЖАНИЕ***

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Парахонская Г.А. Поколенное исследование в социологии и социальной психологии 7

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Жалагина Т.А., Кучеров Б.С. Творчество как основа самоактуализации личности в контексте профессиональной деятельности 16

Казак Т.В. Инструментальные и методические средства психолого-педагогического обеспечения психосоциальной адаптации молодых сотрудников системы органов внутренних дел 23

Кобец А.В. Психологические особенности профориентационной работы в правоохранительной системе 36

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Яценко Д. А. Состояние научных исследований и практических разработок в области психологии личности за рубежом и в нашей стране 45

Гусев А.Н., Сильницкая А.С. Влияние демонстративности и коммуникативной активности личности на интонационные параметры речи в разных ситуациях общения 57

ВОСПИТАНИЕ

Караванова Л.Ж., Салиш С.С., Караванова Т.А. Духовно-нравственное становление младшего школьника во внеклассной деятельности 78

Караванова Л.Ж., Абаева Г.Б. Эстетическое воспитание учащихся в условиях общеобразовательного учреждения 85

Звездина М.Л. Взаимосвязь процессов формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни как условие обеспечения культуры здорового образа жизни 92

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Климина А.В. Образ школы в отечественной журналистике начала XX века 99

Крестинский И.С. История методов обучения иностранным языкам: методология исследования 105

Моторнова И.А. Подготовка учителей к реализации культурологического содержания образования в отечественной начальной школе на рубеже XIX-XX веков. 114

Симора В.А. Роль духовенства в духовно-нравственном становлении молодого поколения России в конце XIX - начале XX века 121

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Саакян С.А. Современная начальная школа в США: особенности образовательного процесса и тенденции 131

Смирнова Д.В. Учительство в педагогической традиции буддизма 141

Методика преподавания

Дроботун Б.Н., Джарасова Г.С, Егимбаева Н.Б. О семантиках исчислений высказываний 148

АКТУАЛЬНО

Самусенко И.Л., Сусоева О.В. Терапия искусством и ее применение в психопрофилактической деятельности специалистов образования 165

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Воищева Н.М. Индивидуально-психологические особенности проактивного совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов 172

Гудименко Ю.Ю. Влияние психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя дошкольного образовательного учреждения 181

Иванова М.А. Сценарии развития адаптационных ресурсов участников инклюзивной образовательной среды 191

Мухаметова Р.К. Мотивационная сфера как составляющая психологической готовности личности к деятельности в экстремальных условиях 197

Невмержицкая Ю.П. К вопросу о диагностике ценностно-смысловой сферы личности 203

Останина Н.В. Коррекция общения лиц с нарушенным зрением посредством танцевальной терапии 209

***CONTENTS***

SOCIAL PSYCHOLOGY

Parakhonskaya G. A. Generational study of sociology and social psychology 7

psychology of work

Zhalagina T.A., Kucherov B.S. Creativity as a basis for selfactualization in the context of professional activity 16

Kazak T. V. Tool and methodical means of psikhologo-pedagogical ensuring psychosocial adaptation of young staff of system of law-enforcement bodies 23

Kobets A.V. Psychological features of career-oriented work in law enforcement   
system 36

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Yatsenko D.A. Research and practical developments in the field of personality psychology abroad and in our country 45

Gusev A., Silnitskaya A. The influence of demonstrativity and communication activity on vocal parameteres in different conditions 57

**EDUCATION**

Karavanova L.Zh., Salish S.S., Karavanova T.A. Spiritual and moral formation of the younger school student in out-of-class activity 78

Karavanova L.Zh., Abayev G. B. Pedagogical ensuring esthetic education of pupils in extracurricular activities of educational institution 85

Zvezdina M. Interrelation of processes of formation of value attitude of schoolchildren to health and a healthy lifestyle as a condition of providing the culture of healthy 92

History of Pedagogy

Klimina A.V. The image of the school in the national pedagogical journalism at the beginning of the 20th century 99

Krestinskiy I.S. History of methods of foreign language teaching: methodology of analysis 105

Motornova I.A. Training of the teacher as one of conditions of development of the culturological content of primary education in Russian school at the turn of the XIX-XX centuries 114

Simora V.A. Clergy role in spiritual and moral formation of young generation of Russia at the end of XIX - the beginning of the XX century 121

comparative pedagogy

Saakyan S.A. Modern primary school in the United States: characteristics of the educational process and trends 131

Smirnova D. Teaching in the Buddhist tradition 141

TEACHING

Drobotun B.N., Dzharasova G.S., Egimbaeva N.B. About calculation of statements 148

Actual

Samusenko I.L., Susoeva O.V. Therapy art and its application in the psycho activity of specialists of education 165

POSTGRADUATE PAGE

Voishcheva N. Psychological make-up of proactive coping behavior among ecologists 172

Gudimenko Y. Influence of psychological readiness for innovation on the intensity of professional alteration of infant school educators’ personalities 181

Ivanova M.A. Life Scripts of development of the adaptation of participants of the educational environment in terms of inclusive education 191

Mukhametova R.K. Motivation sphere as psychological readiness of personality constitutive for activity in extreme conditions 197

Nevmerzhitskaya Y.P. To the question of the diagnostics of value-semantic development of personality 203

Ostanina N.V. Correction communication at the people with visual impairments by dance therapy 209

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 7-15

УДК 316 : 303.4

ПОКОЛЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В СОЦИОЛОГИИ   
И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Г.А. Парахонская

Тверской государственный университет

Обосновывается важность изучения поколений, рассматриваются разные подходы к пониманию понятия «поколение», выделяются особенности поколенного исследования.

**Ключевые слова:** поколение, поколенное исследование.

Социальная психология и социология изучают закономерности поколенческого поведения, коммуникации и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в поколенческие группы; исследуют типы и механизмы их приспособлений к различным ситуациям. Однако индивидуальные возрастные процессы можно понять только в связи с возрастным анализом поколенческих когорт, к которым эти индивиды принадлежат. Все это предполагает изучение системы поколенческой стратификации и тех факторов, под влиянием которых она изменяется.

В обществе существуют и взаимодействуют одновременно несколько поколений. В период глубоких социально-экономических и культурных перемен неизбежно обостряется проблема, связанная с различным отношением поколений к прошлому, настоящему и будущему. Значительной остроты достиг этот конфликт относительно переоценки исторического прошлого в современной России.

В России изменяется возрастная структура населения. Сокращается доля молодых возрастных групп, постоянно увеличивается доля пожилых, старых и очень старых людей. Кроме того, за последние сто лет наблюдается сокращение размеров семьи, вовлечение женщин в производство, что сказывается на положении пожилых людей. Эти процессы осложнили традиционные виды заботы о людях «третьего возраста». Постоянный рост численности пожилых людей, увеличение их доли в численности населения выводят проблему социального самочувствия пожилых людей в ряд первоочередных.

Одновременное существование в обществе нескольких поколений, сложность их взаимодействия делают актуальным поколенное исследование.

Поколенное исследование – это исследование, главная цель которого – изучение динамики социальной структуры и ценностей общества через исследование взаимоотношений поколений. К одному поколению относятся люди, возраст которых помещается в некотором интервале, который не остается неизменным в процессе развития обществ. В настоящее время большинство исследователей определяют интервал между поколениями в 20-25 лет. Трудности определения границ поколения во многом обусловлены множественностью и противоречивостью его социально-биологических критериев: сроки физического созревания юношества, начало трудовой деятельности, средний возраст вступления в брак, общность образа мыслей, поведения, ценностей. Все перечисленные критерии подвижны и социально обусловлены. Например, увеличение сроков получения образования ведет к тому, что вступление в трудовую жизнь все больше затягивается по сравнению со сроком наступления физической зрелости, увеличение продолжительности жизни увеличивает границы зрелого возраста и отодвигает границы старших возрастных групп, а также дает возможность дифференцировать пожилых людей в более мелкие возрастные группы.

Социокультурный подход включает в себя историко-культурологический анализ форм взаимоотношений поколений, изучение влияния социокультурной среды на дистанцированность поколений, а также осмысление коммуникативных ресурсов в контексте отношений крайних возрастных групп и рассмотрение различных моделей межпоколенного взаимодействия. Особенно значимым является социокультурный подход в связи с формированием такой отрасли социологии знания, как социология социальной работы.

Самостоятельным социальным фактором, влияющим на межпоколенные взаимоотношения, являются возрастные социальные стереотипы. Несмотря на то, что подобные представления реально воздействуют на рассматриваемые нами возрастные группы, исследовательские или аналитические работы в этом направлении в отечественной социологии скорее исключение, чем правило.

Слово «поколение» используется в разных смыслах, обозначает: 1) генерацию, звено в цепи происхождения от общего предка ("поколение отцов" в отличие от «поколения детей»); 2) возрастно-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время; 3) условный отрезок времени, в течение которого живет или активно действует данное поколение; 4) общность современников, сформировавшихся в определенных исторических условиях, под влиянием каких-то значимых исторических событий, независимо от их хронологического возраста («поколение романтизма» или «послевоенное поколение» в отличие от «военного» и «довоенного»).

В социологии принято выделять различные критерии к интерпретации категории «поколение». В качестве первого критерия выделяется возраст, как совокупность людей, относящихся к определенным возрастным интервалам, или в несколько другом значении – как совокупность сверстников, образующая возрастной слой населения [1]. Второй критерий принадлежности к поколению – это причастность к какому-либо историческому событию, которое обусловливает функционирование данных поколенческих групп.

Понятие «поколенческая группа» используется на разных уровнях социологического знания.

Поколение – группа людей, ограниченная рамками возраста, живущая в определенный исторический период, в определенных социо-культурных условиях.

На теоретическом уровне понятие «поколение» отождествляется либо с поколенческой общностью, либо с поколенческой группой. К. Мангейм определял поколение как особый тип общественного положения некоторой совокупности индивидов внутри общественного целого [8, с. 37-40]. По его мнению, чем стремительнее происходят социальные и культурные изменения, тем выше вероятность того, что люди, связанные единым общественным положением в иерархии поколений, отреагируют на новую ситуацию развитием своей собственной «энтелехии». С другой стороны, К. Мангейм предполагает, что слишком высокий темп изменений может стать причиной разрушения зарождающихся «энтелехий» [8, с. 27-34]. Таким образом, по мнению мыслителя, становление поколения имеет место лишь тогда, когда некая возрастная группа отвечает на значимые исторические события и изменения формированием собственной «энтелехии», а частоту возникновения новых поколенческих «энтелехий» (и, следовательно, собственно поколений) Мангейм связывает с темпом социальных изменений. Х. Ортега-и-Гассет исходными признаками поколения считал общность даты рождения и единство жизненного пространства, что, по его мнению, означает и общность судьбы.

Качественное своеобразие поколенных общностей, их отличие друг от друга определяются тем, что на раннюю социализацию различных поколений оказывали влияние разные исторические события и процессы.

«Длина» поколения специфична для каждого поколения и определяется скоростью, с которой осуществляются социальные перемены. Например, в соответствии с типологией Ю.А. Левады, в российской истории ХХ в. можно выделить шесть поколений:

1) поколение «революционного перелома» (1905–1930 гг.), оно представлено людьми, родившимися в 90-е гг. XIX в.;

2) поколение «сталинской мобилизационной системы» (1930 – 1941гг.), это люди, родившиеся около 1910 г.;

3) поколение военного и непосредственно следующего за ним послевоенного периода (1941 –1953 гг.), это те, кто родились в 1920 – 1928 гг.;

4) поколение «оттепели» (1953 – 1964 гг.), это лица 1929 – 1943 гг. рождения;

5) поколение «застоя» (1964 – 1985 гг.), это родившиеся в 1944 – 1968 гг.;

6) поколение «перестройки и реформ» (1985 – 1999 гг.), оно представлено теми, кто родились примерно с 1969 г. [7, с. 41-44].

Итак, характер поколения, в числе прочего, обусловливается тем, в каком обществе происходит его становление - стабильном или трансформирующемся, а также тем, насколько радикальны происходящие трансформации.

Существуют и другие факторы, предопределяющие специфику поколения. К таковым выдающийся американский социолог Р. Инглегарт относит уровень материального благосостояния общества в целом.

На уровне теорий «среднего уровня» происходит процесс, связанный с институционализацией социологии поколений. Но все же отсутствие определения поколенческих групп приводит к недостаточному развитию категориального аппарата отраслевой социологии и осложняет методологическую и методическую взаимосвязь с эмпирическим уровнем.

На уровне конкретных социологических исследований (прикладном уровне) отсутствует четкое методологическое понимание различий между поколенческими группами, поколенческими общностями, возрастными группами и когортами, что приводит к размыванию границ объекта прикладного исследования, распространению выводов на изначально «неопределенные совокупности». Именно на третьем – прикладном уровне – мы чаще всего сталкиваемся с интерпретацией поколений как социальных групп [3].

Таким образом, непроработанность понятий «поколение» и «поколенческая группа» представляет собой важную проблему теоретического характера, решение которой – важное условие преодоления межуровневого разрыва, обусловленного изучением поколенческих групп на прикладном уровне и отсутствием серьезных теоретико-методологических концепций, на основе которых должны выявляться особенности функционирования данных групп, их социальных практик.

В настоящее время усиливается внимание к геронтологической проблематике в контексте осознания статуса пожилых как особой социальной проблемы: исследования М.Э. Елютиной, Э.Е. Чекановой, В.Д. Альперовича, В.Д. Шапиро [2; 4]. Истоки «социализации» старости связаны с такими процессами, как изменение характера труда в индустриальном обществе по сравнению с аграрным.

Критериями дифференциации поколений являются:

• возраст / возрастной период;

• историческая эпоха (рождение человека и период становления его самосознания);

• социальная роль в семье (дети, внуки, правнуки, родители, прародители) [12].

Дифференциация поколений позволяет говорить о возрасте поколения, который соответствует этапам онтогенеза и определяется историческим развитием общества, эпохальными событиями, оказывающими влияние на развитие самосознания человека, его ценностно-смысловой сферы. Возраст поколения – это период, в течение которого в определенных социокультурных условиях оформляется общность людей (поколение) с отличительными от предыдущего и последующего поколений психологическими характеристиками, выполняющая определенную социальную роль в семье и обществе.

Возраст поколения может меняться в разные исторические эпохи, соответственно меняется и количество одновременно функционирующих в обществе поколений. По мере эволюционирования человека, убыстрения темпов общественного развития, увеличения продолжительности жизни происходит увеличение количества живущих одновременно поколений – дети, родители, прародители и т.д. Динамика и скорость общественных изменений снижают возраст поколений. Соответственно возраст современных поколений, в соответствии с обозначенными критериями дифференциации поколений, составляет 14–16 лет.

Социальный и психологический аспекты определяют характер взаимодействия между поколениями, проявляющийся в степени противоречия во взаимодействии (конфликт / сотрудничество) и степени принятия опыта (разрыв / преемственность). Специфика современного российского общества заключается в единстве пяти поколений. С учетом кардинальных изменений в российском обществе, разразившимся в последние годы экономического кризиса, особое значение принадлежит адаптивной функции.

Несколько близких возрастных когорт имеют лишь потенциальную возможность составить поколение. Единство общественного положения представителей одного поколения предопределено тем, что они родились примерно в одно и то же время и в дни своей юности испытывали влияние одних и тех же исторических событий [13].

Само по себе общественное положение всего лишь обладает определенным потенциалом, который может быть подавлен или транс-формирован и о реализации которого можно говорить только в том случае, если в данной возрастной группе вырабатывается новый «поколенческий стиль под влиянием исторических событий.

Cпецифика поколения обусловливается событиями, переживаемыми его представителями в формативный период, скоростью, характером и глубиной социальных трансформаций, уровнем социально-экономического развития общества, политико-идеологическими факторами, уровнем образования и т.д. Следовательно, поколения, как большие социальные общности, являются продуктом конкретно*-*исторических условий и поэтому представляют собой мезоуровневые социальные образования.

Исследование американских социологов Г. Шумана и Ж. Скотта показало, что воспоминания о политических событиях и социальных изменениях структурированы по возрасту. И действительно, юность и период ранней взрослости – главный период, когда в сознании запечатлеваются важные политические воспоминания, характерные для данного поколения. Наиболее значимыми историческими событиями люди считают именно те, которые переживались ими в возрасте от 17 до 25 лет; события, пережитые вне данных возрастных рамок, воспринимаются как менее важные. Исследование показало также, что факты, касающиеся развития науки (например, освоение космоса, изобретение компьютера) признаются значимыми в равной степени представителями разных поколений. Г. Шумани и Ж. Скотт высказали предположение, что данное обстоятельство может быть объяснено неполитической природой этих явлений [16].

Поколенное исследование является вариантом повторного исследования, наряду с когортным, трендовым, лонгитюдным, панельным.

Когортное исследование изучает более специфические совокупности (когорты) в течение определенного времени. Когорта – это группировка, состоящая из индивидов, подобранных по тому признаку, что они переживают одни и те же события, процессы в одни и те же периоды времени. Таким образом, под когортой понимается часть поколения, выделяемая по одному (или более) специфическому признаку. Первоначально наиболее распространенным было понятие "когорта рождения", т.е. группа людей, рожденных в определенные периоды времени (в один и тот же год). В ходе подобного исследования производится опрос членов когорты по достижении ими возраста 18, 20, 25, 30 лет и т.д.

Социологическое исследование людей пенсионного возраста Твери и Тверской области проводилось нами в 1998, 1999–2001 гг., а также в 2008-2009 гг. Цель исследования – проанализировать, как адаптируются к происходящим в обществе изменениям пенсионеры региона. Использовалась гнездовая выборка. Во время исследования опрошено от 900 и более 1000 респондентов в Твери, крупных, средних, малых городах Тверской области и рабочих поселках. Исследования 2000-х гг. носили повторный трендовый характер, давали возможность проследить изменения социального самочувствия старшей возрастной группы, отношение к социально-политическим и экономическим изменениям в стране, сравнить системы ценностей поколений военного времени, детей войны и лиц, только достигших пенсионного возраста. Исследования показали, что наиболее значимые исторические события воспринимались разными поколениями пожилых в зависимости от того, в каком возрасте они переживали это событие. Результаты исследования подтвердили, что пережитое в подростковом и молодом возрасте (до 25-30 лет), когда активно формируются ценностные ориентации поколения, наиболее сильно влияют на дальнейшую жизнь индивидов, формируют одинаковые модели поведения.

Каждое поколение выполняет свою функцию в обществе. Исследование межпоколенных отношений в семье показало, что работающие пенсионеры, имеющие детей, склонны оказывать им возможную помощь, а те, кому более 70 лет, начинают нуждаться в помощи со стороны молодых членов семьи.

В межпоколенных отношениях в семье больше сказываются культурные особенности, традиции социума [11]. Выявленная нами поколенческая иерархия ценностей – фактор успешного функционирования общества, сохранения его стабильности, поддержания его разумного баланса.

Условием сохранения целостности общества и его устойчивого развития является трансляция ценностей между поколениями. Отрицание позитивного наследия прошлого негативно сказывается на воспитательном процессе подрастающего поколения. У страны и народа нет будущего, если они отрицают свое прошлое.

Список литературы

1. Власова О.Л. Социологический анализ поколений: научное наследие и современная ситуация. URL: http://vestnik.uapa.ru/en/issue/2013/03/12/
2. Елютина М.Э., Чеканова Э.Е. Социальная геронтология. Саратов: ИНФА-М, 2004. 160 с.
3. Жукова С.А. Взаимоотношения поколений - социокультурный аспект. URL: http://www.dslib.net/soc-struktura/vzaimootnoshenija-pokolenij-sociokulturnyj-aspekt.html
4. Интегрированная старость: практики социального участия. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. 254 с.
5. Кон И. Социологическая психология. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования. URL: http://exi.org.ua/index.php?id=2661
6. Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. М.: Гл. изд-во восточной литературы в изд-ве «Наука», 1988. 270 с.
7. Левада Ю.А. Поколение XX века: возможности исследования // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2001. № 5(55). С. 7-14. URL: http://ecsocman.hse.ru/text/18978045/
8. Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений – состязательность – экономические амбиции. М.: ИНИОН, 2000. 164 с.
9. Новикова С.С., Соловьев А.В. Социологические и психологические методы исследования в социальной работе. URL: http://nashaucheba.ru/v32311/
10. Парахонская Г.А. Адаптация пожилых людей в современных условиях и социальная политика (на материалах Тверского региона). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. 287 с.
11. Парахонская Г.А. Пожилой человек в семье // Социологические исследования. 2002. №4. С. 103-110.
12. Постникова М. И. Психология отношений между поколениями в современной России, 2011. URL: http://www.unn.ru/pages/elibrary/vestnik\_soc/99990201\_West\_soc\_2011\_3(23)/4.pdf
13. Пушина Л.Ю. Поколение как социокультурная общность. URL: http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\_soc/99990201\_West\_soc\_  
    2011\_3(23)/4.pdf
14. Семенова В.В. Дифференциация и консолидация поколений // Россия трансформирующееся общество / под редакцией В.А. Ядова. М.: КАНОН-пресс-Ц, 2001. 640 с.
15. Семенова В.В. Современные концептуальные и эмпирические подходы к понятию «поколение» // Россия реформирующаяся: Ежегодник - 2003 / отв. ред. Л.М. Дробижева. М.: Институт социологии РАН, 2003. С. 213-237. URL: http://www.isras.ru/publ.html?id=1145
16. Шуман Г., Скотт Ж. Коллективная память поколений // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 47–60.

Generational study of sociology and social psychology

G.A. Parakhonskaya

Tver State University

Importance of study of generations is justified. Different approaches to term "generation" are considered, features of generational study are highlighted.

**Keywords:** generation, generational study.

Об авторах:

ПАРАХОНСКАЯ Галина Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: parakhonskaya@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 16-22

УДК 74.00

Творчество как основа самоактуализации личности в контексте профессиональной деятельности

Т.А. Жалагина1, Б.С. Кучеров2

1Тверской государственный университет

2Тверской институт экологии и права

Авторы рассматривают основы процесса самоактуализации личности в контексте профессиональной деятельности. Это личностный выбор, как сущностное условие и творческая самодеятельность, как его следствие. Предполагается, что мерой выраженности творческого переосмысления профессиональной деятельности является уровень креативности.

Ключевые слова: самоактуализация личности, творческая самодеятельность, личностный выбор, конвенциальный выбор, профессиональная деятельность, креативность, творчество, гуманитарное направление.

В современной психологической науке гуманистического направления творчество рассматривается, как неотъемлемая часть процесса самоактуализации личности. Так, например, по мнению Н.Т. Оганесяна, само понятие «самоактуализация» при анализе следует рассматривать, «как общий надындивидуальный принцип человеческого существования и в то же время как процесс реализации внутренних творческих потенций личности» []. И это вполне объяснимо, так как творческая самодеятельность является особым следствием последовательного принятия личностного выбора и использования объективизации своей самости в бытии для повышения эффективного взаимодействия с ней. Термин «творческая самодеятельность» рассматривается нами в контексте философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна как принцип взаимного конструирования, формирования знания о бытии и самого бытия []. При этом, мы принимаем его как синоним творчества.

Следует пояснить, что понимается под «личностным выбором». Сам по себе выбор возникает из стремления человека удовлетворить доминирующие потребности и представляет из себя ситуацию противостояния факторов и условий, в которой человек соотносит себя с вариантами возможного будущего []. Личностный выбор возникает в ситуации наиболее острого противостояния, когда не только реализуются потребности, но и затрагиваются элементы среды обитания, влияющие на изменение личности субъекта. К.Г. Юнг дает следующее обоснование: «...личность никогда не может развернуться, если человек не выберет — сознательно и с осознанным моральным решением — собственный путь» [, с. 194]. «Личностный выбор» определяет возможности и направление дальнейшего развития личности. Соотношение себя, а именно внутреннего самосознания, самоощущения с вариантами возможного будущего в ситуации острого противостояния приводит к одному из наивысших проявлений «самости» − самоопределению.

Последующие изменения для личности могут рассматриваться либо как социально одобряемые, либо как неодобряемые, в зависимости от его характеристик, но в любом случае принятие этого выбора всегда свободно и осознанно.

Альтернативой «личностному выбору» выступает «конвенциональный выбор», т. е. само собой разумеющийся, общепринятый, традиционный. Он предоставляет возможность укрыться от сложностей процесса самоопределения. Чаще всего этот выбор подразумевает путь «наименьшего сопротивления» и развивает не личность, а «… какой-нибудь метод, а значит, нечто коллективное за счет собственной целостности» [].

Отказ от самоопределения приводит к разрушительным последствиям для самосознания человека, его социальных связей и отношений за пределами социума, придерживающегося данной конвенции. К.Г Юнг пишет о конвенциональном выборе не менее критично: «Механизм конвенции держит людей бессознательными, потому что тогда они могут пойти по старой дорожке, не ощущая необходимости принимать сознательное решение. Это неожиданное воздействие неминуемо даже для лучшей конвенции, однако представляет собой все столь же страшную опасность» [, с. 195].

Оказываясь в ситуации принятия личностного выбора, т. е. острого противостояния «самостного» и окружающей действительности, субъект стремится к её разрешению, т. е. к перестройке своего бытия, что является, по мнению С.Л. Рубинштейна, онтологической ролью человека []. Особым следствием такого стремления выступает, на наш взгляд, творческая самодеятельность.

Укладываются в этот вывод положения других уважаемых исследователей психологической природы человека. Так, А. Адлер полагал, что каждый человек изначально обладает творческой силой, благодаря которой обеспечивается возможность управления собственной жизнью и создается собственный стиль []. А. Матейко считал, что «сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций» []. При этом К. Роджерс определял творчество явлением универсальным: «Нет существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретении новых орудий убийства, развитии научных теорий, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности» [].

Таким образом, мы считаем, что творчество является стратегией снятия напряжения в субъективном бытии. Компенсаторная теория А. Адлера предполагает источниками такого напряжения «недостатки» []. Теория З. Фрейда – неудовлетворенные сексуальные потребности []. Обе теории объединяет то, что они рассматривают факторы, не зависящие от исполняемой деятельности, но вызывающие глубокое неудовлетворение базовых потребностей, или тенденций личности. Стоит отметить, что факторами напряжения могут быть и актуальные для данного уровня бытия потребности-мотивы, в соответствии с иерархией потребностей А.Г. Маслоу []. С другой стороны, вслед за основателями психоаналитической теории З. Фрейдом и К.Г. Юнгом, мы считаем важным источником творчества бессознательную часть человеческой психики, включающую, по нашему мнению, и самость. Человеческая потребность к самоопределанию, самопознанию и подобным самораскрывающим процессам является инстинктивным стремлением к познанию своего бессознательного потенциала и избегания в связи с этим возможных неврозов.

Таким образом, творческая стратегия разрешения ситуации напряжения является еще и сублимацией стремлений, переживаний, всего ассоциативного поля сознания субъекта и неудовлетворенных областей человеческой психики []. В подтверждение наших размышлений приводим слова К.Г. Юнга: «Творческое живет и произрастает в человеке, как дерево в почве, из которого оно забирает нужные соки... Аналитическая психология называет это явление автономным творческим комплексом, который в качестве обособившейся части души ведет свою самостоятельную, изъятую из иерархии сознания психическую жизнь и сообразно своему энергетическому уровню, своей силе... на правах вышестоящей инстанции мобилизует “Я” на службу себе» [, с. 277].

Является ли определенная стратегия творческой самодеятельности самовозникающей, в силу особенностей сублимационных компонентов, или же направляема какими-либо элементом структуры человеческой психики? Прежде всего, хотелось бы опровергнуть абсолютность первого допущения. Условия, влияющие на творческое осмысление, не остаются неизменными. Динамика их изменений приводит к подвижности «творческого поиска» и требует постоянной корректировки вырабатываемой стратегии. При этом сублимируемые субъектом в творческой самодеятельности компоненты менее изменяемы. Такое противоречие объяснимо субъектным осмыслением производимой деятельности и многовариантностью используемых им принципов творческого решения. Это подтверждает инициативность человеческой личности, а значит, и участие её сознательного компонента в направлении реализации творческой деятельности. В то же время сублимированные компоненты также не могут не оказать определенного влияния на ход принятия решений и создание новых концепций, но это влияние имеет скорее концептуальный характер.

В контексте профессиональной деятельности и личностный выбор, и творческая самодеятельность принимают особую перспективу. Примерами личностного выбора в профессиональной деятельности можно считать принятие её как «дела своей жизни», рассмотрение предмета труда и его качественное исполнение с позиции личностной значимости, затрагивающей субъективное бытие.

Что касается творческой самодеятельности, то нельзя забывать того, что она структурно сложна, задействует множество процессов и при этом производится при наиболее полной «отдаче» субъекта. То есть не просто открывает описанные нами в статье «Любопытство как первоэлемент в развитии профессиональной самоактуализации» русла самоактуализации – самоутверждение, самовыражение и самореализацию, но и подразумевает их сопроцессуальность профессиональной деятельности. Как пишет А. Маслоу, «творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения». Там же поясняется, что творчество – врожденная способность человека: «деревья дают листья, птицы летают, человек творит» [].

Однако виды творческой самодеятельности, с одной стороны, будут варьироваться в зависимости от характеристик заданных профессиональной деятельностью и сублимируемых в ней компонентов, а с другой стороны, их объединяет тенденция преодоления стереотипов, формирования новых комбинаций, отвечающих поставленной задаче.

Так, С. Медник считает, что суть творчества заключается в преодолении стереотипов и чем из более отдаленных зон смыслового пространства взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения [8]. При этом вслед за М.М. Кашаповым мы считаем необходимым различать творчество и креативность, так как «если креативность – это потенциал, внутренний ресурс человека, то творчество – это процесс» [8, с. 5]. А.Н. Воронин к признакам креативности относит наличие интеллектуальной творческой инициативы, открытость опыту, чувствительность к новому, умение видеть и ставить проблемы []. То есть исследователи, как и мы, выделяют креативность из творческой самодеятельности как независимое от неё субъективное образование, однако характеризующее творческую самодеятельность и выступающее её детерминантом. Такой же точки зрения придерживается Т.А Барышева: «Развиваясь в процессе деятельности и соединяясь с ведущими мотивами, креативность функционально закрепляется в структуре личности и проявляется в продуктивных преобразованиях и создании качественно нового» []. Е.В. Каганкевич, и Н.Ю. Хрющева считают креативность основой, внутренним ресурсом и потенциалом творчества [; ].

Из всего вышеизложенного мы заключаем, что креативность является ресурсом, потенциалом и фактором успешной реализации творческой самодеятельности в профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, в контексте профессиональной деятельности является следствием личностного выбора и стратегией: во-первых, разрешения ситуации противостояния факторов, условий и вариантов профессионально ожидаемых достижений; во-вторых, снятия напряжения субъективного бытия.

Так как процесс самоактуализации личности – это denotatus[[1]](#footnote-1) процессов развития, с той лишь разницей, что движущей силой является актуализация внутренней «самости» [], мера выраженности творческой самодеятельности в профессиональной деятельности в случае развития этого процесса подвергнется соответственному изменению. Это приведет к расширению ассоциативного поля сознания и большему осознанию сублимируемых компонентов, т. е. к развитию креативности как ресурсному психологическому конструкту творческой самодеятельности в профессии.

Нас, как исследователей психологической природы человека, это приводит к выводу о том, что уровень креативности может служить показателем и мерой выраженности творческого переосмысления нормативных актов деятельности, а его значения, как мы предполагаем, должны коррелировать с принятием профессиональной деятельности, как «своей», с показателями эффективности исполняемой деятельности, с развитием других профессионально важных качеств.

Стоит также добавить, что, по нашему мнению, существует возможность проецирования опыта примененных творческих стратегий разрешения напряжения субъективного бытия, полученного в рамках определенной профессиональной деятельности, на иные виды деятельности, а также на мировоззренческую позицию в целом в результате чего повысится эффективность взаимодействия с реальностью.

Список литературы

1. Адлер А. Комплекс неполноценности. М.: Астер-Х, 2011 г. 168 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. СПб: «Академический проект», 1997. 256 с.
3. Барышева Т.А. Психологическая структура и развитие креативности у взрослых: дис. … д-ра психол. наук. СПб, 2005. 360 с.
4. Воронин А.Н. Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии // Психология: журнал высшей школы экономики. 2006. Т. № 3. С. 35-58.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб: Питер Пресс, 2013. 448 с.
6. Каганкевич Е.В. Возможности формирования творческого мышления студентов на этапе профессионального обучения // Ярославский психологический вестник. 2007. Вып. 22. С. 152-158.
7. Кашапов М.М. Акмеологические основы структурно-функциональной теории творческого мышления профессионала. Ярославль: ЯрГУ, 2007. 14 с.
8. Коган Л.Н. Человек и его судьба. М.: Мысль, 1988 г. 286 с.
9. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. СПб: Питер, 2011. 352 с.
10. Матейко А. Условия творческого труда. М.: Оникс, 2012. 306 с.
11. Оганесян Н.Т. Самоактуализация личности посредством поэтического творчества в режиме творческих поэтических мастерских // Психологическая наука и образование: электронный журнал. 2011. № 3. URL: www.psyedu.ru
12. Перлз Ф.С Опыты психологии самопознания. М., 1993. С. 13-39.
13. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы Одессы. 1922. Т. 2.
14. Фрейд З. Малое собрание сочинений. М.: Азбука, 2014. 608 с.
15. Фрейд З. Художник и фантазирование. М.: Республика, 1995. 400 с.
16. Хрящева, Н.Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире // Психологические проблемы самореализации личности. 1998. Вып. 2.
17. Юнг К.Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991. 304 с.
18. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон+, 2013. 336 с.
19. Якушева С.Д. Феномены самости в развитии профессионального мастерства педагога // Инновации и традиции науки и образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. Ч. 2. / под общ. ред. С.В. Лесникова. Сыктывкар: Сыктывкарский государственный университет, 2010. С. 95-103.

Creativity as a basis for selfactualization in the context of professional activity

T.A. Zhalagina1, B.S. Kucherov2

1Tver State University

2Tver Institute of Ecology and Law

The background of selfactualization process in the context of professional activity is considend in the article. The background is represented by: personal choice as the essential reason and creative selfactivity as the direct segunce of it. Is supposed that the measure of expression of professional activity's creative reinterpretation can be represented by the creativity level.

**Keywords**: personal selfactualization, creative selfactivity, personal choice, conventional choice, professional activity, creativity, creative activity, humanistic trend.

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской Государственный Университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: [zhalagina54@mail.ru](mailto:zhalagina54@mail.ru)

КУЧЕРОВ Борис Сергеевич - аспирант НОУ ВПО «Тверской институт экологии и права» (1700024, г.Тверь, пр-т Калина, 23), e-mail: it\_pochta@yahoo.com

УДК 159.9 : 34

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 23-35

Инструментальные и методические средства психолого-педагогического обеспечения психосоциальной адаптации молодых сотрудников системы органов внутренних дел

Т.В. Казак

Белорусский государственный университет информатики   
и радиоэлектроники, г. Минск

Теоретико-методологической основой решения задач профессиографического анализа должен быть поливариантный подход. Тем не менее ведущую роль среди методов профессиографии специальностей и должностей в интересах системы органов внутренних дел целесообразно отвести методам сбора эмпирических данных и опроса специалистов (экспертному опросу) непосредственно в структурных подразделениях ОВД, учитывая при этом, что конкретные условия исследований предопределяют необходимость использования их в неразрывном единстве с другими методами.

**Ключевые слова:** поливариантный подход, система органов внутренних дел, профессиографический анализ, квалификационные требования.

Разработка и плодотворное внедрение Концепции психосоциальной адаптации молодых сотрудников к условиям деятельности в системе органов внутренних дел (далее – ОВД) предполагает выявление и эмпирическую апробацию действенных инструментальных и методических средств реализации ее положений. К сожалению, имеющаяся научная литература оказывается малорезультативной в применении к разработанным нами моделям психосоциальной адаптации молодых людей к специфическим условиям службы в ОВД. Именно это обстоятельство заставляет обратить внимание на выявление и эмпирическую проверку соответствующего инструментария.

К тому же априори, согласно основным нашим взглядам, адаптация молодых сотрудников будет эффективной в том случае, если ее обеспечение будет начинаться не с момента зачисления молодых людей в вуз (как это предполагается с точки зрения традиционного подхода), а ранее (в плане решения стратегических задач системы ОВД) – еще в ходе профессиональной ориентации.

Таким образом, в смысле инструментального и методического обеспечения процесса психосоциальной адаптации целесообразно выделить и должным образом организовать следующие основные элементы: профессиографию; профессиональную ориентацию; профессиональный отбор; адаптацию к профессиональному обучению; собственно адаптацию к условиям профессиональной деятельности; контроль результатов адаптации и корректировку поведения сотрудников.



Рис.1. Модель психолого-педагогического обеспечения психосоциальной адаптации молодых сотрудников к условиям деятельности в ОВД

1. ***Обоснование квалификационных требований к сотрудникам системы органов внутренних дел***

Эффективность психосоциальной адаптации к условиям той или иной деятельности во многом зависит от степени соответствия   
социально-психологических качеств личности конкретного человека и модели конкретного специалиста в ОВД. В свою очередь, в модели специалиста решающе место принадлежит квалификационным требованиям. По сути, именно последние кладутся в основу требований к общеобразовательной и профессиональной подготовке, индивидуальным социально-психологическим качествам, набору психодиагностических методик для определения профессиональной пригодности специалистов и т. д., а следовательно, и в фундамент всей деятельности по обеспечению эффективной адаптации молодых сотрудников к социуму и условиям труда. Квалификационные же требования являются результатом конкретной и углубленной профессиографической работы. Таким образом, необходимо признать решающую роль профессиографии в совокупности усилий, обеспечивающих эффективную психосоциальную адаптацию молодых специалистов в ОВД.

Ставя вопрос о профессиографии вполне конкретных специальностей, мы исходим из того, что она призвана путем объективного исследования: раскрыть всю сложность специальности, выявить ее содержательные и структурные особенности; установить все многообразие взаимоотношений личности специалиста с предметами, средствами и продуктами труда, с окружающими людьми, с целым рядом специфических явлений, сопровождающих процесс труда; раскрыть присущее ему напряжение различных психических функций и на основании этого определить полную совокупность требований к человеку как субъекту соответствующей профессиональной деятельности в системе ОВД. Эти требования, детализируемые в профессиограмме, должны обязательно включаться в квалификационные требования и лежать в основе всей деятельности не только по профессиональной ориентации и отбору среди претендентов на замещение определенных вакантных должностей в подразделениях ОВД, но и по приему и обучению курсантов и слушателей в вузах Министерства внутренних дел (далее – МВД).

Содержание и объем каждой профессиограммы зависит от цели, с которой проводится изучение профессии. Основная цель профессиографического анализа деятельности – выявить требования, которые она (эта деятельность) предъявляет к умениям и знаниям, а также психофизиологическим и личностным характеристикам человека. Для того чтобы определить перечень профессионально важных качеств, которыми должен обладать конкретный специалист, необходимо провести детальное профессиографическое изучение «базовых» должностей в структурных подразделениях ОВД.

В настоящее время в профессиографических исследованиях используется достаточно широкий набор методик, что является следствием прежде всего неоднородности целей, теоретического базиса и акцентов на определенных сторонах конкретного вида деятельности [1–7 и др.].

Отталкиваясь от трудов С.Л. Рубинштейна (см. [8; 9]), при описании профессиональной деятельности внимание необходимо заострить на корреляции элементов мотив – цель – средство – социальная ситуация – результат – оценка. Вслед за А.Н. Леонтьевым (см. [10]) специалисты основными детерминантами деятельности считают цепочку мотив – цель – условие, а также выделяют уровни собственно деятельности, действия и операции. В соответствии с В.П. Зинченко (см. [11]) в уровневую структуру деятельности необходимо добавить микроуровень функциональных блоков. По В.В. Давыдову (см. [12]) относительно анализа учебной деятельности правильнее вести речь о процедуре потребность – мотив – задача – способ действия; при этом разные компоненты играют решающую функциональную роль в уровнях деятельности, действиях и операциях. О.А. Конопкин в контексте изучения саморегуляции деятельности применяет передаточный механизм, включающий следующие звенья: цель – модель условий – программа – информационная   
основа – принятие решения – профессионально важные качества. Оригинальные подходы обнаруживаются в трудах Г.Е. Суходольского,   
В.Д. Шадрикова (см. [13; 14]) и других авторов. При этом в последнее время обозначилась тенденция использования идей системного подхода для профессиографического осмысления и описания как человеческой деятельности вообще, так и трудовой, профессиональной в частности.

Свой вклад в развитие принципов и концептуальных положений профессиографии внесли многие известные авторы (С.Л. Рубинштейн,   
А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.В. Давыдов, Г.Е. Суходольский,   
Е.А. Климов и др.). Их работы и труды других ученых показывают, что сегодня теоретической основой постулирования принципов, лежащих в основе различных классификаций профессий, являются несколько концепций. Углубленный анализ научной литературы позволяет нам заключить, что теоретико-методологические основы современной классификаций профессий, а значит, и профессиографии, обнаруживаются в нескольких основных концепциях [8; 9; 11; 15–18]:

* содержательно-психологический подход (по предмету труда,   
  Е.А. Климов);
* структурный подход (по объекту труда, О. Липман);
* кластерный анализ (например, классификация профессий в автоматизированных системах управления, В.П. Зинченко и В.М. Мунипов);
* санитарно-гигиенический подход (по ограничениям профессиональной пригодности и противопоказаниям внешней   
  среды, С.М. Богословский);
* операционно-психофизиологический подход (для ряда профессий по критерию напряженности труда, Б.Ф. Ломов);
* профессиогенетический подход (А.И. Галактионов).

Несмотря на такое многообразие подходов, в основе классификации профессий, а вслед за ней и профессиографии, на практике все-таки чаще используются положения, предложенные Е.А. Климовым (см. [16; 17]). Возможно, что и в профессиографии специальностей и должностей целесообразно отталкиваться от предпосылок и выводов этого автора, конечно же, творчески переработанных с учетом специфики функционирования системы ОВД. Во всяком случае, использование в научных исследованиях общепризнанной классификации профессий, социально-психологических критериев, ориентированных на решение научно-практических задач, позволяет обеспечить сравнимость результатов, полученных в рамках исследования, с результатами большинства профессиографических исследований, проводимых в России в настоящее время, и непредвзятое тестирование на действенность и эффективность.

При всей обоснованности подхода Е.А. Климова и других ученых, глубине анализа, демонстрируемого ими, все-таки, на наш взгляд, у них есть один общий изъян – некоторая односторонность, возникающая из доминирования в исследованиях некоего критерия. Более же предпочтителен, по нашему мнению, плюралистический подход, объединяющий в себе вышеизложенные концепции. Причина этого очевидна: профессиография призвана в более-менее формализованном виде представить всестороннюю картину базовой специальности (должности), вплоть до конкретного рабочего места; последнее же само по себе не представляется возможным при монистическом взгляде. Отмеченное позволяет нам предложить в качестве фундамента профессиографических исследований модель деятельности, представленную на рис. 2 и основанную на концептуальной поливариантности.

Еще одной проблемой, которая возникает при осмыслении вопросов профессиографии специальностей и должностей в ОВД, становится выбор наиболее приемлемых, наиболее результативных методов профессиографических исследований.

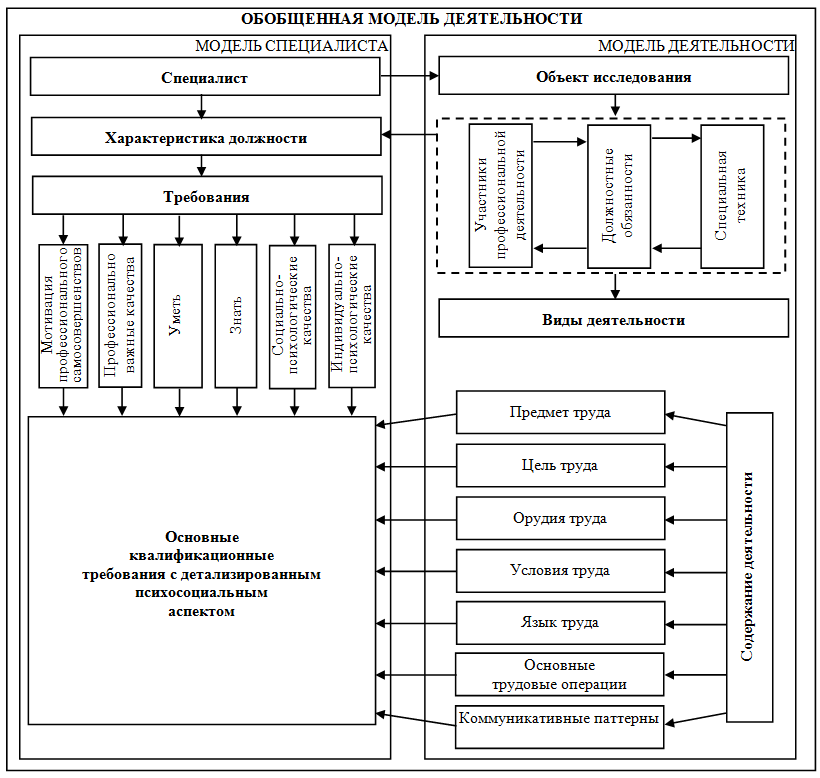


Рис. 2. Обобщенная модель деятельности в целях профессиографического исследования специальностей в системе ОВД

Подчеркнем то обстоятельство, что если в современной литературе мы находим некоторый консенсус относительно методов профессиографического анализа (рис. 3, 4), то действенность некоторых из них в смысле утилизации в целях исследования базовых специальностей и должностей ОВД вызывает у нас определенные сомнения.

При кажущемся многообразии методов, наши исследования дают основание провозгласить оптимальным поливариантный подход к классификации профессий, а центральное место в изучении структуры необходимых знаний и умений, профессионально важных и особенно социально-психологических качеств личности отвести методам сбора эмпирических данных и опроса сотрудников (экспертному опросу).

Что касается самого опроса, то в качестве его основы мог бы послужить опросник О. Липмана, но с учетом специфики исследований конкретных специальностей (должностей), актуальных для системы ОВД.



Рис. 3. Основные методы анализа профессиональной деятельности

(по С.А. Багрецову, К.М. Оганян)

Использование метода опроса позволит дополнить и пояснить информацию наблюдаемых в трудовом процессе явлений сложности и напряженности работы, факторах дискомфорта, раздражительности, неадекватного поведения в особых условиях деятельности, о причинах профзаболеваний и профдеформаций, но самое главное – обеспечит непредвзятую оценку психосоциальных качеств, которыми должен обладать специалист на конкретном рабочем месте (должности).

К тому же опрос сотрудников структурных подразделений ОВД представляет возможность получить информацию, которую практически невозможно выявить другими методами, в частности развернутую характеристику специалистами системы ОВД условий (в том числе социально-психологических) и организации профессиональной деятельности сотрудников, отношения к служебно-профессиональной деятельности и к коллективу, в котором протекает эта деятельность; мотивов выбора профессии, необходимых для эффективной деятельности, коммуникативных и прочих качествах и т. д.

Несмотря на манифестируемую нами значимость отдельных методов, это вовсе не означает целесообразности полного отказа от других. Напротив, в процессе исследований диапазон используемых методов может быть расширен, причем значительно, и, скорее всего, так оно и будет происходить хотя бы потому, что профессиональная деятельность специалистов ОВД – это сложный и многопризнаковый феномен, представляющий систему, которая в зависимости от спонтанно возникающих в практике внешних и внутренних вызовов требует при исследовании как дифференциации, так и интеграции различных методов.

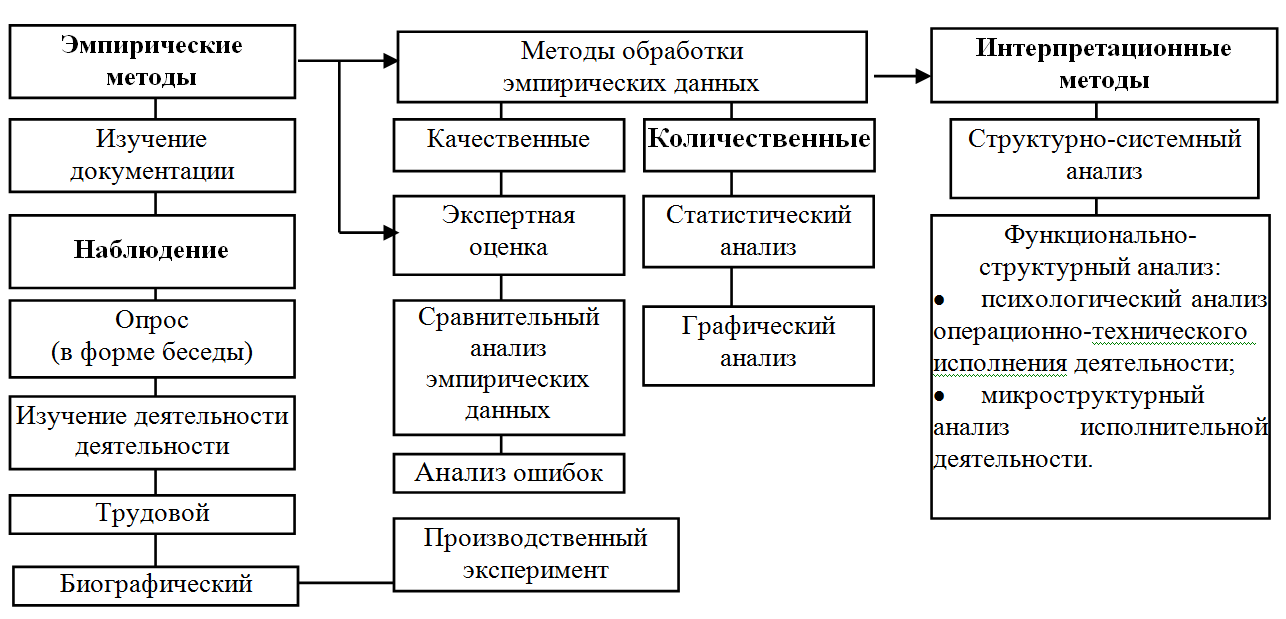


Рис. 4.Основные методы анализа профессиональной деятельности   
(на основе систематизации «рабочей классификации методов» Б.Г. Ананьева)

Наконец, сама организация и проведение исследований, как мы полагаем, станут плодотворными при использовании определенных методик, один из приемлемых вариантов которой представлен на рис. 5.

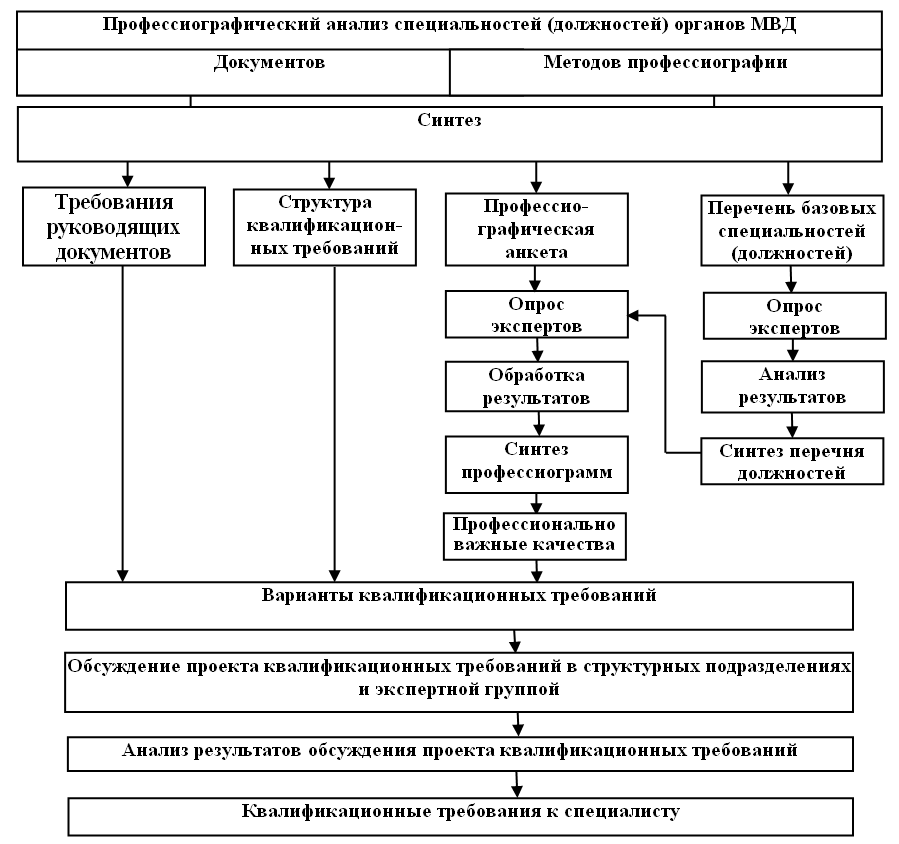


Рис. 5. Модель организации профессиографических исследований специальностей и должностей в интересах подразделений органов МВД

Для профессиографического анализа по каждой специальности (должности) следует привлекать от трех до пяти экспертов-сотрудников ОВД, имеющих длительный практический опыт работы по данной специальности. Ответы по каждому вопросу (утверждению) должны учитывать типовые для данной деятельности ситуации и быть представлены после коллективного обсуждения экспертами как результат единого общего мнения.

Результаты профессиографического опроса в последующем используются для разработки обобщенной модели деятельности специалиста и собственно модели специалиста.

Учитывая современные тенденции развития ОВД (технологические и структурные изменения, усложнение трудовых функций многих специалистов ОВД), целесообразно ставить вопрос о формировании и плодотворной деятельности особой профессиографической группы в масштабах всех структурных подразделений МВД (либо для группы подразделений), на которую бы были возложены организация и проведение професииографических исследований конкретных специальностей и должностей непосредственно в ОВД, своевременная корректировка квалификационных требований к профессиональной подготовке и психосоциальным качествам претендентов, обеспечение непрерывного взаимодействия по этим вопросам вузов и непосредственных потребителей (структурных подразделений МВД) деятельности последних. Вместе с тем, в системе ОВД целесообразно создание специальной внештатной профессиографической группы, осуществляющей профессиографические исследования и гибко реагирующей на хаотические внешние и внутренние вызовы, характерные для деятельности развивающихся структур ОВД в условиях действующих угроз внутренней безопасности страны.

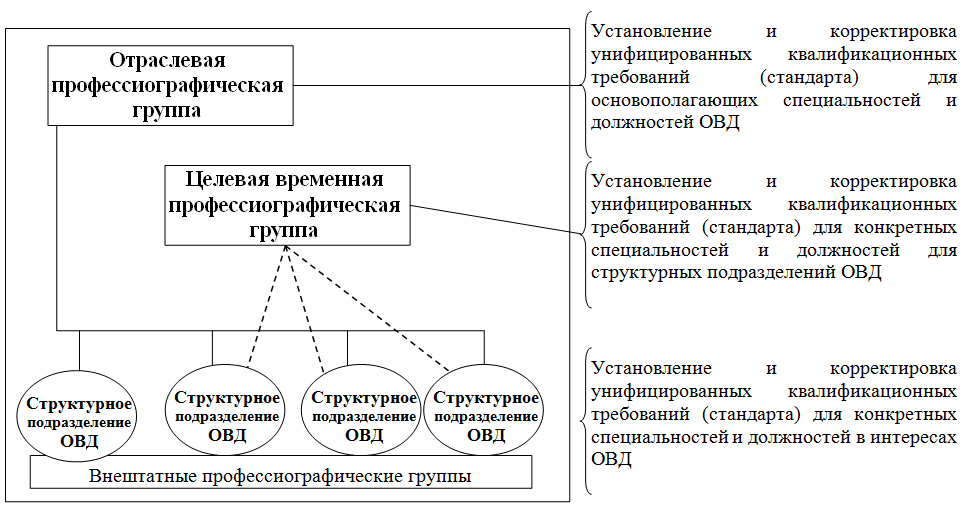


Рис. 6. Модель профессиографических исследований в МВД РФ

Таким образом, эффективность психосоциальной адаптации молодых специалистов к условиям деятельности в ОВД во многом предопределяется степенью соответствия социально-психологических качеств личности молодого человека и модели специалиста, манифестируемой квалификационным требованиям. Последнее требует формулирования, постоянной корректировки и безусловной утилизации квалификационных требований, включающих в себя развернутый, детализированный социально-психологический компонент, не только на этапе назначения на должность, но и при зачислении курсантов в вузы. Для разработки квалификационных требований и своевременной их корректировки необходимо проводить адекватную инновационно-технологическим процессам профессионального совершенствования в ОВД профессиографическую деятельность на трех уровнях (рис.6.).

Список литературы

1. Ларина Е.А. Творческая самоактуализация как фактор личностно-профессионального развития будущих учителей начальных классов: автореф. дис. … канд. пед. наук. Курск, 2001. 18 с.
2. Брычеев В.Г. О состоянии работы с кадрами // Роль и значение психологической службы в реализации кадровой политики МВД России: сб. тез. выступлений участников Всерос. совещания руководителей подразделений психол. обеспечения органов внутрен. дел и внутрен. войск. М., 2000. С. 6-15.
3. Анастази А. Психологическое тестирование: пер. с англ. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1982. Т. 2.
4. Бодров В.А. Проблемы профессионального психологического отбора // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 2.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. Киев, 1989.
6. Гладилин Л.П. Профессиональная культура и имидж руководителя органа внутренних дел: философско-культурологический аспект. М.: МВД России, 1998.
7. Прокопьева, Е.В. Профессиональная Я-концепция психологов (начальные этапы профессионального становления): автореф. дис. … канд. псих. Наук. Ростов-н/Д, 2000. 24 с.
8. Кононов А.В. Психологическое обеспечение профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2001.
9. Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / под ред. В.И. Моросановой. М., 2007. С.12-30.
10. Инструкция о порядке проведения профессионального психофизиологического отбора в органах внутренних дел и внутренних войсках Министерства внутренних дел Республики Беларусь: Утв. постановлением М-ва внутрен. дел Респ. Беларусь от 1 июня 2006 г. № 137 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь, 2006., № 8/14573.
11. Егорова Т.Е. Методологические основания становления психологической культуры // История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: материалы междунар. конф. по истории психологии «IV Московские встречи», 26-29 июня 2006 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М., 2006. С. 534-536.
12. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие // Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста: в 5 т. М., 2001. Т. 5.
13. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
14. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л., 1976.
15. Антонова, И.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 131 – 143.
16. Зароченцев К.Д., Худяков А.И. Экспериментальная психология: учебник для вузов. М: Проспект, 2006.
17. Захарчук А., Есликова Е. Ценности учащейся молодежи и людей среднего возраста // Специалист. М., 1999. №. 2. С. 30-32.
18. Инструкция по организации и проведению психологического отбора кандидатов на учебу в высшие и средние специальные учебные заведения МВД России: Письмо ГУК МВД России от 24 июня 1996 г. № 21/13/1640 [Электронный ресурс]. URL: http://www.mvd.ru/

Tool and methodical means of psikhologo-pedagogical ensuring psychosocial adaptation of young staff of system of law-enforcement bodies

T. V. Kazak

Belarusian State University of Informatics and Radio Electronics

Polyvariant approach has to be the Teoretiko-metodologichesky basis of the solution of tasks of the professiografichesky analysis. Nevertheless, among methods of a professiografiya of specialties and positions in interests of system of law-enforcement bodies it is expedient to allocate the leading role for methods of collecting empirical data and poll of experts (expert poll) directly in structural divisions of Department of Internal Affairs, considering thus that specific conditions of researches predetermine need of use them in indissoluble unity with other methods.

**Keywords:** polyvariant approach, system of law-enforcement bodies, professiografichesky analysis, qualificationrequirements.

Об авторах:

КАЗАК Тамара Владимировна – доктор психологических наук, член-корреспондент Международной академии психологических наук, профессор кафедры инженерной психологии и эргономики Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, начальник социально-педагогической и психологической службы университета (г. Минск), e-mail: kazak-tamara@yandex.ru

УДК 159.9 922:340.11

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 36-44

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

А.В. Кобец

Национальная академия прокуратуры Украины, г. Киев

Рассматривается содержание профориентационной работы, установлено ее значение для органов прокуратуры. Освещены концептуальные подходы к решению проблемы улучшения профориентационной работы в правоохранительной системе. Приведена технология проведения профориентационной работы по подбору и отбору персонала для работы в органах прокуратуры.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность, личность прокурора, профессиональная подготовка, профессиональные знания, умения и навыки; профессиональное самоопределение; профориентационная работа.

**Постановка проблемы.**  Задача развития в Украине демократического правового государства, неотъемлемым элементом которой является охрана правоохранительная система, обусловила поиск и внедрение качественно новых подходов к организации их деятельности. В Украине вопросам развития правоохранительной системы уделяется достаточно пристальное внимание, о чем, в частности, свидетельствует ряд законодательных актов, постановлений, приказов, инструкций и других правовых актов [8; 9; 10]. Подлежат решению вопросы определения задач, принципов, прав и обязанностей органов их организационных основ построения. Важное место среди них занимают кадровые вопросы, поскольку никакая реформа правоохранительной системы не достигнет указанной цели без качественного комплектования личного состава и выполнения им в полной мере своих служебных обязанностей.

*Анализ последних исследований.* Теоретически профориентационная работа вообще и в системе ведомственного образования Украины в частности стала предметом исследования многих ученых – юристов, социологов, педагогов, психологов, управленцев. Так, общие вопросы профориентационной работы рассмотрены в научных трудах Г. Запорожцевой, С.Н. Чистяковой, А.А. Щербакова, социологические аспекты профориентации освещают Л. Буева, В. Водзинский, социально-экономическим и правовым вопросам профориентационной работы посвящены работы В. Кузьминой, И. Назимова, В. Шубкиной, вопрос профориентационной работы в системе юридических органов исследуют М. Ануфриев, А. Бандурка, В. Барко, С. Бочарова, А. Землянская, С. Сливка и др.

По проблеме профессиональной ориентации можно отделить ряд исследований, которые имеют фундаментальный характер. Так, в работах А. Деркача, Э. Зеера, Е. Климова, И. Кона, В. Ядова сформулированы основные положения о профессиональном развитии личности. В исследованиях Е. Павлютенкова, Б. Федоришина освещены сущность и основные составляющие профессиональной ориентации.

*Формирование цели статьи и постановка задачи.*Обосновать содержание, методы и технологию профориентационной работы в системе органов прокуратуры и определить их значение для повышения эффективности деятельности работников прокуратуры.

*Изложение основного материала*. Система подготовки кадров органов прокуратуры в Украине находится на этапе поиска стратегических путей своего дальнейшего развития. Важнейшим направлением этого процесса является развитие профессионального образования специалистов на основе непрерывности образования и повышения квалификации. Рассматриваются три доминанты этого процесса: определение роли и места профориентационной работы в выполнении задач по подготовке специалистов органов прокуратуры, реформирование высшего ведомственного образования; переориентация системы последипломного образования на организацию самообразования [10, с. 2].

Социальная и личностная значимость профориентационной работы в системе комплектования органов прокуратуры является чрезвычайно важной, поскольку ее эффективное решение способствует удовлетворению потребностей государства и общества в высококвалифицированных работниках прокуратуры и создает предпосылки для их профессиональной самореализации.

В принятой правительством Украины Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения [8] понятие профессиональной ориентации определяется научно обоснованной системой взаимосвязанных экономических, социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на активизацию процесса профессионального самоопределения человека, выявление его способностей, интересов, возможностей и других факторов, влияющих на выбор профессии или на смену вида трудовой деятельности. Следует отметить, что в Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения профессиональная ориентация определена как комплексная научно обоснованная система форм, методов и средств воздействия на человека с целью оптимизации его профессионального самоопределения на основе учета личностных характеристик каждого индивидуума и потребностей рынка труда и направлена ​​на достижение сбалансированности между профессиональными интересами и возможностями человека и потребностями общества в конкретных видах профессиональной деятельности [8, с. 2-3].

Современная система профориентационной работы предусматривает принятие комплекса теоретических положений, которые определяли бы ее цели, задачи, структуру, формы и методы. Системная профориентационная работа должна охватывать все этапы профессионального самоопределения человека и продолжаться с приобретением определенной профессии. Для каждого этапа (допрофильная ориентация, профильная, профессиональная) должны быть свои формы, методы, содержание в зависимости от возрастных и психологических особенностей каждой личности. Основной проблемой является не столько информационное насыщение выбора профессии, сколько оказание психологической поддержки при выборе профессии и профессионального развития личности [9, с. 5-6].

Как указано в приказе Генеральной прокуратуры Украины «Об организации работы с кадрами в органах прокуратуры Украины» от 20 января 2006 г. № 2 ГН, работу по обеспечению правильного подбора, расстановки, профессиональной подготовки и воспитания кадров необходимо рассматривать как эффективное средство повышения авторитета органов прокуратуры, их роли в укреплении законности и правопорядка. Следует добиваться, чтобы все направления прокурорского надзора и следствия были укомплектованы принципиальными, неподкупными, компетентными работниками, которые способны творчески, целенаправленно и качественно выполнять задачи, стоящие перед органами прокуратуры Украины, создавать в каждом коллективе атмосферу высокой требовательности и преданности порученному делу, концентрировать усилия на совершенствовании стиля и методов работы, достижении конечных результатов в предупреждении и устранении нарушений законов [10].

Таким образом, важным направлением формирования высокопрофессионального кадрового корпуса органов прокуратуры является должным образом организованная профориентационная работа путем подбора и отбора персонала для работы в органах прокуратуры. В научной литературе не существует единой точки зрения относительно сущности явления «профессиональная ориентация». Так, по мнению Э. Зеера, профориентация – это система психолого-педагогических и методических мероприятий, которые помогают каждому представителю подрастающего поколения выбирать себе профессию с учетом потребностей общества и своих способностей [4, с. 27]. О.Я. Кибанов профессиональную ориентацию определяет как комплекс взаимосвязанных экономических, социальных, медицинских, психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование профессионального призвания, выявление способностей, интересов, пригодности и других факторов, влияющих на выбор профессии [11, с. 112].

По мнению Бурбика [3], роль профессиональной ориентации в формировании эффективной занятости населения обусловлена тем, что осознанный выбор гражданами профессии создает предпосылки для получения максимальных результатов трудовой деятельности. Профессиональная ориентация способствует также рациональной структурной перестройке государственной службы с учетом реальной потребности в профессиях и является средством предотвращения стрессового поведения людей, которым грозит безработица [3, с. 54].

Как отмечает В. Барко, важным резервом повышения эффективности профессионального психологического отбора в юридические органы является улучшение профориентационной работы, подъем престижа профессий юридической отрасли в обществе, создание условий, при которых увеличилось бы количество молодежи, желающей связать свою жизнь и карьеру с профессиональной деятельностью в юридических органах [2, с. 69].

В правоохранительной системе главной задачей профориентационной работы является содействие повышению эффективности правоохранительной деятельности через улучшение качества кадрового обеспечения органов, направленное на формирование у граждан объективного представления и осознанной мотивации к обучению в подразделениях начальной подготовки и высших учебных заведениях с целью овладения определенной юридической профессией и последующей работой в прокурорской сфере [1, с. 434-435].

Согласно Концепции государственной системы профессиональной ориентации населения (постановление Кабинета Министров Украины от 17 сентября 2008 г. № 42 [8]) система профориентации в юридической системе является составной частью государственной системы профориентации, которая влияет на эффективность юридической деятельности и состояние рынка труда в государстве. Система профориентации в юридической системе базируется на современных достижениях психологии, социальных технологий, использовании возможностей средств массовой информации. Эффективная работа по профессиональной ориентации кандидатов на службу в юридические органы и обучение в высших юридических учебных заведениях является одной из основных предпосылок успешности деятельности работников нового приема и эффективности деятельности органов прокуратуры, которые ожидают профессионально компетентных специалистов, положительно относящихся к своей профессии, способных применить полученные знания в условиях, которые быстро меняются, чья основная профессиональная компетенция заключается в умении органически включиться в юридическую практику. В связи с этим, по мнению В. Монастырского [6], актуальным в системе ведомственного образования является вопрос повышения качества и усиления профессиональной направленности подготовки специалистов, а также решение проблемы комплексного подхода к профессиональной ориентации кандидатов на обучение в высших юридических учебных заведениях.

В научной литературе можно найти широкое и узкое понимание содержания профориентации. Так, сторонники ее узкого толкования следуют точки зрения, что основными формами профориентационной работы выступают профессиональное образование, воспитание сознательной потребности к труду, профессиональная информация и профессиональная консультация [1; 7; 11]. Сторонники широкого понимания профессиональной ориентации включают такие элементы, как профессиональное образование, предварительная профессиональная диагностика, профессиональная активизация, профессиональные консультации, профессиональный отбор, социально-профессиональная адаптация, профессиональная переориентация и профессиональный отбор [2; 4; 5; 7].

Рассмотрим выделенные элементы профориентационной работы более подробно. Так, профессиональная информация – это система мероприятий по накоплению и распространению сведений о содержании и перспективах современных профессий и требования, предъявляемые к лицу, желающему их приобрести, о форме и условиях овладения разными специальностями, о возможностях профессионально-квалификационного роста, состояние и потребности рынка труда, формирования профессиональных интересов, намерений и мотивации личности. Ее целью является ознакомление будущих специалистов с основными профессиями и специальностями: содержанием и условиями труда в органах прокуратуры, оплатой, режимом рабочего времени, перспективой повышения квалификации. Круг субъектов, которые распространяют профессиональную информацию относительно органов прокуратуры, можно разделить на несколько групп в соответствии с направлениями такой информации. К первой группе относят непосредственно кадровые подразделения органов прокуратуры. Их профориентационная деятельность является целенаправленной и планомерной: это выступления в учебных заведениях, по телевидению на предприятиях, в воинских частях. Ко второй группе относят работников, которые проводят профориентационную работу спонтанно, т. е. по собственной инициативе. Третья группа – это кинематографисты, журналисты и другие работники творческого труда.

Так, с целью выявления лиц, желающих учиться в юридических учебных заведениях по подготовке прокурорских работников, используются различные формы. Во время выступлений прокурорско-следственных работников в трудовых коллективах целесообразно сообщить о порядке отбора абитуриентов в высшие учебные заведения, поинтересоваться у руководителей учреждений, предприятий, организаций, есть ли достойные кандидатуры. Следует установить тесные связи с военкоматами, которые могут предоставить необходимые данные о конкретных лицах, желающих учиться в юридических учебных заведениях и готовиться к прокурорской деятельности.

Под профессиональной консультацией понимается научно- организованная система взаимодействия психолога - профконсультанта и лица, нуждающегося в помощи в выборе или изменении профессии или вида деятельности. Ему оказывается помощь на основе изучения индивидуально - психологических характеристик, особенностей жизненных ситуаций, профессиональных интересов, склонностей, состояния здоровья личности и с учетом потребностей рынка труда. Такое понимание профессиональной консультации предусматривает проведение ее специально уполномоченными субъектами – работниками управлений (отделов) комплектования подразделений по работе с персоналом органов прокуратуры [4, с. 83-85].

Профессиональная консультация также направлена на профессиональный отбор и подбор кадров в органы прокуратуры. Профессиональный отбор это – система профдиагностического обследования кандидатов, направленная на определение конкретных профессий, наиболее для них подходящих. Подбор кадров для работы в органах прокуратуры, по мнению Бурбика, состоит из двух этапов: определение потребностей в подборе кадров, планирование численности, номенклатуры и состава должностей на будущий период времени в связи с предстоящими структурными изменениями, изменениями видов выполняемой работы учет вакансий для своевременного принятия решений об их заполнении [3, с. 59]. Важным направлением является формирование источников пополнения кадрами для укомплектования штата прокурорско-следственных работников профессионально компетентными специалистами. Причем эта работа ведется в двух направлениях. Первый – систематическая работа по отбору кандидатов для направления на учебу в юридические учебные заведения. Второй – подбор юристов, занятых в других отраслях правоприменительной деятельности [3,с.63]. Профессиональный подбор для органов прокуратуры является самостоятельной стадией реализации кадровой функции и состоит из ряда элементов. Это комплексное исследование кандидата на конкретную должность в соответствии с нормативными требованиями органов прокуратуры [2, с. 71].

Завершающим этапом проведения профориентационной работы по подбору и отбору персонала для работы в органах прокуратуры является адаптация, которую целесообразно определить как комплексную систему мер, призванную способствовать процессу приспособления личности к психологическим и организационно-техническим особенностям профессиональной деятельности, успешному профессиональному становлению работника. Важным в процессе адаптации молодых работников является психологический аспект в коллективе. Без профессиональной адаптации невозможно обеспечение профессиональной надежности персонала органов прокуратуры. Адаптация помогает работнику уверенно, успешно и эффективно, с соблюдением требований действующего законодательства и служебной дисциплины выполнять свои функциональные обязанности как при обычных условиях профессиональной деятельности, так и в экстремальных ситуациях [3, с. 74]. Профессиональная адаптация молодого работника выражается в его приспособлении и привыкании к характеру, режиму и условиям труда, что расширяет его профессиональные знания, умения и навыки. Компонентами адаптации являются: содержание деятельности, условия деятельности, служебный коллектив, отношения с руководством, включение в первичную (малую) группу коллег. Отсутствие хотя бы одного из указанных выше компонентов приводит к нарушению всего процесса и не позволяет говорить об успешности адаптации нового работника, что в дальнейшем может приводить к низким эффективности и качеству служебной деятельности, дисциплинарным нарушениям. Таким образом, процесс научно-обоснованной профориентационной работы по подбору и отбору кандидатов на учебу и работу в органы прокуратуры должен состоять из следующих этапов. Первый этап предусматривает разработку профессиограммы, которая включает психограмму профессии (краткое изложение требований, предъявляемых профессией к психологическим качествам личности). Второй этап заключается в разработке на основе профессиограммы шкалы правовых и психофизиологических критериев соответствия кандидата на должность следственно-прокурорского работника, которые служат одним из важных гарантий успешного выполнения им своих профессиональных обязанностей. Выделенные критерии могут быть абсолютными или относительными, обязательными или желательными. Третий этап предусматривает экспериментальную проверку совокупности качеств кандидата и тех требований, которые необходимы для выполнения обязанностей работника прокуратуры   
[3, с. 96]. Внедрение этой технологии в профориентационную работу по подбору и отбору персонала для органов прокуратуры сегодня имеет важное значение и требует проведения комплексного научно - практического исследования с привлечением широкого круга ученых и ведущих специалистов органов прокуратуры.

*Выводы и перспективы исследования.*

1. Профессиональная ориентация – это комплексная научно обоснованная система форм, методов и средств воздействия на личность с целью оптимизации ее профессионального самоопределения на основе учета личностных характеристик каждого индивида и потребностей рынка труда.

2. Главной задачей профориентационной работы в правоохранительной системе является содействие повышению эффективности кадрового обеспечения высококвалифицированными юристами.

3. Профориентационная работа способствует целенаправленному развитию способностей и талантов кандидатов в органы прокуратуры, росту их профессионализма, работоспособности, сохранению здоровья и выступает одним из важнейших элементов государственной политики.

4. Профориентационные мероприятия стимулируют у специалистов поиск средств повышения своего квалификационного уровня, развитие социальной инициативы, интеллектуальной и трудовой независимости.

5. Работа в правоохранительной системе по своей специфике является публичной и предусматривает тактичное поведение, вежливость, внимательность, культурное общение и вместе с тем категоричность, профессионализм. Выявлению таких личностных качеств среди кандидатов на службу в органы прокуратуры помогает система целенаправленной профориентационной работы.

Список литературы

1. Бандурка О.М. Управління в органах внутрішніх справ України: Підручник. Харків: Ун-т внутр. справ, 1998. 480 с.
2. Барко В. І. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект): монографія. К.: Ніка-Центр, 2002. 296 с.
3. Бурбика М. М. Робота з персоналом в органах прокуратури України: організаційно правові питання: дис. … канд. юрид. наук. Харків, 2007. 191 c.
4. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова И.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический пpоект; Екатеринбург: Деловая книга, 2009. 192 с.
5. Колісник Т.П. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на службу в органах внутрішніх справ України: автореф. дис. … канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 20 с.
6. Монастирський В. М.Особливості професійного навчання та профорієнтаційної роботи в навчальних закладах МВС України **//** Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2010. № 2 (7). С. 99-101.
7. Пащенко О. Ю. Підготовка молоді до вибору професії правоохоронця: монографія. Херсон : Олді-плюс, 2002. 152 с.
8. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення: постанова Кабінету Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 [Електронний ресурс]. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/ cgi-bin/laws/mam.cgi?nreg=842-2008-%EF
9. Про затвердження єдиної системи професійної орієнтації населення до служби в органах та підрозділах внутрішніх справ України : розпорядження МВС України від 19 лип. 2007 р. № 709. К. : МВС України, 2007. 17 с.
10. Про організацію роботи з кадрами в органах прокуратури України: Наказ ГПУ від 20 січня 2006 р. № 2 ГН.
11. Управление персоналом организации: учеб. пособие / под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 1997. 509 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF CAREER-ORIENTED WORK IN LAW ENFORCEMENT SYSTEM

A.V. Kobets

The National Academy of Prosecution of Ukraine, Kiev

The article discusses the content of career-oriented work and its value for the prosecution has been set up. Conceptual approaches to the problem of improving career-oriented work in the law enforcement system has been highlighted. The technology of career-oriented work on the selection and recruitment for the Prosecutor's Office has been worked out.

**Keywords**: professional activity, prosecutor’s personality, professional training, professional knowledge and skills, professional self-determination, career-oriented work.

Об авторах:

КОБЕЦ Александр Владимирович - кандидат психологических наук, доцент; старший советник юстиции, доцент кафедры надзора представительства и защиты интересов Украины Национальной академии прокуратуры Украины (ул. Социалистическая, 47, г. Краматорск, Украина, 84301), e-mail: kafedra-psihologii-kegi@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 45-56

УДК 159.923.018

СОСТОЯНИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРАКТИЧЕСКИХ РАЗРАБОТОК В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ ЗА РУБЕЖОМ И В НАШЕЙ СТРАНЕ

Д.А. Яценко

Московский институт психоанализа

Разработка проблем психологии личности по-разному складывалась и за рубежом, и в нашей стране, особенно в советский период ее существования. Там и здесь, однако, современная научная и практическая психология личности имеет существенные недостатки. Среди них – отдельное существование мало связанных друг с другом научных теорий, экспериментальных исследований и практики работы с личностью, а также значительные методологические недоработки в каждой из этих областей. Подходы к пониманию и изучению личности у нас в стране и за рубежом имеют немало общего и много различного. Последнее заключается в том, что основные исследования и методы работы с личностью у нас в стране связаны с гуманистическо-экзистенциальным или факторно-аналитическим подходом к ее пониманию, в то время как за рубежом к ним добавляются психоанализ, бихевиоризм и когнитивная психология. В силу исторических причин разработка этих проблем в нашей стране отстает от других стран мира, но в ближайшие годы следует ожидать значительного прорыва в этом деле.

**Ключевые слова:** личность, история ее изучения за рубежом и в нашей стране, методологические проблемы современной научной и практической психологии личности, различия в подходах к пониманию личности в отечественной и зарубежной психологии.

Психология личности в настоящее время – одна из ведущих отраслей научных, прикладных и практических разработок в области психологии, если иметь в виду не только общее количество публикаций по соответствующей проблематике, но также совокупность методов психологического воздействия, применяемых на практике. Такое положение дел вполне объяснимо и оправданно. Тематика психологии человека как целостной личности с момента возникновения ее как науки (науки о душе) оказалась в центре внимания ученых и оставалась таковой на протяжении всей истории психологической науки. Главный вопрос, на который ученые искали раньше и активно ищут ответ сейчас, – это вопрос о понимании и объяснении поведения человека. Такое объяснение, в свою очередь, опирается на представление о человеке как о личности.

Эта тема прошла красной нитью через труды всех, кто интересовался психологией человека. Среди них были не только психологи, но также и представители многих других наук: философы, педагоги, юристы, социологи, историки, политики, врачи – словом, всех без исключения гуманитарных и социальных наук. От самой психологии с древнейших времен люди, интересующиеся ею, ожидали решения двух ключевых вопросов: понимания психических явлений и объяснения на их основе поведения человека как личности. Последний из вопросов – вопрос во все времена – оставался главным, так как он представлял интерес не только для ученых, но и для людей, далеких от науки.

В истории психологических исследований личности можно выделить три больших периода: философско-литературный, клинический и экспериментальный, – причем все они, идя параллельно и своеобразно накладываясь друг на друга, продолжаются до сих пор. Как мировая наука психология личности непрерывно разрабатывается уже как минимум полторы тысячи лет.

За рубежом к разработке этой проблематики ученые приступили несколько раньше, чем у нас в стране, и там этот процесс шел фактически непрерывно, без каких бы то ни было искусственно создаваемых препятствий на его пути [2; 5; 10; 13; 19–23]. В России разработка психологической проблематики личности началась несколько позднее, чем за рубежом и, к сожалению, шла со значительными перерывами, вызванными происходящими в стране социально-политическими событиями, из которых один из наиболее длительных и губительных для судьбы психологии личности как науки приходится на советское время, на 30–50-е гг. ХХ в., т. е. на время, когда в быстро развивающихся странах мира – США, Германии, Англии, Франции, Италии, Японии и др. – научная разработка проблем личности шла полным ходом. Ко второй половине ХХ в. сложился определенный разрыв в зарубежной и отечественной психологии личности не только по числу публикаций на данную тему, но также и по их содержанию.

Современная зарубежная психология личности включает в себя три направления научных и практических разработок: теоретические, эмпирические (опытные) и практические методы работы с личностью, причем все они представляются не только более или менее самостоятельными, но и относительно мало связанными друг с другом. Теоретические разработки содержат концептуальные изложения взглядов различные ученых на проблематику личности, которые зачастую не сопровождаются подкрепляющими их опытными (экспериментальными) исследованиями, не имеют прямого выхода в психологическую практику личности. Экспериментальные исследования (точнее было бы их называть опытными, поскольку большинство таких работ экспериментальными в строгом научном смысле слова не является) содержат постановку и решение частных вопросов, касающихся психологии личности, в большинстве своем не вытекающих из определенных теорий личности, не подкрепляющих их и не связанных с практикой воздействия на личность. Практические разработки включают в себя разнообразные методы оказания психокоррекционного (психотерапевтического) воздействия на личность и не вносят, в свою очередь, существенного вклада в общую теорию личности, не подтверждаются соответствующими, доказывающими их эффективность экспериментальными исследованиями.

Ситуация, сложившаяся в наши дни в данной области научных знаний, такова, что, к сожалению, невозможно назвать ни одной зарубежной теории личности, положения которой были бы полностью проверены опытным путем, экспериментально подтверждены и нашли широкое применение в практике. То же самое справедливо и в отношении экспериментальных (опытных) разработок в области психологии личности: ни одна из них существенным образом не повлияла на два других направления личностных разработок – теоретическое и практическое.

Имеются, правда, исследования, касающиеся не указанных выше тройственных, а двойственных связей между тремя указанными выше направлениями «личностных» разработок. Например, нередко экспериментальные и практические исследования личности определенным образом сочетаются друг с другом и следуют единой логике. В них ставятся и решаются научные вопросы, касающиеся психологии личности, причем с помощью тех же самых методов оказания практического воздействия на личность, которые применяются в психотерапевтической (психокорррекционной) практике. Разница между ними состоит в том, что конечная цель научных исследований личности – это проверка какой-либо гипотезы или получение экспериментальным путем каких-либо научных данных о личности. Что касается самих методов практической психологии личности, то они, будучи примененными за пределами экспериментальных исследований, никаких специальных научных задач не решают.

Можно также найти примеры того, как та или иная теория личности частично проверяется экспериментальным путем, а тот или иной метод практического воздействия на личность находит теоретическое объяснение или подтверждение. Но даже если такие частные сочетания теории, экспериментальных исследований и практики в области психологии личности встречаются, то они являются сравнительно редкими.

Все это характеризует современную психологию личности, сложившуюся за рубежом, как сложную, внутри себя не согласованную и весьма противоречивую систему знаний о личности, причем данная система до сих пор еще находится в стадии становления. По указанным выше причинам эта область научных и практических знаний не может считаться достаточно развитой, особенно если ее сравнивать, например, с состоянием научных теоретических, экспериментальных и практических разработок проблем в области точных, естественных наук. Вместе с тем есть основание утверждать, что по сравнению с другими гуманитарными науками, к которым относится психология, в изучении феномена личности она выглядит вполне достойно и по степени разработанности и согласованности имеющихся в ней теорий, опытных исследований и практики ни в чем им не уступает.

Охарактеризуем теперь кратко современное состояние дел в области психологии личности в нашей стране. Сравнительно молодая для отечественной психологии и еще недостаточно продвинутая в силу исторически сложившихся социально-политических причин область научных знаний, связанных с личностью, за последние несколько лет интенсивно развивалась и за два предшествующих десятилетия приобрела черты, мало отличающие ее от зарубежных исследований личности. Российская психология личности в настоящее время представляет в целом ту же картину, которая характерна для зарубежной психологии. Имеется в виду существование и разработка в ней тех же самых проблем, которые характерны для зарубежной психологии, а также наличие тех же недостатков, которые свойственны зарубежной психологии личности.

Вместе с тем в силу сравнительной молодости данной области знаний в нашей стране, кратковременного существования практики психологической работы с личностью (ей у нас не более двадцати лет), а также по причине особого пути, который пришлось этой науке пройти за долгие годы после Октябрьской революции, ее состояние и проблемы во многом отличаются от состояния и проблем психологии личности за рубежом. Современную российскую психологическую науку и практику, касающихся личности, можно охарактеризовать следующим образом. За годы советской власти в нашей стране сложились известные школы и направления, вокруг которых в течение многих десятков лет были сосредоточены научные исследования по психологии. Это школы Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и ряда других известных ученых. Исследования ведущих российских ученых, указанных выше и представляющих эти научные школы, на протяжении почти пятидесяти лет практически не касались проблематики личности и были в основном сосредоточены вокруг изучения познавательных процессов. Такая ситуация сохранялась примерно до середины ХХ столетия, когда началась и в течение примерно десяти лет продолжалась дискуссия о том, что такое личность, как ее следует в советской психологии изучать. Единственным позитивным результатом этой дискуссии (ее в основном вели ученые, которые сами до этого времени изучением человека как личности, не занимались и к тому же были плохо знакомы с зарубежной психологией личности) явилось признание необходимости приступить к разработке этой психологической проблематики в нашей стране [3; 6; 8; 11; 12; 14; 16]. Высказанные в ходе дискуссии идеи получили дальнейшую разработку и продолжение в трудах многочисленных учеников и последователей ученых, которые приняли участие в этой дискуссии. Они в настоящее время продолжают активно заниматься разработкой научных и практических вопросов, связанных с психологией личности (К. А. Абульханова-Славская, В. В. Столин,   
А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский и др.)   
[1; 4; 9; 15; 17].

Специфика отечественных психологических разработок в области личности заключается в том, что почти все исследования, проводимые российскими учеными, сосредоточены в основном вокруг трех известных в мировой психологии направлений: гуманистическо-экзистенциального, факторно-аналитического и когнитивного. Бихевиоризм в своеобразном для него не психологическом понимании личности, сводящем ее к внешне наблюдаемому поведению, у нас в стране изначально не прижился, за исключением практического использования в наши дни некоторых, основанных на нем методов воздействия на личность, например поведенческой психотерапии. Что касается классического психоанализа З. Фрейда и тех психоаналитических учений, которые основаны на нем, то эти концепции в научном плане также не были признаны и представлены в отечественной научной психологии. Современные ученые-психологи до сих пор продолжают относиться к психоанализу критически, с недоверием, и оно обусловлено существенными недостатками методологического характера, имеющимися в классическом учении З. Фрейда. К сожалению, такое отношение отчасти переносится на всю «глубинную» психологию личности, в том числе на труды известных психоаналитиков, оппонентов З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, Э. Фромма и др.

Если в целом сравнивать между собой современные исследования личности, проводимые за рубежом и в нашей стране, а также отечественные и зарубежные практические разработки в этой области, то можно указать на следующие существенные различия между ними.

1. В нашей стране исторически не существовало и до сих пор не существует столько разных направлений и школ в научной и практической проблематике личности, сколько их со временем сложилось за рубежом.

2. В отечественной психологии нет такого большого количества разнообразных теорий личности, которое имеется за рубежом.

3. Среди отечественных психологов не существует принципиальных разногласий в общенаучном понимании личности, в подходах к ее теоретическому осмыслению и экспериментальному изучению.

4. Если сравнивать между собой теоретические и методологические позиции отечественных ученых с аналогичными установками, которые характерны для направлений и школ в изучении личности, сложившихся за рубежом, то научные позиции отечественных ученых в понимании личности окажутся более близкими к гуманистическому и когнитивному направлениям в ее изучении и отчасти к тому, которое обозначается как теория черт личности или факторно-аналитический подход к ее изучению. За рубежом, в свою очередь, наблюдается явно выраженный крен в сторону психоаналитических и других «глубинных» концепций личности.

5. Работы отечественных психологов, по крайней мере, в недавнем прошлом были ориентированы на изучение личности, ее формирование и развитие преимущественно в детстве, в то время как за рубежом этому периоду в жизни человека как личности уделялось гораздо меньше внимания.

6. У нас в стране пока что нет собственных, оригинальных, основанных исключительно на отечественной психологической науке о личности методов работы с ней, таких, которые характеризуют зарубежную психотерапию и психокоррекцию. Почти все методы, которыми пользуются сейчас отечественные практические психологи, в свое время были заимствованы за рубежом, в лучшем случае - определенным образом модифицированы и приспособлены к российской действительности.

Обсудим все эти различия подробнее и попробуем найти им объяснение.

Преимущественная ориентация в недавнем прошлом исследований отечественных психологов на изучение процесса формирования и развития личности в детстве объясняется, на наш взгляд, тем, что в то время, когда в нашей стране были «восстановлены в правах» исследования личности (60-е гг. ХХ в.), детская и педагогическая психология успешно развивались. Специалисты в этих областях знаний первыми столкнулась с проблемами, которые касаются личности, в данном случае – личности ребенка. Поэтому не случайно, что самой первой монографией, посвященной личности в нашей стране, стала книга, написанная в 1968 г. Л. И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте».

Возможно, что отсутствие в нашей стране такого большого количества разнообразных подходов к изучению личности, какие существуют за рубежом, например в США (психоанализ, бихевиоризм, когнитивная, гуманистическая, экзистенциальная психология, факторно-аналитический подход), объясняется нашим недавним, неблагоприятным для развития всей психологической науки историческим прошлым. В советское время коммунистически настроенная власть, контролирующая науку, добивалась от ученых так называемого «группового единомыслия» (термин, введенный позднее зарубежными учеными для характеристики образа мысли, насаждавшегося в странах с авторитарными режимами, в том числе в нашей стране). Все ученые обязаны были ставить и решать научные вопросы с одинаковых идеологических и политических позиций, исключительно материалистически, «по-марксистски» или «по-ленински» ориентируясь на марксизм-ленинизм как якобы самое передовое философское учение.

Достаточно правдоподобным представляется и другое объяснение состояния дел в области научного изучения личности, сложившегося к концу ХХ в. Традиционный российский менталитет, как показывает история нашей страны с давних времен, никогда не допускал такого разброса мнений, какой существовал в европейских странах. Об этом говорит тот факт, что и до Октябрьской революции среди российских ученых-психологов не было существенных разногласий относительно понимания личности. Если отечественные ученые и ориентировались в своих научных трудах на зарубежную психологию, то брали из нее лишь отдельные, приемлемые для российской ментальности идеи.

История отечественной психологической науки показывает, что в нашей стране никогда не случалось так, чтобы в ней оказывались одновременно представленными и в равной степени признаваемыми разные, несовместимые или остро конкурирующие друг с другом направления и школы в психологии. Одна из них рано или поздно брала верх над другой, подавляла или поглощала ее. Почти вся история отечественной психологии, в том числе дореволюционной, была в основном связана с двумя европейскими странами – Германией и Францией. Сказанное можно отнести и к научным исследованиям личности, если сравнивать их наличие, состояние и различия в нашей стране и за рубежом. Этим также можно объяснить отсутствие острых разногласий во взглядах среди отечественных ученых.

Нельзя, однако, утверждать, что различий в понимании личности среди отечественных психологов вовсе не было. Они, безусловно, были, но не носили принципиального, теоретически или методологически непримиримого характера. Эти разногласия существовали в недавнем прошлом и сохраняются до сих пор. В работах одних ученых личность рассматривалась расширительно, например в трудах Б. Г. Ананьева и К. К. Платонова, отождествляясь с человеком в целом. В трудах других ученых личность понималась более узко, например в исследованиях С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, В. В. Давыдова и др. В состав личности ученые, представляющие последнюю группу, в отличие от первой, не включали психические процессы человека, психофизиологические и тем более – биологические, так называемые индивидные особенности человека.

Эти и другие различия во взглядах на личность российских ученых были вызваны не принципиальной несовместимостью их точек зрения на личность, а наличием в России давно сложившихся, традиционных школ и направлений в психологии, которые развивались относительно самостоятельно в условиях определенной изоляции друг от друга и, кроме того, конкурировали, соревновались друг с другом. Это относится к Московской, Санкт-Петербургской, Пермской, Грузинской, Украинской и некоторым другим известным научным школам. Их представители до сих пор по-разному понимают и исследуют человека как личность. Они пользуются порой разными терминами для обозначения одного и того же в личности человека, например «темперамент» и «интегральная индивидуальность», «личность» и «субъект», «эмоциональная регуляция» и «мотивационная регуляция», «смысл» и «значение», однако вкладывают в них примерно одно и то же содержание.

Почти все отечественные ученые, кроме того, в описании человека как личности существенную роль отводили сознанию, а не бессознательному, потребностям, а не инстинктам, духовным, а не материальным интересам, предпочитали свободу личности ее подчинению объективным обстоятельствам, активность – конформизму, т. е. простому приспособлению к окружающей действительности. Они отвергали адаптацию как основной закон формирования и развития человека как личности и противопоставляли ей «сверхнормативную» (Р. С. Немов) или «надситутивную» (В. А. Петровский) активность.

То обстоятельство, что в нашей стране по-прежнему остаются непопулярными подходы к пониманию личности, связанные с психоанализом и бихевиоризмом, можно объяснить следующим образом. Во-первых, до недавнего времени (примерно до 90-х гг. ХХ в.) в русскоязычной научной литературе в ограниченном и, как правило, искаженном виде был представлен только классический психоанализ З. Фрейда, чаще всего под явно выраженным негативным, критическим углом зрения. В результате этого у отечественных психологов сложилось и в советское время сохранялось исключительно отрицательное представление о нем. Во-вторых, работы многих других психоаналитиков – К. Юнга, А. Адлера, К. Хорни, Э. Фромма, Э. Эриксона – стали известными в первоисточниках (в переводах оригинальных трудов этих авторов) большинству отечественных ученых-психологов лишь сравнительно недавно.

В так называемые «лихие» девяностые годы ХХ в. их, кроме того, зачастую переводили в спешке, и в тексты переводов в большом количестве вкрались как фактологические, так и грамматические ошибки, в том числе неправильно понятые или неудачно переведенные на русский язык термины, встречающиеся в зарубежной литературе по психологии личности. Об этом, в частности, свидетельствует большое количество странных с точки зрения норм русского языка, с трудом понимаемых терминов, которые нередко обнаруживались в научной литературе, переведенной и опубликованной на русском языке в эти годы. Из всего этого можно сделать вывод о том, что работы многих современных психоаналитиков учеными-психологами в нашей стране до сих пор еще глубоко не осмыслены.

Примерно то же касается бихевиоризма, в том числе современного, социального бихевиоризма. До настоящего времени он еще слабо представлен в русскоязычной литературе. В советское время классические работы бихевиористов на русский язык практически не переводились (например труды, Э. Толмена или К. Халла). Сейчас переводятся лишь отдельные работы представителей данного направления, например, труды А. Бандуры или отрывки из научных книг и статей Б. Скиннера, помещаемые в основном в книгах по теориям личности, написанных и опубликованных в США. Вполне вероятно, что если бы русскоязычный читатель оказался глубже знакомым с трудами современных социальных бихевиористов (так называемых неонеобихевиористов), в том числе с работами Б. Скиннера, то и отношение к бихевиористским концепциям как к научным теориям, объясняющим поведение человека, стало бы другим. Без такого предположения трудно, например, понять, почему бихевиоризм был и до сих пор остается в США одним из наиболее популярных, влиятельных и авторитетных научных учений, а бихевиорист Б. Скиннер признан в 70-е гг. ХХ в. в США наиболее значимой фигурой среди всех американских ученых-психологов. Вряд ли это могло бы произойти, если бы в научных трудах бихевиористов, в том числе Б. Скиннера, не содержалось ничего ценного для научного понимания психологии и поведения человека как личности.

Отсутствие широкого выхода фундаментальных научных исследований личности, проводимых в нашей стране, в практику психокоррекции и психотерапии объясняется следующими причинами. Во-первых, тем, что эти исследования начались и были активизированы сравнительно недавно, лишь с 60-х гг. ХХ в. и пока что не достигли того уровня, когда их результаты можно с успехом внедрять в практику. Во-вторых, тем, что практическая психология личности в нашей стране пока еще более или менее обеспечена готовыми методами, заимствованными за рубежом. Это обстоятельство в какой-то степени сдерживает развитие отечественной практической психологии личности. В-третьих, тем, что по сложившейся еще в советское время традиции научными до сих пор еще не признаются чисто практические разработки, связанные с созданием и апробацией новых методов практической психологии личности (в перечне специальностей, по которым присваиваются ученые степени и звания, практическая психология до сих пор отсутствует).

Анализ существующего положения дел в отечественной психологической науке и практике настраивает, тем не менее, на оптимистический лад. Он показывает, что в ближайшие годы ситуация с научными и практическими разработками в области психологии личности должна существенно измениться в лучшую сторону.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. 292 с.
3. Ананьев Б. Г. Личность, субъект, деятельность, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008. 134 с.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Издательство МГУ, 1990. 367 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. СПб, 2002. 319 с.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные труды. М.; Воронеж, 2001. 349 с.
7. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1982.
9. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. М.; СПб, 2012. 351 с.
11. Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь, 1988.
12. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб, 2000. С. 34-39.
13. Оллпорт Г. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2001.
14. Петровский А. В. Теория личности с позиций категориального анализа психологии // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.; М., 2000. С. 75-83.
15. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 308 с.
17. С чего начинается личность. М.: Издательство политической литературы, 1984. 360 с.
18. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. 286 с.
19. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: в 2 т. М.; Воронеж, 2009. Т. 1. – 535 с. ; Т. 2 – 595 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 372 с.
21. Фрейд З. Разделение психической личности // Общая психология. Тексты: в 3 т. Т. 2. Субъект деятельности. Кн. 2. М., 2004.
22. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. М., 1990.
23. Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мея. М., 2001.
24. Эриксон Э. Идентичность и кризис. М., 2006. 342 с.
25. Юнг К. Г. Психологические типы. М.: АСТ, 1998. 716 с.

research and practical developments in the field of personality psychology abroad and in our country

D.A. Yatsenko

Moscow Institute of Psychoanalysis

Working out of psychological problems of personality is differently turning out in foreign countries and Russia, especially in the soviet period. There and here, however, modern psychology of personality has essential lacks. Among them – separate existing not enough tied with each other scientific theories, experimental investigations and practices of working with personality, and also important methodological defects in each of these spheres. The approaches to understanding and investigating of personality in foreign countries and Russia have many identical and different features. The last is manifested in the fact that the basic investigations and methods of working with personality in our country are tired primary with humanistic-existential and factore-analytical approaches to understanding of personality, whereas abroad psychoanalyses, behaviorism and cognitive psychology are adding to them. The working out of that problems in our country lags from other countries for the reason of historical events, but it is reasonably expect significant advancing in that field in the next ears.

**Keywords**: personality, history of her investigations abroad and in our country, methodological problems of modern scientific and practical psychology of personality, differences in approaches to understanding of personality in foreign and Russian psychology.

Об авторах:

ЯЦЕНКО Денис Александрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры методики и психологии преподавания русского языка как иностранного Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, преподаватель Московского психолого-социального университета, Московского института психоанализа, e-mail: dapushkin@mail.ru

УДК 159.946 : 81`23

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 57-77

Влияние демонстративности и коммуникативной активности личности на интонационные параметры речи в разных ситуациях общения

А.Н. Гусев, А.С. Сильницкая

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Настоящее исследование посвящено изучению взаимосвязи свойств характера и темперамента, с одной стороны (измеренных при помощи Опросника черт характера для взрослых О. Маноловой, В. Русалова и Опросника формально-динамических свойств индивидуальности Русалова В.), и интонационных параметров речи, с другой. Материалом для исследования послужили записи естественной речи 30 человек (всего 60 записей), полученные в двух различных экспериментальных ситуациях. Демонстративность как черта характера значимо влияет на изменчивость тона, тональный диапазон и общую скорость речи в ситуации присутствия собеседника. Коммуникативная скорость как измерение темперамента влияет на общую скорость речи. В ситуации отсутствия собеседника были обнаружены только эффекты совокупного влияния демонстративности и коммуникативной активности на интонационные параметры речи. Присутствие собеседника является особым условием для наиболее явного проявления демонстративности. Коммуникативная активность как один из интегральных показателей темперамента выступает в качестве внутреннего условия, модерирующего проявление демонстративности в различных экспериментальных условиях. Было доказано, что высокая общая скорость речи является ключевой особенностью людей с высоким показателем демонстративности.

**Ключевые слова:** интонация, темперамент, черты характера, акустический анализ речи, демонстративность, коммуникативная активность.

Вопрос отражения личности человека в параметрах звучания его речи давно интересует исследователей различных специальностей. Одна из причин такого интереса заключается в том, что устная речь может представлять собой богатый описательный и диагностический материал. В данном контексте представляется весьма важным выделение таких акустических параметров из речевого сигнала, которые имеют устойчивую связь с индивидуально-психологическими характеристиками говорящего.

*Понятие интонации*

Поскольку мы, вслед за некоторыми исследователями-психологами, также используем термин «интонация» [Манеров и др., 1989; Кушнир, 1990], раскроем, в каком отношении к лингвистической традиции, для которой это понятие является одним из центральных, стоит наше понимание интонации и вокальных параметров речи.

Лингвистическая традиция понимает вокальную сторону речи человека как совокупность индивидуальных особенностей речепроизнесения - скорости речи, тембра голоса и собственно интонационных явлений. Под интонацией понимается «произносительно-слуховое выражение различных значений интеллектуального или эмоционально-волевого порядка, помимо лексических средств (то есть словесного состава фразы), при помощи звуковой организации целой фразы, отдельных ее акцентных периодов или определенного способа произнесения (интонационной окраски) отдельных слов» [Бернштейн, 1996, с. 124].

Для анализа реальности, описываемой термином «интонация», были предложены и разработаны разные понятия, например, «элемент интонации» [Цеплитис 1974], «интонационная единица» [Щерба, цит. по Светозарова, 1982], модели русской интонации (например, [Кодзасов, 1999]), а также так называемый интонационный язык [Черемисина, 1982; Блинова, 2001; Григорьева, 1999]. Эти понятия раскрывают значение данного феномена: интонация – это средство, которое человек использует в процессе порождения или доопределения смысла высказывания [Цеплитис, 1974; Казанникова, 2003], и которое имеет четкую физиологическую основу [Черемисина, 1982], а также древние социокультурные корни [Макарова, 2007; Кушнир, 1990]. То есть, это то средство, которое, - при наличии у человека самой возможности говорить, - всегда задействуется им в решении коммуникативных и речемыслительных задач, если последние связаны с необходимостью говорить вслух.

В лингвистической традиции принято задействовать качественные и аппаратные методы исследования звучащей речи, при использовании которых для исследователя-лингвиста отдельной задачей является четкое вычленение именно интонационных проявлений. В рамках нашего исследования и подхода это не всегда возможно и не является необходимым. Во-первых, потому что мы не заинтересованы в качественном анализе больших массивов устной речи и не обладаем чисто лингвистическими инструментами и ресурсами для такого анализа. Во-вторых, потому, что для нас исследовательский интерес представляет не только сфера интонационных явлений (в том смысле, какой был разъяснен выше), но также и другие индивидуальные особенности речепроизнесения, например, общая скорость речи (и в этом смысле мы хотим продолжить одну из психологических традиций, упомянутых ниже как первая группа исследований психодиагностического направления).

Мы рассматриваем интонацию как звучащую сторону речи, являющуюся, по сути, ее формально-динамическим аспектом, которую индивид задействует во время решения всего многообразия коммуникативных задач, включая и такие, как, например, произвести определенное впечатление на собеседника, убедить в чем-то человека или целую аудиторию и проч. Таким образом, наш подход продолжает традицию исследователей-психологов, изучающих взаимосвязи речи и характера [Беловол, 1999; Манеров, 1997; Ramsay, 1968].

*Акустические корреляты интонационных явлений в речи*

Звучащая сторона речи, которая описывается в отечественных и зарубежных работах терминами «просодия» [Keller, 2005], «интонация» [Bettes, 1988; Манёров, 1989], «вокальные параметры речи» [Tolkmitt & Scherer, 1986], «акустические параметры речи» [Беловол, 1999; Никонов, 1999], «просодические особенности» [Витт, 1991], включает как признаки, которые сильно изменчивы во времени, так и те, которые достаточно постоянны. Последние больше всего интересуют исследователей-психологов, занимающихся поисками проявления индивидуального стиля говорящего в устной речи, который мог бы быть описан акустическими параметрами [Беловол, 1999; Feldstein & Sloan 1984; Витт, 1991].

Рассмотрим акустические параметры, которые наиболее часто используются исследователями, рассматривающими речь с точки зрения индивидуального стиля интонирования, а также интонирования как части речемыслительного процесса. Они делятся на две большие группы. В *первую группу* входят показатели, описывающие *тональные характеристики речи*. С их помощью исследователи пытаются описать мелодическую или собственно интонационную сторону речи, рассматривая интонационные паттерны, используемые человеком в речи, а также частотный диапазон звучания, который задействует говорящий. Наиболее часто используемые показатели тона: средняя частота основного тона – F0, в Гц [Mallory and Miller, 1958; цит. по: Feldstein & Sloan, 1984; Aronovitch, 1976; Keller, 2005; Reissland et all, 2003], средняя F0 в полутонах [Keller, 2005], минимум и максимум F0  [Reissland et all, 2003], тональный диапазон как разность между максимумом и минимумом F0 [Tolkmitt et all, 1986; Беловол, 1999], средняя ∆F0, то есть разница между двумя последовательными измерениями F0 [Keller, 2005], а также конкретные интонационные паттерны фрагментов речи [Ramsay, 1968; Keller, 2005; Frick, 1985].

Во *вторую группу* акустических показателей входит широкий спектр параметров, описывающих темпоральную сторону звучащей речи, а именно: скорость речи, измеренная как число произнесенных слогов в секунду [Aronovitch, 1976; Steer, 1974; Ramsay, 1968; Gawda, 2007; Markel et all, 1972, цит. по: Feldstein & Sloan, 1984], скорость речи, измеренная в единицах слов/мин и слов/полминуты, а также в единицах слогов/минуту [Goldman-Eisler, 1954; Street & Brady, 1982, - цит. по: Feldstein & Sloan, 1984], соотношение озвученных и тихих периодов звучания [Aronovitch, 1976; Ramsay, 1966; Goldman-Eisler, 1951, - цит. по: Ramsay, 1968; Беловол, 1999], средняя длительность фразы, средняя длительность пауз в высказывании, cредняя длительность фразы вместе с паузой, следующей за высказыванием [Ramsay, 1968].

Основываясь на описанных выше характеристиках, мы выбрали для целей нашего исследования пять акустических показателей, которые описывают изменчивость тона - средняя ∆F0 и тональный диапазон, а также темпоральные характеристики речи: средняя длительность слога (служит показателем ритмичности речи), общая скорость и общая длительность речи, показывающие, как долго человек готов говорить на заданную тему, если у него нет жестких временных ограничений.

*Психологические исследования интонационных явлений в речи*

В русле *психодиагностического направления*, выполнен целый ряд исследований. Среди них можно выделить работы, изучающие взаимосвязь вокальных характеристик устной речи человека и различных личностных качеств. R.W. Ramsay, проводивший исследования взаимосвязи акустических параметров речи с личностными чертами вслед за несколькими крупными исследователями 50-х – начала 60-х годов 20 века, установил, что диспозиционная личностная черта «экстраверсия/интроверсия» (по Г. Айзенку) влияет на характер и частоту пауз внутри речи и не влияет на длительность высказываний [Ramsay, 1968]. Через два десятилетия S. Feldstein и B. Sloan, обобщив целый ряд исследования, поставили задачу поиска специфических вокальных параметров, связанных с чертами личности, и экспериментально подтвердили, что экстраверсия/интроверсия связана с темпом речи [Feldstein & Sloan, 1984]. Кроме того, эти авторы, а также - до них - A. B. Steer [Steer, 1974], убедительно показали существование индивидуального ритма речи, который не зависит от речевого задания. B. Gawda при попытке подтвердить ранее полученные результаты установила взаимосвязь экстраверсии и нейротизма с беглостью речи [Gawda, 2007].   
J.-M. Dewaele в прикладном исследовании по изучению иностранных языков выявил, что экстраверсия влияет на количество, характер и скорость речевой продукции не только в родном языке, но также и в иностранном [Dewaele, 1999]. Помимо этого, разные исследователи выделили отрицательную взаимосвязь громкости речи и преобладания в ней низкого тона с интроверсией [Mallory & Miller, 1958, цит. по: Feldstein & Sloan, 1984] и установили положительную корреляцию громкости и экстраверсии [Scherer, 1972, цит. по: Feldstein & Sloan, 1984].

Следующей большой вехой в исследованиях данной группы, стала работа Е.В. Беловол, в которой она установила ряд взаимосвязей между обширным набором акустических параметров и свойствами темперамента, опираясь на самую современную на сегодняшний день струкрутную модель формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова [Беловол, 1999; Русалов, 1997]. Так, было установлено, что тональные характеристики речи в разных речевых заданиях имеют связи со всеми измерениями темперамента (скорость, пластичность, эргичность и эмоциональность) во всех сферах активности человека (в коммуникативной, интеллектуальной и моторной).

Можно выделить *вторую группу* исследований, посвященных поиску специфических акустических коррелят различных состояний человека. В работах А.В. Никонова и В.А. Попова с соавторами были изучены корреляты стресса в акустических параметрах голоса космонавтов в ситуации физиологического стресса, а F.J. Tolkmitt с соавторами исследовали с той же самой целью женщин в ситуации интеллектуального стресса [Никонов, 1985, 1999; Tolkmitt & Scherer, 1986, Попов и др., 1971]. Такими коррелятами были признаны специфические формантные профили голоса человека, описывающие изменения тембра голоса под влиянием психомоторных реакций организма на стресс.

К этой же группе можно отнести исследования влияния состояний субклинической депрессии на характер устной речи в условиях решения коммуникативных задач в детско-родительских взаимодействиях, где матерям приходилось говорить или читать вслух [Bettes, 1988; Reissland, et all, 2003]. Выяснилось, что страдающие депрессией матери утрачивают способность гибко подстраивать свое речевое поведение (исследовались целостные интонационные паттерны, характер пауз и длительность высказываний) в соответствии с требованиями ситуации: делают непомерно долгие паузы, демонстрируют нарушение произвольного выражения эмоций в речи (либо не могут выразить нужную эмоцию, либо выражают неадекватную ситуации эмоцию при правильном намерении). Полученные результаты могут быть полезны с точки зрения понимания влияния на речь тех черт характера, содержательная трактовка которых включает признаки, схожие с проявлениями субклинической депрессии, например, пониженная активность и даже заторможенность, сниженный жизненный тонус, пессимистический взгляд на жизнь (такова, например, дистимность в понимании К. Леонгарда, О.В. Маноловой [Леонгард, 2001; Манолова, 2005].

Нетрудно заметить, что первая группа насчитывает наибольшее количество исследований. Логика подобных работ наиболее очевидна: экстраверсия-интроверсия – черта личности, которая напрямую влияет на количество социальных контактов человека, и, следовательно, на количество устной речевой продукции, порождаемой им.

*Второе направление* психологических исследований устной речи – изучение культурных и индивидуальных стереотипов восприятия личностных качеств человека по вокальным характеристикам его речи [Scherer, 1974; Keller, 2005; Aronovitch, 1976; Манеров, 1997; Feldstein & Sloan, 1984; Hargreaves, 1963]. Оно дало представление о стереотипах восприятия голоса в различных европейских культурах [Scherer, 1974; Feldstein & Sloan, 1984], а также данные об особенностях восприятия голоса в зависимости от личности человека, воспринимающего устную речь [Hargreaves, 1963; Keller, 2005]. Есть основания предполагать, что данными стереотипами, как некими инструментами, или шаблонами, может пользоваться не только слушатель, но и говорящий – для него подобные стереотипы могут явиться прямым примером для подражания, усвоенным из субкультуры, в которой он живет (см., например: [Avery, 2003]).

Анализ результатов исследований, проведенных в рамках и первого, и второго направления психологических исследований речи, позволяет выделить общую методологическую метафору для рассмотрения вокальных параметров речи в контексте речевого поведения личности – это *метафора функционального органа* (по А.А. Ухтомскому). Мы полагаем, что, согласно этому понятию, интонационные параметры речи можно рассматривать как совокупность индивидуальных и социокультурных средств, при помощи которых человек может решать различные коммуникативные задачи. И логично предположить, что наиболее востребован этот инструмент будет у человека, личностный склад которого предполагает большое количество социальных контактов. Поэтому мы провели исследование взаимосвязи акустических параметров речи человека и двух измерений личности – особенностей коммуникативной сферы человека как одного из блоков, составляющих темперамент [Русалов, 1997], и демонстративности [Манолова, 2005; Леонгард, 2001; Русалов, 1997] как черты характера.

Методика

*Испытуемые.* В эмпирическом исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 21 до 40 лет, 15 женщин и 15 мужчин. Все опыты проводились в лабораторной комнате в присутствии экспериментатора.

*Процедура исследования.* Экспериментатор и испытуемый размещались за столом, друг напротив друга. Перед экспериментатором стоял персональный компьютер. Испытуемого просили взять в руки микрофон и ответить развернуто на два вопроса – по одному вопросу в каждой пробе. Вопрос для первой пробы: «Что вы думаете о Едином государственном экзамене (ЕГЭ)?». Вопрос для второй пробы: «Что вы думаете о современном российском телевидении?». Темы для вопросов выбирались так, чтобы они удовлетворяли критериям общезначимости, злободневности и общеизвестности.

*Инструкция испытуемому*: «Мне нужно получить образец вашей обычной речи, когда вы рассказываете/излагаете свои мысли и мнения. Поэтому я хочу, чтобы вы рассказали мне в микрофон, что вы думаете о Едином государственном экзамене. Если у вас пока нет какого-то мнения по этой теме, я перечислю вам вопросы, которые помогут вам составить и изложить свое мнение прямо сейчас».

В *первой* пробе во время ответа испытуемого на предложенный вопрос, экспериментатор сидел напротив него, лицо было повенуто в сторону испытуемого, поддерживал зрительный контакт с последним, а также применял некоторые другие приемы активного слушания (кивал головой, показывал мимикой, что осмысляет сказанное и т.д.). Таким образом, экспериментатор служил молчаливым собеседником для испытуемого. Во *второй* пробе экспериментатор, предварительно предупредив о своем поведении испытуемого, вставал, поворачивался спиной и принимался разглядывать свои бумаги. Таким образом, во второй пробе у испытуемого не было никакого – даже молчаливого – собеседника.

После проведения обеих проб, испытуемому предлагалось выполнить два теста-опросника: «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» В.М. Русалова [Русалов, 1997], и «Опросник черт характера для взрослых» О.В. Маноловой и В.М. Русалова [Манолова, 2005].

*Аппаратура.* Все ответы записывались на компьютер MacBookPro7,1, при помощи микрофона Sennheiser e855 и одноканального микрофонного предусилителя ART Tube MP OPL.

*Обработка речи.* Для получения вокальных параметров, мы провели качественно-количественный акустический анализ каждой из полученных фонограмм, общим числом 60, т.е. по две от каждого испытуемого. Длительность зарегистрированных фонограмм варьировала от 1 до 5 минут.

Качественная часть акустического анализа включала в себя членение фонограммы на слоги вручную при помощи компьютерной программы Sony Soundforge 10. Эта процедура позволила получить измерения частоты основного тона всех гласных звуков, произнесенных испытуемым (поскольку именно гласные требуют открытой фонации), с соответствующим каждому звуку показателю по оси времени. Таким образом, мы преобразовали фонограмму в ряды из пар чисел «частота основного тона – соответствующее ей время», где каждая пара ni соответствует слогу ni. После этого мы рассчитали среднее последовательное изменение частоты основного тона F0 по формуле: =, где F0i и F0(i-1) – последовательные измерения частоты основного тона. Эту величину мы будем называть *изменчивостью тона*.

Далее был рассчитан диапазон изменения частоты основного тона, нормированный относительно высоты голоса человека по формуле:  . Эта величина называется *тональным диапазоном*.

*Были рассчитаны три темпоральных показателя речи:*

*1. Общая длительность речи* – это общее время звучания, которое отражает, насколько долго испытуемых говорил, выражая свое мнение по предложенному ему вопросу.

*2. Средняя длительность слога* рассчитана как средний временной интервал  между двумя последовательными измерениями F0, то есть между гласными двух последовательных слогов.

3. Общая скорость речи рассчитана по формуле , где N – общее количество слогов, соответствующее количеству измерений F0, а T – общее время звучания (в мс).

Обработка психодиагностических данных. По опроснику В.М. Русалова рассчитывались индекс коммуникативной активности и коммуникативная скорость, по опроснику О.В. Маноловой – показатель демонстративности.

Для обработки данных в статистической системе SPSS 14.0 были применены однофакторный и двухфакторный дисперсионный анализ (ANOVA), корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона, непараметрический критерий Манна-Уитни.

Результаты

1. Первая проба: присутствие собеседника.

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различной выраженностью демонстративности показали статистически достоверные эффекты влияния данного фактора на ряд вокальных параметров: изменчивость тона (Uэмп=48, n1=17, n2=13, p=0.009), тональный диапазон (F(1, 28)=6.242; p=0.019) и общая скорость речи (F(1, 27)=8.705; p=0.006). Таким образом, чем больше выражена демонстративность, тем меньше изменчивость тона, тональный диапазон, и тем выше общая скорость речи (рис. 1, 2, 3).

Кроме того, результаты межгруппового сравнения испытуемых с различной выраженностью коммуникативной скорости показали статистически достоверные эффекты влияния данного фактора на изменчивость тона (F(1, 28)=6.088; p=0.02) и на общую скорость речи (F(1, 27)=7.430; p=0.011). Чем выше коммуникативная скорость, тем ниже изменчивость тона, и тем выше общая скорость речи (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение средних переменных «общая скорость речи» и «изменчивость тона» в первой пробе в группах испытуемых с высокой и низкой коммуникативной скоростью

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень коммуникативной скорости | N | Среднее переменной «общая скорость речи» |
| «быстрые» испытуемые | 14 | 4.05 |
| «медленные» испытуемые | 15 | 3.18 |
|  |  | Среднее переменной «изменчивость тона» |
| «быстрые» испытуемые | 14 | 0.13 |
| «медленные» испытуемые | 16 | 0.17 |

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа не обнаружили статистически достоверного эффекта совокупного влияния демонстративности и коммуникативной активности на ряд параметров: *изменчивость тона* (F(1, 26)=1.25, p=0.27, основного эффекта со стороны индекса коммуникативной активности не выявлено: F(1, 26)=0.001. p=0.98)); *тональный диапазон* (F(1, 26)=0.019, p=0.89, основного эффекта со стороны индекса коммуникативной активности не выявлено: F(1, 26)=0.16. p=0.69)) и *общая скорость речи* (F(1, 25)=1, p=0.33, основного эффекта со стороны индекса коммуникативной активности не выявлено: F(1, 25)=0.7, p=0.78)) (рис. 1, 2, 3).

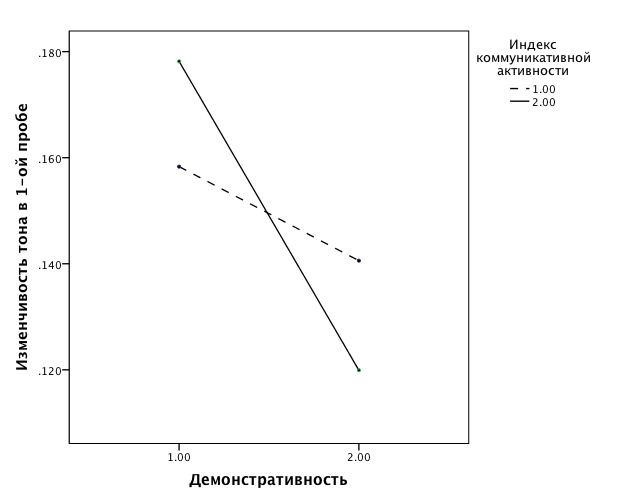


Рис. 1. Совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на изменчивость тона в 1-ой пробе

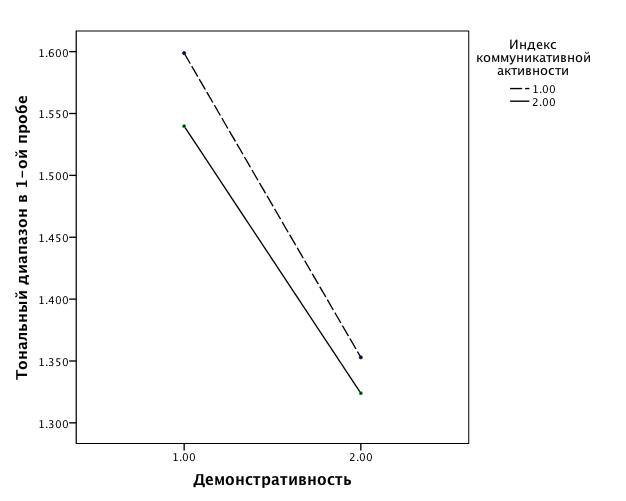


Рис. 1. Совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на тональный диапазон в 1-ой пробе

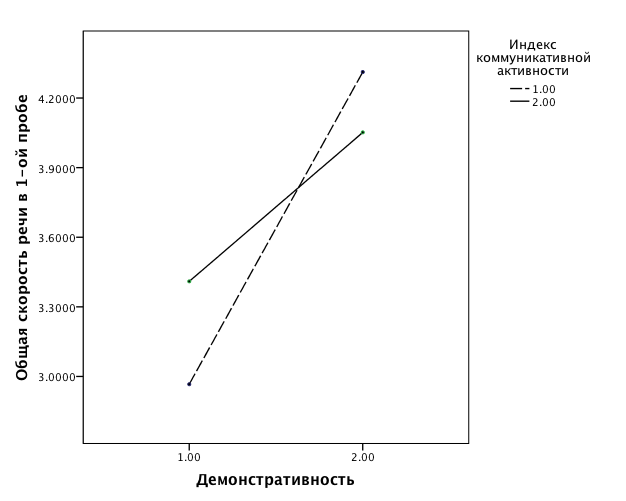


Рис. 2. Совокупное влияние демонстративности и индекса коммуникативной активности на общую скорость речи в 1-ой пробе

2. Вторая проба: отсутствие собеседника.

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различной выраженностью демонстративности не обнаружили статистически достоверного эффекта влияния на изменчивость тона (F(1, 28)=0.42, p=0.52), тональный диапазон (F(1, 28)=0.2, p=0.9), и общую скорость речи (F(1, 27)=2.48, p=0.13)

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различной выраженностью коммуникативной скорости показали эффект влияния данного фактора на величину изменчивости тона на квазизначимом уровне (F(1, 28)=2.942; p=0.097). Чем выше коммуникативная скорость, тем ниже изменчивость тона (M1=0.16, M2=0.13, n1=16, n2=14, 1-ая группа – «медленные» испытуемые, 2-ая группа – «быстрые» испытуемые).

Результаты 2-х факторного дисперсионного анализа установили совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на ряд вокальных параметров: изменчивость тона (F(1, 26)=3.345; p=0.079, основных эффектов демонстративности и коммуникативной активности не выявлено (F (1, 26)=0.003, p=0.96; F(1, 26)=0.491, p=0.49)), тональный диапазон (F(1, 26)=5.189; p=0.031, основных эффектов каждого из факторов также не выявлено (F(1, 26)=0.145, p=0.707; F(1, 26)=0.018, p=0.894)), общая скорость речи (F(1, 25)=4.418; p=0.046; выявлен основной эффект демонстративности (F(1, 25)=5.728, p=0.025), не выявлено эффекта коммуникативной активности (F(1, 25)=1.510, p=0.231).

При высоких показателях индекса коммуникативной активности, чем выше демонстративность, тем меньше изменчивость тона и уже тональный диапазон, а на общую скорость речи демонстративность при таком условии не влияет. При низких показателях индекса коммуникативной активности, чем выше демонстративность, тем больше изменчивость тона, шире тональный диапазон и выше общая скорость речи (рис. 4, 5, 6).

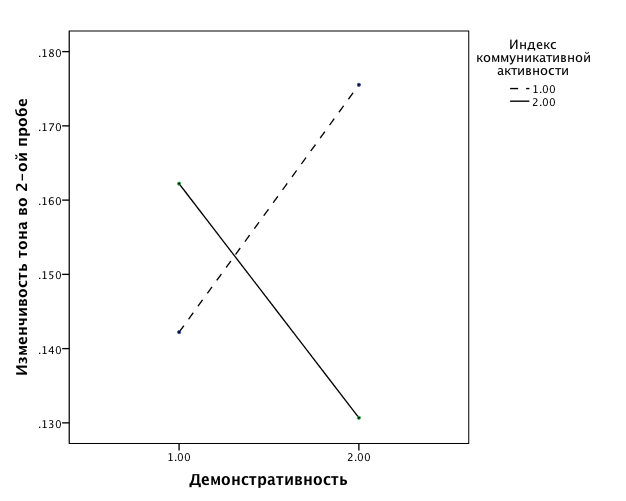


Рис. . Совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на изменчивость тона во 2-ой пробе

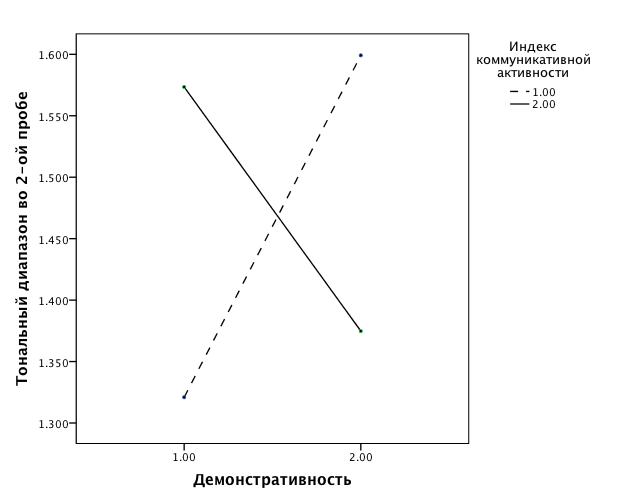


Рис. 5. Совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на ширину тонального диапазона во 2-ой пробе

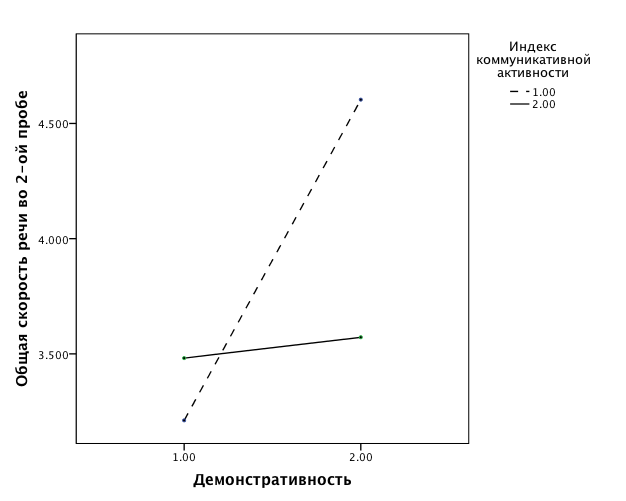


Рис. 6. Совокупное влияние демонстративности и коммуникативной активности на общую скорость речи во 2-ой пробе

3. Связь вокальных параметров речи в 1-ой пробе

Результаты корреляционного анализа между вокальными параметрами позволили установить ряд статистически достоверных взаимосвязей: изменчивость тона отрицательно коррелирует с общей скоростью речи (r=-0.629, p=0.01), положительно коррелирует с тональным диапазоном (r=0.672, p<0.01) и со средней длительностью слога (r=0.727, p<0.01); тональный диапазон положительно коррелирует с общей длительностью речи (r=0.567, p<0.01) и отрицательно – с общей скоростью речи (r=-0.542, p<0.001).

4. Связь вокальных параметров во 2-ой пробе

Применение процедуры корреляционного анализа для поиска взаимосвязей между вокальными параметрами во 2-ой пробе позволила выявить одну статистически достоверную положительную корреляцию – между изменчивостью тона и тональным диапазоном (r=0.512, p<0.01), и одну отрицательную – между средней длительностью слога и общей скоростью речи (r=-0.929, p<0.01).

Обсуждение

1. Корреляции между вокальными параметрами речи в 1-ой и во 2-ой пробах

Прокомментируем обнаруженные корреляции между вокальными параметрами в 1-ой и 2-ой пробах. Параметры, описывающие тональные характеристики речи (изменчивость тона и тональный диапазон), тесно связаны в обеих пробах: чем больше изменчивость тона, тем больше и тональный диапазон. Полученный результат можно объяснить тем, что оба параметра описывают характер изменения тона на протяжении всего образца речи и рассчитываются на основании измерений ΔF0 и F0.

Связь средней длительности слога и общей скорости речи в обеих пробах также ожидаема, поскольку два этих параметра являются просто разными показателями скорости речи: чем больше средняя длительность слога, тем ниже общая скорость речи.

Интересной представляется обратная связь изменчивости тона и общей скорости речи в 1-ой пробе: чем больше изменчивость тона, то есть чем больше модуляций в голосе говорящего, тем ниже общая скорость речи, и наоборот. Примечательно, что во 2-ой пробе такой связи обнаружено не было. В терминах “интонационных средств” этот факт можно прокомментировать так: если человек видит собеседника, и может отметить у него реакции внимательного слушания и заинтересованности, то он использует выборочно либо такое средство, как изменчивость тона, то есть собственно интонацию, либо такое, как скорость речи (по-видимому, в этом случае он делает ставку на объем речевой продукции или ее содержание). Стремление много сказать за отведенное время (хоть оно и не ограничивалось специально) может быть как показателем развернутой и аргументированной позиции по заданному вопросу, так и показателем отсутствия какой бы то ни было позиции при одновременном желании произвести на экспериментатора впечатление человека с собственным мнением, способного рассуждать.

Отсутствие корреляции между параметрами интонации и скорости во 2-ой пробе можно истолковать как более разнообразное использование вокальных средств во время порождения устной речи в условиях отсутствия собеседника: человек может “добавить” в свой вокальный арсенал, так и исключить из него большую изменчивость тона, при одновременном изменении параметров скорости речи. Одной из причиной этого может быть то, что говорящий не может быть уверен в том впечатлении, которое он производит на слушателя (ведь слушатель у него есть – он присутствует в комнате и он, в конце концов, прослушает фонограмму записи после эксперимента), и если он при этом стремится произвести впечатление, то логично предположить, что он будет максимально использовать для этого все свои средства в условиях отсутствия обратной связи во время монолога. Другой возможной причиной является, напротив, отсутствие заинтересованности в том, чтобы произвести впечатление на слушателя, которого как бы и нет.

2. Демонстративность и коммуникативная активность

В 1-ой пробе, которая проходит в присутствии собеседника, демонстративность оказывает влияние на три взаимосвязанных вокальных параметра. В то же время, интегральный показатель коммуникативной активности (индекс коммуникативной активности) не оказывает самостоятельного влияния на вокальные параметры в 1-ой пробе. Только одна из составляющих– коммуникативная скорость – влияет на два из трех взаимосвязанных вокальных параметра (изменчивость тона и общая скорость речи), тогда как два остальных (пластичность и эргичность) не влияют на вокальные параметры в первой пробе. Это частично согласуется с данными, полученными ранее [Беловол, 1999]: исследователь установила, что коммуникативная скорость отрицательно связана с так называемым коэффициентом озвученности, который измеряется как процентное соотношение длительности гласных звуков, произнесенных за время звучания, ко времени звучания речи (то есть, чем быстрее человек говорит, тем меньше он тянет гласные).

Что касается демонстративности, то ее мы, вслед за К. Леонгардом, А.Е. Личко и О.В. Маноловой, понимаем как, в том числе, особое умение за счет общения с людьми добиваться своих целей – именно при помощи своего рода социальной компетентности и «актерской» игры, за счет способностей подстроиться под собеседника. Таким образом, чем больше человек склонен рассматривать свои социальные контакты, само общение с другими людьми и свои способности к этому как способ достижения своих целей, тем ниже у него изменчивость тона, уже тональный диапазон, и тем выше общая скорость речи. Вероятно, ключевая особенность таких людей – это именно высокий темп речи. Человек с высоким показателем по шкале демонстративности, невзирая на наличие или отсутствие у него содержательного мнения по вопросу, старается сказать как можно больше, чтобы показать, таким образом, собеседнику, что ему есть, что сказать.

Во 2-ой пробе ни демонстративность, ни индекс коммуникативной активности не обнаружили статистически значимых эффектов на вокальные параметры сами по себе, но оказывали совокупное влияние на тот же комплекс вокальных параметров (изменчивость тона, тональный диапазон и общая скорость речи), на которые демонстративность влияет в 1-ой пробе. Этот эффект межфакторного взаимодействия можно истолковать как необходимость особого условия для влияния демонстративности в ситуации, когда у говорящего нет внимательного слушателя-собеседника. Это условие заключается в том, является ли коммуникативная сфера ведущей для человека, то есть, силен ли он в ней, или нет. Если человек обладает низким показателем индекса коммуникативной активности, то чем выше его показатель демонстративности, тем выше изменчивость тона, тем шире тональный диапазон, и тем выше общая скорость речи. Как видим, при слабости в коммуникативной сфере, человек, обладающий более высокой демонстративностью, будет задействовать все вокальные средства для произведения впечатления на потенциального слушателя – и модулированность голоса, и широкий диапазон звучания, и высокий темп речи. Можно сказать, что он максимально «работает на публику».

В то же время у людей, имеющих преимущество в коммуникативной сфере (то есть обладающих высоким индексом коммуникативной активности, что в нашем исследовании предполагает высокие баллы и по каждому из показателей «пластичность коммуникативная», «скорость коммуникативная» и «эргичность коммуникативная»), наблюдается другая направленность влияния демонстративности: чем выше демонстративность, тем ниже изменчивость тона, уже тональный диапазон, а скорость речи в данном случае не претерпевает никакого влияния. Отметим, что этот последний аспект совокупного влияния, в котором участвует демонстративность, похож на основной эффект ее влияния в 1-ой пробе.

Интерпретируя данные в терминах интонационных средств, можно сказать, что при условии высокого показателя индекса коммуникативной активности, демонстративный человек в отсутствие собеседника также не использует возможность сделать свою речь как интонационно разнообразней, так и быстрее. Возможно, в данном случае эффект присутствия зрителя не проявляется настолько ярко, как в 1-ой пробе, и поэтому нет и типичной для демонстративной личности работы на зрителя.

Как видим, влияние демонстративности на речь у людей с разным уровнем коммуникативной активности противоположно. Можно предположить, что люди с пониженной коммуникативной активностью задействуют в своем поведении компенсаторный механизм, благодаря которому они внимательней относятся к частным социальным контактам, стараясь каждый раз произвести впечатление, тогда как коммуникативно активные и демонстративные личности делают ставку на количество, а не на качество своих социальных контактов, поэтому отсутствие собеседника могло вызвать у них резкий спад интереса к «демонстрации» себя.

Отметим, что последняя из рассмотренных комбинаций свойств – низкий индекс коммуникативной активности и высокий балл по шкале демонстративности – является довольно нетипичной по данным О.В. Маноловой, поскольку демонстративность положительно коррелирует с индексом коммуникативной активности [Манолова, 2005]. Однако можно представить себе случай, при котором какой-либо из аспектов коммуникативной сферы - или сразу все - окажется сниженным (например, из-за проблем физиологического характера), что не позволит причислить такого человека к группе сильных в коммуникативной сфере индивидов, однако при этом - позволит считать его демонстративным [Леонгард, 2001].

Список литературы

1. Беловол Е. В. Проявление свойств темперамента в акустических характеристиках речи: дис. … канд. психол. наук. М., 1999. 156 с.
2. Бернштейн С. И. Словарь фонетических терминов / под ред. [и со вступ. ст.] А. А. Леонтьева. М., 1996.
3. Блинова Е.А. Универсальное и специфическое в интонационном оформлении нейтральных и эмоционально окрашенных высказываний на неродном языке : автореферат дис. кандидата филологических наук. СПб.: СПб. гос. ун-т, 2001. 20 с.
4. Винарская Е. Н., Никифоров А. С., Солдатова С. А. Значение личностных смыслов в реализации физических характеристик речевого высказывания // Речь, эмоции, личность: материалы и сообщения Всесоюзного симпозиума (27-28 февраля 1978). Л., 1978. С. 63-65.
5. Витт Н. Личностно-ситуационная опосредованность выражения и распознавания эмоций в речи // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 95-107.
6. Григорьева Э.М. Интонационное выражение отрицательных эмоций в русском неместоименном вопросе (экспериментально-фонетическое исследование на примере эмоций групп: «насмешка», «тревога», «ярость»): автореф. дис. … канд. филол. Наук. М., 1999. 22 c.
7. Казанникова Д. П. Некоторые особенности реализации категории «констрантность-вариативность» в спонтанных монологах (в рамках организующей функции интонации): автореф. дис. … канд. филол. наук. М., 2003. 16 с.
8. Кодзасов С. В. Уровни, единицы и процессы в интонации // Проблемы фонетики: сб. ст. / Рос. акад. наук. отд-ние яз. и лит. ин-т рус. яз. М.: Наука, 1999. Вып. 3. С. 197-215.
9. Кушнир Н. Я. Стадиально-возрастная динамика интонационной структуры плача ребенка в первые месяцы жизни: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1990. 16 с.
10. Леонгард К. Акцентуированные личности: монография. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
11. Манёров В. X., Шнейдер Е. М. Автомати­ческое распознавание эмоций по спектральным и интонационным признакам // Материалы докл. и сообщ. 5-го Всесоюзного совещания-симпозиума цикла «Акустика речи и слуха». Одесса, 1989. С. 72-83.
12. Манёров В. Х. Психодиагностика личности по голосу и речи : учеб. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1997.
13. Манолова О. Н. Темпераментальная основа характера: дис. … канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2005. 193 с.
14. Никонов А.В. Психологические проблемы акустической диагностики функциональных состояний оператора в особых условиях // Психологические проблемы деятельности в особых условиях: сб. ст. М.: Наука, 1985. С. 136-153.
15. Никонов А. В. Исследование возможности прогнозирования поведения человека-оператора в проблемных ситуациях по акустическим и семантическим параметрам в процессе эксперимента с 240-суточной изоляцией оператора в замкнутой среде обитания: монография. М., 1999.
16. Попов В. А., Симонов П. В., Фролов М. В., Хачатурьянц Л. С. Частотный спектр речи как показатель степени и характера эмоционального напряжения у человека // Журнал высшей нервной деятельности. 1971. Т. XXI, вып.1. С. 104-109.
17. Русалов В. М. Опросник формально-динамической структуры индивидуальности: метод. пособие. М., 1997.
18. Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка: монография. Л., 1982.
19. Сильницкая А.С., Гусев А.Н. Влияние демонстративности и коммуникативной активности личности на динамику вокальных параметров речи // Всерос. науч. конф. «Экспериментальный метод в структуре психологического знания» (Москва, 22-23 ноября 2012 г.); под ред. В.А. Барабанщикова. М.: ИП РАН. в печати.
20. Ухтомский А.А. Учение о доминанте: собр. соч. в 6 томах. Л., 1950. Т. 1.
21. Цеплитис Л. К. Анализ речевой интонации: монография. Рига, 1974.
22. Черемисина Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь: монография. М., 1982.
23. Aronovitch C. The voice of personality: stereotyped judgments and their relation to voice quality and sex of speaker // Journal Of Social Psychology. 1976. August. Vol. 99. Issue 2. P. 207-221.
24. Avery D. Personality as a Predictor of the Value of Voice // Journal Of Psychology. 2003. September. Vol. 137. Issue 5. P. 435-446.
25. Bettes B. Maternal depression and motherese: temporal and intonational features // Child Development. 1988. August. Vol. 59. Issue 4. P. 1089-1097.
26. Breznitz Z., Sherman T. Speech Patterning of Natural Discourse of Well and Depressed Mothers and Their Young Children // Child Development. 1987. Vol. 58. Issue 2. P. 395-401.
27. Cunningham M. Personality and the structure of the nonverbal communication of emotion // Journal Of Personality. 1977. December. Vol. 45. № 4. P. 564-584.
28. Dewaele Jean-Marc, Adrian Furnham. Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research // Language Learning. 1999. September. Vol. 49. Issue 3. P. 509-545.
29. Feldstein Stanley, Sloan Barbara. Actual and stereotyped speech tempos of extraverts and introverts // Journal of Personality. 1984. June. Vol. 52. Issue 2. P. 188-205.
30. Frick R. W. Communicating emotion: The role of prosodic features // Psychol. Bull. 1985. Vol. 97. N 3. P. 412-429.
31. Gawda Barbara. Neuroticism, Extraversion, and Paralinguistic Expression // Psychological Reports. 2007. June. Vol. 100. Issue 3. P. 721-726.
32. Gorisch Jan, Wells Bill, Brown Guy J. Pitch Contour Matching and Interactional Alignment across Turns: An Acoustic Investigation // Language & Speech. 2012. March. 55 (1). P. 57-76.
33. Hargreaves A, Starkweather J. Recognition of speaker identity // Language & Speech. 1963. April-June. Vol. 6. Issue 2. P. 63-87.
34. Keller B. Speech prosody, voice quality and personality // Logopedics Phoniatrics Vocology. 2005. May. 30 (2). P. 72-80.
35. Lam C., Kitamura C.Maternal Interactions With a Hearing and Hearing-Impaired Twin: Similarities and Differences in Speech Input, Interaction Quality, and Word Production // Journal of Speech, Language & Hearing Research. 2010. June. Vol. 53. Issue 3. P. 543-598.
36. Luck Peter, Dowrick Christopher F. 'Don't look at me in that tone of voice!' Disturbances in the perception of emotion in facial expression and vocal intonation by depressed patients // Primary Care Mental Health. 2004. Jul. Vol. 2. Issue 2. P. 99-106.
37. Makarova Veronika The Effect of Pitch Peak Alignment on Sentence Type Identification in Russian // Language and speech. 2007. 50 (Part 3) P. 385-420.
38. Ramsay R. W. Speech patterns and personality // Language & Speech. 1968. January–March. Vol. 11. Issue 1. P. 54-63.
39. Reissland N., Shepherd J., Herrera E. The pitch of maternal voice: a comparison of mothers suffering from depressed mood and non-depressed mothers reading books to their infants // Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines. 2003. February. Vol. 44. Issue 2. P. 255-261.
40. Scherer K. Personality inference from voice quality: the loud voice of extraversion // European Journal оf Social Psychology. 1972. December. Vol. 8. Issue 4. P. 467-487.
41. Scherer K. R. Voice quality analysis of American and German speakers // Journal of Psycholinguistic Research. 1974. N3. P. 281-290.
42. Steer Angela B. Sex differences, extra version and neuroticism in relation to speech rate during the expression of emotion // Language & Speech. 1974. October-December. Vol. 17. Issue 4. P. 80-86.
43. Tolkmitt F. J., Scherer K. R. Effect of experimentally induced stress on vocal parameters // Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance. 1986. August. Vol. 12. P. 302-313.

The influence of demonstrativity and communication activity on vocal parameteres in different conditions

A. Gusev, A. Silnitskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow

This study was conducted for search of relationships between personality and temperamental features (estimated using Adult Personality Traits Questionnaire by Manolova O., Leonhard K. and Russian version of Structure of Temperament Questionnaire (STQ) by Rusalov V. & Trofimova I. (2007)) and parameters of intonation (mean ΔF0, tone span, speech rate, duration of speech and mean duration of syllables interval). The parameters of intonation were measured on sample records of natural speech of 30 male and female participants. 60 recordings of monologues on proposed topics were obtained in 2 situations (presence and absence of conversation partner). Demostrativity (as a personality trait according to Leonhard’s typology) turned out to affect significantly mean ΔF0, tone span and speech rate in the presence of interlocutor. Social Tempo (as a component of temperament under the Rusalov’s model) influences speech rate. In the other situation (absence of interlocutor) only an interaction effect of Demonstrativity and Communication Activity on the same group of vocal parameters was found. A presence of interlocutor manifested itself as a special condition for most explicit appearing of Demonstrativity. Temperamental factors that describe Communication realm seam to moderate the appearing of Demonstrativity in different conditions. High speech rate proved to be the key feature of people with strong Demonstrativity.

**Keywords:** prosody, voice analysis, temperament, personality traits, Communication Activity, Demonstrativity.

Об авторах:

ГУСЕВ Алексей Николаевич - доктор психологических наук, профессор, заместитель заведующего по научной работе кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова (125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9), e-mail: angusev@mail.ru

СИЛЬНИЦКАЯ Анна Сергеевна - аспирант кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова (125009, Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9), e-mail:anna.s.silnitskaya@gmail.com

**ВОСПИТАНИЕ**

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 78-84

УДК 373.3.03

Духовно-нравственное становление младшего школьника во внеклассной деятельности

Л.Ж. Караванова1, С.С. Салиш1, Т.А. Караванова2

1Тверской государственный университет

2Международная академия образования, г.Тверь

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного становления личности младшего школьника, творческому взаимодействию учителя и учащихся во внеклассной деятельности.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное становление, личность младшего школьника, внеклассная деятельность, педагогическое содействие, модель педагогического содействия.

Современные социально-экономические и социокультурные изменения в обществе обусловили появление как положительных, так и негативных тенденций: несоответствие потребностям страны жизненных установок, ценностей и моделей поведения молодых людей; усиление ценностной дезориентации общества, приводящей к углублению разрыва между человеком и обществом. Результатами дестабилизации в ценностно-смысловой сфере является неустойчивый позитивный ряд ценностей, в которых преобладают прагматические тенденции в ущерб духовным и общечеловеческим ценностям, и несогласованность формирующихся ценностей с возможностями их практической реализации, обостряющих психические, психосоматические и социальные болезни.

В условиях глобализации и «чувствительности» человека к духовным ценностям актуализируется проблема его воспитания, способности нести ответственность за свой жизненный выбор. Система ценностей, навязываемая школьникам из открытых и неконтролируемых источников информации в условиях возрастающей мощи цивилизации, становится крайне опасной. В связи с этим формирование ценностных основ жизни вырастает в основную проблему современности, которую предстоит решать в первую очередь системе образования.

Формирование ценностных основ жизни школьника – процесс организованного целенаправленного воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности школьника.

Н.Г. Дмитриева понимает духовность личности как систему ее «ценностей, тот стержень, вокруг которого формируется неповторимая человеческая сущность. Проще говоря, это наши представления о мире, о себе, о добре и зле, все то, что мы любим или отвергаем, чем вдохновляемся и отчего грустим. Это наш духовный мир» [3, с. 24]. Эту же мысль продолжает И.А. Макарова, говоря, что «духовность – это то самое высокое, конечное, высшее, к чему стремится личность. Духовность всегда – предмет человеческих стремлений, вектор (направленность) его души, устремлённость к избранным целям (ценностям). Если духовность характеризует «вертикальные» устремления личности, то нравственность – сфера её «горизонтальных» устремлений: отношений с людьми и обществом» [4, с. 54].

Духовно-нравственное становление личности С.Н. Никитенко определяет как «системный и интегративный процесс развития и саморазвития, включающий присвоение человеком духовных и нравственных ценностей, определение своего духовного идеала и целенаправленный процесс реализации стремления к духовному самосовершенствованию» [5, с. 50].

А.В. Глумной понимает под духовно-нравственным воспитанием процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формирование у него нравственных чувств (совесть, долг, вера, ответственность, гражданственность и патриотизм), нравственного облика (терпение, милосердие, незлобивость), нравственной позиции (способность различать добро и зло, проявление самоотверженной любви, готовность преодолевать жизненные испытания), нравственного поведения (готовность служения людям, Отечеству, духовная рассудительность, послушание, добрая воля) [2].

Результатом духовно-нравственного становления личности, согласно современному гуманистическому подходу в образовании, принято считать формирование морального облика человека, не приносящего вреда ему самому, другим людям, обществу. По мнению Б.Ц. Бадмаева, «конечный результат воспитания есть нравственность» [1, с. 118].

Содержание духовно-нравственного становления личности представляется образованием, определяется потребностями, знаниями и особенностями среды, в которой происходит этот процесс. В научной литературе особо значимыми называют следующие компоненты: эмоционально-чувственный, мотивационно-потребностный, ментальный и поведенческий, характеризующиеся эмоциональным состоянием, потребностями, знаниями о духовности, способами проявления.

*Эмоционально-чувственный компонент* заключается в воздействии педагога на эмоции и чувства младшего школьника, на формирование духовных и нравственных отношений и осознание этого процесса самим школьником. Эмоции тесно связаны с выражением отношения школьника к себе, другому, Миру. Эмоции и чувства, согласно А.Н. Леонтьеву, выполняют регулятивную функцию активности путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления жизнедеятельности школьника.

*Мотивационно-потребностный компонент* заключается в обеспечении педагогом насыщения (творческого) потребностей младшего школьника.

*Ментальный компонент* реализуется в организации педагогом познания сущности и значимости для школьника духовности и нравственности. Основная функция данного компонента – обеспечение школьников знаниями о духовности, нравственности, их категориях.

*Поведенческий компонент* включает организацию и стимулирование педагогом нравственной деятельности школьника на основе усвоенных духовно-нравственных знаний, формирование осознанности поступков, стремление школьника действовать в соответствии с принятыми духовно-нравственными нормами, установками.

Анализ работ, посвященных изучению особенностей младшего школьного возраста (Х.Т. Бедельбаева, Л.И. Божович, Л.Г. Выготский, У. Джемс, Дж. Дьюи, М.И. Лисина, Л. Кольберг, А. Маслоу, Ж. Пиаже, К. Роджерс, О.Е. Смирнова, С.Г. Якобсон), позволяет утверждать их сензитивность к духовно-нравственному становлению. Проблема духовно-нравственного становления школьника рассматривается учеными-педагогами как одна из центральных в системе образования. Духовно-нравственное становление личности происходит в специально организованных условиях – образовательно-воспитательном пространстве.

Педагогическое содействие духовно-нравственному становлению личности младшего школьника представляется как развивающиеся совместные действия педагога и младшего школьника, направленные на достижение конечного результата – духовно-творческое взаимодействие.

Функции педагогического содействия выражаются во включении в отношения духовности и нравственности, поддержки младшего школьника в процессе саморазвития, ценностного восприятия мира не только во время учебного процесса, но и во внеклассной деятельности.

Внеклассная деятельность – составная часть образовательно-воспитательного процесса школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Она является важнейшим средством воздействия на личностное становление, помогает накопить опыт сотрудничества и сотворчества. В процессе внеклассной воспитательной деятельности осуществляется внеклассная работа школьников. Внеклассная деятельность младших школьников, как правило, строится вне учебного расписания, на принципах добровольного участия, с учетом интересов детей, их активности и самостоятельности.

Опрос учителей начальных классов (г. Актобе, Казахстан) показал, что 53% учителей отмечают безответственное отношение младших школьников к своему будущему; 47% отмечают неуважительное отношение школьников к общественным нормам, морали; 42% считают, что современный школьник решает спорные вопросы грубой физической силой, имеет потребительское отношение к жизни; 94% учителей видят противоречия между школьным воспитанием и окружающей действительностью. На вопрос «Что, по Вашему мнению, необходимо изменить к лучшему, чтобы повысить эффективность духовно-нравственного воспитания?» 56% учителей отмечают важность содержания воспитательной работы и 55% респондентов отмечают, что необходимо изменить отношение педагогов к школьникам.

Опрос учителей начальных классов подтвердил, что процесс духовно-нравственного становления младших школьников должен происходить при моральной и эмоциональной поддержке со стороны педагогов (73%). Многие учителя (77%) отмечают важность творческих дел, выполняемых коллективом. При этом учитель должен содействовать созданию таких организационно-содержательных условий, которые позволяют совершенствовать положительную динамику духовно-нравственного становления личности младшего школьника в процессе взаимодействия с педагогом.

Такое педагогическое содействие является важнейшим условием духовно-нравственного становления личности младшего школьника, что позволило нам разработать модель педагогического содействия духовно-нравственному становлению личности младшего школьника во внеклассной деятельности (см. рисунок).

Данная модель базируется на совокупности системного, личностно-ориентированного, культурологического, антропологического, деятельностного, диалогического и аксиологического подходов.

Ведущей *целью* модели педагогического содействия духовно-нравственному становлению личности младшего школьника во внеклассной деятельности выступает создание условий для становления личности младшего школьника, которая имеет ценностно-смысловые ориентации, потребности духовно-нравственного взаимодействия, знания и представления о нравственных идеалах, проявляется в нравственном поведении.

Смысловые творческие или жизненные ситуации

Педагогически организованный процесс духовно-нравственного становления личности младшего школьника

Активное педагогическое содействие

Включенное педагогическое содействие

Избирательное педагогическое содействие

Низкий уровень

Отсутствие желания позитивного взаимодействия с окружающим миром

Средний уровень

Потребность выполнять различные нравственные нормы

Высокий уровень

Потребность к духовно-нравственному взаимодействию с окружающим миром

Тип педагогического содействия

Результат: становление системы духовно-нравственных отношений, эмпатийное переживание эмоционального состояния Другого, устойчивая потребность младшего школьника к духовному взаимодействию, практическая активность, направленная на позитивное преобразование себя, мира

Компоненты процесса духовно-нравственного становления

Духовно-нравственное становление личности

младшего школьника

Методологические основы

педагогического содействия

Цель: создание условий для становления личности младшего школьника, которая имеет ценностно-смысловые ориентации, потребности духовно-нравственного взаимодействия, знания и представления о нравственных идеалах, проявляется в нравственном поведении

Эмоционально-чувственный

Мотивационно-потребностный

Ментальный

Деятельностный

Целевой

Этапы реализации

Содержательный

Результат: ориентация младшего школьника на духовно-нравственные взаимодействия с педагогом и одноклассниками

Результат: приобретение младшим школьником навыков духовного взаимодействия, потребности в таком взаимодействии, динамика противоречий самостановления

Диагностико-рефлексивный

Результат: ценностное самоопределение младшего школьника и педагога, постановка новых целей

Ресурсы: программное обеспечение, информация, организация, материальное обеспечение

Возможности внеклассной работы: свободный режим, субъектная позиция всех участников, диалоговая форма общения, доминирование духовного над материальным, ориентация воспитательного пространства на абсолютные и общечеловеческие ценности

Научные подходы: системный подход, положения гуманистической педагогики, педагогические концепции поликультурного воспитания

Принципы: природосообразности; культуросообразности; связи с жизнью; воспитания в коллективе и через коллектив; преемственности воспитания; целостности и системности; духовного содействия, сорадования; позитивизма; сотрудничества; индивидуальности; творчества.

Модель педагогического содействия духовно-нравственному становлению личности младшего школьника

В педагогической модели выделены три базовых этапа – мотивационно-целевой, содержательный, диагностико-рефлексивный. На этой основе задавался вектор совместных действий педагога и младшего школьника, определялись содержание, методы, средства и критерии результативности духовно-нравственного становления личности младшего школьника.

Ведущая роль на каждом этапе отводилась педагогу, поскольку именно он конструировал, проектировал и организовывал все этапы функционирования деятельности. Готовность педагога к реализации модели мы видим в его способности планировать и осуществлять данную деятельность на основе осознания и осмысления собственных действий.

Предложенная модель педагогического содействия духовно-нравственному становлению личности младшего школьника позволяет организовать целенаправленную работу по формированию духовно-нравственных отношений, эмпатийного переживания эмоционального состояния другого, устойчивой потребности младшего школьника в духовном взаимодействии, практической активности, направленной на позитивное преобразование себя, мира, а также фиксировать результативность педагогической работы и вносить коррективы в воспитательных процесс.

Главный результат реализации педагогического содействия: становление системы духовно-нравственных отношений, эмпатийное переживание эмоционального состояния другого, устойчивая потребность младшего школьника к духовному взаимодействию, практическая активность, направленная на позитивное преобразование себя и мира.

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: в 2 кн. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 158 с.
2. Глумной А.В. Развитие системы духовно-нравственного воспитания учащихся (на материалах Воронежской области): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2004. 168 с.
3. Дмитриева Н.Г. Основы духовно-нравственного поведения // Начальная школа. 1994. №4. С. 47-50.
4. Макарова И.А. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методических трудов / сост. И.А. Соловцова; Под ред. И.К. Сергеева и др. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. 96 с.
5. Никитенко С.Н. Проблема духовного становления человека // Духовно-нравственное воспитание: от методологии к педагогической деятельности: Сб. науч. и методических трудов / сост. И.А. Соловцова; под ред. И.К. Сергеева и др. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. 96 с.

Spiritual and moral formation of the younger school student in out-of-class activity

L.Zh. Karavanova1, S.S. Salish1, T.A. Karavanova2

1Tver State University

2International Academy of Education

 Article is devoted to a problem of spiritual and moral formation of the identity of the younger school student, creatively interaction of the teacher and pupils in out-of-class activity.

**Keywords:** spiritual and moral formation, identity of the younger school student, out-of-class activity, pedagogical assistance, model of pedagogical assistance.

Об авторах:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Karavanova\_L54@mail.ru

САЛИШ Салтанат Салишевна – аспирантка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sss.kz@yandex.kz

КАРАВАНОВА Татьяна Александровна – аспирантка НОУ ВПО «Международная академия образования» (170100, г. Тверь, ул. Московская, 1), e-mail: Karavanova\_L54@mail.ru

УДК 374.036

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 85-91

педагогическое обеспечение эстетического воспитания учащихся во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения

Л.Ж. Караванова, Г.Б. Абаева

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности. Рассмотрено эстетическое воспитание, организованное в общеобразовательных учреждениях г. Актобе (Казахстан), целью которого является формирование и развитие эстетического отношения учащихся к действительности и искусству.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, эстетическая культура, внеучебная деятельность, дети среднего школьного возраста.

На современном этапе социально-экономического развития нашего общества наблюдается явный приоритет интеллектуального развития над эстетическим в ущерб последнему и в конечном итоге в ущерб развитию личности учащегося в целом. В широком смысле под эстетическим воспитанием понимают целенаправленное формирование в человеке его эстетического отношения к действительности, а воспитание красотой и через красоту формирует и развивает способность личности к творчеству, к созданию эстетических ценностей.

По мнению И.П. Подласого(Цит. по [4]), **э**стетическое воспитание – это базовый компонент воспитания, обобщающий развитие эстетических идеалов, потребностей и вкусов. И.Ф. Харламов (Цит. по [5]) подчеркивает, что сущность эстетического воспитания состоит в организации разнообразной художественно-эстетической деятельности учащихся, направленной на формирование у них способностей полноценного восприятия прекрасного в искусстве и в жизни, на выработку эстетических представлений и на развитие творческих способностей.

Э.Г. Панаиотиди[4] определяет цель эстетического воспитания как формирование у учащихся потребности и способности понимать, оценивать и строить жизнь по законам красоты. При этом при построении учебно-воспитательного процесса следует учитывать и гармонично развивать обе стороны эстетического отношения **–** созерцательно-оценочную и активно-творческую, созидательную. Под созерцательно-оценочной и активно-творческой понимается восприятие прекрасного, наслаждение им, умение отделить подлинно прекрасное от уродливого, безобразного низкого, пошлого в общественной жизни, природе, труде, быту и искусстве. Под созидательной **–** способности, умения и навыки вносить красоту в жизнь и быт, создавать и приумножать прекрасное в окружающей нас среде, стремление преобразовывать ее в интересах человека.

Б.Т. Лихачев [2] основной целью эстетического воспитания считал формирование у школьников художественно-эстетического сознания, развитие способности воспринимать, чувствовать, оценивать эстетические явления в искусстве и действительности, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты. При этом Б.Т. Лихачев ввел термин «нравственно-эстетическая сфера личности», подчеркивающий тесную взаимосвязь формирования эстетической культуры ученика с его нравственным развитием [2, с. 207]. Д.С. Лихачев понимал эстетическое воспитание как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты [3] .

Таким образом, эстетическое воспитание **–** способность воспринимать и видеть красоту, целенаправленный процесс создания прекрасного, а также развитие способностей к самостоятельному творчеству.

Эстетическое воспитание – это один из универсальных аспектов культуры личности, обеспечивающий ее рост в соответствии с социальным и психофизическим развитием человека под влиянием искусства и многообразных культурных объектов, это процесс формирования эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного в воспитании личности. Эстетическое воспитание тесно связано с нравственным воспитанием. Красота выступает своеобразным регулятором человеческих взаимоотношений, а когда она совпадает с добром, говорят о морально-нравственной функции эстетического воспитания.

В системах образования различного уровня эстетическое воспитание реализуется, гармонизирует и развивает все духовные способности человека, необходимые в различных областях творчества, но приобретает полноценность лишь при самообразовании и саморазвитии личности, позволяющих осознавать себя субъектом эстетической деятельности.

Выделяют следующие структурные компоненты эстетического воспитания:

* теоретические основы эстетической культуры личности и ценностные основы эстетического образования;
* художественное воспитание в образовательной и практической деятельности, формирующее на основе ценностных ориентаций художественную культуру личности;
* самосовершенствование личности через эстетическое самообразование и самовоспитание;
* развитие творческих способностей и потребностей.

Мы рассматриваем эстетическое воспитание как процесс формирования эстетической культуры. В свою очередь, эстетическая культура как принадлежность к духовной культуре общества становится предметом изучения фундаментальных и прикладных наук. Наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой под эстетической культурой общества понимают совокупность эстетических ценностей, а также сам процесс их создания, распространения и восприятия.

Рассматривая понятие «эстетическая культура личности», необходимо подчеркнуть социальную обусловленность эстетической культуры личности, важно соотносить эстетическую культуру человека с эстетической культурой общества. В то же время нельзя представлять эстетическую культуру как простую составляющую общей культуры личности. Эстетическая культура человека – это суммированный показатель личной культуры.

Стержневым, базисным свойством личности, позволяющим ей полноценно общаться с прекрасным и активно участвовать в его создании, является, по мнению М.А. Верба, эстетическая культура человека. Особый характер носит взаимосвязь эстетической культуры с общей культурой индивида. В строгом понимании эстетическая культура, не являясь частью или структурным компонентом общей культуры, может рассматриваться как ее аспект, как качественная характеристика поведения и деятельности. Сущность эстетической культуры человека не в наличии набора стереотипов отношения к красоте, а в готовности и способности к художественно-эстетическому восприятию, переживанию, творчеству [1]. М.А. Верб, говоря об эстетической культуре как особом свойстве высокоразвитой личности, отмечает возможность полноценного общения и активного участия в созидании прекрасного и акцентирует внимание на следующих компонентах: эстетические знания, эстетический вкус, эстетическая потребность, эстетический идеал.

Целью эстетического воспитания, организованного в общеобразовательных учреждениях г. Актобе (Казахстан), явилось формирование и развитие эстетического отношения учащихся к действительности и искусству.

На констатирующем этапе эксперимента выявлены факты, которые позволили сформулировать следующие выводы. Во-первых, дети среднего школьного возраста не рассматривают воспитанность как приоритетное личностное качество в своей повседневной жизнедеятельности, что объясняется невысоким уровнем сформированности ответственности за свое поведение и деятельность. Во-вторых, называя себя воспитанными, дети среднего школьного возраста испытывали затруднение при предъявлении оснований, на которых строятся их заявления. В-третьих, представления о сущности эстетического воспитания строятся на эмоционально-чувственном восприятии данного явления, а не на когнитивно-деятельностном. В-четвертых, уточнение представлений детей среднего школьного возраста о содержании понятий «эстетика», «культура», «воспитание», «воспитанность» позволяет говорить о незавершенности их осмысления членами экспериментальной и контрольной групп.

На основании анализа результатов констатирующего этапа была разработана программа формирующего этапа эксперимента, целью которого являлось эстетическое воспитание детей среднего школьного возраста посредством специально организованной внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения.

Дети среднего школьного возраста активно участвовали в разнообразной внеучебной деятельности. В зависимости от задач, содержания и методов эстетического воспитания детей среднего школьного возраста использовались следующие организационные формы воспитания:

- коллективные – участие детей среднего школьного возраста в общешкольных праздниках, собраниях, конкурсах, олимпиадах и т.д. С целью воспитания учащиеся принимали участие в таких мероприятиях, как фестиваль военной песни, встречи с ветеранами ВОВ, искусство своими руками «Унылая, но дивная пора», конкурс чтецов, диспут «Культура и народ», игра «Путешествие в будущее» и др.;

- индивидуальные – участие детей среднего школьного возраста в викторинах «История страны», «Подвиг народа», в конкурсах на лучшую стенгазету, «Лучший букет», в подготовке докладов на тему «Культура родного края», в on-line экскурсиях по музеям мира и т. д.

Привлечение родителей к совместному проведению внеучебной деятельности (экскурсии в музеи, пешие туристические походы, спортивные семейные праздники и др.) – это не только занятия, служащие для развлечения, но и совместная деятельность родителей и детей.

Внеучебная деятельность педагогов явилась для учащихся личностно и общественно значимой, так как имела практический характер сочетания коллективной и индивидуальной форм организации досуга учащихся. Педагогическое обеспечение внеучебной деятельности детей среднего школьного возраста обеспечивалось добровольностью.

Внеклассные мероприятия ориентируют учащегося на самоизменение, рефлексируя, он сравнивает себя прежнего и себя нынешнего. Педагоги помогают школьникам осознать, что их собственные изменения прослеживаются и выявляются на уровне их достижений.

Если на первом этапе эксперимента педагог выступал основным информатором в вос­питательном процессе, то на заключительном этапе отмечалась возросшая самостоятельность детей среднего школьного возраста в поисках дополнительных источников эстетической информации. Было отмечено стремление некоторых детей среднего школьного возраста знакомиться с произ­ведениями искусства, что позволяет сделать вывод о достаточно высокой степени сформированности эстетической потребности, развитых эстетических интересов и о возросших эстетических знаниях.

Динамика развития эстетических интересов учащихся представлена в таблице.

Так, если до эксперимента лишь 17,4 % детей среднего школьного возраста экспериментальной группы проявляли интерес к литературе, то после эксперимента интерес к литературе возрос на 34,9 %, а читательские интересы стали разнообразней – начали читать не только художественную литературу, но и книги о музыкантах, художниках, актерах. В контрольной группе количество детей среднего школьного возраста, проявивших интерес к литературе, увеличилось только на 5,1 %.

Интерес к музыке в экспериментальной группе вырос с 45 % до 60,6 % после эксперимента. Представленные данные свидетельствуют и о том, что возрос интерес учащихся экспериментальной группы к театру, некоторые дети среднего школьного возраста увлеклись живописью. В целом анализ представленных результатов свидетельствует о том, что у детей среднего школьного возраста экспериментальной группы по сравнению с учащимися контрольной группы значительно возрос интерес к искусству, развивались и совершенствовались эстетические способности.

Динамика развития эстетических интересов учащихся в области искусства на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (%)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Эстетические  интересы | Констатирующий этап | | Формирующий этап | |
| Эксперим. группа | Контрол. группа | Эксперим. группа | Контрол. группа |
| Литература | 17,4 | 20,7 | 52,3 | 25,8 |
| Театр | 25,7 | 21,6 | 30,3 | 23,3 |
| Музыка | 45,5 | 43,9 | 60,6 | 47,4 |
| Живопись | 11,4 | 13,8 | 15,9 | 15,5 |

Педагоги в своей деятельности учитывали эстетическую культуру детей среднего школьного возраста и планировали ее развитие дифференцированно. Дети среднего школьного возраста с высоким (творческим) уровнем эстетической культуры выступали в роли ведущих, консультантов, самостоятельно готовили рефераты, исследовательские работы, привлекались к написанию сценариев музыкально-литературных мероприятий.

Дети среднего школьного возраста со средним уровнем эстетической культуры помогали педагогу в подборе материала к внеучебным занятиям, участвовали в ролевых играх, готовили сообщения, включались в определенную художественную деятельность.

Учащимся с низким уровнем эстетической культуры педагоги рекомендовали определенную литературу для подготовки к внеклассным мероприятиям, оказывали им помощь в подготовке ответов, побуждали к участию в игровых ситуациях, в творческой деятельности и т.д.

Если в начале опытно-экспериментальной работы отмечалась не­достаточно высокая эффективность взаимодействий педагогов с учащимися, то на заключительном этапе педагог являлся авторитетной фигурой для детей среднего школьного возраста.

Компетентность педагога в области искусства увеличивает его авторитет у детей среднего школьного возраста, а совместная творческая деятельность обусловливает переход общения на другой уровень – уровень сотворчества.

Таким образом, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы эмпирические данные свидетельствуют об эффективности педагогического обеспечения эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения.

Список литературы

1. Верб М.А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1981.
2. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
3. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989.
4. Педагогика: Учебник для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Российское педагогическое агентство, 2008.
5. Харламов И.Ф. Формирование личностных качеств в процессе воспитания // Педагогика. 2003. № 3. С. 9–12.

pedagogical ensuring esthetic education of pupils in extracurricular activities of educational institution

L.Zh. Karavanova, G. B. Abayev

Tver State University

 Article is devoted to a problem of esthetic education of children of middle school age in extracurricular activities. The esthetic education organized in educational institutions of the city of Aktobe (Kazakhstan) which purpose is formation and development of the esthetic relation of pupils to reality and art is considered.

**Keywords:** esthetic education, esthetic culture, extracurricular activities, children of middle school age.

Об авторах:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Karavanova\_L54@mail.ru

АБАЕВА Гульнар Бариевна – аспирантка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: gulnar.abaeva@mail.ru

УДК 371.7

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 92-98

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЦЕССОВ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

М.Л. Звездина

Тверской государственный университет

На основе результатов эмпирического исследования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни обосновывается необходимость взаимосвязанного формирования данных личностных качеств у подростков, показаны варианты использования выявленного педагогического условия через содержание инновационных региональных образовательных программ в условиях реализации ФГОС нового поколения.

**Ключевые слова**: цели ФГОС, цели биологического образования, ценностное отношение к здоровью, ценностное отношение к здоровому образу жизни, установка на здоровый образ жизни, диагностика ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ, формирование ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ.

В условиях модернизации российского общества наблюдается заметное обострение социально-экономических проблем и одна из них – ухудшение здоровья детей, подростков и молодёжи. В этих условиях возрастает роль школы в сохранении, укреплении и формировании здоровья подрастающего поколения – будущего России. Именно школа является наиболее устойчивым социальным институтом государства, проводником государственной политики в сфере здоровья, важным средством здоровьесберегающего и здоровьеформирующего образования.

Системная работа по формированию у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни предусматривается в стандартах нового поколения, реализация которых уже происходит в начальной и основной школе. Создавая новый вариант нормативного документа, авторы исходили из современного понимания проблематики здоровья – разнообразия аспектов и факторов здоровья школьников, механизмов его формирования. Так, в науке и практике наблюдается изменение стратегии формирования здоровья – от общественной здравоохранительной к индивидуальной здравосозидательной; признание при выборе управляемой модели здоровья человека нового подхода – изменение образа жизни человека, главного фактора и резерва здоровья человека, и формирование здорового образа жизни.

Здоровьесберегающее направление образования охватывает все разделы основной образовательной программы общеобразовательной школы – целевой, содержательный и процессуальный и все формы образования – урочную и внеурочную. Среди личностных характеристик выпускника, на которые должна быть ориентирована школа, выделена характеристика личности «осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей» [3 , с. 4]. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания школьников в сфере личностного развития, которая нашла отражение в содержании ООП школы, отмечено, что воспитание обучающихся должно обеспечить «осознание ценности других людей, ценности человеческой жизни, нетерпимость к действиям и влияниям, представляющим угрозу жизни, физическому и нравственному здоровью, духовной безопасности жизни» [1 , с. 13].

Нацеленность нового стандарта на обеспечение здоровья школьника обусловлена тем, что здоровье рассматривается как важный личностный ресурс ученика, который определяет его благополучие во всех сферах жизни, содействует успешной социализации выпускника в обществе, а здоровый образ жизни признаётся способом интеграции в социум.

Положительным моментом Госстандарта образования общеобразовательной школы второго поколения несомненно является усиление культурологической, аксиологической и деятельностной направленности как целевых установок, так и содержания образования, планируемых результатов обучения, воспитания и развития школьников. Принципиальной особенностью стандартов является то, что в связи с реализацией идей духовно-нравственного развития школьника и усиления гуманистической направленности содержания в целях образования, изменяется акцент с формирования ценностного отношения к здоровью на ценностное отношение к жизни, а затем – к здоровью как показателю жизнеспособности индивида и к образу жизни, его обеспечивающему. Именно поэтому возрастает роль биологического и экологического образования школьников в этом процессе.

Главным внутриличностным механизмом развития школьника в сфере здоровьесбережения и формирования здорового образа жизни как ведущего фактора здоровья в основной образовательной программе признается установка на здоровый образ жизни. Готовность к активности, как и сама установка, – сложное личностное образование, по мнению специалистов, включающая ценностно-смысловую часть (мотивационную), когнитивную и поведенческую части. Именно этим компонентам установки к здоровому образу жизни и уделяется большое внимание в стандартах нового поколения.

Формированию ценностного отношения к здоровью как основы для формирования ценностно-смысловой части установки на здоровый образ жизни отводится значительное место как в системе духовно-нравственного воспитания учащихся во внеурочное время, так и в урочное время, преимущественно через обязательные учебные дисциплины – биологию, физическую культуру и ОБЖ. Отбор содержания курса биологии проведён с учётом культуросообразного подхода, в соответствии с которым учащиеся должны освоить содержание, значимое как для формирования познавательной, нравственной и эстетической культуры, так и для сохранения окружающей среды и собственного здоровья. Среди глобальных целей биологического образования, которые являются наиболее общими и социальнозначимыми, выделена цель «формирование экологического сознания, ценностного отношения к живой природе и человеку», а к личностным результатам обучения в средней школе относится «признание высокой ценности жизни во всех её проявлениях, здоровья своего и других людей, реализация установок здорового образа жизни» [2, с. 10].

Однако методика формирования ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни обучающихся в системе биологического и экологического образования пока только создаётся и недостаточно разработана (Ю.В. Жданова, 2001; И.Ю. Азизова, 2002;   
М. А.Гаврилова, 2007; Н.С. Постнова, 2010; М.А. Якунчев, 2004, 2011, 2012). Специальная методика формирования установки на здоровый образ жизни, ценностного отношения к здоровому питанию на основе аксиолого-компетентностного подхода в системе внеурочной деятельности обоснована в исследовании Е.В. Алексеевой (Нижний Новгород, 2006). Важно, что в работах специалистов Мордовской научной школы определена сущность ценностного отношения школьников к здоровью, виды ценностей здоровья, этапы формирования ценностного отношения к здоровью в школе, роль национально-регионального компонента образования в формировании данного личностного качества. Этот опыт мы учитывали в своей работе.

Однако в современной школьной практике ценностное отношение школьников к здоровью не всегда формируется на уровне поведенческого компонента. Как показали результаты диагностических исследований с помощью модифицированной методики А.В. Ядова–Рокича, проведённых в течение последнего десятилетия в школах Тверской и отдельных школ Московской области (Пущино), в сознании учащихся как основной, так и старшей школы существует существенный разрыв в системе ценностных отношений к здоровью и здоровому образу жизни. Кроме того, не всегда выбор ценности «здоровье» соответствует образу жизни. Так, ценность «здоровье» у большинства выпускников школ 2001 г. находилась на 5–7-м местах, а ценность «ЗОЖ» на 11–14-м местах в иерархии ценностей. Поэтому в школах широко были распространены вредные привычки (до 30 % подростков приобщены к табакокурению и 20 % к алкоголю).

В 2012 г. в ходе выполнения дипломной работы студенткой биологического факультета Юлией Масляковой установлено, что ценность «здоровье» стала занимать у большинства школьников 3–6 места (65 % испытуемых), а ценность «ЗОЖ» – 5–9 места (рис. 1, 2). Данные, по мнению исследователя, отражающие ценностное отношение к здоровью и ЗОЖ, полученные при анкетировании учащихся городской и сельской школы, отличаются незначительно. Это говорит о соразмерном со статусом школ развитии здоровьесберегающего образования (в обеих школах есть кабинет здоровья и работает здоровьесберегающая программа). Однако по-прежнему существует «разрыв» между двумя ценностями.

В отдельных «школах здоровья» показатели результатов выше. Существенно изменился и стиль жизни старшеклассников. Одной из причин этого, на наш взгляд, явилась системная работа общеобразовательных школ области по формированию ценностей здоровья и здорового образа жизни обучающихся. Этому способствовала и образовательная программа автора статьи.

Полученные в начале двухтысячных годов результаты исследования послужили основанием для предположения, что процесс формирования у школьников ценностного отношения к здоровью в системе биологического и экологического образования должен происходить во взаимосвязи с формированием ценностного отношения к самому образу жизни, обеспечивающему здоровье. Эта идея стала основой для разработки в 2001 г. программы модульного курса для подростков 8–10-х классов «Образ жизни и здоровье», целью которой является развитие у школьников готовности и способности вести здоровый образ жизни (М.Л. Звездина, 2003, 2011, 2012, 2013).

Рис.1. Рейтинг ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ   
у учащихся 9-го класса гимназии № 8 г. Твери

Рис. 2. Рейтинг ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ   
у учащихся 9-го класса МБОУ «Хабоцкая сош»

Внедрение образовательной программы в практику проходило в школах Тверской области в трёх вариантах: линейно (параллельно курсу биологии в 8 или 9-м классе или в двух классах), в рамках модульной технологии (через встраивание отдельных модулей в содержание курса биологии, ОБЖ, обществознание), через внеурочную работу – систему классных часов и дополнительное образование. В 2011 г. в связи с необходимостью реализации концептуальных идей стандартов нового поколения и существенным изменением целей биологического образования, а именно переносом акцента на цели «социализации обучаемых как вхождение в мир культуры и социальных отношений, обеспечивающее включение учащихся в ту или иную группу или общность – носителя её норм, ценностей, ориентаций, осваиваемых в процессе знакомства с миром живой природы», включая человека [2, с. 8, 10], нами была разработана новая образовательная программа для учащихся 5-9-х классов «Я здоров – поэтому успешен», построенная на принципах аксиологического и компетентностного подходов. Одной из задач программы является формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. В настоящее время она реализуется в системе внеурочной работы по биологии во многих школах области в рамках регионального проекта «Кабинет здоровья».

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина. М., 2011. 24 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Биология. 10-11 классы М., 2010. 59 с.
3. Федеральный государственный стандарт общего образования. М., 2012.

INTERRELATION OF PROCESSES OF FORMATION OF VALUE ATTITUDE OF SCHOOLCHILDREN TO HEALTH AND A HEALTHY LIFESTYLE AS A CONDITION OF PROVIDING THE CULTURE OF HEALTHY

M. Zvezdina

Tver State University

In the article the results of the empirical study of the value-based attitude of schoolchildren to health and a healthy way of life necessity of correlating the data formation of personal qualities in adolescents, showing options for the use of the identified pedagogical conditions through the contents of innovative regional education programmes in terms of implementation of the GEF for the new generation.

**Keywords**: the objectives of the GEF, targets of biological education, value relation to health, value attitude to a healthy lifestyle, set for a healthy lifestyle, diagnostics value attitude to health and healthy life-style, formation of value attitude to health and healthy life-style.

Об авторах:

ЗВЕЗДИНА Марина Леопольдовна – старший научный сотрудник Экоцентра ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: zvezdina.m\_tv@mail.ru

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 99-104

УДК 371.01

Образ школы в отечественной ЖУРНАЛИСТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

А.В. Климина

Московский психолого-социальный университет, г.Брянск

Посредством ретроспективного анализа выявлены тенденции в оценках деятельности отечественной школы представителями общественно-педагогических кругов, которые являли собой, по существу, перспективы развития образа школы.

**Ключевые слова**: образ школы, связь обучения с жизнью, школьная дисциплина, взаимодействие школы и семьи, цель школы.

Методологические основы обоснования образа школы были представлены в трудах выдающихся педагогов, среди которых особая роль принадлежит Н.И. Пирогову, К.Д. Ушинскому, Л.H. Толстому, которые в своих размышлениях, хотя и были солидарны в трактовке миссии школы, подчеркивали несколько различные приоритеты ее осуществлении. Так, по существу, были обозначены общечеловеческий (Н.И. Пирогов), антрополого-педагогический вектор (К.Д. Ушинский), аксиологический (Л.Н. Толстой), векторы формирования образа школы.

Между тем актуализация проблемы определения образа школы в и русле сложившейся отечественной педагогической традиции продолжалась в начале XX в. в виде соответствующих публикаций в отечественных педагогических журналах. Не требует развернутых обоснований тезис о ресурсе журнала оперативно реагировать на самые насущные вопросы школьного образования, возможности для соответствующей полемики представителей порою полярных взглядов и мнений относительно его настоящего и будущего. Необходимо отметить, что рефлексия миссии школы в целом, содержательный анализ ее цели и способов в контексте организации познавательной деятельности растущего человека, роли и места учителя в этих процессах/неизменно являлись ключевыми вопросами для дискуссий в отечественной педагогической периодике. В связи с этим вполне обоснованно рассматривать педагогическую журналистику в качестве одного из уникальных модераторов развития как непосредственно самой школы, так и обогащения ее образа, в абрисе которого находили свое отражение основополагающие идеи относительного предназначения этого социокультурного института.

Несомненно, ведущее положение, составляющее основу формирования образа школы, было связано с определением ее цели, что являлось непреходящим предметом дискурса в истории и пространстве развития педагогической мысли. Например, на страницах журнала «Русская школа» в качестве *цели* отечественной школы утверждалось всестороннее развитие личности ученика [2, с. 12]. Примечательно, что именно такое развитие рассматривалось как принципиальное условие его «подготовления к будущей сознательной жизни, а также сообщение ему такого количества знаний и умений, чтобы он мог самостоятельно продолжать свое самообразование»   
[2, с. 12].

Следовательно, достижение обозначенной цели, содержание которой отличалось гуманистической направленностью, могло быть достигнуто, по мнению автора статьи, посредством непрерывного обучения и его связи с жизнью. Важно отметить, что на школу возлагалась миссия «связующего звена между наукой и жизнью … маленькой академии наук, маленького университета» [3, с. 153]. Так, в начале XX в. содержание школьного образования рассматривалось в качестве средства формирования готовности к самостоятельной научно-познавательной деятельности. По существу,был генерирован, хотя и не имел соответствующей трактовки, актуальный в современной педагогике принцип «обучения через всю жизнь».

В педагогических публикациях начала XX в. центрировалось внимание на решении непреходящей для деятельности школы проблемы, которая сохраняет свою актуальность и в современной теории и практике школьного образования. Так, в русле обоснованной Н.И. Пироговым идеи общечеловеческого воспитания отмечалось, что «надо уважать личность ученика, и тогда из него выработается человек, уважающий и себя, и свой народ, никому не дающий себя в обиду и с должным достоинством поддерживающий знамя своей национальности» [3, с. 142]. Отсюда возможно утверждение о том, что в рассматриваемый период имели место попытки обосновать ключевые положения личностно-ориентированной направленности обучения, что сегодня представляется отвечающей вызовам жизни современной парадигмой образования. Генерирование охарактеризованной идеи являлось ответной реакцией на сложившиеся стереотипы, когда «громадное большинство людей, в погоне за различными идеалами, совершенно оставляет в стороне единственный несомненно ценный идеал - человека, и в каком-то ослеплении не видят, что хороший человек легко может стать и хорошим инженером, адвокатом, администратором, учителем и т. п., словом, всегда и везде будет на авто месте» [3, с. 138]. Следовательно, воплощение в педагогическую действительность идеи общечеловеческого воспитания, непосредственно связанного с ней личностно-ориентированного подхода в обучении рассматривалось приоритетным условием успешной самореализации.

В данном контексте достаточно жесткой критике подвергалась и школа, которая обретала образ «фабрики», осуществляющей технократическую функцию в обучении. Утверждалось, что «истинный человек не может быть плохим работником, а нашему отечеству нужны именно способные и честные работники. И вот все жалуются, что людей нет, а между тем наши школы фабрикуют только техников, юристов, филологов, химиков ... и нисколько не думают позаботиться о выработке из человека – человека» [3, с. 138].

Несомненно, преодоление охарактеризованного противоречия **ме**ждуестественной потребностью растущего человека к самобытному развитию и имевшей место технократической идеологией организации и содержания школьного обучения во многом предопределяло и формирование соответствующего образа школы. Так, подчеркивалось, что «учебное ­заведение, каким бы оно ни было, в котором нет места индивидуализму, в котором стараются нивелировать личности и выпускать одинаково отточенные фигурки – этим самым уже окончательно осуждает себя» [1, с. 195]. Отсюда возможен вывод, что сложившееся представление о воспитании и обучении как «поточно-фабричном» производстве вызывало острую критику в общественно-педагогическом сознаниями и вместе с тем стимулировало поиск желаемого образа школы, где подобное отношение к ученикам должно было исчезнуть.

Одним из ведущих на страницах отечественных педагогических журналов в рассматриваемый период был принципиальный **в** своейпостановке вопрос об особой **роли школы в обеспечении единства обучения и воспитания** подрастающего поколения, что «ни малейшему сомнению не подлежит» [3, с. 136-437]. Между тем довольно жесткая критика относительно реализации школой своих возможностей, связанных с обучением подрастающего поколения, сопровождалась категоричным выводом о том, что она «оказывается, при современном положение дела, совершенно бессильной перед второй задачей» [3, с. 136-137].

В данном контексте важно подчеркнуть, что основная причина формировавшегося образа школы объяснялась тем, что она, по сути, «отрывает ребенка от семьи и совершенно лишает родителей всякой возможности руководить его воспитанием... становится в антагонизм с родителями своих питомцев» [3, с. 136-137]. Следовательно, в педагогической публицистике акцентировалась проблема взаимодействия школы и семьи, пути и способы решения которой со стороны школы подвергалась достаточно острой критике. Между тем существовала уверенность, что когда «семья и школа соединятся под общим знаменем, и для нашей исстрадавшейся школы наступит настоящий день» [1, с. 213].

Важно отметить еще одну принципиальную идею в русле желаем желаемого образа школы, как, например, оценку **способа взаимоотношений учеников и учителей**, характеризовавшегося **дефицитом** в **нем** педагогического **начала**. Например, отмечалось, что, «поступая в школу ищущими любви и участия и встречая, вместо этого, окрик и внешнюю дисциплину, из-за ­которой им часто не видно ни расположения к себе, ни справедливости, учащиеся необходимо усваивают взгляд на своих учителей как на врагов и начинают с ними борьбу» [1, с. 199]. Это, в свою очередь, не могло не оказывать соответствующего влияния, как отмечалось современниками деятельности отечественной школы рассматриваемого периода, на позицию семьи, которая нередко находилась в состоянии принципиального расхождения в вопросах воспитания с доминировавшими школьными установками [1, с. 202].

В журнальных статьях остро ставился вопрос о том, что в представлениях учеников возникал предельно негативный образ школьных учителей, которых они «привыкли считать... врагами, что не доверяют даже и добрым учителям, стараясь их засмеять. А с лицами, к ним не расположенными, нередко ведут правильно организованную борьбу» [1, с. 201]. Это неизбежно приводило к конфронтации между основными субъектами образовательного процесса, которая по преимуществу латентной, а средством ее осуществления являлась тотальная неискренность со стороны учащихся, которая находила различные формы своего выражения. Например, ученики, с тревогой отмечалось в публикациях, использовали на уроках и экзаменах «шпаргалки», скрывали от школьного руководства «виновников» тех или иных проступков и нарушений в поведении [1, с. 199].

Поэтому одним из актуальных являлся вопрос о **школьной дисциплине,** ее роли и месте в создании образа школы, **который** доминировал в рассматриваемый период. Ретроспективный анализ позволит констатировать, что обозначенный феномен школьного бытия представлялся требующей оперативного решения как в теории, так и на практике проблемы, поскольку это негативно сказывалось на деятельности учителя, искажало саму суть его предназначения как личности и профессионала. Например, отмечалось, что «преподаватель в большинстве случаев видит в себе о педагога, не воспитателя, не учителя даже, а какого-то надзирателя за «лукавыми и ленивыми рабами» или же просто присяжного оценщика ученических познаний, а никак не развития и работоспособности, и неумолимого карателя за отклонение от данного образца» [3, с. 137-138].

Охарактеризованная точка зрения автора приведенной публикации вмела своих сторонников. Так, дискутируя относительно того, что карательные меры являют собой привычное положение дел, в другой публикации отмечалось, что «если и употребляются меры предупредительные, так с тем же унизительным для учащихся и грубым характером» [1, с. 193].

Понятно, что подобное использование дисциплины подрывало авторитет как самой школы, так и учителя, который не испытывал доверия, в свою очередь, к ученикам. Все это приводило к тому, что, как отмечалось в уже упомянутой выше публикации, в «современной школе страдают натуры живые, богато одаренные, страдают ученики больные и, наконец, страдают ученики, медленно развивающиеся и не выносящие окриков. Сколько тут может быть ошибок, иногда непоправимых, покажут нам произведения, занимающиеся этими вопросами» [1, с. 194].

Авторы педагогических публикаций рассматриваемого периода, по существу, обозначили и вопрос о **«бездетности» современного им школьного обучения**. Этот вывод следует из имевшей место в одной из публикаций констатации, согласно которой «дети до школы чрезвычайно любопытны: их все занимает, все интересует. Их любознательность – могучий стимул, заставляющий приобретать множество разнородных познаний, они ежеминутно обогащают свой ум все новыми и новыми сведениями. Но вот ребенок пробыл несколько лет в школе – и*какая**огромная разница!»* [3, с. 145]. В другой статье содержалась аналогичная оценка сложившегося образа школы в аспекте ее влияния на приобщение растущего человека к увлекательному процессу познания, а посредством этого и к удивительному миру школьного бытия. Так, подчеркивалось, что «пришли в школу дети, в большинстве случаев чистые, невинные и ­доверчивые, уже в силу своего возраста жаждущие света и знания, и школа не могла с ними сродниться: чужие пришли и еще более чужие вышли» [1, с. 204-205]. Во многом это объяснялось ролью и местом учителя в школе, *поскольку именно «со стороны преподавания современная* школа, за немногими исключениями, не может расположить к себе учащихся и в этом отношении остается перед ними в долгу» [1, с. 204].

Осуществленный ретроспективный анализ в контексте рефлексии имевших место тенденций в обосновании образа школы, которой формировался, в частности, авторами публикаций на страницах ведущего отечественного педагогического журнала, позволяет высказать ряд обобщений. Во-первых, миссия школы, формировавшийся в данном контексте ее образ находились в фокусе внимания не только профессионалов-педагогов, но и представителей общественно-педагогических кругов, которые открыто высказывали свою точку зрения, что свидетельствует об определенной свободе и возможности педагогической периодики осуществлять обсуждение порою предельно острых вопросов. Во-вторых, охарактеризованные критические оценки вполне обоснованно можно рассматривать как те перспективные линии, которые создавали желаемой образ школы будущего в менявшихся социокультурных обстоятельствах.

Список литературы

1. Алешинцев И. Наша средняя школа // Русская школа. 1906. № 7. С. 189-213.
2. Иванович В. (В. Чарнолуский). Итоги общественной мысли в области образования // Русская школа. 1906. № 10. С. 136-135.
3. Караулов М. Живая школа // Русская школа. 1901. № 10. С. 136-154.

THE IMAGE OF THE SCHOOL IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL JOURNALISM AT THE BEGINNING OF THE 20th CENTURY

A.V. Klimina

Moscow Psychological and Social University

The retrospective analysis of the works of the representatives of public-pedagor: circles has helped to identify the trends in their evaluation of the national school's activists, which were in effect the prospects for the development of the image of the school.

**Keywords**: the image of the school, the connection of education with life, school - discipline, the interaction between family and school, the goal of school.

Об авторе:

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в городе Брянске, РФ, г. Брянск

УДК 37.022

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 105-113

ИСТОРИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

Рассматривается уровневая модель методологического описания лингводидактических концепций. В рамках приводимого анализа выделяются социокультурный, общепедагогический, предметно-дидактический и локально-методический уровни, определяющие теорию описания и практику применения методов обучения иностранным языкам.

**Ключевые слова:** уровневая модель методологического описания методов обучения иностранным языкам, социокультурный, общепедагогический, предметно-дидактический, локально-методический уровни формирования и описания метода обучения иностранным языкам, базисные науки лингводидактики.

При рассмотрении истории лингводидактики первостепенным является вопрос методологических рамок, которые будут определять критерии анализа исторически значимых методических концепций.

Для определения таких критериев мы выделяем определенную совокупность взаимосвязанных параметров, детерминирующих метод обучения иностранным языкам (далее – ИЯ). Факторы, влияющие как на становление метода, так и на его выбор в соответствующем социокультурно-институциональном контексте, подчинены друг другу иерархически и организованы по уровням – от социокультурного и общепедагогического до предметно-дидактического и локально-учебного.

Из описываемой нами уровневой модели следует определение, что метод преподавания ИЯ – это система способов и приемов обучения, детерминированных общественно-культурными, общепедагогическими, лингводидактическими и учебно-локальными факторами.

В методологии исторических лингводидактических исследований уже существуют модели, лежащие в основе описания исторического развития лингводидактики. Это подходы, разработанные в англосаксонской [1; 5] и германской [1; 2; 3; 4] научных школах.

При разработке и обосновании нашей модели мы опирались на названные выше традиции, в то же время подвергали их серьезным дополнениям и модификациям. В табл. 1 наглядно представлена данная модель, иллюстрирующая организацию факторов, результатом сложения которых является метод обучения ИЯ.

Таблица 1

| *Уровни формирования метода* | *Содержание уровней* |
| --- | --- |
| Социокультурный | * Исторические, общественные и культурные факторы (географическая и культурная дистанция страны РЯ от страны ИЯ, социокультурно обусловленные приоритеты относительно изучаемых ИЯ и целей обучения, лингвистическая отдаленность РЯ и ИЯ). |
|  | * Самобытные политико-экономические традиции, стереотипы общественного поведения, обусловленные историей, религией и культурой страны РЯ (доминирование знаниевой или гуманистической педагогических парадигм, инструктивизма или конструктивизма как следствие влияния различных религиозных доктрин и т.п.). |
| Общепедагогический | Формирование и обоснование теории метода обучения ИЯ на основе научных данных *базисных наук (источников) лингводидактики – педагогики и психологии**(воззрений на человека как предмет обучения, воспитания и развития)****.*** Уровень раскрывает:   * общепедагогические представления об образовании и воспитании (представленные в педагогических парадигмах – знаниевой, гуманистической, бихевиористской, технократической); * психологические теории учения (когнитивная, бихевиористская, деятельностная); * представления о соотношении обучения и развития (биогенетические, социогенетические, персоногенетические); * интерпретация мотивов учебной деятельности (ориентация на внутренние или внешние мотивы); * формулировка общеобразовательных целей обучения (ориентация на уровень актуального развития или на зону ближайшего развития); * институциональные факторы обучения ИЯ (позиция отдельных предметов в общем учебном каноне: ИЯ как первый или второй, количество часов, наличие профилированных школ, классов и т.п.) |
| Предметно-содержательный  (лингво-дидактический) | Формирование и обоснование теории метода обучения ИЯ на основе научных данных *базисных наук (источников) лингводидактики – лингвистики и психолингвистики.* Уровень раскрывает:   * представления о природе языка *–* компаративистские, структуралистские (воззрения на язык как на систему форм), прагмалингвистические (воззрения на язык как на средство коммуникации); * представления о природе усвоения ИЯ (гипотезы усвоения ИЯ; обоснование психолингвистических условий, при которых усвоение ИЯ происходит наиболее эффективно; описание когнитивных процессов, протекающих при изучении ИЯ) |
|  | * Формулировка дидактического целеполагания, определение языковых целей обучения (т.е. приоритетов в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, соотношения педагогических и собственно языковых целей в обучении и т.п.) * Разработка учебного плана: * определение критериев для отбора и организации лингвистического и тематического содержания, форм контроля; * определение типа прогрессии *–* структуралистской или функциональной / прагматической; * обозначение рекомендаций в отношении соответствующих учебных материалов * Определение типов упражнений и заданий, используемых в процессе обучения ИЯ (имитативные, аналитические, репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные) * Характеристика роли обучаемого:   + степени влияния обучаемого на учебный процесс и на определение содержания обучения;   + взаимоотношений обучаемых между собой;   + позиционирования обучаемого как объекта или субъекта учебной деятельности (обучаемый – пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями, или факел, который нужно зажечь) * Характеристика роли обучающего: * функций обучающего на уроке; * степени влияния обучающего на процесс обучения и на определение содержания обучения; * стилей педагогического общения между обучающим и обучаемым |
| Локально-методический (уровень урока, серии уроков, учебного курса) | * Учет психолого-педагогических характеристик учебной группы (выявление мотивов обучения, уровня владения предметом, индивидуальных целей обучения) * Определение условий проведения урока (например, длительности), его форм и этапов, особенностей организации рабочего места (например, выбор между фронтальной vs. круговой посадкой обучаемых) * Выбор используемых ТСО * Определение тактик и стратегий, используемых обучаемыми и обучающими с целью организации эффективного процесса овладения ИЯ |
| **Метод обучения ИЯ** | |

На *социокультурном уровне* определяются факторы, с одной стороны повлиявшие на становление новых методов в истории лингводидактики, с другой стороны, важные для обоснования приоритетов в выборе изучаемых ИЯ.

Например, географической и культурной дистанцией объясняется тот факт, что японский и китайский языки не играют сколько-нибудь заметной роли в школах европейской части России. Интенсивные контакты с США и Западной Европой определяют приоритетное место английского и немецкого среди других ИЯ.

В определенных культурных кругах особое значение придается пониманию письменной речи. Так, например, в республиках РФ с большинством исламского населения изучается письменный арабский для чтения Корана.

Особое значение имеет форма передачи знаний, обусловливаемая самобытными учебными традициями, историей, религией и культурой страны, системой педагогических ценностей, определяющей авторитарную или гуманистическую направленность педагогического воздействия. Например, часто имеет место невозможность использования «коммуникативно-межкультурных»учебных материалов в авторитарных обществах Азии и Африки, привыкших исключительно к инструктивистскому педагогическому воздействию. Из опыта известно, что нередко могут возникать конфликты, когда, например, учебные материалы, созданные в странах Западной Европы, используются в странах с иными культурными традициями. Конфликты могут вызываться тематикой, рисунками, фотографиями, если в них затронуты табуированные темы. Внутренние конфликты могут возникать и в том случае, если учитель, привыкший к своей авторитарной роли, должен, согласно коммуникативной концепции стать партнером обучаемых.

Важный фактор – родной язык обучаемых, его лингвистическая близость с изучаемым ИЯ. Если структура языков, культурные традиции и представления о ценностях имеют много общего, то ИЯ будет усваиваться легче. Системы ценностей, формы жизни и традиции преподавания могут как облегчить, так и осложнить процесс изучения ИЯ.

Если говорить о становлении новых методов в истории методики под влиянием факторов данного уровня, то трансформация целеполагания под влиянием социокультурных факторов часто играла в этом процессе ведущую роль. Например, во второй половине XIX в. политической и экономической экспансией кайзеровской Германии и викторианской Великобритании (политикой империализма) обусловливается необходимость обучения разговорным навыкам. Знание грамматических правил и содержания классических произведений римских авторов более не соответствует требованиям времени, тем самым «формальные» цели обучения уступают место прагматическим, для реализации которых требуется новый метод обучения ИЯ, который в общем виде будет называться прямым методом.

*Институционально-организационный общепедагогический уровень*

Преподавание ИЯ институционально организовано, подчинено так называемым институциональным факторам, которые существенно влияют на процесс изучения ИЯ, на выбор метода. К таковым факторам относятся институциональные условия обучения ИЯ: сколько часов выделяется на предмет, делится ли класс на группы, какое место занимает ИЯ в общем каноне предметов, изучается ли ИЯ как первый, второй или даже третий. Например, обучаемые с первым ИЯ английским непроизвольно будут использовать свои знания о структуре английского языка как точку отсчета при изучении немецкого – второго ИЯ, так как эти языки имеют много общего. Обучаемый будет пытаться использовать те же стратегии усвоения, которые он выработал при изучении английского. Если немецкий преподается в педагогическом плане иначе, на основе другой парадигмы, то это может привести к сложностям в его изучении.

Процесс преподавания ИЯ определяется, с одной стороны, вышеописанными социокультурными и институциональными рамочными условиями, с другой – базисными науками лингводидактики, к которым относятся лингвистика, педагогика, психология и психолингвистика. Они образуют теоретические основы для формулировки и отбора целей и содержания обучения, разработки принципов организации упражнений и проведения урока, определения роли обучающего и обучаемого.

На данном уровне речь идет о педагогике и психологии, учитывается общее содержание образования, т.е. общепедагогическое целеполагание, задающее те общечеловеческие знания, навыки, умения, компетенции, в том числе представления о мире и о ценностях, которые должны передаваться подрастающему поколению посредством предмета *«*Иностранный язык*»*; определяющее, в рамках каких педагогических парадигм должно осуществляться обучение; имплицирующее, доминируют ли в учебном процессе продуктивные или же репродуктивные воззрения.

*Уровень лингводидактики.* На данном уровне учитываются данные базисных наук лингводидактики – лингвистики и психолингвистики. Они определяют и обосновывают выбор приоритетов в развитии компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Исходя из базисных наук лингводидактики формулируется дидактическое целеполагание, разрабатывается учебный план, определяются используемые типы упражнений и заданий.

В результате определенных комбинаций базисных наук возникали и обосновывались новые методы обучения ИЯ. Зная теоретические основы методов, можно осмыслить те или иные дидактико-методические решения и технологии, применяемые в них. Например, теоретическую основу *cознательных методов* XX в. образуют знаниевая традиционалистско-консервативная педагогическая парадигма с элементами технократизма и бихевиоризма, лингвистический структурализм и когнитивная (в определенных вариантах *–* деятельностная) концепция учения.

При обосновании переводных упражнений как средства обучения ИЯ в рамках сознательных методов образуется система, показывающая значение теоретических основ для объяснения роли перевода: в сознательных методах перевод выступает как комплексное упражнение, направленное на отработку грамматической формы, доминиро­вание которой по отношению к содержанию было обосновано и подкреплено *лингвистическим* *структурализмом*; перевод считается лучшим стимулятором метаязыковой рефлексии (*когнитивизм*); непревзойденным средством контроля, дисциплинирования и создания экстремальных ситуаций для отбора сильнейших (*знаниево-технократическая педагогика*); языковая цель обучения, которая должна достигаться посредством переводных упражнений, *–* формирование лин­гвистической компетенции.

Табл. 2 содержит сведения о влиянии базисных наук на становление основных методов обучения ИЯ.

Таблица 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Метод* | *Педагогические парадигмы* | *Психология* | *Лингвистика* |
| Грамматико-переводный | Знаниевая | Когнитивизм | Компаративистика, структурализм |
| Прямой | Гуманистическая | Ассоциативная психология,  бихевиоризм | Компаративистика,  знак Ч. Пирса |
| Аудио-лингвальный | Бихевиористская, технократическая | Бихевиоризм | Американский структурализм |
| Коммуникативный | Гуманистическая | Когнитивизм | Прагмалингвистика |
| Сознательные методы | Знаниевая, бихевиористская, технократическая | Когнитивизм | Структурализм |
| Интегративный | Сочетание парадигм | Деятельностный подход | Сочетание парадигм |

*Локально-методический уровень.* Это уровень планирования отдельного урока или их серии с учетом трех вышеперечисленных уровней. На данном этапе преподаватель осуществляет конкретизацию общих положений возникающей лингводидактической концепции в условиях конкретной учебной ситуации. Ни одна концепция или учебник не может учесть всех особенностей обучаемых. Такие факторы, как способность восприятия, мотивация, скорость усвоения, индивидуальные цели, могут значительно повлиять на конечный применяемый вариант метода.

Исходя из описанной нами системы факторов, влияющих на становление метода обучения ИЯ, становятся возможными следующие определения:

* метод обучения ИЯ *–* это система способов и приемов обучения ИЯ, детерминированных социокультурными, общепедагогическими, лингводидактическими и учебно-локальными факторами;
* метод обучения ИЯ воплощается в определенной «идеологии урока, основанной на выполняемых им культурно-общественных функциях, целеполагании, системе лежащих в основе научных идей, черпаемых из таких базисных наук лингводидактики, как лингвистика, психология, педагогика» [2, c. 56];
* метод обучения ИЯ *–* это «теория и практика учения и обучения ИЯ, которые основываются на определенных педагогических, лингвистических и психологических концепциях и социокультурных предпосылках, представлены в инициированных государством или другими институтами программах, где зафиксированы общие и предметные цели обучения и технологии по их реализации» [1, c. 841].

Представленный методологический подход к анализу структуры методов обучения ИЯ является, на наш взгляд, весьма продуктивным как при рассмотрении уже существующих лингводидактических концепций в историческом разрезе, так и при разработке и обосновании новых методов обучения ИЯ.

Список литературы

1. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
2. Kast B. Neuner G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachliche Deutschunterricht. Berlin, München: Langenscheidt, 1998. 275 s.
3. Neuner G. Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive // Internationales Handbuch DaF. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 31–41.
4. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin, München: Langenscheidt, 1993. 195 s.
5. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 201 p.

HISTORY OF METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING:

METHODOLOGY OF ANALYSIS

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on level structure of methodological description of linguodydactic conceptions.  Within given level structure socio-cultural, general pedagogical, subject-dydactic, local-methodical levels, defining the theory of description and practice of application of methods of foreign language teaching are singled out.

**Keywords:** level structure of methodological description of methods of foreign language teaching, socio-cultural, general pedagogical, subject-dydactic, local-methodical levels of formation and description of method of foreign language teaching; basic sciences of linguodydactics.

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor\_krestinsky@mail.ru

УДК 371.12(091)"18/19"

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 114-120

Подготовка учителя как одно из условий развития культурологического содержания начального образования в отечественной школе рубежа XIX–XX веков

И.А. Моторнова

Тверской областной институт усовершенствования учителей

Рассматривается процесс формирования представлений о личности российского учителя и его высоком общественном предназначении. Ретроспективный историко-педагогический анализ содержания и форм подготовки педагогических кадров позволил обосновать роль учителя в раскрытии культурологического содержания начального образования в отечественной школе на рубеже XIX-XX вв.

**Ключевые слова**: начальное образование, культурологическое содержание, педагогические курсы.

Конец XIX – начало XX в. характеризуется теоретико-педагогическим и методическим осмыслением проблемы трансформации содержания начального образования, которая выразилась в расширении его культурологического аспекта. В этот период особую значимость приобретают вопросы, связанные с нравственно-этическими качествами учителя начальной школы и его профессиональным становлением. По этому поводу разгорались широкие дискуссии, в которых принимали участие не только представители отечественной педагогической мысли, но и передовая общественность России. Они определяли основные требования к педагогической профессии, одним из которых являлась готовность учителя к реализации культурологического содержания и его дидактическая компетентность.

Для понимания роли учителя в раскрытии культурологического содержания образования важно проследить эволюцию взглядов в обществе на роль личности учителя в начальной школе. Суть ее заключалась в переходе от преобладания формальной стороны деятельности педагога, учащего, оценивающего, наказывающего, до признания его «главной ценностью системы народного образования», «источником нравственного развития ребенка, приобщающего его к культуре в качестве субъекта ее развития» [10, c. 146]. Данная эволюция в рассматриваемый период прослеживается не только в теоретических трудах известных педагогов (П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, К.Н. Вентцель и др.), но и отражается в деятельности общественных организаций, что свидетельствует о ее достаточно широком распространении. Происходило осознание того факта, что личность учителя не только непосредственно влияет на каждого ученика, но и в конечном счете на уровень умственного и нравственного развития народа. Так, определяя роль учителя начальной школы в системе общественных отношений, П.Д. Юркевич отмечал, что «существование этих учителей, вносящих в народные массы просвещение, возбуждающих в них умственную энергию и моральные чувства долга и патриотизма, более характеризует и делает великую нашу эпоху, чем телеграфы, железные дороги и чудеса техники» [17, c. 8].

Осознание определяющей роли учителя в начальном образовании в целом и в духовно-нравственном развитии учащихся в частности привело к определению теоретико-педагогической мыслью и широкой общественностью основных качеств и черт, которыми должен обладать такой педагог. К важным профессиональным качествам были отнесены уважительное отношение к людям, человечность, высокая нравствен­ность, достоинство, патриотизм, религиозность, терпеливость, добросовест­ность, интерес к жизни воспитанников, трудолюбие, культура речи, эрудиция. Запросы общества относительно миссии учителя начальной школы вступали в противоречие с уровнем его профессиональной подготовки. Этот уровень зависел от ряда факторов, прежде всего от типа учебного заведения, в котором работал учитель, от его образования, в связи со значительной вариативностью учебных заведений, готовящих учителей. Однако в качестве общей проблемы отмечался довольно низкий уровень подготовленности педагогических кадров для начальной школы, что определило необходимость введения вступительного испытания на должность учителя, кроме лиц, закончивших специализированные учебные заведения (учительские институты и семинарии) и некоторые учебные заведения общего образования, учебные планы которых предусматривали подготовку учителей (институты благородных девиц, женские гимназии и школы, епархиальные училища, духовные семинарии). При отборе учителей для начальной школы предпочтение отдавалось выпускникам учительских семинарий. Это объяснялось их «общей и педагогической подготовленностью, устойчивостью профессионального интереса» [6, c. 4]. По данным отчета министра народного просвещения за 1900 г. только 27% учителей начальных школ имели специальную педагогическую подготовку, т. е. получили профессиональное образование в учительских институтах и семинариях [12, c.146].

Важную роль в подготовке учителей для начальных школ сыграли появившиеся в конце XIX – начале XX в. женские учительские школы, одно-двухлетние педагогические курсы, летние съезды и стажировки (прикрепление кандидатов на звание учителя к опытному преподавателю народной школы для того, чтобы будущий учитель «перенял у него методом подражания приемы преподавания») [13, c.39]. Эти формы педагогической подготовки стали прототипами более или менее систематического повышения квалификации учителей, как имеющих специальное педагогическое образование, так и не имеющих. Каждая из этих форм имела свои очевидные плюсы: курсы позволяли достаточно подробно рассмотреть разноплановые составляющие системы образования (организационные, общекультурные, чисто педагогические и психологические); съезды отличались мобильностью, проблемностью, массовостью, мотивационной составляющей, без чего реализация культурологического содержания начального образования была бы неполной и поверхностной; стажировка же позволяла осваивать передовой педагогической опыт в массовой практике. Но все эти формы, обеспечивающие подготовку учителя начальной школы, реализовывали содержание программ по трем основным направлениям: *базовая подготовка, специальная подготовка и общекультурная подготовка.* Так, базовая подготовка включала в себя общеобразовательный блок предметов, специальная – профессиональное теоретическое и практическое обуче­ние, общекультурная подготовка включала предметы, лекции, воспитывающие личность будущего учителя и обогащающие его культурный и духовный мир. Каждый общеобразовательный предмет в учеб­ном плане имел педагогическую направленность и характеризовался как средство, позволяющее подготовить учителя «не только как специалиста по предмету, но и носителя культуры» [13, c. 95].

Кроме обязательных базовых предметов (Закон Божий, русский язык, церковнославянский язык, чистописание и арифметика), изучались предметы, позволяющие осуществлять широкую общекультурную подготовку учителя. В учебные планы курсов были включены введение в языковедение, теория словесности, введение в фи­лософию, всеобщая литература, всеобщая история, русская история, история новой русской литературы, история всеобщей литера­туры, геометрия с тригонометрией, физика, математика, химия, астрономия, ботаника, география, геология, минералогия, логика, родиноведение, педагогика, психология, общая дидактика, теория пения, методика пения, хоровое пение, анатомия и гигиена, заразные болезни, агрономия, современ­ное положение мелкого хозяйства, кооперация в сельском хозяйстве, уча­стие народного учителя в деле улучшения крестьянского сельского хозяйства, садоводство и огородничество [8; 11; 15]. Такая общеобразовательная направленность учительских курсов, хотя и оттесняла на второй план педагогическую, однако позволяла будущему учителю расширить кругозор общих знаний и сформировать научную картину мира.

Важным культурологическим аспектом в содержании программ курсов являлось и то, что при изучении многих общеобразовательных предметов добавлялось обязательное систематическое чтение русских классиков, практика и элемен­тарная теория выразительного чтения, прививающие слушателям курсов навыки грамотной и красивой речи, что соответствовало профессиональным требованиям, предъявляемым учителю. По мнению представителей теоретико-методической мысли рассматриваемого периода, настоящим учителем может быть только тот, «кто умеет выражаться ясно, просто и совершенно правильно по-русски» [16, c. 12].

На педагогических курсах создавались условия для того, чтобы учитель начальной школы нес музыкальную культуру детям, обучая их пению. Поэтому в программу курсов были включены обязательные предметы, такие как пение, развивающее у слушателей слух, голос, музыкальную память, знакомящий их с элементарной теорией музыки, духовным и светским хоровым пением, и курс игры на скрипке. А по окончании курсов выпускницам (например, саратовских и тверских курсов) дарили скрипку, чтобы они могли не только преподавать пение, но и приобщать детей к музыке [3; 7] . Программы по пению являлись фактором эстетического развития, а также средством развлечения и украшения праздников. Кроме классных уроков, слушатели курсов занимались во внеурочное время, упражнялись в пении и музыке. В воскресные дни на курсах в Новгородской и Вологодской губерниях, на курсах при школе Максимовича в Тверской губернии устраивались танцы, концерты и спектакли, читались лекции о композиторах и художниках, проводились литературно-музыкальные вечера [4, c. 51-52].

Спорным являлся вопрос преподавания на педагогических курсах сельскохозяйственных предметов. Представители педагогической общественности считали, что на учительских курсах «должны готовить учителей, а не агрономов» [1, c. 4]. Но многие руководители курсов настаивали на том, что занятия по сельскохозяйственному труду позволяют восполнить нехватку теоретических знаний по естествознанию. Сведения, получаемые на этих занятиях, не только расши­ряли знания слушателей в области естественных дисциплин, но также гото­вили специалистов в области сельского хозяйства, способных использовать научные знания на практике. Этот факт раскрывал еще од­ну грань профессиональной подготовки учителя. Педагог, работающий в сельской начальной школе, становился не только специалистом по предмету, но и носителем культуры, разбирающимся в вопросах сельского хозяйства.

Однако для того чтобы деятельность учителя была продуктивной, а главное – «обеспечивающей передачу человеку всего культурного наследия, достижений цивилизации с целью ее дальнейшего развития», «одного общего образования ему недостаточно» [2, c. 99; 5, с. 130]. Требовалось уделить больше внимания развитию общей пе­дагогической культуры будущих учителей и пробудить у слушателей сознание необходимости теоретически обоснованно определить пути и средства даль­нейшего развития начальной школы, улучшения в ней учебно-воспитательного процесса, формирующего «наследни­ков всего нашего культурного общества» [9, c. 39; 2, с. 99].

Как уже отмечалось, специальная подготовка на курсах включала в себя теоретические и практические занятия. Теоретические занятия состояли из лекций и бесед на темы предметов школь­ного обучения; из разбора практических уроков. Практические занятия – из наглядных уроков руководителя курсов в об­разцовой школе, c целью показать учителям применение методов и приемов, которые рекомендовались лучшими педагогами, чтобы каждый учитель имел представление о правильном ведении урока. На этих образцовых уроках слушатели учились искусству препо­давания, умению владеть методикой того или иного предмета, учились педаго­гическому мастерству. Вслед за «образцовыми» уроками руководителя учителя давали свои пробные уроки. К.Д. Ушинский ви­дел в педагогической практике одну из необходимых форм организации подго­товки учительских кадров; он считал ее основной в обучении будущего и действующего учителя.

Методы педагогической подготовки находили свое выражение и в иных формах, таких, как изучение педагогических журналов, годовые сочинения, разбор учебников начальной народной школы, педагогические конференции, съезды бывших воспитанников, педагогические кружки, вечерние педагогиче­ские беседы.

Педагогические конференции на педагогических курсах выполняли многостороннюю функцию: на них курсанты учились анализировать, выступать перед аудиторией, учились на примерах своих сокурсников.

Другой формой педагогической подготовки слушателей курсов были их самостоятельные контрольные уроки, также разбиравшиеся на специальных конференциях. Контрольные уроки показывали уровень теоретической и практиче­ской подготовки будущих учителей.

Кроме пробных и контрольных уроков курсанты должны были по завершении курсов представить самостоятельную работу на общепедагогическую или психологическую тему в виде сочинения. Это являлось очень важным средством в деле усвоения всех методи­ческих и дидактических приемов, «сознательного приобретения знаний, умения распоряжаться ими, выработки литературного языка…» для определения собственного мнения об организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе и навыка теоретической разработки педагогических вопросов [14, c. 52].

Важным вопросом для курсов подготовки учителей являлась организация выставок наглядных пособий, учебников, книг для ученических библиотек и примерных наборов для отделений и школ разных типов, книг для учительских библиотек, образцов письменных принадлежностей, образцов ученических письменных работ по всем предметам, предметных таблиц, книг и пособий, характеризующих местный край. Это позволяло учителю начальной школы быть информационно подготовленным в аспекте педагогической науки и школьного дела.

Таким образом, педагогические курсы, отвечая требованиям времени к подготовке учителя начальной школы, знакомили учителя с лучшими способами преподавания и повышали его общеобразовательный и общекультурный уровень знаний, готовили к современной жизни и давали возможность «деятельно участвовать в современном ему обществе» [2, c. 99]. Учитель, прошедший курсовую подготовку, был способен реализовывать культурологическое содержание начального образования и передать будущим поколениям «и нашу цивилизацию, и нашу довольно сложную культуру, сделать их наследни­ками всего нашего культурного общества» [2, c. 99].

Список литературы

1. Акимов В. Земская работа по подготовке народных учителей // Журн. Министерства народного просвещения. 1915. Ч. 56, № 4. С.6-10.
2. Анастасьев А. Народная школа. Руководство для учителей и учитель­ниц народных начальных училищ: в 2 т. М., 1915. 621 с.
3. Воспоминания М.И. Грифцовой // Школа Максимовича / сост. Т.А. Ильина. Тверь: Твер. гос. ун-т. 1992. С. 22.
4. Горшкова С.Е. Опыт работы воскресной школы при церкви Казанской иконы Божьей Матери // 125-летие школы Максимовича. Юбилейные чтения (6-8 декабря 1995 г.) / сост. Е.И. Березкина, Т.А. Ильина. Тверь: Твер. гос. ун-т. 1997. С. 46-55.
5. Губкин И. Общеобразовательная и педагогическая подготовка народного учителя // Русская школа. 1906. № 10. С. 100-116; № 11. С. 121-141.
6. Дело о съезде учителей сельских училищ Нижегородского уезда. 1870. С. 2-4.
7. Доклад Саратовской земской управы о двухлетних женских педагоги­ческих курсах в Саратове. Саратов, 1911. 40 с.
8. Казанский Ф. Отчет о педагогических совместных курсах для учите­лей и учительниц церковных и министерских школ. Житомир, 1910. 93 с.
9. Князьков С.А., Себров Н.И. Очерки истории народного образования в России до эпохи Александра II. М., 1910. 240 с.
10. Лельчицкий И.Д. «Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века». М., 2003. 291 с.
11. Московские педагогические курсы для учащих двухклассных министерских и приходских училищ. М., 1915. 143 с.
12. О положении начального народного образования в России. Извлечения из Всеподданейшего отчета министра народного просвещения за 1900 год // Вестник воспитания. 1903. №4. С. 138-163.
13. Саутеева Ф.Б. Особенности подготовки учителей для начальной народной школы на педагогических курсах в России во второй половине XIX начале XX вв.: дис. … канд. пед. наук. М., 2003. 163 с.
14. Семенов Д. Д. Педагогический ежегодник Кубанской учительской семинарии. СПб., 1873. 67 с.
15. Сорокалетие Московских педагогических курсов при Обществе вос­питательниц и учительниц. 1872-1912. М., 1912. 70 с.
16. Тихомиров Д. И. Из жизни земской школы и учительских курсов. Земские общеобразовательные курсы для народных учителей // Педагогический листок. 1903. № 2. 22 с.
17. Юркевич П.Д., Курс общей педагогики с приложениями. М.: Тип. Грачева и Ко, 1869. 404 с.

Training of the teacher as one of conditions   
of development of the culturological content   
of primary education in Russian school at the turn of the XIX-XX centuries

I.A. Motornova

Tver Regional Institute of advanced teachers studies

The article is devoted to the process of forming value of the ideal Russian teacher and his high social destination. The author is sure that the retrospective historical and pedagogical analysis of the contents and forms of preparation of the pedagogical shots makes it possible to substantiate role of the teacher in the culturological content of primary education in Russian pedagogics and school of the XIX-XX centuries.

**Keywords**: primary education, culturological content, pedagogical courses.

Об авторах:

МОТОРНОВА Ирина Александровна – заместитель директора по вопросам повышения квалификации ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, г. Тверь, Волоколамский пр-т, 7), e-mail: imtiu@mail.ru

УДК 37.017.93

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 121-130

РОЛЬ ДУХОВЕНСТВА В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИи МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИИ   
В КОНЦЕ XIX - НАЧАЛЕ XX Века

В.А. Симора

Тверской государственный университет

Уделяется внимание становлению светских школ из приходских училищ и школ грамоты. Акцентируется внимание на историко-педагогическом значении духовенства в деле просвещения и образования прихожан и их детей, значении законоучителей в земских и министерских школах, а также их роль в нравственном возрастании учащихся и выявляются причины пересмотра всей системы преподавания духовного компонента не только в светских, но и в церковно-приходских школах в дореволюционный период.

**Ключевые слова**: духовенство, образование, воспитание, нравственность, религия, школы, учебный процесс, закон Божий, законоучитель.

Как в Европе, так и в России народная школа выросла из церковной: образование было церковно-религиозным и заключалось в основном в изучении церковно-богослужебных книг; учителями были, главным образом, духовные лица. Об этих школах мы читаем не только в летописных записях о школах св. кн. Владимира и Ярослава, но и в многочисленных песцовых книгах разных русских провинций.

В Европе первая значительная попытка организации народного образования относится к эпохе Карла, когда Ахенский собор (789 г.) издал постановление, чтобы при всех монастырях и приходских храмах обучались церковным песнопениям, чтению, письму, пасхалии, святцам и латыни. В России Стоглавый собор (1551 г.) вынес постановление, чтобы «у тех священников, и у диаконов, и у диаков учинити в домех училища, чтобы священницы и диаконы и все православные христиане в коемуждо граде давали своих детей на учение писма и церковного пения и чтения надейного» [3, с. 248]. Последующие века в Европе и в России характеризуются постепенной секуляризацией школы: начальная школа из церковной становится государственной и общественной. В школе учителями все чаще выступают светские лица, и сама учебная программа получает светских характер. Процесс секуляризации школы наиболее далеко зашел в французских и англо-саксонских школах; в католических странах Европы и в России он был выражен слабее [3, с. 249-250].

Когда в начале XVIII в. Петр I задумал взять в свои руки народное образование, положение школы резко изменилось, даже закон Божий не преподавался в народных школах XVIII в., и духовенство совершенно устраняется от народной школы. Но несмотря на громадные препятствия, которые учиняла светская власть, доброе влияние духовенства на народ не прекращалось. В первую половину XIX в. школ в сельской местности не было. Грамотностью населения занимались исключительно священники и дьячки, что еще больше сближало духовенство с народом. Было время, когда усердие его в деле просвещения сдерживалось указами, запрещавшими низшим членам клира обучать народ грамоте. В то время сотрудники жандармерии производили обыски в домах духовенства, стараясь определить, не обучает ли кто грамоте, и этому контролю светской власти не могли противостоять даже архиереи [4]. Несмотря на это, духовенство продолжало просвещать своих прихожан.

Но в то же время в 1865 г. в средних и высших духовных заведениях высшим церковным начальством были сделаны некоторые частичные изменения в строе духовных семинарий. В учебный план вводится новый предмет «Педагогика» для ознакомления будущих пастырей с новыми достижениями в области светского образования и воспитания [2, с. 102]. Но спустя два года в новом Уставе духовных семинарий 1867 г. курс педагогики и дидактики, преподававшейся прежде 3 года, сведен к двум урокам по одному в 5-х и 6-х классах на том основании, что педагогика не достигла еще достаточного развития как наука и представляла общие, а нередко и спорные мнения о воспитании, в то время как дидактика давала необходимые знания о современных способах начального обучения и может принести действительную пользу воспитанникам семинарии при занятии ими учительских должностей. Для того чтобы воспитанники старших курсов, изучающие дидактику, имели живой образец правильной постановки начального обучения и могли под руководством учителя приучаться к этому делу на практике, при семинариях открывались образцовые церковно-приходские школы [18].

Педагогика как наука Уставом духовных семинарий 1884 г. была выведена из семинарского курса и заменена «дидактикой», которую следовало бы именовать «учением о церковно-приходской школе». Выпускники духовных академий изучали педагогику, но знания их были слабы и непригодны к учебно-воспитательной деятельности. Без знания дела, не имея ни малейших представлений о воспитании, его методах и средствах, духовные педагоги воспитывают других точно так же, как воспитывали их самих [10, с. 64-135]. При этом обращалось особенное внимание на нравственность человека, пытаясь влиять на него изнутри, вызвать в нем самом стремление к нравственной жизни. Такое стремление, по мнению христианской религии, возникает как результат осознания греховности своей жизни и решительного осуждения ее: «…покайтесь, ибо приблизилось Царствие Небесное» [3, с. 157]. Таким образом, христианство не дается одним знанием, оно развивается из сердца путем веры, а для веры необходим авторитет [1, с. 52].

Религиозное воспитание должно стремиться к полному и всестороннему раскрытию душевных сил человека и направлению их к Богу, к образованию в воспитываемом цельного религиозного характера, в котором ум, просвещенный Богопознанием, соединялся бы с сердцем, одушевленным горячей любовью к Богу и сильной волей, всегда готовой к исполнению воли Божией [19].

Нравственно развитыми людьми могут считаться только те, которые стараются осуществить нравственные начала в своей жизни. Те же, которые не думают освобождать себя от эгоизма, от гордости, от тщеславия, которые дозволяют себе явно или втихомолку бесчестные поступки, не могут считаться нравственно развитыми людьми, хотя получили бы хорошее образование, даже если прошли бы всевозможные науки и имели правильное понимание об истинной нравственности [20, с. 31].

Однако необходимо заметить, что в народных школах – земских и министерских – в изучаемый период мало внимания уделялось нравственному воспитанию детей. Представитель религиозно-нравственного начала в школе, священник, имея для преподавания закона Божия всего несколько часов в неделю, не мог успешно вести дело христианского воспитания учеников [21, с. 37].

В свою очередь, средние учебные заведения по Уставам должны были передавать знания не только по общеобразовательным предметам, но и сообщать сведения по закону Божьему. Первым и главным наставником благочестия в гимназии должен был быть законоучитель, но его влияние на воспитанников ослаблялось влиянием других преподавателей, которые не считали себя обязанными действовать примером доброй христианской жизни, а некоторые позволяют себе говорить перед учениками противное учению Церкви [21, с. 38].

Что касается высших школ, то христианское воспитание учащихся здесь находилось в печальном состоянии. Большая часть молодежи поступала в университеты еще верующей, но многие научные идеи и факты приходили в столкновение с их религиозными верованиями [21, с. 39]. Достоевский со скорбью говорил о том, что юноши у университетских профессоров богословия остаются не просвещенными в христианских началах: «Наша молодежь так поставлена, что решительно нигде не находит никаких указаний на высший смысл жизни. От наших ученых людей и вообще от руководителей своих это юношество может заимствовать лишь взгляд сатирический, но ничего положительного, т. е. во что верить, что уважать, обожать, к чему стремиться» [7, с. 328].

В 60-х гг. XIX столетия духовенству для своего пропитания приходилось заниматься сельским хозяйством. Духовенство было не на высоте своего призвания, оно исполняло только требы и сверх этого ничего не делало, да и не могло делать. На рубеже XIX-XX в. на духовенство, и в частности на сельских пастырей, смотрели по-другому. Духовенство считалось единственным интеллигентным сословием в деревне, поэтому епархиальное начальство, правительство и общество на него возлагало самые широкие надежды, от него ждали и религиозно-нравственного просвещения народа и умиротворения рабочих масс, медицинских, юридических и других познаний. Многие представители духовенства заседали в высшем государственном учреждении, близко приобщались к экономической и политической жизни страны.

При таких условиях личный земледельческий труд для духовенства становился невозможным, за исключением занятий садоводством и пчеловодством – данный вид деятельности не препятствовал служебным обязанностям.

Освободительное движение в начале XX в. встретив в духовенстве серьезный отпор своему насилию и неправде, открыло против него поход, не стесняясь никаких средств [13, с. 520-521]. Нападки на духовенство не ограничивались печатью и народной массой, оно перешло в интеллигентное общество и даже нашло место в высшем государственном учреждении, каким являлась Государственная Дума. В кругах интеллигенции начались активно обсуждаться вопросы о полной секуляризации системы образования в России, об исключении Закона Божия из числа предметов школьного преподавания. Уклонение школы от той цели, которую перед ней ставил устав – достижение того, чтобы школьники «возросли умственно и нравственно Создателю во славу, родителям в утешение, церкви и отечеству на пользу», привело к Всероссийскому съезду законоучителей, на котором обсуждались вопросы о наилучшей постановке дела законоучительства. Главный вопрос, на который необходимо было ответить, заключался в том, как спасти юношество от нравственного растления и содействовать упрочнению христианского мировоззрения оканчивающих школу учеников. Председателем первого Всероссийского съезда законоучителей светских средних учебных заведений с 20 июля по 1 августа 1909 г. в Санк-Петербурге был архиепископ Тверской и Кашинский Антоний.

Открытие братства законоучителей в г. Твери произошло благодаря правящему архиерию Тверской епархии, который заботился об осуществлении и проведении в жизнь всех постановлений и пожеланий съезда законоучителей, одним из которых было учреждение во всех епархиях Русской Православной церкви законоучительских братств или союзов. Как свидетельствуют протоколы Тверского съезда, «важность и полезность подобных учреждений глубоко коренились в сознании ближайших деятелей на поприще духовного просвещения молодежи, в сознании законоучителей учебных заведений, также стремившихся к объединению и совместной дружной работе»   
[5, с. 1605]. Братства законоучителей открывались повсеместно и по другим епархиям Российской империи.

Братства законоучителей посредством своей деятельности сотрудничали с учебными заведениями, как светскими, так и духовными, и представителями родительских комитетов при них   
[16, с. 2-3], которые принимали деятельное участие в заседаниях братств.

Целью братств было содействовать успешному и согласному преподаванию Закона Божьего и правильной постановке его религиозно-нравственного значения в учебных заведениях. Задачи братства заключались во всестороннем обсуждении вопросов: о программах закона Божьего, об учебниках, руководствах, наглядных пособиях; о способах и приемах преподавания; о мерах и средствах религиозно-нравственного воздействия на учащихся; об организации чтений учащимися произведений религиозно-нравственной и религиозно-философской литературы во внеклассное время; об устройстве библиотек; об ознакомлении с научной и учебной литературой по делу законоучительства.

Братства состояли из законоучителей средних и низших учебных заведений как духовного, так и светского ведомств. Членами братства были духовные лица, начальствующие в учебных заведениях, директора и инспекторы народных училищ, епархиальные и уездные наблюдатели церковных школ и преподаватели духовно-учебных заведений, а также лица светского звания.

На законоучителя были возложены заботы о развитии и укоренении в детях духовного стремления ко всему Богоугодному, к христианским добродетелям: кротости и смирению, чистоте сердца и целомудрию, покорности во всем Богу и любви к ближним.

Постановка преподавания закона Божьего отличалась от ведения других учебных предметов в начальных и средних школах, поэтому от законоучителей требовались личный нравственный пример, живое религиозное одушевление, чтобы они были в силах при помощи «благодати Божьей взгревать и воспламенять этим огнем сердца учащихся» [17].

Законоучители обучали детей закону Божьему или православному христианскому учению [15]. На них ложились не только ответственность просвещения детского разума и твердого укрепления христианского учения в детской памяти, но и укоренение в сердце детей живого расположения жить по принятому ими учению.

Наиболее распространенным было мнение, что законоучителем должен быть приходской священник, у которого появлялся особый вид пастырского служения [9]. Только при загруженности служебной деятельностью священника законоучителем мог быть штатный диакон. В исключительных случаях – учитель, известный своим религиозно-нравственным направлением. При этом преподавание осуществлялось под непосредственным наблюдением приходского священника. Диакон на вакансии псаломщика или псаломщик, не сдавший экзамен на звание народного учителя, к законоучительству не допускались.

Настоящей христианской православной школой в конце XIX – начале XX в. можно было назвать только церковно-приходскую, в которой весь учебно-воспитательный строй жизни согласовывался с учением Церкви и, находясь под ее покровом, подчинялся ее уставам.

Церковно-приходские школы были двух типов: одноклассные (двухлетние) и двухклассные (четырехлетние). В одноклассных преподавались следующие предметы: закон Божий, церковное пение, чтение, письмо, начальные сведения по арифметике. В двухклассных, кроме названных учебных предметов, преподавались история церкви и история отечества. В начале XX в. срок обучения увеличился в одноклассных школах до 3 лет, в двухклассных – до 5 лет. В земских школах преподавались закон Божий, чтение, письмо, арифметика и, по возможности, пение. В основном школы имели трехлетний срок обучения и были однокомплектными (не более 50 школьников с одним учителем), остальные – четырехлетний срок и являлись двухкомплектными (не более 50 учеников с двумя учителями). Кроме обычных школ открывались воскресные, музыкальные и др.

Устройство помещений для церковно-приходских школ и содержание этих зданий было делом местных священников. Несмотря на видимое сочувствие к образованию своих детей в духе религиозно-нравственном, прихожане многих сел отказывались принять на себя одновременные значительные расходы по устройству школьных зданий. Они ссылались отчасти на постоянно малый урожай, отчасти на то, что, платя положенный сбор на земскую школу, не могут в то же время выделять средства на церковно-приходскую. Обязанность обучения в школе легла, главным образом, на священников [22], которые в дореволюционный период, в основном служащие в сельской местности, не были обеспечены ни казенными домами, ни капиталами причта и, хотя они имели землю, жили исключительно доходами с прихода. Если не было средств у крестьян, то соответственно не было их и у духовенства, бедность первых неизбежно отражалась на благосостоянии второго [14].

Первоочередным для пастыря, перед лицом всего прихода, являлось совершение богослужения. Вот здесь то и обнаруживалось его влияние на приход, здесь полагалось начало тем или иным отношениям прихожан, в том числе родителей учащихся, с ним. Это зависело всецело от пастыря, от того, как он относился к совершаемому им богослужению, которое являлось одним из главных средств влияния на духовную жизнь прихожан и, следовательно, могло вызвать с их стороны доброе к нему расположение.

Поднятию авторитета способствовало активное участие духовенства в жизни прихода. Духовенство неравнодушно относилось к своему высокому назначению, являлось просветителем народа. Все острее и острее чувствовалась необходимость сближения духовенства с местным населением: с одной стороны, ознакомление, а с другой – удовлетворение его духовных запросов. А это достигалось проповедью, народными собеседованиями и созданием общества трезвости [13]. Во время Первой мировой войны 17 июля 1915 г. Св. Синодом по всем епархиям было разослано определение о необходимости принятия живого и деятельного участия в деле обеспечения участия в судьбах детей увечных и павших защитников Родины путем устройства для них земледельческих приютов [8].

Следовательно, другим средством пастырского воздействия на прихожан являлось церковное учительство или проповедничество в широком значении этого слова. С уверенность можно утверждать, что церковное учительство – это одна из главных и существенных функций пастырского служения. Не ограничиваясь церковной проповедью, пастырь должен был везде выступать в качестве проповедника, даже у классной доски [11].

Пастырь должен был ставить превыше всего религиозно-нравственные интересы своих прихожан, он обязан был всеми мерами «руководить их ко Христу», что являлось его главной целью и назначением [13]. Для плодотворной работы пастырь должен был проникнуться идеей самоотверженного служения ближним и воплощать ее на деле, проявляя любовь к своим духовным чадам, стремление войти в их положение, сочувствовать им, помогать, учить, советовать, утешать, молиться за них [12].

Просветительская, учительская, преподавательская деятельность духовенства, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения были прерваны постановлением Государственной Комиссии по просвещению от 24 апреля 1918 г., где говорилось, что лиц, не достигших 18-летнего возраста, запрещалось принимать в учебные заведения, где преподавались «религиозные вероучения». 23 августа 1918 г. Народный комиссариат юстиции издал инструкцию, в которой содержались следующие указания: «Ввиду отделения школы от Церкви преподавание каких бы то ни было религиозных вероучений ни в коем случае не может быть допущено в государственных, общественных и частных учебных заведениях, за исключением специальных богословских… кредиты на преподавание религии в школах должны быть немедленно закрыты, и преподаватели религиозных вероучений – лишены всякого рода довольства. Здания духовных учебных заведений всех вероисповеданий, а также церковно-приходских школ, как народное достояние, переходят в распоряжение местных Совдепов или Народного комиссариата просвещения» [6].

В силу этих решений и давления со стороны советской власти в течение 1918 г. духовный компонент исчез из светских школ. Сегодня в России выявляется тенденция проявления у людей более глубокого по сравнению с советским периодом интереса к истории России, к ее культурному наследию, в принципиальном изменении отношения к роли церкви в деле воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Базаров И., прот. О христианском воспитании. Карлсруэ, в придворной типографии В. Гаспера, 1860. 71 с.
2. Белявский Ф. О реформе духовной школы. Ч. 1. Краткий очерк прошлого средней школы. СПб.: Синодальная типография, 1907. 230 с.
3. Блонский П.П. Курс педагогики. (Введение в воспитание ребенка): пособие для высших учебных заведений и учительских институтов. М., 1916. 286 с.
4. Борьба просветителей // Русский архив. Март. 1898.
5. Воззвание Всероссийского законоучительского съезда, бывшего в С.-Петербурге от 20 июля по 1 августа 1909 года // Прибавление к Церковным Ведомостям, издаваемых при Святейшем Правительствующем Синоде. СПб., 1909. Год 32. № 35. С. 1605.
6. Гидулянов П.В. Отделение Церкви от государства: полный сборник Декретов РСФСР и СССР, инструкций, циркуляров и т.д. Пятого отдела НКЮста РСФСР / под ред. П.А. Красикова. М., 1924. 404 с.
7. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. Дневник Писателя за 1876 г. 6 изд. Т. 11. СПб., 1905. 414 с.
8. Из церковно-общественной жизни России // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1915. Год 30. № 31. Часть неоф. С. 588-591.
9. Комаров Л., свящ. Предварительное совещание законоучителей начальных школ Тверской губернии // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1914. Год 38. № 15. Часть неоф. С. 274-280.
10. Любимов С. Воспитание в духовной школе // Духовная школа: Сб. М., 1906. 64-135 c.
11. Мощанский Н., свящ. Пастырь и приход // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1916. Год 40. № 19. Часть неоф. С. 166-172.
12. Мощанский Н., свящ. Пастырь и приход // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1916. Год 40. № 20. Часть неоф. С. 177-183
13. Мощанский Н., свящ. Современное положение духовенства // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1910. Год 34. № 25. Часть неоф. С. 515-526.
14. Мощанский Н., свящ. Современное положение духовенства // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1910. Год 34. № 24. Часть неоф. С. 508-513.
15. Наставление законоучителю, священнику Бежецкого уезда села Сукромен Ивану Мореву // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1877. Год 1. № 19. Часть неоф. С. 363-364.
16. Отчет Братства о.о. законоучителей г. Твери (с 28 ноября 1910 г. и до 1 января 1913 г.) // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1913. Год 38. № 13. Часть неоф. С. 2-3.
17. Речь при открытии Съезда о.о. законоучителей учебных заведений Тверской губернии в июле 1913 года в городе Твери // Тверские епархиальные ведомости. Тверь, 1913. Год 37. № 31. Часть неоф. С. 578-583.
18. Свод уставов и проектов уставов духовных семинарий, 1808-1814, 1862, 1867, 1884 и 1896 гг. СПб.: Синод. тип., 1908. XXV, 406, 115.
19. Сиворцев П., свящ. Основные начала и главные средства религиозного воспитания в духе православной церкви. Владимир, Типо-Литография Н.А. Паркова, 1899. 132 с.
20. Соколов Н. К вопросу о нравственном воспитании // Вестник воспитания: науч.-популяр. журн. для родителей и воспитателей / Изд. под ред. Е.А. Покровского. М., Типография М.Г. Волчанинова, Б. Чернышевский, 1891. Год 18. № 7. С. 24-53.
21. Стрелецкий Н., прот. О началах христианского воспитания детей в семье и школе. Киев: Типография Императорского Университета, 1907. 43 с.
22. Церковно-приходские школы Тверской епархии в 1884/85 учебном году // Тверские Епархиальные Ведомости. Тверь, 1885. Год 9. №18. Часть неоф. С. 603-604

CLERGY ROLE IN SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF YOUNG GENERATION OF RUSSIA AT THE END OF XIX - THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

V.A. Simora

Tver State University

The article focuses on the establishment of secular schools from parochial schools and school diplomas. Focuses on the historical and pedagogical value in educating clergy and parishioners and education of their children. Meaning of catechists in rural and ministerial schools and their role in increasing students' moral and identifies reasons for revising the whole system of teaching spiritual component is not only secular , but in parochial schools in the pre-revolutionary period.

**Keywords:** clergy, education, upbringing, morality, religion, schools, educational process, the law of God, a religious.

Об авторах:

СИМОРА Виталий Анатольевич – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теологии педагогического факультета ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул.Желябова, 33), vitalij.simora@rambler.ru

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 131-140

УДК 373.31

Современная начальная школа в США:

особенности образовательного процесса

и тенденции

С.А. Саакян

Тверской государственный университет

В статье рассматривается структура школьного образования в США, особенности государственных и частных школ. Уделяется внимание особенностям организации образовательного процесса в начальной школе – изучаемым предметам, взаимодействию учителя с родителями, способам контроля знаний и др. Выделяются такие тенденции в образовании, как его стандартизация и распространение домашнего обучения.

**Ключевые слова:** начальная школа в США, Еlementary school, частные и государственные школы, стандарты Common Core, домашнее образование, контроль знаний.

Обсуждая реформы, призванные повысить качество образования в российских школах, мы часто задаёмся вопросом: «А как у них?», имея в виду развитые страны, например США. Какова структура американской школы, как организован учебный процесс в начальных классах, какие требования предъявляются к школьникам, существуют ли там образовательные стандарты, какова система оценок, в каком направлении развивается начальное образование? В представленной статье предлагается найти ответы на эти и другие вопросы, связанные с начальным образованием в США.

Отличительной особенностью образования в США является роль стандартов обучения в образовательном процессе. Национальные стандарты разрабатываются Департаментом образования США, но они носят рекомендательный характер. Ещё совсем недавно в каждом из 50 штатов страны стандарты обучения определялись полностью самостоятельно. На основании стандартов штата создавались стандарты на уровне школьного округа. В итоге именно этим стандартам следовала и во многом продолжает следовать конкретная школа. С одной стороны, такая трёхступенчатая система определения стандартов повышает возможности краеведческого компонента, учёт местных особенностей и потребностей в содержании образования, что, несомненно, является преимуществом. С другой стороны, это приводит к тому, что недалеко расположенные школы, оказавшиеся в соседних штатах, часто существенно отличаются друг от друга содержанием программ, требованиями к результатам обучения детей, даже сроками каникул и начала/окончания учебного года. Всё это создаёт проблемы школьникам, например, при смене места жительства, определяет разную подготовку выпускников школ.

Однако в настоящее время система американского школьного образования претерпевает серьёзные перемены. Это связано с тем, что в 2010 г. появились и начали приниматься отдельными штатами единые государственные стандарты для школ (Common Core State Standards) [3]. Эти стандарты гарантируют всем учащимся, независимо от места их проживания, что они получат знания, достаточные для поступления в высшие учебные заведения. В стандартах прописаны требования по английской словесности и математике для каждого класса американской школы. Стандарты по английской словесности включают знания и умения по чтению, письму, разговорной речи и её восприятию на слух. Стандарт допускает углублённое изучение предмета для учащихся, которые легко полностью усваивают необходимый минимум знаний и умений. Например, ребёнок, прочитавший все необходимые произведения по чтению и выполнивший по ним все задания, может изучать материал следующего класса.

По данным на начало 2014 г. стандарт Common Core принят в 45 штатах. Однако эти стандарты не включают требования к знаниям по естественно-научным, обществоведческим и творческим дисциплинам. В американском обществе не все соглашаются с нужностью этих стандартов, а некоторые критики призывают от них отказаться. Особенно активно со стандартами Common Core борются в тех штатах, в которых они занижают требования к ученикам по сравнению с прежними требованиями.

Ещё одна принципиально важная особенность образования в США – это отсутствие единой для всей страны системы образования. В целом образовательная система США включает дошкольные учреждения (для детей 3–4 лет), средние школы (для детей 5–18 лет) и высшие образовательные учреждения.

Структура школьного образования сильно варьирует. Школа состоит из трёх основных ступеней, однако количество лет обучения на определённой ступени может отличаться в разных школах. Чаще всего школьное образование структурировано следующим образом. Начальная школа (Еlementary school) включает в себя подготовительный (нулевой) класс (Kindergarten) и от 4 до 8 классов (чаще 5) (см. таблицу). Следующей ступенью является средняя школа (Middle school), в которой дети учатся 3 года. Однако эта ступень отсутствует в школах с 8-летним начальным образованием. Завершает школьное обучение высшая школа (High school), в которой дети учатся 4 года. Высшая школа является аналогом старших классов российских школ.

Структура школьного образования в США

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *Ступень* | *Класс* | *Возраст поступления* |
| Еlementary school (начальная школа) | Kindergarten (подготовительный) | 5 |
| 1 | 6 |
| 2 | 7 |
| 3 | 8 |
| 4 | 9 |
| 5 | 10 |
| Middle school (средняя школа) | 6 | 11 |
| 7 | 12 |
| 8 | 13 |
| High school (высшая школа) | 9 | 14 |
| 10 | 15 |
| 11 | 16 |
| 12 | 17 |

Таким образом, с учётом подготовительного класса дети учатся в школе 13 лет. Начальная, средняя и высшая школы находятся в разных зданиях, поэтому ученики разных ступеней друг с другом не контактируют.

Среднее образование в США является обязательным, хотя по различным причинам не все американцы его получают. Так, по данным американского Национального центра образовательной статистики (NCES), в 2012 г. только 90% американцев в возрастной группе 25–29 лет имели как минимум диплом об окончании средней школы или его эквивалент, причём эта цифра имеет тенденцию к увеличению [5].

Различаются школы и по источнику финансирования. По данным за 2007/2008 учебный год из почти 120 тысяч школ страны 73% были государственными, или публичными (public school), 24% – частными (private school), 3% – так называемыми «чартерными» школами (charter school) (финансируются государством, но школа независима в образовательной деятельности и несёт обязательство более качественного обучения) [6].

В частных школах в 2013 г. обучалось около 10% американских школьников. В целом классы государственных школ более многочисленны. По данным за 2007/2008 учебный год, в начальных классах государственных школ учились в среднем 20,3 ребёнка, в частных – 18,1 [6]. В государственную школу ходят дети, проживающие на определённой территории, которую обслуживает данная школа. В частных школах подобного ограничения нет.

Государственные школы управляются главным образом демократически избранными школьными советами (school boards), которые разрабатывают программы, определяют финансирование, нанимают учителей. Штаты регулируют образование в своих границах, устанавливая стандарты и регламентируя процедуры экзаменов. Финансирование школ штатами часто зависит от успеваемости их учеников [2, с. 91].

В связи с тем, что государственные школы финансируются из бюджетов штатов и местных бюджетов, они могут значительно отличаться по набору учебных дисциплин, обеспеченности учебными материалами, зарплатами учителей и т.п. Например, зарплата у учителей в финансово благополучных штатах в 3–4 раза выше, чем у учителей в бедных штатах.

Некоторые частные школы частично компенсируют стоимость обучения одарённым детям из малообеспеченных семей. Такие дети успешнее проходят тесты, тем самым повышая рейтинг школы и соответственно престиж обучения в таких школах. В целом выпускники частных школ имеют более высокий уровень сформированности знаний – они набирают в среднем на 15% больше баллов в SAT- и ACT-тестировании (аналоги российского ЕГЭ), что в итоге облегчает им поступление в высшие учебные заведения [4].

Многие частные школы находятся под эгидой различных религиозных общин, располагаясь при этом на территории церкви, мечети и т.п. Больше всего католических школ, они же являются более престижными. Учиться принимают детей любого вероисповедания (хотя для членов своей религиозной общины цена обучения ниже). Вера в подобных школах не навязывается, однако, как правило, один раз в неделю дети обязаны посещать храм, где с ними служитель культа проводит занятия, рассказывая о Боге, вере и т.п. Кроме того, ежедневно отводится по 15–20 минут на молитвы, чтение священных книг, беседы о вере.

В последние годы в США всё большее распространение получает обучение на дому. В 2013 г. дома обучались около 4% школьников, в то время как в 1999 г. таковых было 1,7%. Основными причинами, по которым родители выбирают для своих детей домашнее обучение, являются следующие: религиозные, неудовлетворённость качеством школьного образования, опасение за безопасность детей (наркотики, отрицательное влияние сверстников и др.) [7]. В большинстве штатов родители, которые хотят, чтобы их дети учились на дому, сдают специальные экзамены, чтобы показать свою педагогическую квалификацию.

Домашние школы могут быть организованы различным образом. Чаще всего учащиеся домашних школ раз в неделю должны посещать школу для «установочных уроков», где им объясняют основные моменты, выдают новые задания, тестируют по пройденному материалу. В остальное время дети занимаются дома с родителями и самостоятельно.

Другой вариант организации домашнего обучения – учитель раз в неделю приходит домой заниматься с ребёнком, но опять же ежедневно учащийся должен заходить в обучающую систему на компьютере и выполнять предусмотренные программой задания.

Распространению домашнего обучения во многом способствует развитие информационных технологий. Появились школы, которые выдают учащимся всю необходимую для обучения компьютерную технику и программное обеспечение. При этом дети могут быть объединены в виртуальный класс. Школьники сидят дома перед мониторами, видят учителя, своих «одноклассников», выполняют задания, обсуждают проблемы, т.е. занимаются тем же, что и дети в обычном классе. Но основное время отводится на самостоятельные занятия. Проверка знаний (тестирование) также проводится дистанционно, поэтому посещение школы не требуется. Получает распространение явление, когда родители учащихся виртуального класса распределяют между собой учебные предметы (в зависимости от собственного образования, специализации) и каждый проводит определённое занятие.

Как же проходят школьные будни американских младших школьников? Дети, обучающиеся в подготовительном классе (Kindergarten), ежедневно проводят в школе от трех до шести часов (в зависимости от выбора родителей). В подготовительном классе детей обучают чтению, письму и счёту. Делается это в основном через игру и музыку (пение). На каждую букву, сочетание букв, цифру используется какая-нибудь песня – считается, что это повышает восприятие и запоминание изучаемого материала. Кроме того, детей знакомят с основами географии, биологии и другими сведениями об окружающем мире. Дети при этом много лепят, рисуют. Отводится время и на прогулку. Домашнее задание задаётся, но с расчётом, что будет выполнено за 15–20 минут.

Программа обучения в начальной школе обязательно включает в себя такие предметы, как чтение, английский язык, арифметика, география и наука (под «наукой» понимаются естественно-научные дисциплины – биология, химия, физика и др.). При изучении английского языка акцент делается на орфографию и повышение словарного запаса. В некоторых школах большое внимание уделяется географии. Так, в течение первых двух лет обучения дети знакомятся со всеми штатами страны – с особенностями их ландшафта, живой и неживой природы, городами, достопримечательностями и т. д. Из творческих дисциплин проводятся уроки по музыке и изобразительному искусству.

Физкультура не является обязательной, и во многих штатах, для экономии средств, такого предмета нет. Отсутствие физкультуры компенсируется тем, что в течение каждого учебного дня дети во время двух-трёх перемен выходят во двор школы, где есть спортивная площадка, на которой они играют в футбол, в другие подвижные игры, качаются на качелях. Продолжительность каждой такой перемены – 20–30 минут. Есть и большая перемена на обед (около 40 минут).

Обычно уроки проходят в одном классе, с одним учителем, хотя в некоторых школах может быть учитель-предметник по музыке и изобразительному искусству. Учителя-предметники, как и в России, учат детей начиная со второй ступени школы.

Для работы в государственной школе учитель сдаёт экзамены, по результатам которых получает лицензию на преподавание на определённой ступени школы. Лицензия может действовать только в пределах определённого штата, но можно получить и лицензию на преподавание по всей территории США. Лицензия имеет ограниченный срок действия, поэтому учителя должны регулярно пересдавать экзамены и повышать свою квалификацию. Большинство учителей, работающих в начальных кассах, имеют степень бакалавра. Как правило, учителя «специализируются» на каком-то конкретном классе начальной школы, например, только на подготовительном, только на первом и т.д. Таким образом, каждый год у младших школьников новый учитель.

Состав классов не постоянный, они ежегодно формируются заново. С одной стороны, это связано с большой мобильностью американского общества (семьи значительно чаще, чем в России, переезжают с места на место), с другой – с перераспределением случайным образом детей внутри школы между классами одной параллели. По мнению американских психологов, это облегчает социализацию школьников.

Уже в самом начале обучения в школе детей по результатам тестирования делят на группы по уровню знаний, интересов. Например, тестирование на скорость чтения позволяет создать группы хорошо читающих и плохо читающих детей. Это даёт возможность дифференцировать задания на чтение, особое внимание уделять детям, которые читают плохо. Другой пример: дети должны еженедельно заучивать правописание 20 слов на какое-либо правило. Разделив на группы детей по уровню сформированности умения грамотно писать, учитель дифференцирует задания, предлагая сильным учащимся список более сложных слов.

По запросу родителей, считающих, что их ребёнок особенный в плане высокого интеллекта, может быть определён уровень IQ (коэффициент интеллекта) школьника. Если это подтверждается, то из таких детей, проживающих в одном районе, создаётся отдельный класс, в котором они обучаются по программе с повышенными требованиями.

Есть заметные отличия от российских школ в способе контроля знаний и в шкале отметок. Уровень знаний, на основе которого выставляются итоговые отметки, выявляется исключительно путём компьютерного тестирования. Лишь текущие знания могут оцениваться учителем по результатам выполнения письменных работ и других заданий. Используется буквенная шкала отметок – A, B, C, D, F, в которой A – наивысшая отметка, F – неудовлетворительно. Для более точного оценивания результатов высчитывается процент, на который было выполнено задание (максимальная оценка – 100%), именно этот процент указывается в качестве итоговой отметки за полугодие и учебный год. Оценки друг друга дети не знают, их сообщают только родителям.

Такая форма контроля, как индивидуальный опрос, не используется, детей «к доске» не вызывают. Считается, что если ребёнок не сможет по какой-то причине ответить – растеряется, скажет неправильно и т.п., то это неблагоприятно повлияет на его психику, унизит в глазах одноклассников. Если во время фронтальной беседы ребёнок отвечает неверно, то учитель не имеет права напрямую это сказать, поэтому используются выражения типа «ты не совсем прав». Вообще, учителю не разрешается ругать и даже просто критиковать действия ребёнка публично, перед всем классом. Это можно делать лишь с глазу на глаз.

Все школьники после прохождения каждой ступени обучения проходят общенациональные тесты. Таким образом, младшие школьники проходят это тестирование после 5-го класса. В ходе тестирования определяются знания детей в области грамотности, чтения (определяется скорость чтения и понимание прочитанного), математики и науки. Кроме того, ежегодно проводится тестирование на уровне отдельных штатов. Например, во многих частных школах, а также в некоторых государственных один раз в году дети проходят стандартизированный тест умственных способностей и образовательного развития (тест Айова). Результаты тестирования делаются достоянием общественности, и многие родители стремятся переехать на территории, где школы имеют наивысшие оценки. Это приводит к росту цен на жильё в таких районах, так что качество школьного образования влияет на рынок недвижимости.

Однако отношение к тестированию в американском обществе неоднозначно. Многих специалистов беспокоит то, что работа учителя становится слишком формализованной, вводятся количественные и процентные критерии оценки работы школы. Каждый штат и каждая школа стремятся получить высокий балл, ведь от этого зависит финансирование школ. Балл этот с каждым годом растёт, но его рост не оправдан. Это приводит к тому, что учебный процесс, формирование личности ребёнка всё больше подменяется «натаскиванием» учеников на достижение лучших результатов в тестировании [1, с. 108]. Аналогичные опасения высказываются и в России, где также растёт роль тестирования как способа оценки учащихся и школ в целом.

В методическом плане на уроках широко используется метод проектов. При этом дети работают в группах, выполняя часть проекта. Выполнив задание, группа получает другое задание в рамках того же проекта, затем третье и т.д. Таким образом, каждая группа полностью выполняет проект, на который может уйти несколько дней. Часто во временном отрезке одного урока (45-90 минут) дети выполняют задания по разным предметам – по математике, грамматике, читают, т.е. размываются границы между отдельными предметами.

В американской начальной школе поощряется самостоятельность и свобода выбора: свободная игра, разнообразие занятий, творчество и индивидуальность. Младших школьников учат пользоваться свободой слова, т.е. высказываться, отстаивая собственные мнения [2, с. 91]. В целом атмосфера на уроках более демократичная, дисциплина менее строгая, чем в российских школах. Ребёнок может, не спрашивая разрешения учителя, встать из-за парты и сесть к компьютеру, если выполнил задание раньше других, попить воды, пойти в туалет (вход в который в начальных классах обычно находится непосредственно в классной комнате) и т.п.

По домашнему заданию в американских школах также нет единообразия. Большинство учителей их задают, как и в России, другие задают, но отводят время на то, чтобы оно могло бы быть выполнено в школе, третьи ограничиваются требованием, чтобы ребёнок читал определённое количество времени ежедневно (например, по 20 минут).

В государственных школах все учебники и учебные материалы дети получают бесплатно, но домой не забирают – хранят в личном шкафчике в классе. В частных школах, напротив, учебники оплачиваются самостоятельно и ежедневно уносятся домой.

В начальных классах американской школы писать принято карандашом, для того чтобы было проще исправить написанное в случае ошибки. При этом тетради не используются, все задания выполняются на отдельных листах бумаги, которые собирают в папки.

Большинство американских школ устанавливают определённые требования к школьной форме. На форме обязательно присутствует эмблема школы. В частных школах требования жёстче, чем в государственных. Значение школьной формы – скрыть особенности семейного достатка разных детей, а также в том, чтобы мода не отвлекала их от учёбы.

Родительские собрания в том виде, как в российских школах, не проводятся. Родители конкретного ребёнка в удобное для них время встречаются с учителем, причём обсуждают успехи и затруднения только своего ребёнка. Лишь в начале учебного года проводится общее родительское собрание, на котором происходит знакомство учителя и родителей, учитель рассказывает о себе, сообщает, чем класс будет заниматься в течение учебного года.

Учебный год в американской школе, как правило, длится десять месяцев, начинаясь с середины августа–начала сентября. Учебный год делится на четверти. Дети обучаются 5 дней в неделю. Учебный день в целом длится дольше, чем в российской школе – 6-7 полных часов, во многом за счёт более длительных перемен. Звонки звенят только в начале учебного дня и по его окончании. Это даёт возможность учителю самому регулировать продолжительность урока в пределах нескольких минут в ту или другую сторону. В целом продолжительность урока устанавливается администрацией школы и может составлять от 45 минут до 1,5 часов. Несмотря на такую длительность, традиционные в российской начальной школе физкультминутки не проводятся. Это связано с тем, что, как уже отмечалось, дети не сидят весь урок неподвижно за партой, а могут вставать и перемещаться по классу. Кроме того, смена не просто методов и приёмов обучения, но и изучаемого предмета в рамках одного урока способствует сохранению работоспособности школьников.

Таким образом, в США система образования отличается большим разнообразием. Государственные стандарты не являются обязательными к исполнению на местном уровне, а служат лишь ориентиром. Тем не мене тенденция к стандартизации в последние годы чётко прослеживается: подавляющее большинство штатов присоединились к стандартам Common Core по английской словесности и математике. Другой заметной тенденцией является всё большее распространение обучения на дому, чему способствует бурное развитие информационных технологий.

Несмотря на существенные отличия американской и российской начальной школы, в последние годы наблюдается тенденция к их сближению по ряду параметров. Так, в американской школе возрастает роль стандартов, а в российской происходит демократизация учебного процесса, всё чаще в обучении используется метод проектов, задания дифференцируются с учётом интересов конкретного школьника, всё большую роль играет тестирование в контроле знаний детей и в целом в контроле качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Капранов Г.А. Американская начальная школа // Начальная школа. 2011. № 9. С. 103-108.
2. Сепанова С.Н. Начальная школа США: состояние и перспективы // Начальная школа. 2010. № 11. С. 89-94.
3. http://www.corestandards.org
4. http://www.statisticbrain.com/private-school-statistics
5. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=27
6. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=55
7. https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=91

Modern primary school in the United States: characteristics of the educational process and trends

S.A. Saakyan

Tver State University

The article describes the structure of school education in the United States, particularly public and private schools. Attention is paid to the peculiarities of the organization of the educational process – to learn the subject, teacher interaction with parents, how to control knowledge, etc. The identified trends in education of its standardization and dissemination of home schooling.

**Keywords**: elementary school in the USA, private and public schools, standards Common Core, home education, knowledge control.

Об авторе:

СААКЯН Сергей Арменович – кандидат биологических наук, доцент кафедры естествознания, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sersaak@yandex.ru

УДК 37.014.521 : 24

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 141-147

Учительство в педагогической традиции буддизма

Д.В. Смирнова

Тверской государственный университет

Анализируются основы учительской традиции буддийской педагогики с точки зрения различных аспектов, которые объединяют её в одну древнеиндийскую воспитательную систему. Образование и воспитание в Древней Индии имеет множество проявлений в различных формах, которые формируют общую педагогическую традицию.

**Ключевые слова:** педагогика, воспитание, образование, учительская традиция, буддизм.

В древнеиндийской культуре можно обнаружить не одну воспитательную традицию, эта страна породила множество форм ученичества. Однако преимущество всегда оставалось за обучением в семьях наставников, когда получение знаний и воспитание самосознания ученика проходило в доме гуру, среди членов его семьи. Учителям на обучение отдавали сыновей по достижении ими семи или восьми лет. Девочки обучались и воспитывались дома, в том числе и наследственному ремеслу, если оно было, а также навыкам семейной жизни [1, с. 23]. Воспитание и обучение в семье гуру проходили только мальчики.

Сохранилось большое количество наставлений по правильным взаимоотношениям учителя и ученика, учебных руководств по изучению различных дисциплин в кругу семьи наставника. Сложился такой, сугубо дидактический, жанр учительной литературы древней Индии как шастры. Это жанр текстов, в котором создавались научные трактаты, предназначенные для их изучения, проговаривания и заучивания ученика с учителем. Также эти тексты применялись как непосредственные руководства в той сфере, которую они описывали. Шастры представляют собой системный текст и независимо от своего предмета строятся из блоков. Мельчайшим законченным элементом его структуры является блок из трёх компонентов, различных и по типу своего содержания, и по выполняемым ими функциям. Из этих блоков затем последовательно на глазах ученика конструировалась исследуемая им действительность. Называлась совокупность базовых предметов и понятий, затем указывались признаки каждого предмета, а далее следовало их критическое рассмотрение учителем и учеником [1, с. 23].

Шастры представляли собой соединение науки и ученичества: составленные как изложение определённой области знания, они применялись в системе взаимоотношений ученика и учителя. Сам процесс обучения не описывается в текстах, однако существуют сочинения, посвящённые ученическим взаимоотношениям – дхармашастры («наставления в дхарме»). Эти древнеиндийские тексты излагают правила истинного поведения человека, а также древние законы, которым должен был неукоснительно следовать каждый член общества в самых различных ситуациях его «дхармы».

Дхармашастры содержат различные нормы поведения: правовые, религиозные и морально-этические, т. е. такие, которые были добродетельны с точки зрения брахманизма. Формально эти тексты не были сборниками законов и не имели обязательной силы, однако они содержали основные предписания и правила, которые определяли и наставляли, как должен был поступать человек в общественной и личной жизни в зависимости от своего сословного происхождения, социальной роли и других социальных категорий.

В дхармашастрах несколько глав посвящены первой стадии жизненного цикла любого индоария – стадии ученичества. Каждый текст делает акцент на каком-либо вопросе, касающемся этого периода. Например, один текст утверждает приоритет ученичества, прежде всего мировоззренческого, т. е. связанного с изучением «словаря культуры», другой обучает морально-правовым вопросам. «Вишну-смирти» обучает отношениям с учителем, описывает категории учителей, их роль в жизни ученика, а вторая глава «Законов Ману», частично посвященная периоду ученичества, очерчивает и регламентирует должное поведение ученика, регулирует отношения ученика и его учителя и в целом затрагивает все вопросы жизни ученика и его поведения, вплоть до его одежды. В «Законах Ману» утверждается приоритет духовного обучения у мудрости и традиции, даже если носителем или хранителем их является «недостойный»: «Преисполненный веры может получать чистое знание даже от низкорождённого, высшую дхарму – от низшего, сокровище среди жён – даже из дурной семьи» [4, с. 79]. Этим подчеркивается важность знания в ущерб соблюдению строгой кастовой системы. Образование, воспитание, знания всегда ценились в древнеиндийском социуме, где в роли учителя выступали тексты, сутры, свитки, а происхождение отходило на второй план. Эта точка зрения утверждает, что полезное знание можно получить из самого неожиданного источника. Поэтому уважением пользовался человек и почитался образ индивида, который следовал своей «дхарме» и который обучался у своей культурной традиции.

Дхармашастры использовались как учебное пособие и целиком, на них составлялись комментарии для облегчения понимания заучиваемого текста, произносимого или диктуемого наставником. Кроме того, составлялись сборники цитат, извлечённых по тем или иным вопросам из разных дхармашастр [1, с. 25].

Эти обучающие тексты демонстрируют, что в Индии сложилась не только детально разработанная система ученичества в целом, но и профессиональное обучение, причём тексты утверждают высокую значимость всех профессий. Внутри профессионального обучения также сложилась своя система ученичества. Во времена появления и формирования этих текстов уже сложилась система варн (каст, сословий), которая делила людей на четыре сословия: брахманов, кшатриев, вайшьев и шудр. Кастовая система представляла собой различные социальные группы с разным набором прав, обязанностей и разным положением в обществе. Принадлежность к варне определялась рождением, и сменить её при жизни было практически невозможно. Права и обязанности, привилегии и общественное положение внутри индийской кастовой системы были тщательно дифференцированными, поэтому в Древней Индии человек уже с рождения обладал определёнными «пожизненными» правами и обязанностями, социальным статусом и положением.

В этих текстах также закреплены определённые социальные роли, набор традиционных занятий, профессий для каждой касты. Поэтому для молодых людей (учеников) каждой варны существовала своя образовательная программа, пересекающаяся по каким-либо вопросам с другими и в то же время специфичная. Воспитание в древнеиндийском обществе было направлено на подготовку членов каждой из варн к выполнению своей будущей роли в социуме, поэтому различные науки составляли предмет изучения разных слоёв общества, в зависимости от их варновой принадлежности [2, с. 67].

Высшими сословиями считались первые две варны – брахманы и кшатрии, которые представляли древнеиндийскую аристократию. Третье сословие – земледельцы и торговцы – вайшьи. А четвёртое сословие – «неприкасаемые» – шудры. Для каждой касты была определена своя сфера деятельности, о чём недвусмысленно написано в «Законах Ману»: «А для сохранения всей этой вселенной он, пресветлый, для рождённых от уст, рук, бёдер и ступней установил особые занятия» [4, с. 31] – тем самым устанавливалась жёсткая кастовая система, необходимая для сохранения и поддержания созданной космической структуры.

«Обучение, изучение Веды, жертвоприношения для себя и жертвоприношения для других, раздачу и получение милостыни он установил для брахманов» [4, с. 31] – таким образом, сфера науки, образования, воспитания и в целом вся педагогика признавались полностью полем деятельности брахманов, которые считались единственно возможными учителями, хранителями, толкователями и трансляторами высшего мистического знания. Собственно, все эти тексты направлены на сохранение существующего порядка и имеют откровенную пробрахманскую направленность.

«Охрану подданных, раздачу милостыни, жертвоприношение, изучение Вед и не приверженность к мирским утехам он указал для кшатрия» [4, с. 31] – данному сословию отводилась роль воинов и защитников, а также это сословие представляло царскую власть. Как и брахманы, они изучали Веды, однако под контролем учителей из брахманской среды и лишь определённые тексты, необходимые им в будущем как царям и воинам.

«Пастьбу скота и также раздачу милостыни, жертвоприношения, изучение Веды, торговлю, ростовщичество и земледелие – для вайшьи» [4, с. 31] – образование и воспитание этой касты своей целью ставили формирование сословия, занятого в сфере обеспечения всего общества.

«Но только одно занятие Владыка указал для шудр – служение этим варнам со смирением» [4, с. 31] – эта каста была крайне ограничена в своих правах, хоть и могла заниматься различными ремёслами, поэтому и образование их было исключительно профессиональное, а духовное воспитание ограничивалось осознанием и восприятием собственного социального статуса.

Такое же жёсткое социальное разграничение зафиксировано в Вишну-смирти: «А дхармы их таковы: для брахмана – обучение, для кшатрия – владение оружием, для вайшьи – охрана скота, для шудры – служение дваждырождённым. И для всех дваждырождённых – жертвоприношения и изучение Вед» [3, с. 80] – таким образом, в древнеиндийском обществе постижение и пребывание в древних педагогических традициях, их образовательно-воспитательных системах являлось привилегией, которая обеспечивалась по праву рождения. Вся древнеиндийская педагогика была направлена на сохранение и поддержание сложившегося социального порядка путём включения в свою структуру «правильно» сформированных индивидов, соответствующих определённым требованиям, принявших существующий набор ценностей и социальных ролей, т. е. воспитанных в духе ведической культуры. Брахманская система воспитания в своих педагогических идеалах исходила из того, что человек рождён для насыщенной полной жизни. К такой жизни готовило воспитание, которое требовало сочетания умственного развития, ясности суждений, рассудительности, духовности, физического совершенства, любви к природе и прекрасному.

Формально все высшие касты имели право на полноценное (брахманское) образование, однако на практике купцы и ремесленники им не пользовались в силу занятости, а интересы и деятельность представителей варны кшатриев лежала в военной сфере. Само обучение имело религиозный характер и мистический окрас, когда знания преподносились как откровение свыше, а вся педагогика была сферой деятельности касты брахманов, которые выполняли функцию хранителей и трансляторов всего культурного наследия Древней Индии. Такая власть позволила им сохранить ученичество как доминирующую форму образования в течение долгого периода времени индийской истории.

Ученичество в Индии существовало в разных формах, иногда переходных со школой, что отражало наличие разных подходов к обучению, разных учебных «программ», принципов и статусов основных субъектов воспитательно-образовательного процесса [1, с. 26]. Помимо «гуру» существовали различные термины, обозначавшие учителя: «Тот, кто проведя упанаяну и наставив в обетах, обучает его Веде, тот является ачарьей. Тот, кто обучает его этому за плату или только одной части части [Вед], тот упадхъяя. Тот, кто исполняет для него жертвенные обряды, называется ритвидж» [3, с. 128] – вероятно, что существование различных терминов, которые обозначали понятие «учитель», отражало существование разных форм ученичества, подходов, принципов обучения, а также статуса педагога.

Термин «гуру» (с санскритского – достойный, великий, важный, тяжёлый, утвердившийся в истине, учитель, мастер) обозначал духовного наставника и учителя, однако в строгом смысле он являлся не только учителем, передающим какие-либо знания, но и тем, кто направляет и питает духовное становление и взросление ученика. В различных древних текстах ищущему знания часто напоминают о желательности получения знания от учителя (гуру), чьи слова ценнее самых уважаемых установленных и общепринятых принципов. Гуру – это советчик, а не диктатор. Индийская традиция ставит учителя на высшую ступень почитания среди людей, а наиболее почитаемыми среди них были учителя учителей, основатели школ и традиций. Институт учительства восходит к древним мудрецам (риши), которые, нарушая традицию одинокого существования, стали обучать юношей из высших сословий. Эти учителя предложили не только знания, но и новую идеологию, которая привела к гармонии общественное сознание в ведийскую эпоху. Возникло представление о передаче знания и опыта: при отсутствии учебников и методик осуществлялась непосредственная передача знаний и опыта от учителя к ученику, которая имела индивидуальный и сокровенный характер. Поэтому важное значение имела мимика, жесты, личный пример, т. е. невербальный способ передачи информации. Большое значение придавалось психологической совместимости ученика и учителя, когда воспитаннику было необходимо полностью довериться своему наставнику, отказавшись от гордыни. Найти «своего» учителя считалось большой удачей.

«Ачарья» – важный религиозный учитель, «тот, кто следует дхарме», или «тот, кто ведёт других следовать дхарме». Это уважаемый учитель, который, как правило, владеет совершенными знаниями одной из философий индуизма. Часто ачарьи были лидерами определённой философской или богословской школы. Они обучают, исходя из того принципа, что если сам учитель не узрел истину, то он не сможет научить другого. Поэтому он должен был полностью осознать то, чему он учит. В руках настоящего ачарьи священные писания являются инструментом, с помощью которого он приводит своих последователей к познанию истины. И он и текст играют ключевую роль в обучении. Учитель благодаря ясности своего видения, даёт правильное понимание изложенного в древних свитках. Поэтому и к нему и к тексту относились с одинаковым уважением. Ачарья воспринимался живым воплощением священных писаний и обладал способностью сделать так, чтобы его последователи сами узрели истину. Термины «гуру» и «ачарья» могли применяться к одному и тому же человеку [1, с. 26].

«Упадхъяя» – этим термином обозначался человек, преподававший за плату, который обучал профессиональному мастерству, а не какому-либо высшему мистическому знанию. Он являлся профессиональным преподавателем технических аспектов Веданги, т. е. грамматики санскирита и других навыков необходимых для чтения Вед. К платным учителям отношение было скорее негативным, так как существовало убеждение, что нельзя было в должной степени оценить полученные знания. В древнеиндийском обществе знание и наука считались сокровищем, за получение которых можно лишь отблагодарить, но никак не купить.

«Ритвидж» – это жрецы ведийской религии, которые обслуживали и проводили ритуалы. В строгом смысле они не были учителями, а были мудрецами или учёными, занимавшимися религиозно-обрядовой и практической стороной педагогики.

Так как ученичество являлось важным периодом жизни индивида в индийском обществе, роль учителя не ограничивалась той, какую он играет в современном обществе. Наставник воспринимался не просто как учитель, но как второй отец, что было тесно связано с церемонией посвящения – упанаяна.

Учительство в буддизме опиралось на вековую традицию преподавания и взаимоотношения ученика и учителя, существовавшую в рамках древней ведической религиозно-философской системы. Идея почитания учителя как второго отца, восприятие его как единственно верного источника знаний и главного наставника в жизни были заимствованы именно из этой древней воспитательной системы. Буддийская традиция преподавания имела свою оригинальность, однако в целом она отвечала общей духовной атмосфере, которая сложилась в эту эпоху.

Список литературы

1. Безрогов В. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008.
2. Василенко В.А. Педагогические идеи в древнеиндийских «Законах Ману» // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока / под ред. К.И. Салимовой. М., 1988.
3. Вишну-смрити / пер. с санскр., предисл., коммент. и прил. Н.А. Корнеевой. М.: Вост. лит., 2007. 421 с. (Памятники письменности Востока. СХХХII / редкол.: Г.М. Бонгард-Левин (пред.) и др.).
4. Законы Ману. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 496 с.

Teaching in the Buddhist Pedagogical Tradition

D. Smirnova

Tver State University

The paper analyses the basic principles of teaching in buddhist pedagogics from the point of view of different aspects that integrate it into single ancient-Indian system of bringing up. Education and raising in ancient India have a lot of different forms that share key features and together make common pedagogical tradition.

**Keywords**: pedagogics, bringing up, education, tradition of teaching, Buddhism.

Об авторе:

СМИРНОВА Дарья Владимировна – магистр истории, соискатель кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: tea-lapa@list.ru

Методика преподавания

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 148-164

УДК 512.774.3 :81`32

О СЕМАНТИКАХ ИСЧИСЛЕНИЙ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Б.Н. Дроботун, Г.С. Джарасова, Н.Б. Егимбаева

Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова

Конкретизируется, применительно к исчислению высказываний, общая схема построения семантических интерпретаций пропозициональных исчислений; определяется термальное исчисление , как наиболее последовательно формализованный вариант исчисления высказываний; возможности строгого разделения синтаксиса и семантики в рамках исчисления демонстрируются на примерах построения нетрадиционных семантических интерпретаций этого исчисления.

**Ключевые слова**: сигнатура, интерпретация, алгебраическая система,синтаксис, семантика, аксиома, терм, исчисление, поле развертывания.

Важную роль в выявлении, изучении и использовании классификационных и познавательных возможностей метода формальных аксиоматических теорий играют исследования, связанные с решением проблем выполнимости, категоричности, независимости, полноты и непротиворечивости аксиоматических теорий как формальных аналогов тех или иных содержательных разделов современной математики.

Многие из этих проблем, для широкого класса конкретных аксиоматических теорий, решаются посредством применения метода семантических интерпретаций, инструментально-технологическую основу которого составляют технологии построения различных семантик формальных языков базовых исчислений математической логики – исчисления высказываний и исчисления предикатов.

В высших учебных заведениях, при обучении студентов по математическим направлениям, проблематика, связанная с концепцией семантической интерпретации, затрагивается в процессе изучения дисциплин логико-алгебраического цикла (математическая логика, алгебра, теория алгоритмов, теория множеств, дискретная математика). При этом первый опыт работы с семантиками формальных языков приобретается в рамках изучения классической (истинностной) семантики исчисления высказываний, наиболее полно отражающей интуитивно-содержательные представления об истинностных оценках сложных высказываний естественных языков.

В соответствии с данным опытом исчисление высказываний, как формальная аксиоматическая теория, представляет собой формальный аналог алгебры высказываний, как алгебры, рассматриваемой в интуитивно-содержательном плане.

Таким образом, с позиций этого опыта алгебра высказываний автоматически становится истинностной семантикой исчисления высказываний. Тем самым в процессе приобретения опыта истинностная семантика затрагивается лишь опосредованно, не выделяется в виде самостоятельной составляющей и возникает в виде как бы само собою разумеющегося явления.

Следует отметить, что подобная практика изучения исчисления высказываний во многом аналогична практике изучения синтаксической компоненты естественных (родных) языков. Действительно, изучение синтаксиса естественных языков осуществляется, по существу, с формальных позиций, как изучение общепринятых правил написания, законов построения, соединения и формоизменения тех синтаксических конфигураций, посредством которых реализуется описательная функция этих языков и которые образуют основу для языкового общения. При этом в качестве метаязыка, посредством которого изучается грамматика естественных (родных) языков, используются обычно те же самые языки, а в качестве примеров, демонстрирующих приемы построения и анализа правильных конфигураций и законов их соединения, берутся конкретные языковые образования, имеющие определенный содержательный смысл и значение, т.е. в процессе изучения естественных (родных) языков синтаксис и семантика выступают в неразрывном единстве. Но если в случае естественных языков подобная практика оказывает, несомненно, позитивное воздействие на результаты обучения, то в случае изучения формальных языков логических исчислений ее воздействие носит, в целом, характер определенной некорректности.

Действительно, в соответствии с этой практикой и высказывания, и их формальные аналоги называются одинаково – формулами; множества формул алгебры высказываний и исчисления высказываний, как множества слов одного и того же алфавита, строятся по одним и тем же правилам; элементы этих множеств наделяются одинаковыми обозначениями, и в дальнейшем эти множества, как правило, не различаются. Тем самым представления о формулах алгебры высказываний как об объектах, неразрывно связанных с истинностным содержанием, переносятся и на формулы исчисления высказываний. В связи с этим всевозможные специальные построения, сопряженные с наделением формул исчисления высказываний дополнительным содержательным смыслом, представляются, в лучшем случае, излишними. В худшем же случае необходимость их проведения вызывает недоумение и утрату интереса к дальнейшему изучению математической логики.

В любом случае, тем не менее, в процессе построения нетрадиционных семантических интерпретаций логических исчислений, предполагающих строгое разделение синтаксиса и семантики, приходится преодолевать негативные последствия этой сложившейся практики.

В предлагаемой статье обобщается и конкретизируется, применительно к исчислению высказываний, традиционная схема построения семантических интерпретаций пропозициональных исчислений [1; 2] и определяется термальное исчисление *Term* (как строго формализованный вариант исчисления высказываний), в рамках которого реализуется возможность наиболее последовательного разделения синтаксической и семантической составляющих этого исчисления.

**1. Пропозициональные исчисления**

Согласно , исчисление считается заданным, если заданы следующие четыре множества:

а) алфавит ;

б) множество – слов алфавита , называемое множеством выражений исчисления ;

в) множество – выражений исчисления , называемое множеством аксиом исчисления ;

г) множество – частичных операций, заданных на множестве , называемых правилами вывода исчисления .

Отличительной особенностью пропозиционального исчисления является то, что алфавит этого исчисления содержит лишь символы пропозициональных (логических) связок, взятые из множества , а также символы – пропозициональных (высказывательных) переменных и вспомогательные символы ( , ) – левой и правой скобок.

В соответствии с этим каждое пропозициональное исчисление, как и традиционное исчисление, является исчислением высказываний.

Под словом алфавита понимается любая конечная последовательность написанных друг за другом символов этого алфавита.

Множество выражений этого исчисления определяется индуктивно:

1. Пропозициональная переменная , , является выражением;

2. Если и – выражения, то слова ; ; ; ; также являются выражениями.

Выражения пропозициональных исчислений называются формулами.

В качестве множества – аксиом пропозиционального исчисления – берется произвольное подмножество множества формул этого исчисления. В качестве правил вывода берутся обычно правило заключения и правило подстановки .

В зависимости от выбора системы аксиом получаются различные пропозициональные исчисления. В частности, классическое (традиционное) пропозициональное исчисление (исчисление высказываний) задается следующими аксиомами:

В аксиомах переменные – суть синтаксические переменные, т.е. переменные, не являющиеся символами алфавита . Областью изменения этих переменных является множество . Аналогичным образом, в качестве синтаксических переменных будут рассматриваться далее символы ;. Отметим также, что пропозициональная связка не входит в алфавит исчисления высказываний и посредством аксиом дается аксиоматическое определение алгебраических операций, как потенциально возможных семантических образов связок .

**2. Исчисление высказываний как термальное исчисление**

Общепринятый подход к определению классической истинностной семантики исчисления высказываний заключается в следующем.

Под означиванием переменных множества понимается отображение этого множества в двухэлементное множество {*л*;*и*}, т.е. наделение каждой переменной истинностным значением. Это отображение распространяется далее на множество всех формул исчисления высказываний в соответствии с нижеследующей таблицей, которая традиционно называется таблицей истинности:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |
| *л* | *л* | *л* | *л* | *и* | *и* | *и* |
| *л* | *и* | *и* | *л* | *и* | *л* | *и* |
| *и* | *л* | *и* | *л* | *л* | *л* | *л* |
| *и* | *и* | *и* | *и* | *и* | *и* | *л* |

При этом отмечается, что все выводимые формулы исчисления высказываний ( в частности, аксиомы – ), как формулы алгебры высказываний, при всех означиваниях переменных принимают значение *и*.

Нетрудно видеть, что следствием такого подхода к определению истинностной семантики действительно являются негативные ситуации, отмеченные выше.

Заметим, что с алгебраической точки зрения символы логических связок могут рассматриваться как символы (имена) для алгебраических операций. В соответствии с этим если при построении исчисления высказываний вместо символов *л*, *и* взять константные символы 0; 1, а вместо символов взять функциональные символы соответственно, то множество термов сигнатуры будет представлять собой множество формул исчисления высказываний.

Отравляясь от этого замечания будем строить исчисление термов – , следуя схеме а) – г) пункта 1.

а) алфавит исчисления термов будет содержать символы следующих четырех видов:

а.1) множество пропозициональных переменных ;

а.2) множество функциональных символов сигнатуры ;

а.3) множество константных символов ;

а.4) множество вспомогательных символов ;

б) множество выражений – термального исчисления –определяется в соответствии c индуктивной схемой определения терма сигнатуры следующим образом:

б.1. пропозициональная переменная , есть терм; константные символы 0,1 также являются термами;

б.2. если – термы, то слова также являются термами.

В дальнейшем терм сигнатуры , в записи которого встречаются пропозициональные переменные из множества будет обозначаться через ;

в) в качестве множества – аксиом исчисления термов выбираются следующие термы сигнатуры :

в.1. ;

в.2. ;

в.3.

в.4.

в.5. ;

в.6.

в.7.

в.8. ;

в.9. ;

в.10.

в.11. ;

г) правила исчисления термов будут формулироваться так:

г.1. **Правило подстановки** . Пусть . Если выводимый терм и – произвольный терм, то терм

также является выводимым;

г.2. **Правило заключения** (). Пусть . Если термы и являются выводимыми термами, то терм также выводим.

Определения вывода (доказательства) и выводимой (доказуемой) формулы примут (в термальном исчислении ) соответственно следующие формы:

а) конечная последовательность термов сигнатуры будет называться выводом, если:

а.1) первый терм этой последовательности является аксиомой;

а.2) каждый последующий терм этой последовательности или является аксиомой, или получается из некоторых предшествующих термов по одному из правил вывода;

б) терм будет называться выводимым (доказуемым) в исчислении термов, если существует такой вывод в этом исчислении, что

К примеру, терм является выводимым в исчислении термов и его вывод будет выглядеть следующим образом:

– аксиома ;

– аксиома ;

;

;

;

.

Нетрудно видеть, что множество – формул алгебры высказываний является, в свою очередь, множеством термальных операций алгебры

сигнатуры , если предполагать, что интерпретация этой сигнатуры на множестве определялось по правилу

; ; ;

; ; .

**3. Семантические интерпретации пропозициональных исчислений**

Обобщим понятие семантической интерпретации пропозиционального исчисления и конкретизируем его применительно к исчислению термов (т.е. к исчислению высказываний, заданному в строго формализованном виде).

Пусть – сигнатура общего вида; – функциональная сигнатура, – произвольное непустое множество и – двухэлементное множество – интерпретации сигнатур и на множествах соответственно;

–

алгебраическая система сигнатуры ; – непустое выделенное подмножество носителя этой системы и

–

алгебра сигнатуры

**Определение 1**. Алгебра будет называться интерпретацией языка термального исчисления (т.е. исчисления высказываний) с полем означивания и выделенным подмножеством , если основные операции этой алгебры являются термальными операциями алгебраической системы , .

**Определение 2.** Терм сигнатуры будет называться общезначимым ( при интерпретации с выделенным подмножеством поля означивания ), если для любых , значение термальной операции алгебры принадлежит .

**Определение 3**. Интерпретация термального исчисления (исчисления высказываний) с полем означивания и выделенным подмножеством будет называться семантической интерпретацией, если:

а) аксиомы этого исчисления будут общезначимыми термами;

б) правила вывода этого исчисления будут сохранять свойство термов быть общезначимыми, т.е:

б.1) если – общезначимый терм и – произвольный терм исчисления , то терм также будет являться общезначимым термом этого исчисления;

б.2) если термы и ; – общезначимые термы исчисления , то терм также будет являться общезначимым термом этого исчисления;

в) два терма и не могут быть одновременно общезначимыми для любого терма .

Применительно к сложившейся практике изучения исчисления высказываний, эти определения означают, что

а) алгебра , как алгебра сигнатуры , при интерпретации , определенной соответственным образом: ; ; ; ; , является интерпретацией исчисления высказываний, при этом, в качестве поля означивания выступает эта же самая алгебра , которую можно рассматривать и как алгебру сигнатуры при аналогичной соответственной интерпретации этой сигнатуры;

б) выделенное множество носителя поля означивания является одноэлементным: ;

в) аксиомы исчисления высказываний являются, как формулы алгебры высказываний, тождественно истинными (общезначимыми);

г) правило подстановки и правило заключения сохраняют свойство формул исчисления высказываний быть тождественно истинными (общезначимыми) формулами алгебры высказываний;

д) для любой формулы исчисления высказываний, формулы , как формулы алгебры высказываний, не могут одновременно быть тождественно истинными (общезначимыми);

е) семантическая интерпретация исчисления высказываний, как термального исчисления, определяется полем означивания и интерпретацией . Поле означивания классической истинностной семантики, с учетом того, что операция может быть выражена через операции , можно рассматривать как алгебраическую систему сигнатуры , определяя интерпретацию по правилу:

.

В связи с вышеизложенным уместно подчеркнуть, что некорректность определений и построений традиционной практики изучения исчисления высказываний и его семантических интерпретаций является прямым следствием совпадения непосредственно классической истинностной семантики и поля ее означивания, которое допускается ( в неявной форме) в процессе следования этой практике.

Заметим также, что система является двухэлементной булевой алгеброй. Из того, что ; ; ; для любых ,следует, что операции действительно являются термальными операциями булевой алгебры , как поля означивания.

**4. Булевозначные означивания**

Изложенная выше алгебраическая трактовка классической истинностной семантики исчисления высказываний приводит к булевозначным означиваниям этого исчисления, в которых в качестве поля означивания берется произвольная булева алгебра.

Проиллюстрируем определения 1–3 пункта 3 на соответствующем примере.

Пусть, как и ранее, , и

–

произвольная булева алгебра. Эта алгебра, как алгебраическая система сигнатуры , будет выступать в роли поля означивания. Интерпретация сигнатуры на множестве определяется, при этом, соответственным образом, т.е. ; ; ; ; .

В качестве выделенного множества берется, в этом случае, одноэлементное подмножество множества .

Для построения интерпретации языка термального исчисления , как алгебры сигнатуры (см. определение 1), определим интерпретацию этой сигнатуры на множестве по следующим правилам.

Положим ; ; ; ; ; , где операции определены на множестве следующим образом: ; ; ; для любых .

Таким образом, операции действительно являются термальными операциями алгебры . В частности, .

Покажем теперь, что полученная интерпретация, т.е. алгебра

является семантической интерпретацией исчисления высказываний, как термального исчисления (см. определение 3).

Для этого проверим, что условия а) – в) определения 3 для интерпретации выполняются.

а) Покажем, для примера, что аксиомы являются общезначимыми. Действительно, термальные операции , соответствующие этим термам, записываются следующим образом:

.

Проверим, что при любых значениях для переменных , соответственно, значения операций принадлежат выделенному подмножеству , т.е. что

При вычислении этих значений будем использовать свойства булевых операций и выделенных элементов , как содержательные воплощения аксиом, задающих класс булевых алгебр.

Пусть .Тогда:

а.1)

;

а.2)

.

Общезначимость остальных аксиом проверяется аналогичным образом.

б) Приведем, в качестве примера, доказательное обоснование того, что правило заключения сохраняет свойство терма быть общезначимым.

Пусть термы и

– общезначимые термы исчисления , т.е. соответствующие этим термам термальные операции и при любых значениях для переменных из множества принимают значение 1.

Но тогда и терм также будет общезначимым.

Действительно, пусть – произвольные значения из множества для переменных соответственно. Тогда

(1)

и

(2)

Из (1) и (2) тогда следует, что , т.е., в соответствии с законами оперирования в булевых алгебрах,

или

в)Пусть . Докажем, применяя метод доказательства от противного, что термы не могут быть одновременно общезначимыми. Действительно, в противном случае будем иметь: ; для любых . Но Отсюда получаем: , т.е. , что невозможно, т.к. в любой булевой алгебре .

**5. Нестандартные семантики исчисления высказываний**

В соответствии с определением 3 ведущую роль в построении алгебры , как интерпретации исчисления (исчисления высказываний) играют: поле означивания , как алгебраическая система сигнатуры ; выделенное подмножество носителя этой системы и интерпретация сигнатуры , посредством которой основные операции алгебры задаются как термальные операции поля означивания .

Как отмечалось в пункте 4, в качестве поля означивания может быть взята произвольная булева алгебра. В частности, если полем означивания является булева алгебра подмножеств непустого множества , то полученная при этом семантическая интерпретация называется теоретико-множественной семантикой исчисления высказываний.

Классическая истинностная семантика, а также булевозначные семантики (в частности, теоретико-множественные семантики) исчисления высказываний могут быть отнесены к традиционным семантическим интерпретациям этого исчисления.

Перейдем к построению нестандартных семантик исчисления высказываний, представленного в форме исчисления . В связи с тем что при построении первой из этих семантик в качестве поля означивания берется булево кольцо, а второй – булева решетка, эти семантические интерпретации названы соответственно кольцевой и порядковой семантиками.

Напомним , что булевым кольцом с единицей называется алгебраическая система , основные операции и выделенные элементы которой удовлетворяют следующим условиям:

1)

2)

3)

4);

5)

6)

7)

8)

9).

Простым следствием из условий 1) – 9) являются следующие утверждения:

10)

11).

Условия 1) – 9) и утверждения 10); 11) позволяют, в процессе осуществления тождественных преобразований языковых выражений кольца **,** использовать все правила, применяемые при тождественных преобразованиях целых рациональных выражений над обычными числовыми кольцами, т.е переставлять сомножители и слагаемые, группировать их, выносить общие множители за скобки и т.п. Отметим также, что согласно условиям 3) и 6), элементы являются нейтральными элементами относительно операций соответственно, а из условия 4) и утверждения 11) следует, что элемент , как элемент противоположный к , совпадает с этим элементом, т.е .

Перейдем к построению кольцевой семантики исчисления высказываний, заданного в виде исчисления .

В этом случае и , т.е. сигнатура остается прежней. В качестве поля означивания возьмем произвольное булево кольцо с единицей, т.е. алгебраическую систему , как алгебраическую систему сигнатуры , считая, что интерпретация этой сигнатуры на множестве осуществляется по правилам: ; .

Выделенное множество так же, как и в случае булевозначного означивания, будет одноэлементным: .

Переходя к построению алгебры , определим интерпретацию сигнатуры на множестве , полагая: , где операции задаются следующим образом:

1)

2) (3)

3)

4).

Таким образом, основные операции алгебры действительно являются термальными операциями системы

**Предложение 1.** Алгебра является интерпретацией формального языка термального исчисления .

**Доказательство.** Согласно определениям (3),

; ;

; .

Таким образом, основные операции алгебры являются термальными операциями системы , т.е, в соответствии с определением 1, алгебра действительно является интерпретацией исчисления .

**Предложение 2**. Интерпретация является семантической интерпретацией термального исчисления .

**Доказательство.** Для доказательства достаточно проверить выполнимость условий a) – в) определения 3.

а) Докажем общезначимость аксиом (термов) и . Пусть –произвольные элементы множества . Тогда

a.2) .

Таким образом для любых : и , т.е термы (аксиомы) и являются общезначимыми.

Общезначимость остальных термов (аксиом) проверяется аналогичным образом.

б) Убедимся в том, что правило заключения сохраняет общезначимость термов.

Пусть термы являются общезначимыми и ). Тогда, в соответствии с определением правила заключения, ).

Если – произвольные элементы из , то, согласно общезначимости термов и , будем иметь:

Тогда , т.е терм также является общезначимым.

в) Пусть . Аналогично тому, как это было сделано для булевозначной семантики (см. пункт 4), предположим, что термы и являются общезначимыми, т.е. и длялюбых . Но, с другой стороны, , что противоречит предположению об общезначимости терма

Переходя к построению порядковой семантики исчисления высказываний, заданного в форме исчисления , приведем некоторые из основных понятий, связанных с определением булевой решетки.

Пусть – отношение частичного порядка, заданное на множестве . Частично упорядоченное множество называется решеткой, если для любых элементов существует точная верхняя грань и точная нижняя грань . Таким образом, в любой решетке являются бинарными алгебраическими операциями. Если любая из этих операций дистрибутивна относительно другой, то решетка называется дистрибутивной.

Решетка называется булевой, если выполнены следующие условия:

1) дистрибутивна;

2) имеет наименьший и наибольший элементы (эти элементы обозначаются через 0 и 1);

3) для любого элемента существует элемент , такой, что и .

Элемент **,** о котором идет речь в условии 3), называется дополнением элемента в .

В качестве следствий из условий 1) – 3) можно получить следующее утверждение: в булевой решетке любой элементее основного множества имеет единственное дополнение. Единственность дополнения для каждого элемента в булевой решетке позволяет на основном множестве этой решетки определить одноместную алгебраическую операцию в соответствии со следующим правилом:

, где – элемент из условия 3).

Таким образом, отправляясь от булевой решетки **,** можно получить алгебраическую систему сигнатуры **,** где интерпретация этой сигнатуры задается следующим образом:

,

а операции определяются на множестве так:

;

;

.

Известно , что алгебраическая система

является булевой алгеброй.

Исходя из булевой алгебры ,как поля означивания с выделенным подмножеством , можно, следуя общей схеме построения булевозначной семантики (см. пункт 4), получить новую булевозначную семантическую интерпретацию исчисления высказываний.

В связи с тем что отравной точкой в процедуре построения этой семантики являлось частично упорядоченное множество , эта семантика и была названа порядковой.

Предложенное в статье обобщение схемы построения семантических интерпретаций пропозициональных исчислений и ее конкретизация применительно к исчислению высказываний, определяя реальные возможности для строгого разделения синтаксической и семантической составляющих этого исчисления, представляют собой удобное поле развертывания системы понятий, технологических средств и канонических конструкций, определяющих содержательную сущность метода формальных аксиоматических теорий.

Использование конкретных алгебраических систем, в качестве полей интерпретаций, обеспечивает в то же время возможности рассмотрения их в качестве потенциальных носителей математических структур, свойственных другим классам моделей и алгебр. Тем самым предложенный подход к изучению логических исчислений способствует формированию аналогового мышления и общей методологической культуры студентов.

Список литературы

1. Гильберт Д., Бернайс П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики. М.: Наука, 1979. 558 с.
2. Философский энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
3. Ершов Ю.Л., Палютин Е.А. Математическая логика. М.: Наука, 1979. 320 с.
4. Гончаров С.С., Дроботун Б.Н., Никитин А.А. Методические аспекты изучения алгебраических систем в высшем учебном заведении: монография. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2007. 275 с.

ABOUT CALCULATION OF STATEMENTS

B.N. Drobotun, G.S. Dzharasova, N.B. Egimbaeva

Pavlodar State University of the name S. Toraigyrova

In this work: it is concretized about calculation of statements. The general scheme of creation of semantic interpretations of propositional calculations. Thermal calculation of Term is defined, as most consistently formalized option of calculation of statements. It is defined possibilities of strict division of syntax and semantics within calculation of Term. They are shown on examples of creation of nonconventional semantic interpretations of this calculation.

**Keywords**: signature, the interpretation of the algebraic system, syntax, semantics, axiom, a term calculus, field deployment.

Об авторах:

ДРОБОТУН Борис Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Математики» Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64), e-mail: drobotun.nina@mail.ru

ДЖАРАСОВА Гульжан Сагудаллаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математики» Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64), e-mail: yulzhan@mail.ru

ЕГИМБАЕВА Нуржамал Балтабаевна – магистрант кафедры «Математики» Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (140008, Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64), e-mail: NUR\_PAV @mail.ru

АКТУАЛЬНО

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 165-171

УДК 371.12.036

ТЕРАПИЯ ИСКУССТВОМ И ЕЕ ПРИМЕНЕНИе   
В ПСИХОПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

И.Л. Самусенко, О.В. Сусоева

Тверской государственный университет

В статье подчеркивается значимость психопрофилактической деятельности специалистов образования; рассматриваются различные виды терапии искусством – рисуночная, музыкальная, сказкотерапия, имаготерапия – применительно к деятельности учителя, направленной на сохранение и укрепление психического здоровья детей. В основе терапии искусством – свободное творчество ребенка, в процессе которого ему удается избавиться от страхов, тревожности, напряженности, агрессии и других негативных психических состояний личности.

**Ключевые слова:** здоровье детей, включение педагога **в** психопрофилактическую деятельность, специфика терапии искусством.

Двусторонняя связь между психикой и телом, безусловно, существует и это доказано учеными. Чем младше дети, тем это очевиднее. Фактически каждый больной ребенок одновременно страдает и от соматических и от нервно-психических расстройств. Постоянно переживаемые детьми эмоциональные стрессы нередко приводят к психосоматическим расстройствам. Они негативно переживаются формирующейся личностью и тем самым усугубляют возникающие нарушения здоровья. Защитные механизмы у детей еще недостаточно зрелые, и они не способны справиться с этой патологией. В результате она становится препятствием для нормального развития или дает начало серьезным заболеваниям [7, с. 163; 5, с. 60; 10, с. 26-28]. Безусловно, важно лечить возникшие у ребенка нарушения здоровья, но не менее важно осуществлять своевременную их профилактику [3, с. 4; 10, с. 6; 13, c. 4]

В охране и профилактике психического здоровья детей призвана участвовать медицинская и психологическая служба, которая в образовательных учреждениях повсеместно расширяется. Тем не менее значимым действующим лицом в системе образования остается педагог (воспитатель, учитель), и решать проблемы психологических затруднений, таких, как трудности эмоционального развития, депрессии, эмоциональная депривация, эмоциональное отвержение, чувство одиночества, наличие конфликтных межличностных отношений, повышенная тревожность, страхи, фобические реакции, негативная «Я-концепция», искаженная самооценка и другие последствия эмоционального стресса, нередко приводящие к стойким невротическим нарушениям, – зачастую приходится педагогу.

Педагог к специфической психопрофилактической деятельности, безусловно, должен быть подготовлен. Одним из эффективных инновационных методов психопрофилактической направленности, доступных для освоения педагогом, может стать арттерапия – терапия искусством [9, с. 150].

В терапии искусством ребенок выполняет деятельность, в результате которой получается продукт. Но и сама эта деятельность, ее продукт интересуют специалиста не с точки зрения искусства или произведения искусства, а с точки зрения психического здоровья ребенка. Согласно психоанализу, конечный продукт творчества ребенка, будь то что-то нарисованное карандашом, написанное красками, выполненное или сконструированное, расценивается как выражение неосознаваемых процессов, происходящих в его психике.

Психологическая коррекция посредством изобразительного искусства, по убеждению психоаналитиков, представляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой форме и разрядки напряжения, облегчает выражение подсознательных конфликтов и переживаний с помощью зрительных образов, а также позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми, интенсивными и часто отражают негативные переживания [8]. Глубокие переживания являются источником негативных психических состояний личности ребенка, способствуют возникновению чувств внутреннего контроля и порядка, развивают и усиливают внимание к чувствам, ощущение собственной личностной ценности и др.

Выросшая из психоанализа и преодолевшая его рамки, арттерапия в настоящее время используется представителями почти всех подходов как метод психотерапии, психологического тренинга и лечебной социальной педагогики. Так, в гештальттерапии рисование и лепка рассматриваются как такой опыт, который является функцией постоянного процесса осознания каждым участником своего настоящего. Терапевт помогает участникам психокоррекционных групп раскрыть свои перспективы, осознать переживания.

В настоящее время в психолого-педагогической литературе все чаще встречается термин «арт-педагогика», новую трактовку которого ввел в научный оборот В.П. Анисимов [1; 2]. Буквальное значение термина – «искусство ведения дитя». Искусство в данном случае, с позиции трактовки автора, понимается как «творческая деятельность усвоения способов художественной деятельности по созданию безоценочной и психологически комфортной атмосферы креативного поиска новых смыслов образования – созидание образа себя, Образа-Я» [1, с. 8]. Данное прочтение термина подтверждает терапевтический и тем более психопрофилактический эффект арттерапии, который является общепризнанным в психологии и медицине.

Психопрофилактический эффект обеспечивается сплавом катарсиса, инсайта, десенсибилизации, суггестии, символического отреагирования и совладания, обучения, терапевтического моделирования и, как результат, перестройки отношений и личностного роста [5, с. 370]. Посредством арттерапии ребенку удается избавиться от страхов, тревожности, психической напряженности, агрессивности и от других негативных психических состояний личности [6, с. 308-313]. В процессе свободного творчества ребенок к тому же становится более уверенным в себе, повышается его самооценка.

Различают следующие ее виды: имаготерапия, сказкотерапия, музыкотерапия, рисуночная терапия, танцевальная терапия, библиотерапия, драмтерапия и др.

Направленная (тематическая) рисуночная терапия рекомендуется А.И. Захаровым для коррекции ярко выраженных страхов – предвестников невроза у детей. Психотерапия посредством рисования наиболее эффективна у детей 4-11 лет. Рисование снижает внутренне сопротивление личности ребенка, способствует концентрации внимания на переживаемых трудностях, улучшает их понимание и отреагирование [5, с. 371].

Безграничными возможностями психокоррекционного воздействия на детей с агрессивным поведением, часто являющимся показателем предневротических состояний, обладает сказка. Психокоррекционная сказка дает возможность ребенку побыть наедине с самим собой и подумать. Эффективным приемом работы с детьми является разыгрывание сюжета сказки с помощью кукол, рисунков, миниатюрных фигур. Основным средством психологического воздействия в сказкотерапии является метафора как ядро сказки [15, с. 86-87].

Музыкотерапия является одним из древних методов безлекарственной терапии и профилактики широкого спектра заболеваний, синдромов, как у детей, так и у взрослых. Остановимся более подробно на данной области психотерапевтического знания, так как применение музыки с терапевтическими целями имеет почти двухтысячелетнюю историю. В греческой истории упоминаются Эскулап, Орфей и Тимотей, применявшие музыку для лечения различных заболеваний. Их успеху, несомненно, способствовало то, что они были также хорошими музыкантами. Великие мыслители древности не обошли вниманием воспитательные и целебные свойства музыки. Аристотель считал, что музыка через катарсис (очищение) снимает тяжелые психические переживания, что ее воздействие равносильно сильнодействующим лекарствам. Сократ больше подчеркивал благотворное воздействие музыки, которая продолжает еще сильнее действовать после окончания ее звучания. Лечебное воздействие музыки Пифагор называл «Музыкальной медициной». Корифеи античной цивилизации Пифагор, Аристотель, Платон обращали внимание современников на лечебную и профилактическую силу воздействия музыки [15, с. 2-3].

В XX в., особенно во второй половине, музыкальная терапия как независимая дисциплина стала широко практиковаться в различных странах Европы, в Австралии, Японии, Новой Зеландии и др. Более чем в 20 странах есть профессиональные ассоциациимузыкальной терапии. Российские ученые (профессор С. Шушарджан, В. Петрушин и др.) внесли свою лепту в изучение аспектов воздействия музыки на живые системы различного уровня, разработку новых методов, технологий и подходов [15].

В результате клинических наблюдений и специальных исследований установлено, что способность музыки непосредственно воздействовать на эмоциональный мир ребенка – изменить его настроение, снижать тревогу и напряженность − делает музыкотерапию важным средством психотерапевтического воздействия.

Очень эффективна музыкотерапия в коррекции нарушений общения, возникших у детей по разным причинам. Сеансы музыкотерапии позволяют создать условия для эмоционального диалога часто даже в тех случаях, когда другие способы воздействия на неокрепшую психику ребенка исчерпаны. Контакт с помощью музыки безопасен, ненавязчив, индивидуализирован. Музыка может изменить пространство помещения – пустое и страшное для тревожного ребенка, оно может стать тёплым и более плотным, почти осязаемым. Совпадение ритма с собственным внутренним состоянием облегчает движение, понимание содержания – диалог, актуализацию зрительных представлений [12, с.78].

В плане профилактики детских неврозов весьма полезным представляется современный вариант арттерапии – имаготерапия. Имаготерапию можно считать интегративным методом психопрофилактики и психокоррекции, включающим в себя элементы рисуночной терапии, сказкотерапии, музыкальной терапии (можно дополнить и танцевальной, телесноориентированной, эмоционально-образной терапией). Название метода «имаготерапия» происходит от слова «образ» [3, с. 61]. В основу имаготерапии легли теоретические положения об образе, включающем в себя динамический облик человека, формирующийся под влиянием социальных факторов и всей системы жизненных отношений человека, а также о единстве личности и образа, в связи с чем систематическое целенаправленное влияние на динамику образа человека означает и влияние в той или иной мере на его личность.

Цели и задачи имаготерапии:

1. Воспитание способности адекватно реагировать на возникающие неблагоприятные ситуации, а также способности входить в роль, соответствующую ходу событий, – принимать адекватный образ и «уходить» таким путем от образа своего «Я», зачастую деформированного.

2. Укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей. Вступая во взаимоотношения с другими людьми на сцене, дети имеют возможность пробовать новые формы коммуникации, что само по себе является полезным и важным для расширения способов бытия в мире.

3. Развитие способности к творческому воспроизведению специально показанному «лечебного» образа, что приобретает самостоятельное значение в оздоровлении личности.

4. Тренировка способности к мобилизации жизненного опыта в нужный момент, воспитание у себя волевых качеств, способности к саморегуляции.

5. Создание в процессе имаготерапии определенного творческого интереса, обогащающего жизнь новым содержанием.

Для использования имаготерапии существуют различные технические приемы, которые могут применяться как последовательно, так и самостоятельно: ​ пересказ того или иного прозаического литературного произведения, ​ фиксированный диалог, который отражает и развивает изложенную ситуацию, ​ импровизированный диалог, ​ импровизация заданной ситуации,  пересказ и драматизация сказки, театрализация рассказа, ​ воспроизведение фрагментов классической и современной драматургии, выступление в спектакле и др.

Сочетание различных методов и приемов позволяет:

-​ обеспечить эффективное эмоциональное отреагирование, открыть возможности и преобразования негативных эмоций, возникающих у ребенка, в позитивные;

-​ облегчить процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных детей;

-​ создать благоприятные условия для развития произвольности и способности к самореализации;

-​ оказать дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний;

-​ существенно повысить личностную ценность, содействуя формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком.

Все эти факторы выступают важнейшими предпосылками сохранения и укрепления психического здоровья, а следовательно, обеспечение воздействия этих факторов во всей их совокупности в процессе терапии искусством в условиях современных образовательных учреждений представляет собой суть соответствующей профилактической работы педагога (учителя, воспитателя).

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь, 2010. 320 с.
2. Анисимов В.П., Сметанина А.Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности: монография. Тверь, 2008. 280 с.
3. Глоточкин А. Д., Коваленко И.Л. Психологическая профилактика психических заболеваний младших школьников: монография. Тверь, 2005. 160 с.
4. Исаев Д. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. СПб., 2005. 400 с.
5. Коваленко И.Л. Коррекция личностного развития детей и подростков, испытывающих страхи и тревожность, посредством сказочных персонажей //Детская литература и воспитание: сб. тр. Междунар. науч. конф. «Детская литература и воспитание» (Тверь, 11-13 мая 2006 г.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. С. 308-314.
6. Королюк Е.Г., Аронов А.Б. Влияние хронического социального стресса на здоровье современных подростков // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования: материалы Всероссийской науч.-практ. конференции с междунар. участием. Тверь: Твер.гос.ун-т, 2012. С. 163-166.
7. Рудестам К.Э. Групповая психотерапия. СПб.: Питер, 2000. 384 с.
8. Самусенко И.Л. Арттерапия как эффективный метод профилактикипсихосоматических расстройств детей // Актуальные вопросы неотложной помощи школьникам: методологические, социально-психологические и медицинские аспекты: Сб. материалов межрегион. конф. / под ред. проф. Л.А. Кудрич. Тверь, 2008. С. 150-154.
9. Самусенко И.Л. Психологическая профилактика психических болезней детей и подростков: учеб. пособие. Тверь, 2008. 120 с.
10. Сусоева О.В. Музыкотерапия-направление и метод современной терапии // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 12, ч. 2. С. 78-80.
11. Травина С.А. Взаимодействие психолога и учителя в профилактике агрессивного поведения младших школьников: монография. Тверь, 2008. 156 с.
12. Шушарджан С.В. Руководство по музыкальной терапии. М.: Медицина, 2005. 363 с.

THERAPY ART AND ITS APPLICATION IN THE PSYCHO ACTIVITY OF SPECIALISTS OF EDUCATION

I.L. Samusenko, O.V. Susoeva

Tver State University

The article stresses the importance of psycho activity of specialists of education; various kinds of art therapy: drawing, music, tale therapy, imagetype relation to teacher's activity aimed at preserving and promoting mental health of children. In the basis of art therapy is the free creativity of the child, in which he manages to overcome fears, anxiety, tension, aggression and other negative mental States of a personality.

**Keywords**: children's health, the inclusion of a teacher in psycho preventive activities, the specifics of art therapy.

Об авторах:

САМУСЕНКО Ирина Леопольдовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул.Желябова, 33), e-mail: sileop@yandex.ru

СУСОЕВА Ольга Валентиновна – кандидат психологических наук, профессор, заведующая кафедрой музыкального образования ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул.Желябова, 33), e-mail: marina.ma5555@yandex.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 172-180

УДК 159.9

Индивидуально-психологические особенности проактивного совладающего поведения в профессиональной деятельности экологов

Н.М. Воищева

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

Статья является результатом теоретического и практического изучения степени выраженности проактивного копинг-поведения и его влияния на профессиональную успешность и профессиональное выгорание у экологов. Определены индивидуально-психологические характеристики экологов, применяющих в своей профессиональной деятельности проактивные копинг-стратегии.

**Ключевые слова:** проактивное совладающее поведение, профессиональная деятельность эколога, профессиональное выгорание, индивидуально-психологические особенности совладающего поведения, профессиональная успешность.

В фокусе нашего исследования находится проактивное совладающее поведение, его взаимосвязь с профессиональной успешностью и профессиональным выгоранием. Тема профессионального выгорания является одной из центральных в психологии труда как за рубежом, так и в России [1; 6]. Несмотря на огромное количество публикаций по данной проблеме, поиск инструментов, обеспечивающих эффективную профилактику профессионального выгорания, еще продолжается. Развитие навыка проактивного совладающего поведения может являться одним из инструментов повышения профессиональной успешности и профилактики профессионального выгорания.

«Суть проактивного преодоления заключается в усилиях по формированию общих ресурсов, которые облегчают достижение важных целей и способствуют личностному росту» [2, с. 276]. К внутренним ресурсам личности относятся навыки и умения, которыми человек обладает и которые можно развивать, определенные черты характера, которые могут трансформироваться в зависимости от поставленной задачи, шаблоны поведения, обеспечивающие успех той или иной деятельности. Все эти параметры можно обозначить как индивидуально-психологические особенности личности.

«Генезис совладания может быть представлен следующим образом: от реактивного совладания, через антиципаторное, превентивное к проактивному. Несмотря на указанное соподчинение и относи­тельную разнонаправленность уровней совладания, это единая система, где все уровни взаимодопол­няют друг друга, причем качественные характеристики нижележащего уровня включаются как ком­поненты вышестоящего уровня, а интегральным уровнем выступает проактивность» [10, с. 68].

В.Ю. Слабинский соотносит три темпоральных типа совладания с уровнями развития личности по А.Ф. Лазурскому. К низшему уровню относятся индивиды, применяющие в основном реактивные стратегии совладания, к среднему – активные (антиципаторно-превентивные), к высшему – проактивные, т. е. умение применять тот или иной темпоральный тип совладания связно с уровнем функционирования (уровнем развития) личности [7, с.119].

Е.С. Старченкова пишет: «Проактивный уровень совладания связан с прогнозированием и формированием отдаленного относительно неопределенного будущего во всей сложности, многомерности и многовариантности жизненного пути. Это интегральный уровень, он включает в себя два нижележащих и комбинаторно оперирует ими в достижении отдаленного будущего, кристаллизуя те или иные стратегии совладания в жизненных проявлениях, событиях, ситуациях» [11, с. 199].

Какие индивидуально-психологические особенности являются маркерами проактивного совладания и вносят вклад в развитие навыка проактивности, выявляется в данной статье.

Объект исследования составили 149 профессиональных экологов в возрасте 36,17±12,60 года. К экологам мы относим специалистов с высшим образованием, имеющих квалификацию инженер-эколог, геоэколог, эколог-природопользователь, эколог, биоэколог, эколог-геолог и т.п., работающих в сфере экологии или охраны окружающей среды (экологи на предприятиях, инженеры-проектировщики в сфере экологического проектирования, инспекторы по охране природы, гео- и биоэкологи), а также специалистов без узкопрофильного экологического образования, занимающих такие же должности.

Для определения степени выраженности показателей проактивного совладающего поведения, профессионального выгорания и индивидуально-психологических характеристик экологов применялись следующие методики:

* Опросник «Проактивное совладающее поведение» (ПСП) Аспинвалла, Шварцера, Тауберта (в адаптации Е.С. Старченковой) [2, с. 277-282].
* Опросник «Профессиональное выгорание» (ПВ) для инженерно-технических работников Н.Е.Водопьяновой, Е.С. Старченковой, разработанный на основе модели Маслач-Джексон [1, с. 200-201].
* Шкала организационного стресса Маклина (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [1, с. 20-24]
* Тест антиципационной состоятельности (ТАС) В.Д. Менделевича [5].
* Пятифакторный опросник личности («5PFQ», разработанный Х.Тсуйи) в адаптации А.Б. Хромова [13].
* Тест БАК-конфликт В.Ю. Слабинского (создан на базе Висбаденского опросника Н.Пезешкиана, Х. Дайденбаха) [9, с. 312-314].
* Уровень соотношения «ценности» и «доступности» (УСЦД) Е.Б.Фанталовой [12].

Взаимозависимости определяли при помощи корреляционного анализа Спирмена. В статье представлены (М ± σ) и значимые коэффициенты корреляции (p < 0,05; p < 0,001).

В силу того, что исследование проходило в несколько этапов с подведением промежуточных итогов [3; 4; 8], состав методик в батарее тестов корректировался. Например, шкала организационного стресса и тест БАК-конфликт были добавлены на последнем этапе. Некоторые тесты вызывали негативное отношение респондентов с последующим отказом отвечать на поставленные вопросы. Тест, вызвавший наибольшее сопротивление у экологов – «Уровень соотношения ценности и доступности» Е.Б. Фанталовой. В табл. 1 приведено количество человек, заполнивших тот или иной опросник батареи тестов.

Таблица 1

Число экологов, заполнивших тест

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Название методики | Количество, чел. |
| 1 | Проактивное совладающее поведение | 149 |
| 2 | Профессиональное выгорание | 144 |
| 3 | Шкала организационного стресса | 93 |
| 4 | Уровень соотношения ценности и доступности | 99 |
| 5 | Тест антиципационной состоятельности | 109 |
| 6 | Пятифакторный личностный опросник | 117 |
| 7 | БАК-конфликт | 80 |

Согласно данным, полученным по методике «Профессиональное выгорание» (n=144) низкая степень по общему баллу выгорания наблюдается у 18% экологов, средняя у 29%, высокая у 38%, а крайне высокая у 15% (табл. 2).

Таблица 2

Результаты теста «Профессиональное выгорание»

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Показатель ПВ |  | Уровень выраженности, % | | | |
| М ± σ | низкий | средний | высокий | крайне высокий |
| Эмоциональное истощение | 20,57±8,43 | 27 | 43 | 26,5 | 3,5 |
| Деперсонализация | 9,20±5,38 | 22 | 47 | 14 | 17 |
| Профессиональная успешность | 30,29±5,63 | 19 | 50 | 26 | 5 |
| Общий балл | 6,83±2,50 | 18 | 29 | 38 | 15 |

Более 50% экологов имеют высокие и крайне высокие показатели профессионального выгорания, что свидетельствует о необходимости выявления причин сложившейся ситуации и поиске ресурсов для ее преодоления. Одним из путей смягчения кризисной ситуации, в которой оказались экологи в России, является проведение тренингов профилактики профессионального выгорания. В данной статье обосновывается возможность применения концепции проактивного совладающего поведения при разработке тренингов профилактики профессионального выгорания у экологов.

В табл. 3 представлены результаты тестирования экологов (n=149) по методике «Проактивное совладающее поведение» в сравнении с врачами (n=60) и преподавателями (n=60). Данные по выборке врачей и преподавателей представлены по книге «Психодиагностика стресса» Н.Е. Водопьяновой [2, с. 277].

Таблица 3

Результаты теста «Проактивное совладающее поведение»

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Проактивная копинг-стратегия | Экологи  (n=149) | Врачи  (n=60) | Преподаватели  (n=60) |
|  | 1 | 2 | 2 |
| Проактивное преодоление | 42,29±5,57 | 34,97±5,04 | 41,78±5,36 |
| Рефлексивное преодоление | 32,40±6,37 | 28,03±7,04 | 30,43±4,88 |
| Стратегическое планирование | 11,08±2,58 | 8,53±3,26 | 10,21±2,27 |
| Превентивное преодоление | 29,89±4,91 | 28,57±5,77 | 28,02±4,76 |
| Поиск инструментальной поддержки | 18,63±4,68 | 19,32±3,98 | 17,62±3,81 |
| Поиск эмоциональной поддержки | 12,54±3,68 | 13,38±3,13 | 12,05±2,86 |

По данным табл. 3 видно, что у экологов выше, чем у врачей и преподавателей, показатели по шкалам «проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление», «стратегическое планирование» и «превентивное преодоление». Высокие показатели проактивности у экологов могут объясняться тем, что эта профессия связана с ориентацией на отдаленное будущее. Основные задачи экологов – рациональное использование природных ресурсов, сохранение окружающей среды в пригодном для жизни будущих поколений людей и животных состоянии – выходят далеко за рамки продолжительности каждого отдельно взятого специалиста. В связи с этим экологи являются идеальной выборкой для изучения феномена проактивности.

Нами был проведен корреляционный анализ между субшкалами теста ПСП и теста ПВ. В результате установлено, что с общим показателем профессионального выгорания в наибольшей степени связано «проактивное преодоление» (r=-0,38, p<0,001), т. е. такая копинг-стратегия, как «проактивное преодоление», вносит свой вклад в снижение риска развития профессионального выгорания у экологов. Проактивное преодоление отрицательно связано с показателями эмоционального истощения (r=-0,42, p<0,001) и деперсонализации (r=-0,21, p<0,05) и положительно с профессиональной успешностью (r=0,55, p<0,001). На уровне значимости p<0,05 профессиональное выгорание у экологов отрицательно связано еще с одной из проактивных копинг-стратегий – «превентивным преодолением» (r=-0,24, p<0,05), которое также вносит свой вклад в «профессиональную успешность» и обеспечивается более низкие показатели «эмоционального истощения», т. е. развивая у персонала организации способности к проактивному и превентивному копингу, мы осуществляем профилактику профессионального выгорания.

Зная, какие индивидуально-психологические характеристики человека связаны с проактивным и превентивным преодолением, мы можем делать акцент на их проработку при проведении тренингов проактивного поведения и профилактики профессионального выгорания. В данной статье дальнейший анализ посвящен только проактивному преодолению, которое в наибольшей степени связано с профессиональным выгоранием.

Для выявления взаимосвязи некоторых индивидуально-психологических характеристик с проактивным преодолением у экологов нами был проведен корреляционный анализ между шкалой проактивного преодоления опросника ПСП и показателями таких тестов, как «Шкала организационного стресса», УСЦД, ТАС, «Пятифакторный личностный опросник» и «БАК-конфликт».

Шкала организационного стресса имеет отрицательную корреляцию с проактивным преодолением (r=-0,52; p<0,001), то есть непроактивные люди в большей степени подвержены организационному стрессу, чем проактивные. Низкие показатели проактивности проявляются у тех, кто характеризуется узостью интересов, низким уровнем самопознания, непринятием ценностей других, негибкостью поведения и неактивностью и непродуктивностью как в плане работы, так и в плане отдыха.

Проактивное преодоление положительно коррелирует с общим баллом по тесту антиципационной состоятельности (r=0,39; p<0,001), т. е. есть, развивая антиципационную состоятельность, можно повышать показатели проактивности у участников тренинговых программ.

Помимо связи со сферой духовности кластера отношения к миру вещей и явлений (r=0,30; p<0,05), проактивное преодоление по тесту «БАК-конфликт» положительно коррелирует со степенью выраженности таких черт характера, как искренность (r=0,29; p<0,05), усердие (r=0,34; p<0,05), обязательность (r=0,41; p<0,001), терпение (r=0,25; p<0,05), общительность (r=0,35; p<0,05), оптимизм (r=0,44; p<0,001). В кластере отношения к себе проактивные люди отличаются более высокими показателями по субшкале «Я-женское» (r=0,26; p<0,05), «Сфере Ты» (r=0,40; p<0,001) и «Сфере Пра-мы» (r=0,29; p<0,05). Таким образом, развивая в первую очередь такие черты характера, как обязательность и оптимизм, а также умение выстраивать отношения в диаде, можно тренировать навык проактивного преодоления.

При сопоставлении проактивного преодоления с показателями методики УСЦД были обнаружены значимые коэффициенты корреляции с ценностью «Красоты природы и искусства» (r=-0,25; p<0,05), а также с Доступностью «Уверенности в себе» (r=0,37; p<0,001), «Познания» (r=-0,34; p<0,001), «Счастливой семейной жизни» (r=0,26; p<0,05). Отрицательный коэффициент корреляции между ценностью «Красоты природы и искусства» и проактивного преодоления, свидетельствует о том, у проактивных экологов существует некоторая отчужденность по отношению к природе и предметам искусства, т. е. природа, в первую очередь, воспринимается как объект профессионального воздействия, а не объект эстетического восприятия. Необходимо отметить, что такое положение вещей в наибольшей степени характерно для специалистов-экологов, работающих в сфере охраны окружающей среды, а не научной экологии. Интересен отрицательный коэффициент корреляции доступности «Познания» и проактивного преодоления. В данном случае у экологов срабатывает правило: многие знания – многие печали. К сожалению, в настоящее время ситуация в экологической сфере деятельности в России такова, что специалист-эколог, сориентированный во время профессиональной подготовки в вузе на приоритет природы, в реальной профессиональной деятельности сталкивается с тем, что зачастую приходится, например на этапе проектирования природоохранных мероприятий, закрывать глаза на некоторые факты в угоду заказчику проекта и в ущерб окружающей среде, что вызывает конфликт лояльностей у специалиста со всеми вытекающими последствиями.

Если рассмотреть корреляции, выявленные с показателями Пятифакторного личностного опросника, то проактивного человека можно охарактеризовать как активного, общительного, привлекающего внимание, доминирующего экстраверта, доверчивого, понимающего, уважающего себя человека, очень ответственного, настойчивого, предусмотрительного и аккуратного, сдержанного (с низкой тревожностью, напряженностью и депрессивностью), эмоционально стабильного и самодостаточного, любопытного, артистичного и сензитивного.

Для выявления наиболее значимых индивидуально-психологических особенностей, являющихся факторами проактивного копинг-поведения, был проведен множественный регрессионный анализ.

Уравнение множественной регрессии для шкалы «Проактивное преодоление» имеет вид

х1 – настойчивость по тесту «Пятифакторный личностный опросник»,

х2 – самокритика по тесту «Пятифакторный личностный опросник»,

х3 – «сфера Ты» по тесту «БАК-конфликт»,

х4 – доступность уверенности в себе по тесту УСЦД.

Настойчивость – личностное волевое качество, которое характеризуется способностью преодолевать внешние и внутренние препятствия, направленное на неуклонное, вопреки трудностям и препятствиям, достижение осуществления цели. Настойчивость всегда связана с достижением конкретной, четко обозначенной цели.

Самокритика имеет своей противоположностью самодостаточность. Проактивное поведение осуществляется самодостаточной личностью. Самодостаточность в широком смысле характеризуется отсутствием психологической зависимости от других, способностью принимать самостоятельные обдуманные решения.

«Сфера Ты» по тесту «БАК-конфликт» отражает умение человека выстраивать взаимоотношения в диаде. Умение строить Ты-отношения через механизм трансцендирования является основой личностного роста, а также базисом для умения выстраивать взаимоотношения в группе.

Фактор «доступность уверенности в себе, свобода от внутренних противоречий и сомнений» свидетельствует о том, что проактивная личность целостна, не подвержена мучительным колебаниям, то есть характеризуется четкой мировоззренческой системой и наличием иерархии критериев для принятия важных решений.

Также нами были построены три регрессионные модели для каждой из субшкал теста «Профессиональное выгорание», которые показали, что реактивные копинг-стратегии являются значимыми факторами эмоционального истощения и деперсонализации, а проактивные – профессиональной успешности.

Таким образом, можно утверждать, что овладение навыками проактивного копинга является хорошим ресурсом профилактики профессионального выгорания. С определенной долей уверенности можно сказать, что выделенные индивидуально-психологические особенности проактивного совладающего поведения являются общими для представителей всех профессиональных групп. Но при разработке тренингов профилактики профессионального выгорания, основанных на развитии проактивности, необходимо учитывать ограничения, накладываемые на профессионала его трудовой деятельностью и реалиями внешней среды, в которой специалист вынужден реализовываться. Учет подобных нюансов поможет адаптировать шаблонные варианты тренингов к нуждам конкретных профессиональных групп.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностики и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. Воищева Н.М., Старченкова Е.С., Никифоров Г.С. Психологические особенности профессиональной деятельности экологов. Проблемы теории и практики современной психологии: XI ежегод. Всеросс. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием: тез. докл./ ФГБОУ ВПО "ИГУ". Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. С. 336-339
4. Воищева Н.М., Слабинский В.Ю. Специфика разработки тренингов профилактики профессионального выгорания у экологов // Современное ноосферное мировоззрение и проблемы развития образования: матер. Юбил. межрегиональной науч.-метод. конф. Тверь: СФК-офис, 2013. С. 20-32
5. Менделевич В.Д., Соловьева С.Л. Неврозология  и  психосоматическая  медицина.М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
6. Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Евдокимов В.И. Профессиональное выгорание у пожарных (по данным зарубежных исследований, 2006-2012 гг.) // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях, 2013. №1. С. 87-94
7. Слабинский В.Ю., Воищева Н.М. Основные этапы формирования горизонта проактивности по данным биографического анализа И.А.Ефремова // Тринадцатые и четырнадцатые Ефремовские чтения: 2010-2011: сб. ст. и выступл. СПб.: Лема, 2011. С.119-124.
8. Слабинский В.Ю., Воищева Н.М. Оценка влияния профессиональных стрессоров и проактивного копинг-поведения на профессиональное выгорание у экологов// Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях, 2012. № 4. С. 103-108
9. Слабинский В.Ю. Характер ребенка. Диагностика, формирование, методы коррекции + DVD с авторскими методиками и тестами. СПб.: Наука и Техника, 2012. 320 с.
10. Старченкова Е.С., Подсадный С.А. К вопросу проактивного совладающего поведения// Психология совладающего поведения: матер. II Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 23-25 сент. 2010 г.): в 2 т. / отв. ред.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. Т. 1 С. 67-69.
11. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. вып.2. Ч. 1, 2009. С. 198-205.
12. Фанталова Е.Б. Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности»» // Журнал практикующего психолога. 2010. Вып.17. С. 175-201
13. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. 23 с.

Psychological make-up of proactive coping behavior among ecologists

N. Voishcheva

[Saint Petersburg State University](http://eng.spbu.ru/), Saint Petersburg

In this article the intensity of proactive coping behavior and its influence on professional success and job burnout are asseses and analysed. As a result the author determines the psychological make-up of ecologists, who use proactive coping-strategies in their work.

**Keywords**: proactive coping behavior, ecologist professional activity, job burnout, psychological make-up of coping behavior, professional success.

Об авторах:

ВОИЩЕВА Надежда Михайловна – соискатель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, набережная Макарова, д.6), e-mail: pdpspb@yandex.ru

УДК 373.015.3 : 159.923

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 181-190

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ВЫРАЖЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ дошкольного образовательного учреждения

Ю.Ю. Гудименко

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблеме профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. Представлены результаты эмпирического исследования, доказывающие влияние психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ.

**Ключевые слова:** профессиональная деформация,авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия психологическая готовность к инновационной деятельности.

В настоящее время интенсивное реформирование российской системы образования происходит на всех её уровнях, в том числе и на уровне дошкольного образования. Воспитание личности современного ребенка, интеллектуально, эмоционально и физически развитого, способного к интенсивному освоению и воспроизведению передового культурного опыта, требует внесения изменений в содержание образования, внедрения инновационных технологий в образовательный процесс.

Решение стратегических задач, стоящих перед системой дошкольного образования, во многом зависит от инновационного потенциала воспитателя дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), непосредственно участвующего в социализации ребенка. Профессиональная и личностная компетентность, стремление к саморазвитию, творческий подход к выполняемым функциям определяют необходимый уровень его развития как субъекта труда.

Фактором профессионального становления является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Зачастую эти глубинные интенции профессионального развития воспитателя оказываются заблокированными при возникновении профессиональной деформации личности.

Проблема профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ является новой для психологии труда. Изучение негативных проявлений личности воспитателя, а также возможностей их психологической профилактики составляет важную психологическую проблему. Деформация личности закономерно возникает вследствие длительного влияния профессии, но тем не менее она может быть в разной степени выражена у отдельных специалистов. Следовательно, особого внимания заслуживает изучение глубинных психологических оснований профессиональной деформации личности (ПДЛ), а также возможностей ее психологической профилактики.

В связи с этим психология труда является той предметной областью, в рамках которой с использованием имеющегося научного опыта представляется необходимым исследовать возможности психологической профилактики профессиональной деформации личности через повышение психологической готовности к инновационной деятельности. Готовность к освоению новых, передовых педагогических технологий, преодоление стагнации в личностном развитии выступает многокомпонентным внутренним ресурсом личности на пути к профессиональному здоровью.

В нашем исследовании данные экспертной оценки показали, что наиболее значимыми ПДЛ воспитателей ДОУ выступают: авторитарность, доминантность, профессиональный догматизм, консерватизм, профессиональная агрессия. Далее они подверглись отдельному эмпирическому изучению, вследствие чего нами были получены следующие результаты.

Показатель доминантности был получен с помощью 16-факторного опросника Р. Кеттелла (фактор Е). Результаты диагностики позволяют говорить о том, что значения доминантности у воспитателей сдвинуты в область высоких оценок: 30 человек (22%) обладают низкой доминантностью, 65 человек (47%) – средней, 44 человека (33%) – высокой доминантностью (рис. 1).

Рис. 1. Показатели доминантности воспитателей ДОУ   
по методике Р. Кеттелла (фактор Е)

Высокие результаты по фактору Е характеризуют самоуверенного, независимо мыслящего человека, не признающего авторитетов и руководствующегося только собственными правилами. Работа воспитателя ДОУ с детьми-дошкольниками сама по себе предполагает отношения доминирования/послушания. Однако пагубное развитие данного проявления профессиональной деформации личности приводит к снижению самокритичности, интеллектуального саморазвития, игнорированию внешних оценок и власти вышестоящего руководства, увлеченному командованию детьми.

Профессиональная деформация как консерватизм исследовалась с помощью фактора Q1 16-факторного опросника Р.Б. Кеттелла (N=187). Этот ряд данных еще более сдвинут в область высоких значений: 23 человека (16%) характеризуются низким консерватизмом, 61 человек (44%) – средними значениями, 55 человек (40%) – высокими значениями консерватизма (рис. 2).

Рис. 2. Показатели консерватизма воспитателей ДОУ   
по методике Р. Кеттелла (фактор Q1)

Консерватизм, как в интерпретации Р. Кеттелла, так и в интерпретации Э.Ф. Зеера, выступает свойством личности, указывающим на ее сомнения в отношении к новаторским идеям и принципам, склонность к морализаторству и нравоучениям, узость интеллектуальных интересов и пренебрежение передовым научным опытом. В деятельности воспитателя ДОУ такая профессиональная деформация приводит к нежеланию осваивать и внедрять новые технологии и методы деятельности, повышать свою квалификацию, реализовывать инновационные программы. Свойство консерватизма ограничивает возможности педагога в осознании смысла и цели развития ребенка, человека, общества.

Авторитарность как свойство личности, влияющее на характер межличностных отношений, изучалось с помощью методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири. В распределении данных наблюдается преобладание высоких и низких значений, с асимметричностью в сторону низких значений: 62 респондента (45%) характеризуются низкой авторитарностью, 31 человек (22%) средними значениями, 46 человек (33%) высокой авторитарностью (рис. 3).

Рис. 3. Показатели авторитарности воспитателей ДОУ   
по методике Т. Лири

Профессиональная агрессия также была в числе профессиональных деформаций, выделенных экспертами. Эта профессиональная деформация имеет наиболее выраженные поведенческие проявления. В изучаемой нами выборке преобладают низкие значения агрессивности (74 респондента, 53%). Тем не менее 18 человек (13%) показали высокие значения агрессивности (рис. 4).

Рис. 4. Показатели профессиональной агрессии воспитателей ДОУ

по методике Т. Лири

Учитывая цели и задачи профессиональной деятельности воспитателя ДОУ, очевидно, что даже малое количество лиц с высокой агрессивностью недопустимо. Педагогическая агрессия (как вербальная, так и физическая) представляет собой серьезную социальную проблему, требующую диагностики и решения.

Наконец, профессиональный догматизм как деформация личности воспитателя, по мнению Э.Ф. Зеера, может быть охарактеризован наиболее удачно через особенности мышления профессионала – стереотипность мышления, интеллектуальную инертность, ригидность. В исследуемой нами выборке достаточно высоки показатели профессионального догматизма – 62% респондентов получили высокие и очень высокие значения по общему показателю ригидности (рис. 5).

Рис. 5. Показатели профессионального догматизма воспитателей ДОУ по Томской методике ригидности Г.В. Залевского

Следовательно, более половины участников исследования демонстрируют неспособность при объективной необходимости изменить свое мнение, отношение, установку, склонны к упрямству и педантизму. Подобные качества в деятельности воспитателя могут привести не только к предпочтению в своей деятельности старых, отживших методов и форм, но и к формированию предвзятого отношения к отдельным воспитанникам и коллегам.

Таким образом, по показателям полученных эмпирических данных возможно выделить от 13 до 62% профессионально деформированных воспитателей ДОУ (по отдельным проявлениям ПДЛ). Все выделенные ПДЛ по своему психологическому содержанию указывают на стагнацию профессионального развития – неспособность субъекта осваивать новые образовательные технологии, воспринимать критику, злоупотребление властными полномочиями. Безусловно, ведущим фактором профессиональных деформаций является сама деятельность, преломляющаяся через особенности личности профессионала. Но и сами эти особенности личности определяют скорость развития и выраженность ПДЛ. Основной идеей нашего исследования выступает возможность поиска причины ПДЛ воспитателя в отсутствии должной высокой психологической готовности к инновационной деятельности.

Решая следующую задачу эмпирического исследования, необходимо было установить, в каких отношениях находятся психологические феномены «психологическая готовность к инновационной деятельности» и «профессиональные деформации личности». Теоретический анализ и полученные эмпирические данные показали, что значимые проявления ПДЛ воспитателя ДОУ – консерватизм и профессиональный догматизм – напрямую определяют готовность/ неготовность личности к инновациям.

Современная психология труда рассматривает профессиональную деятельность как первопричину негативных изменений в личности субъекта труда. Тем не менее влияние деятельности преломляется через саму эту личность. Следовательно, причины профессиональных деформаций нужно искать не только в деятельности, но и в самой личности. Феномен «психологическая готовность к инновационной деятельности» рассматривается нами как сложный, интегративный, преддиспозиционный, содержащий в себе ресурс профессионального здоровья. Поэтому гипотезой нашего эмпирического исследования выступило утверждение о том, что высокая психологическая готовность к инновациям препятствует профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. В ходе исследования было получено подтверждение данной гипотезы о взаимосвязи психологической готовности к инновационной деятельности и ПДЛ воспитателей ДОУ.

Полученные результаты представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Статистически значимые взаимосвязи психологической готовности к инновационной деятельности и проявлений профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ

|  |  |
| --- | --- |
| Проявления ПДЛ воспитателя | Общий показатель психологической готовности к инновационной деятельности |
| Доминантность | -0,484 \*\* |
| Консерватизм | 0,486 \*\* |
| Авторитарность | -0,63 \*\* |
| Профессиональная агрессия | -0,287 \*\* |
| Профессиональный догматизм | -0,39 \*\* |

\*\* - взаимосвязь на уровне значимости 0,01.

Получены значимые обратные корреляции по всем изучаемым параметрам. Поскольку признак «консерватизм» по методике Р. Кеттелла представляет собой обратную шкалу (чем выше значение признака, тем ниже консерватизм), то в данном случае коэффициент 0,486 также следует считать показателем обратной взаимосвязи. Отдельно отметим, что наиболее сильная взаимосвязь наблюдается между показателем «авторитарность» и общим показателем психологической готовности к инновационной деятельности (-0,63). Это приводит нас к выводу об общем компенсаторном характере данных явлений. Поскольку в основе авторитарности (как злоупотребления отношениями власти/подчинения) лежат механизмы психологической защиты, то те же механизмы лежат в основе неготовности специалиста к инновационной деятельности. Необходимость оберегать свою самооценку от неудач и критики приводит педагога к защитному воспроизведению старых, уже неэффективных способов поведения, деятельности, мышления.

Таблица 2

Результаты исследования влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность ПДЛ воспитателей

| **Test Statisticsa,b** | | | | | |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | доминантн\_  фактор\_Е | консерв\_  фактор\_Q1 | авторитарн | проф\_ агрессия | проф\_  догматизм |
| Chi-square | 28,371 | 30,611 | 42,553 | 9,247 | 18,188 |
| df | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymp. Sig. | ,000 | ,000 | ,000 | ,010 | ,000 |
| a. Kruskal Wallis Test | | | | | |
| b. Grouping Variable: групп\_перем | | | | | |

Коэффициенты значимости (Asymp. Sig.), представленные в табл. 2, свидетельствуют о наличии статистически значимых различий (на уровне 0,01) в выраженности ПДЛ у лиц с разным уровнем готовности к инновационной деятельности. Таким образом, мы установили факт влияния психологической готовности к инновационной деятельности на выраженность проявлений ПДЛ воспитателя ДОУ, причем влияния обратного: чем выше уровень психологической готовности к инновациям, тем ниже выраженность проявлений ПДЛ.

Психологический смысл найденной закономерности согласуется с точкой зрения исследователей (Р.М. Грановская, А.Л. Свенцицкий, С.П. Безносов) о том, что причина межиндивидуальных различий в ПДЛ заложена в глубинной структуре личности и должна быть найдена среди интегральных, сложных личностных свойств. Таким свойством, согласно результатам нашего исследования, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности. Стремление воспринимать новую информацию, обогащать свой профессиональный опыт перспективными методами работы, гибкость мышления, адекватная оценка себя как профессионала определяют устойчивость личности воспитателя ДОУ к профессиональным деструкциям. В общем смысле можно сказать, что индивидуальное, мотивированное стремление специалиста к развитию, использование всех возможностей самореализации, с одной стороны, и стагнация в жизни и деятельности, с другой стороны, определяют профессиональное здоровье и долголетие субъекта. Задачи сохранения психического здоровья и благополучия должны решаться комплексно, на различных уровнях жизнедеятельности субъекта, что не всегда практически реализуемо [1].

Анализ понимания ПДЛ воспитателя ДОУ (Р.М. Грановская, А.Л. Свенцицкий, С.П. Безносов) показал: несмотря на то, что профессия оказывает влияние на всех воспитателей ДОУ, профессиональные деформации развиваются у них неравномерно. По всей видимости, причина более или менее интенсивного деформирования заложена в глубинной структуре личности, она индивидуальна и должна быть найдена среди интегральных, сложных личностных свойств. Таким свойством, по нашему мнению, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности в совокупности ее компонентов – когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, операционального, творческого. Следовательно, одним из возможных путей решения данной проблемы является психологическая профилактика ПДЛ, которая должна строиться через всестороннее воздействие на психику воспитателя.

В настоящее время возникла настоятельная необходимость в создании программ психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. В контексте заявленной проблемы подобная программа позволила бы раскрыть творческий потенциал специалиста, обеспечить развитие профессиональной рефлексии, продуктивной саморегуляции, сохранить психическое здоровье [2]. Косвенное воздействие на ПДЛ через повышение уровня психологической готовности к инновационной деятельности, преодоление профессиональной стагнации способствовало бы созданию условий для восстановления и актуализации личностного ресурса воспитателя.

Список литературы

1. Жалагина Т.А. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза: дис. … д-ра психол. наук. Тверь, 2004. 309 с.
2. Лысенко Е.М. Профилактика профессиональных деформаций у дефектологов: психолого-педагогический аспект // Проблемы социальной психологии личности. Саратов: СГУ, 2008.

INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR INNOVATION ON THE INTENSITY OF PROFESSIONAL ALTERATION OF INFANT SCHOOL EDUCATORS’ PERSONALITIES

Y. Gudimenko

Tver State University

The article deals with the problem of professional alteration of infant school educators’ personalities. It also presents the results of the empirical research which proves the impact of the psychological readiness for innovation on the intensity of professional alteration of infant school educators’ personalities.

**Keywords:** professional alteration/deformation, authoritarianism, dominance, professional dogmatism, conservatism, professional aggression, psychological readiness for innovation.

Об авторах:

ГУДИМЕНКО Юлия Юрьевна– соискатель кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: yko-y@mail.ru

УДК 159.9

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 191-196

СЦЕНАРИИ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ[[2]](#footnote-2)

М.А. Иванова

Ульяновский государственный университет

Статья посвящена выявлению факторов, способствующих успешной адаптации участников образовательного процесса к новым условиям инклюзивной образовательной среды. Представлены результаты исследования жизненных сценариев подростков, обучающихся в инклюзивном образовательном учреждении, адаптационных возможностей подростков с различными жизненными сценариями. Показано, что у подростков с выигрышным сценарием значимо более высокий уровень адаптации, они в большей степени принимают себя со своими достоинствами и недостатками и других такими, какие они есть. Подростки с проигрышным сценарием жизни хуже адаптируются к новым условиям и требованиям, им в большей степени свойственны конфликты с собой и с другими.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, жизненные сценарии, адаптация подростков.

Инклюзивное образование направлено на создание благоприятных условий для каждого ребенка и предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированных, а в обычных школах вместе с другими учениками.

Анализируя опыт реализации программ инклюзивного образования в настоящее время, можно говорить не только о возможности предоставления равного доступа к образованию детей с разными возможностями, о гуманизации общества в целом, но и о ряде трудностей, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Развитие инклюзивного образования предполагает качественное изменение системы образования в целом, а значит, затрагивает всех участников процесса обучения. Важно отметить, что вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретных детей. Одно из направлений современного образования заключается в помощи ребенку найти свое место в жизни и выстроить адекватные отношения с внешним миром. Педагогическая практика показала, что ребенок с особенностями, попадая в среду здоровых сверстников, движется и развивается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

Однако значимую роль в процессе обучения и развития играет успешная адаптация ребенка в отдельном классе и школе в целом. Дети с ограниченными возможностями здоровья при поступлении в общеобразовательное учреждение сталкиваются с объективными трудностями среды и зачастую испытывают дефицит ресурсов, необходимых для их преодоления. Также важно учитывать, что трудности в адаптации к новым условиям затрагивают не только учащихся с ограниченными возможностями здоровья, включаемых в массовые классы, но и здоровых учащихся этих классов.

В условиях инклюзивного образования должны учитываться потребности каждого конкретного ребенка, и мы говорим о необходимости психологического сопровождения социальной адаптации на каждом этапе развития детей.

Среди условий, необходимых для эффективности инклюзивного образования, можно выделить готовность участников образовательного процесса к изменениям и трудностям. Инклюзивная форма касается всех субъектов образовательного процесса: педагогического коллектива, учащихся с ограниченными возможностями здоровья, нормально развивающихся детей, родителей, администрации, и успешность реализации данной программы зависит от готовности каждого к изменениям.

Таким образом, деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на обеспечение продуктивного взаимодействия и взаимопонимания между учащимися с ограниченными возможностями здоровья, их сверстниками и педагогами.

Для успешной адаптации всех участников образовательного процесса в условиях инклюзивной среды необходимо выявить и описать факторы и условия взращивания и обогащения возможностей для развития адаптационных ресурсов участников.

Любые новые условия, в которые попадает человек, являются для него стрессогенными. В таких ситуациях особенно ярко проявляется жизненный сценарий индивида. Согласно воззрениям основателя трансактного анализа Эрика Берна, жизненный сценарий – бессознательный план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями и достигает кульминации в избранной альтернативе [1, c. 187]. Выделяют выигрышный, проигрышный и безвыигрышный, или банальный, сценарии. Победитель достигает поставленной перед собой цели, он всегда учитывает несколько возможностей и благодаря этому выигрывает. Если что-то одно себя не оправдывает, то он пробудет что-то другое и добивается успеха. Проигрывающий делает ставку на какую-то одну возможность и вследствие этого проигрывает. Человек с безвыигрышным сценарием предпочитает не рисковать, он иногда выигрывает, а иногда проигрывает [2].

Так, мы можем рассматривать адаптивные возможности личности во взаимосвязи с определенным жизненным сценарием и действиями, которые ведут к соответствующей развязке. Мы полагаем, что жизненный сценарий является одним из факторов, способствующих преодолению трудных жизненных ситуаций, преобразованию среды и социальной адаптации.

Согласно теории ребенок сам принимает решение о своем сценарии, на него влияют не только внешние факторы, но и воля ребенка. Ребенок принимает сценарные решения в соответствии со своим восприятием мира. Сценарные решения представляют собой наилучшие стратегии поведения ребенка с целью выживания в мире.

Таким образом, в семьях, где детей с ограниченными возможностями здоровья стремятся максимально уберечь от различных трудностей и неприятностей, где подавляют волю ребенка и воспитание ведется по принципу гиперопеки, скорее всего наилучшей стратегией такого ребенка будет своеобразный уход в болезнь, и в основе его поведения будет лежать соответствующая программа.

Большое значение имеет жизненная позиция всех участников образовательного процесса, в особенности учащихся. Всего выделяют четыре вида жизненных позиций: Я – ОК, Ты – ОК; Я – не ОК, Ты – ОК; Я – ОК, Ты – не ОК; Я – не ОК, Ты – не ОК. Клод Стайнер считает, что всем детям свойственна позиция «Я – ОК, Ты – ОК», ребенок меняет эту позицию только в случае, когда в его взаимодействие с матерью вмешивается какой-либо фактор. В нашем случае мы можем рассматривать в качестве такового ограниченные возможности здоровья. В результате позиция ребенка может поменяться на «Я – не ОК» или он может решить, что другие люди «не ОК»[2].

Та или иная жизненная позиция и решение ребенка могут влиять на его адаптивные способности. Так, например, ребенок с позицией «Я – не ОК» будет, скорее всего, испытывать трудности в адаптации. На наш взгляд, в условиях инклюзивной среды актуальным будет анализ жизненных сценариев учащихся с целью выявления их ресурсов.

Мы исследовали жизненные сценарии подростков, обучающихся в условиях инклюзивного образования. В результате мы выявили, что большинство сценариев относятся к категории безвыигрышных, т. е. 51 % подростков не являются «победителями», они не настроены на достижение значимых целей, не рискуют и ничего не проигрывают, но и не выигрывают.

На рис. 1 мы наглядно представили результаты анализа жизненных сценариев. Банальный сценарий, или безвыигрышный, – это тот сценарий, который не требует значительных эмоционально-волевых затрат и свойствен большинству людей.

Рис. 1. Жизненные сценарии подростков

Вероятно, такой сценарий позволяет приспосабливаться к существованию в обществе в соответствии с предъявляемыми требованиями. Однако в условиях инклюзивного образования, которое влечет за собой некоторые трудности, наибольшие адаптивные возможности предъявят именно подростки с выигрышным сценарием, в том числе учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Жизненный сценарий является тем фактором, через призму которого личность воспринимает и преодолевает трудные ситуации. Таким образом, мы полагаем, что при выигрышном сценарии подросток скорее адаптируется к новым условиям инклюзивного образования.

Цель инклюзивного образования заключается в предоставлении возможности общаться со сверстниками, развитии у детей с ограниченными возможностями уверенности в себе, в понимании здоровым обществом проблем, с которыми сталкиваются инвалиды и адаптации и интеграции в социуме.

На следующем этапе исследования мы разделили подростков на две группы и проанализировали их с точки зрения имеющихся у них адаптивных возможностей [3, с. 193-197]. Полученные результаты мы отразили на рис. 2. В условиях инклюзивного образования особенно важным является характер взаимодействия между участниками образовательного процесса, на который влияют такие показатели, как «адаптация», «принятие себя» и «принятие других».

Рис. 2. Адаптационные возможности учащихся в условиях инклюзивного образования

На рис. 2 мы отразили значимые различия по данным показателям между подростками с проигрышным сценарием и учащимися с выигрышным сценарием. Мы наблюдаем, что у подростков с выигрышным сценарием значимо более высокий уровень адаптации, они в большей степени принимают себя со своими достоинствами и недостатками и других такими, какие они есть. Подростки с проигрышным сценарием жизни хуже адаптируются к новым условиям и требованиям, им в большей степени свойственны конфликты с собой и с другими.

Определяющее значение в образовании отводится развитию субъектных качеств, способности личности быть субъектом своего развития, включая не только интеллектуальное развитие, но и социальное. Современному ученику необходимо налаживать социальные связи, а значимую роль в этом процессе будут играть его жизненный сценарий, позиция, установки по отношению к одноклассникам, педагогам, обществу и жизни в целом.

Список литературы

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / пер. с англ. А. Грузберга. М.: Эксмо, 2006. 576 с.
2. Стюарт Й., Джойнс В. Жизненный сценарий: как мы пишем историю своей жизни // Библиотека фонда содействия развитию психической культуры (Киев). 2000. [Электронный ресурс]. URL: http://psylib.org.ua/books/stewj01/index.htm
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во института психотерапии, 2002. С. 193-197.

Life Scripts of development of the adaptation   
of participants of the educational environment   
in terms of inclusive education

M.A. Ivanova

Ulyanovsk State University

Article is devoted to identifying the factors contributing to the successful adaptation of participants in the educational process to the new conditions of inclusive educational environment. This work represents the results of the research life scripts of development of the adaptation of participants of the educational environment in terms of inclusive education, adaptive capabilities of adolescents with different life scenarios. It is found that adolescents with a winning script significantly higher level of adaptation, they are often taking themselves and other with their advantages and disadvantages. Adolescents with a loose life script worse adapt to new conditions and requirements, they most affect conflicts with themselves and with others.

**Keywords**: inclusive education, life scripts, adaptation of teenagers.

Об авторах:

ИВАНОВА Марина Анатольевна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет» (432017, г. Ульяновск, ул. Льва Толстого, 42), e-mail:   
ivanova.ma-psi@mail.ru

УДК 159.922

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 197-202

Мотивационная сфера как составляющая психологической готовности личности к деятельности в экстремальных условиях

Р.К. Мухаметова

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Рассмотрены научные и практические исследования ряда отечественных психологов, проведен анализ мотивационной сферы и показано, что мотивация – важная составляющая психологической готовности личности. Рассмотрены результаты собственных исследований операторов, работающих на опасных производственных объектах. Определена значимость мотивации как основной составляющей психологической готовности, а также необходимость ее изучения для отбора персонала и прогнозирования действия личности в экстремальных условиях.

**Ключевые слова:** психологическая готовность, мотивация, мотиваторы, потребности.

Мобилизовать свои лучшие качества, выполнить стоящую задачу в заданные сроки и с минимальными затратами психических и физи­ческих усилий могут те личности, которые характеризуются высоким уровнем психологической готовности, высокой стрессоустойчивостью [12, с. 59], сильной мотивацией, «настроем» к действиям в экстремальных условиях. Указанные лич­ностные характеристики являются одним из критериев оценки деятельности человека в экстремальных условиях деятельности [12, с. 59].

В.В. Михайлова в структуре психической готовности к деятельности выделяет пять основных компонентов: мотивационный, познавательный, эмоциональный, волевой и поведенческий. Главным критерием психической готовности является высокая сознательная мотивация [6, с. 84-85], которая включает в себя: понимание, осознание важности и выполнение предстоящих задач; потребность в преодолении трудностей и настойчивости в достижении цели; проявление интереса к выполнению нестандартных задач в условиях риска; стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны при исполнении обязанностей [10]. От мотивационной сферы, от способностей человека и от профессионально важных личностных качеств зависит успех, качество и результат профессиональной деятельности специалиста [3, с. 98].

При изучении мотивационной сферы в качестве основных рассматривают понятия «мотив» как порождение действия, приводящее к образованию целей [4, с. 123] и «мотивация» – совокупность факторов, организующих, направляющих поведение человека, а также процесс детерминации поведения, деятельности, которая обусловлена внутренними (физиологическими, психическими) и внешними (профессиональными, экономическими, социальными, экологическими) раздражителями [2, с. 157].

Мотивационные процессы относятся к регулятивным компонентам психического функционирования, они связаны с формированием и реализацией мотивов и обладают побудительными функциями. Мотивация может компенсировать многие недостатки в уровне развития ряда профессионально важных качеств личности и в организации производственного процесса, но слабую мотивацию практически невозможно чем-либо компенсировать и восполнить.

Уровень мотивации к деятельности зависит от характера мотивирования субъекта, т. е. побуждения человека к выполнению трудовых задач путем активизации его потребностно-волевой сферы. В качестве мотиваторов – психологических факторов, участвующих в конкретном мотивационном процессе и определяющих принятие человеком решения о том или ином поведении, по мнению Е.П. Ильина, могут выступать нравственный контроль; предпочтение, интересы, склонности; внешняя ситуация; собственные возможности, желания и состояние; условия достижения цели, последствия своего поступка [2, с. 157-158; 7].

Все побудительные источники активности личности объединяются понятием мотивационной сферы, которая включает потребности личности, ее интересы, стремления, влечения, убеждения, установки, идеалы, намерения, а также социальные роли, стереотипы поведения, социальные нормы, правила, жизненные цели и ценности и, наконец, мировоззренческие ориентации в целом.

Особую роль в формировании мотивов и поведения личности играют его потребности [2, с. 158]. Под потребностями принято понимать субъективное переживание человеком объективной нужды, осознающийся на уровне эмоций, что настраивает психику на поиск причин эмоциональной реакции. В результате возникает мотив. За счет мотивационно-смысловых комплексов человек осознает свою потребность. Это помогает ему сформировать цель – образ удовлетворенной потребности [1, с. 33-34], с последующей выработкой плана, схем предстоящих действий. В результате человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности [5, с. 83]. При этом цель, данная в определенных условиях, в теории деятельности, называется задачей [4, с. 107].

Для достижения успехов в профессиональной деятельности человек должен уметь видеть все новые смыслы профессии. Отсутствие такой способности приводит к потере интереса к работе и при малейших трудностях – к падению эффективности деятельности и удовлетворенности трудом [3, с. 99; 9].

В отечественной и зарубежной литературе описано, что мотивация специалиста может быть производительной и потребительной. При производительной мотивации специалист стремится придать своей деятельности определенную социальную значимость. Это вызывает усиление активности специалиста, его заинтересованное отношение к деятельности и ее продукту. При потребительной мотивации специалист направлен на присвоение индивидуально значимой цели. В данном случае наблюдается превышение мотивов поддержания (сохранение деятельности на том же уровне) над развивающими мотивами [3, с. 98].

Смена доминирующей мотивации является глубоко индивидуальным процессом и зависит от личностных особенностей, условий труда или обучения, организации деятельности.

Большую роль в объяснении влияния мотивации на продуктивность деятельности играют исследования мотивации к достижениям и целеполаганию.

По мнению вышеуказанных авторов, мотивация к достижениям и целеполагание в значительной степени определяют успешность профессиональной деятельности, удовлетворенность деятельностью, способствуют успешному осуществлению профессиональной карьеры, достижению высокого социального статуса, побуждают к реализации творческого потенциала, к профессиональному самосовершенствованию и личностному саморазвитию [3, с. 99-103].

В современных психологических исследованиях мотив достижения рассматривается как позитивный фактор, который в значительной степени определяет успешность профессиональной деятельности специалиста и удовлетворенность деятельностью, обусловливает позитивное отношение к специальности, менее выраженную тревожность, эффективную психическую адаптацию.

Современные исследователи изучают связь мотива достижения с готовностью к профессиональной деятельности.

В работах Н.Г. Винокурова, С.В. Марихина, Д.М. Уманец при исследованиях мотивации достижения было показано, что эффективные действия характерны для специалистов МЧС России с тенденцией достижения успеха, а неэффективные действия – для тех, кто придерживается стратегии избегания неудач [3, с. 103]. Ю.П. Поваренков рассматривал мотив избегания неудачи как силу, тормозящую деятельность [11].

Поскольку специалисты МЧС России с высокой потребностью в достижениях стремятся добиться успеха, они могут избегать выполнения определенных видов заданий – тех, которые слишком просты, и тех, которые слишком сложны. Это связано с тем, что очень легкое задание не позволяет им при его выполнении чувствовать себя достигшими чего-то, а особо сложное может закончиться провалом – неприемлемым для них результатом.

Противоположной схемы поведения придерживаются специалисты с низкой мотивацией достижения. Они предпочитают заданиям средней сложности либо очень легкие, либо очень сложные задания [3, с. 99].

Для оценки мотивации в процессе подготовки к действиям в экстремальных условиях были проведены исследования на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач у операторов, работающих на опасных производственных объектах.

Исследование было организовано в трех группах (общая, женщины и мужчины). В группы были отобраны операторы, работающие на теплоэлектростанциях (ТЭЦ): 1-я группа в количестве 30 человек, из них 13 женщин – 2-я группа и 17 мужчин – 3-я группа. Испытуемым предоставлялась диагностическая методика оценки личности на мотивацию к успеху и на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса [8, с. 211-213].

Исследования показали, что люди умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех; при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Исследования также показали, что люди с высоким уровнем защиты, т.е. со страхом перед несчастным случаем, чаще попадают в подобные неприятности, чем те, которые имеют высокую мотивацию на успех. Выявляется также то, что люди, которые боятся неудач (высокий уровень защиты), предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу.

Среди женщин слегка преобладает показатель уровня мотивации к успеху по методике Т. Элерса над уровнем мотивации избегания неудач, они имеют умеренно высокий уровень мотивации. Женщины имеют аналогичные показатели с общей группой как по мотивации к успеху, так и по мотивации к избеганию неудач. Среди мужчин показатели аналогичны со значениями всей группы и с группой женщин.

Используя вышеуказанные методики и глубже изучая мотивационную сферу психологической готовности личности к действиям в экстремальных условиях, можно эффективно проводить профилактический отбор и оценивать уровень подготовки персонала, работающего на опасных производственных объектах. Также это может позволить прогнозировать действия личности в экстремальных ситуациях.

Список литературы

1. Антипов В.В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 176с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с
3. Винокуров Н.Г., Марихин С.В., Уманец Д.М. Мотивационная сфера и готовность специалистов МЧС России к профессиональной деятельности // Вестн. СПб. ун-та ГПС МЧС России. 2012. Вып. 4.
4. Гиппенрейтер Ю.Б.Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, Юрайт, 2002.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 176 с.
6. Зверев В.Л., Дмитриева О.Б., Психическая готовность выпускников Санкт – Петербургского Университета ГПС МЧС России к исполнению служебно-профессиональных обязанностей // Вестн. СПб. ун-та ГПС МЧС России. 2011. Вып. 1. С. 85.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
8. Касьянов С.А. Психологические тесты. М.: Эксмо,2006. 608 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
10. Михайлова В.В. Формирование психологической готовности: дис. … канд. пед. наук. СПб.: УГПС МЧС России, 2008.
11. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала. Курск, 1991. 268 с.
12. Смирнов Б.А/Долгополова Е.В., Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Xарьков: Гуманитарный Центр, 2007.

motivation sphere – as psychological readiness of personality constitutive for activity in extreme conditions

R.K. Mukhametova

Kazan (Volga region) Federal University

The present article deals with the scientific and practical research works of the national psychologists, analysis of motivation sphere; it demonstrates that motivation is an important constitutive of psychological readiness of personality. Results of their research staff working at hazardous production facilities. It determines the importance of motivation as the main psychological readiness of personality constitutive, as well as the necessity of its study for the personnel selection and the personality activity forecasting in the extreme conditions.

**Keywords**: psychological readiness, motivation, motivators, needs

Об авторах:

МУХАМЕТОВА Резеда Карибулловна – соискатель Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail:8-damir@mail.ru

УДК 37.013

к вопросу о ДИАГНОСТИКе ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 203-208

Ю.П. Невмержицкая

Сочинский институт Российского университета дружбы народов, г. Сочи

Анализируются основные проблемы диагностики ценностно-смысловой сферы личности в учебно-воспитательном процессе. Выделены методики, стимулирующие процессы аксиологической рефлексии.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера личности, диагностика ценностно-смысловой сферы личности, аксиология.

Ценностно-смысловая сфера личности является многогранным феноменом, что обусловливает сложность ее диагностики в учебно-воспитательном процессе.

В настоящее время успешно применяется значительное количество различных тестовых методик определения уровня развития ценностно-смысловых ориентаций (опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина [6], основанный на теоретических положениях М. Рокича о структуре человеческих ценностей; методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева [2]; круговой тест ценностей Шварца [14] и т. д.). Однако, ряд ученых (А.П. Афанасьева, В.П. Зинченко, С.И. Змеев, С.В. Лурье, Н. Смейзер, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Эрштейн, А.В. Юревич, И. Ялом и др.) акцентируют внимание на том, что зачастую существующие методики диагностирования ценностно-смысловой сферы личности недостаточно объективны, употребляются не к месту и не могут целостно отражать сложнейший процесс ценностно-смыслового развития во всей его совокупности.

«Ценности трудно измерить, и, по всей видимости, процесс их изменения не однороден, он противоречив и происходит в разных направлениях», высказывает мнение американский ученый Нейл Смелзер [8]. А.П. Афанасьева замечает: «Ценностно-смысловая сфера личности является наиболее сложной психологической реальностью, так как базовый набор ценностей до конца не определен, а его генезис, динамика, стабильность или способность к трансформации познаны не в полной мере. В связи с этим очевидна сложность диагностики ценностно-смысловой направленности личности» [1].

Анализ научной литературы позволил выделить *основные проблемы диагностики* в области ценностно-смысловой сферы:

1. *Невозможность стандартизации ценностей.* Не существует стандартных ценностей и смыслов, их сходство возможно установить лишь приблизительно. Группа исследователей, работающая по методике универсальных ценностей Шварца [14; 15], пришла к выводу о том, что при использовании кругового теста ценностей Шварца выявились существенные различия у представителей различных этносов, что не позволяет считать результаты достоверными без внесения дополнительных параметров [16].

А.В. Хуторской считает понятие «общечеловеческие ценности» не совсем корректным. «Во-первых, ценностей, которые были бы приняты всеми представителями человечества, просто не существует (ведь никто не спрашивал каждого человека о его ценностях). Во-вторых, даже если обобщать «человеков» до определённых культур, то найдутся такие культуры, ценности которых противоречат другим (например, ценность жизни у самураев совсем иная, нежели у европейцев). В третьих, то, что часто называют общечеловеческими ценностями, на самом деле является ценностям тех или иных религий, а это не одно и то же» [11].

Как весьма точно заметила профессор Н.А. Нарочницкая, «все успешные государства созданы не на основе “общечеловеческого” и не “гражданами мира”. А идеалами и национальными героями, одержимыми любовью к своим Отечествам: “прекрасной Франции”, “доброй старой Англии”, “святой Руси”. Именно осознание целей и ценностей национального бытия наполняет смыслом жизнь, делает страну единым организмом, наделяет ролью в мире» [4].

Кроме того, исследования убедительно доказывают, что и индивидуальный ценностно-смысловой ряд значительно различается. А.В. Серый, М.С. Яницкий отмечают, что тесты по измерению ценностно-смысловой сферы личности «не охватывают всю полноту ценностных представлений человека, так как опираются на заданный извне, ограниченный, пусть и достаточно широкий их перечень» [7].

2. *Игнорирование феномена Лапьера.* Проблема, возникающая при отделении реальных ценностей от декларируемых, назывных, реальной иерархизации от идеализированной, в науке получила название «феномен Лапьера». Это социально-психологический феномен несоответствия или, по крайней мере, значительного расхождения реальных действий человека и провозглашаемых им установок, ценностей, намерений. Данный феномен был обнаружен американским исследователем Ричардом Лапьером в начале 30-х гг. XX в. Как отмечает С.С. Степанов, «любым заявлениям, касающимся принятых человеком норм и ценностей, следует доверять с осторожностью. Никакая самая патетическая декларация еще не дает стопроцентной гарантии, что в реальных жизненных условиях человек поведет себя в соответствии с нею» [9].

*3. Игнорирование аксиогенеза.* Исходя из теории аксиогенеза Л.Б. Эрштейна [12], как личностные, так и общественные ценности меняются, мигрируют и отмирают, поэтому невозможно создать жесткий фиксированный список ценностей и смыслов. Кроме того, необходимы динамические наблюдения в течение длительного времени, что не всегда возможно в педагогическом процессе. По мнению В.Ю. Пузыревского, процессы личностного роста происходят «асинхронно» и в «различных, отличающихся ценностных координатах» [5].

*4. Несовершенство методик, пытающихся измерить математическими формулами экзистенциальные ценности и смыслы.* Представляется неверным вмещать такое многомерное и многоплановое понятие, как ценностно-смысловая сфера, в рамки жестко зафиксированных критериев, показателей и стандартов. Д.И. Фельдштейн подчеркивает: «Сегодня в немалом числе диссертационных работ трудоёмкие инструментальные или экспериментальные исследовательские процедуры подменяются опросниками и анкетами сомнительного происхождения, валидность и надёжность которых сами нуждаются в научном подтверждении. В результате, например, фактическое исследование психологического феномена (поведения, состояния, реакций, научения и т. п.) подменяется усреднённым множеством количественных оценок, имитирующих феномен. Но “среднего” человека, как известно, не существует, поэтому полученные таким образом результаты являются, по сути, фикцией. Кроме того, имеющийся перекос в сторону естественно-научных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно просели, значительно занижает возможности изучения человека, живущего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов» [10].

Кроме того, многие методики, используемые педагогами и психологами, являются громоздкими, трудноинтерпретируемыми и неадекватными возрасту обучающихся, неподходящими для педагогической практики, требующими времени и специальных трудновыполнимых условий (например, ответить на 100 вопросов теста) условий. А.В. Юревич, в шутливой форме, но абсолютно справедливо замечает, что зачастую при исчислении «различных корреляций исследователь совершенно не понимает их смысл...» [13].

*5. Игнорирование ценностных конфликтов.* При тестовой диагностике зачастую остаются неучтенными состояния ценностных конфликтов (личностные, межличностные, межнациональные и др.) Между тем ряд ученых указывает, что в состоянии ценностных конфликтов существенно меняется система ценностей. Л.Б. Эрштейн приводит такой пример: «…личность может иметь две возможных ценности честности. С одной стороны, его удовлетворяет, когда он всегда говорит правду, с другой – его может удовлетворять и замалчивание как ответ на какой-либо вопрос о его жизни» [12].

*6.* *Мнимый индивидуализм педагогического труда.* Зачастую в педагогических исследованиях по ценностно-смысловому развитию не учитывается совокупность воздействия на личность многих факторов, что приводит к кажущемуся «индивидуализму педагогического труда» (то, что Т.В. Мишаткина образно называет «Выхожу один я дорогу»), когда исследователь считает прогресс и изменения в личностном росте обучающегося исключительно заслугой предлагаемой им технологии, метода или средства [3].

*7.* *Игнорирование возможности неверных ответов*. Существует реальная возможность неверных ответов испытуемого под влиянием состояния аффекта, возможность влияния на них сиюминутных интересов, ответы, обусловленные плохим самочувствием, плохим настроением, недавно произошедшим событием и т. д.

Все вышеизложенное позволяет согласиться с мнением профессоров А.В. Серого и М.С. Яницкого о том, что «ни один из существующих методов не позволяет получить исчерпывающую информацию о системе ценностно-смысловых ориентаций исследуемых» [7].

Вместе с тем существуют деятельные методы диагностики, позволяющие более адекватно оценивать процесс развития ценностно-смысловой сферы личности. Положительным качеством таких методов диагностики, помимо их информативности, является и то, что они сами выступают в роли катализаторов процессов аксиологической рефлексии, стимулируя ценностно-смысловое развитие.

К вышеуказанному полагаем целесообразным отнести:

методику целенаправленных воздействий и регистрации их последствий исходя из принципа: «Ценности существуют в их проявлении» [12];

- проективные техники, позволяющие наиболее полно изучать ценностно-смысловую сферу личности (метод автобиографии будущего, незаконченных предложений, сочинение, эссе, свободное высказывание на заданную тему, и т. п.) [7].

Список литературы

1. Афанасьева А. П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности:  автореф. дис. … канд. псих. наук. М., 2002.
2. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС). М.: Смысл, 1999.
3. Мишаткина Т.В. Педагогическая этика. Ростов н/Д: Феникс, 2004
4. Нарочницкая Л.А. Цитаты. URL: www.narochnitskaia.ru
5. Пузыревский В.Ю. Зеркальный купол храма знаний (о роли философии в определении смыслов и целей образования) // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 15 января. URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-8.htm.
6. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль, 1991
7. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности: учеб. пособие. Кемерово, 1999. С. 92.
8. Смелзер Н. Социология экономической жизни // Американская социология. М., 1972.
9. 319. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005.
10. Фельдштейн И.Д. Доклад на совещании ВАК-РАО от 20.11.2012 г. URL: http://www.itiprao.ru/index.php?option=com\_content&view=article&id=380
11. Хуторской А.В. Большое видится на расстоянии. Взгляд на российские образовательные ценности из Абхазии. http://khutorskoy.ru/be/2005/0625/index.htm
12. Эрштейн Л.Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов. СПб., 2008. 122 с.
13. Юревич А.В. Психологи тоже шутят. М.: Канон-плюс, 2012.
14. Schwartz S.H. Individualism-collectivizm: Critique & proposed refinements // J. of Cross-Cultural Psychology. 1990. V. 21. P.139-157.
15. Schwartz S., Bardi A. Value hierarchies across cultures, Taking a similarities perspective // J. of Cross-Cultural Psychology. 2001. V. 32. P. 268-290.
16. Davidov E. A Cross-Country and Cross-Time Comparison of the Human Values Measurements with the Second Round of the European Social Survey // Survey Research Methods. 2008. V. 2, No.1. Pp. 33-46.

To the question of THE DIAGNOSTICs OF VALUE-SEMANTIC DEVELOPMENT OF PERSONALITY

Y.P. Nevmerzhitskaya

Sochi Institute of the Peoples` friendship university of Russia, Sochi

The article is dedicated to the problems of the diagnostics of value-semantic development of personality in a process of education. The methods stimulating the axiological reflection are discussed.

**Keywords**: value-semantic development of a personality, problems of the diagnostics of value-semantic development of a personality, axiology.

НЕВМЕРЖИЦКАЯ Юлия Петровна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Сочинского института ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов» (354340 г. Сочи, ул. Куйбышева, 32), e-mail: julianev@rambler.ru

УДК 159.98

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2014. №2. С. 209-215

КОРРЕКЦИЯ ОБЩЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ ЗРЕНИЕМ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦЕВАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ

Н.В. Останина

Институт специальной педагогики и психологии, г. Санкт-Петербург

Статья посвящена вопросам поиска безопасных путей укрепления физического и психосоматического статуса человека с ослабленным зрением. В качестве эффективного метода рассмотрена танцевальная терапия – как средство психологической, физической, медицинской и социальной, реабилитации.

**Ключевые слова:** общение, реабилитация, инвалид по зрению, ориентировка в пространстве, мобильность, психическая коррекция, танцевальная терапия.

В настоящее время в коррекционных школах, реабилитационных центрах актуальна проблема поиска эффективных и безопасных путей укрепления физического и психосоматического статуса человека с ослабленным зрением, а также профилактики заболеваний и увеличения их двигательной и творческой активности.

Двигательная деятельность человека – одно из необходимых условий поддержания нормального психического развития, а недостаток движения пагубно влияет на его организм. Следует заметить, что незрячие, находясь в условиях зрительной депривации, еще больше, чем зрячие, нуждаются в активизации своей двигательной активности. Отсутствие зрительного контроля над движениями осложняет формирование координации движений. Вследствие этого движения таких людей неуверенны, некрасивы, нет точности в их выполнении. Из-за недостатка навыков ориентировки в пространстве у инвалидов по зрению нарушается нормальная полноценная связь с окружающей средой. Последнее может выразиться в своеобразии проявления коммуникативных, адаптационно-поведенческих реакций, отношений, познавательной деятельности [4, с. 59; 80].

Зрение не только определяет формирование представлений о предметах и явлениях, но с его помощью познаются существенные признаки объектов, осуществляется ориентация в пространстве и контроль за движениями. У незрячих и слабовидящих людей отмечаются закономерные изменения в сфере внешних эмоциональных проявлений. Все выразительные движения при глубоких нарушениях зрения ослаблены. Вялое, порой неадекватное внешнее проявление эмоций у лиц с нарушенным зрением часто сочетается с навязчивыми движениями [3, с. 49; 64; 82].

Неудовлетворенная потребность в познании также отрицательно влияет и на психологическое состояние таких людей. Они часто:

- теряют интерес к происходящему, самосовершенствованию,

- становятся безучастными к событиям,

- проявляют двигательную пассивность,

- формируют неадекватные установки на общение с нормально видящими [4: 176; 177].

В связи с этим необходимо повышать двигательную активность незрячих детей и взрослых, приобщая их к занятиям физической культурой, применяя все средства и формы физического воспитания – результативным методом в данной области является, конечно, спорт. Именно комплексное физическое воспитание является действенным средством предупреждения и устранения у незрячих и слабовидящих людей недостатков в их физическом развитии, это обеспечивает последующую коррекцию и служит важным средством компенсации нарушения зрения [5, с. 9].

Однако использование тренажеров и работа в тандеме с тренером не позволяют развить должным образом коммуникативность незрячих людей. Другое средство повышения двигательной активности людей с нарушениями зрения – танцевальная терапия. Это новый вид невербальной психотерапии, который недостаточно изучен у нас в стране. Факторы лечебного воздействия в танцевальной терапии такие же, как в психотерапии, в частности: универсальность, принятие, отреагирование, самораскрытие, обратная связь, конфронтация, инсайт, коррективный эмоциональный опыт. Разница состоит лишь в том, что психотерапевтическое воздействие на клиентов осуществляется с помощью танца. Изменение состояния сознания в процессе танцевальной терапии состоит из многих частей: управление движением и восприятие схемы тела, ощущение и восприятие эмоциональности, оценки и переработки информации, поведения и структуры личности [2, с. 77]. Танец, как главная составляющая танцевальной терапии, не имеет аналогов, равноценных по силе воздействия на разные стороны реабилитации детей и взрослых, имеющих инвалидность по зрению, и позволяет эффективно снимать личностные, поведенческие и этические проблемы. Занятия танцевальной терапией являются средством гармоничного развития души и тела, танец развивает уверенность в собственных силах, формирует культуру поведения, а пластика тела дает свободу для ответных реакций на разнообразные ситуации, позволяет выражать различные эмоции и чувства, снимать психологическое напряжение. Один из важных аспектов этого метода –необязательность танцевального опыта у человека, который решил посетить занятия танцевальной терапии. Основной акцент ставится на ощущении своего тела и восприятии движения, а не на том, насколько хорошо он владеет танцевальной техникой [1, с. 17]. Танцевальная терапия помогает развить возможности своего тела, преодолеть ограничения, расширить телесный репертуар. Посредством этого метода появляется возможность поддержания естественной потребности незрячих и слабовидящих людей в самореализации, развить их способности к самовыражению [6, с. 63]. С помощью танцевально-терапевтических методик у терапевта появляется возможность компенсировать ограниченность движений, развивать двигательный репертуар, научить распознавать эмоции, развивать навыки общения [8, с.  21].

Между тем в современной тифлопсихологии остаются малоисследованными вопросы конкретизации форм и методов психической и социально-психологической реабилитации незрячих и слабовидящих, недостаточно активно ведется поиск оптимизации содержания физической активности в процессе танцевальной терапии, как одной из перспективных форм их психической и социальной реабилитации.

Исходя из актуальности данной темы, нами была поставлена цель исследования – изучить коррекционные возможности танцевальной терапии для повышения уровня общения лиц с нарушенным зрением.

Мы предположили, что включение лиц с тяжелыми нарушениями зрения в психокоррекционную танцевально терапевтическую группу будет способствовать повышению их уровня коммуникативной деятельности. В исследовании приняли участие 16 взрослых в возрасте от 25 до 40 лет, имеющие различные нарушения зрительного анализатора – от тотальной слепоты до средней степени слабовидения. Время наступления дефектов также варьировалось – от врожденной слепоты до незначительного срока слабовидения.

Наше исследование состояло из трех частей:  1. Констатирующая часть. 2. Коррекционная часть. 3. Контрольный эксперимент.

Мы использовали методы наблюдения и беседы для выявления уровня коммуникабельности и двигательной активности. Для получения диагностических данных в констатирующем и контрольном эксперименте нами был использован опросник Т. Лири «Диагностика межличностных отношений», при помощи которого можно выявить уровень развития личности и степень выраженности отношения к партнеру, а также установить тип межличностных отношений.

На первом этапе тестирования мы получили следующие данные:

1. Коммуникативные навыки у большей части участников развиты недостаточно, есть трудности при взаимодействии с новым окружением, в некоторых в случаях встречается явно выраженная застенчивость, отчужденность. Более чем 50% группы – обладатели низкого уровня владением тела, поскольку проявляется слабовыраженная заинтересованность к процессу обучения, они малоконтактны во взаимодействии с партнером.

2. Цель исследования уровня развития личности состояла в том, чтобы определить ее характеристики и качества, говорящие о трудностях социальной адаптации. Первичный сбор информации показал, что у преобладающего большинства группы имеются трудности социальной адаптации, а завышенные показатели таких черт, как эгоистичность и подозрительность, в свою очередь, ведут к блокированию межличностного общения.

3. При установлении типов межличностных отношений главной задачей было определить адаптивность или экстремальность поведения участников эксперимента.

По итогам первичной диагностики были получены следующие результаты: несмотря на разрозненность типажей личности участников, мы выявили экстремальность поведения у преобладающего количества испытуемых, которая выражалась в переоценке собственных возможностей, нетерпимости к критике, недружелюбии, несдержанности и вспыльчивости, обидчивости, недоверчивости, недовольстве окружающими и пр. После проведения первичной диагностики мы организовали группу танцевальной терапии. Занятия проводились в течение 3 месяцев по 2 часа в неделю. Коррекционная программа осуществлялась поэтапно и состояла из 4 частей, которые были направлены на развитие физических и психологических структур.

Так, первый этап эксперимента включал в себя комплекс игровых, разминочных упражнений, ориентированных на снятие психологического барьера у испытуемых, установление дружеской атмосферы в группе, ознакомление с пространством.

На втором этапе испытуемые изучали базовые движения различных видов танца. Это позволяет достичь расширения танцевального – улучшения ориентировки в пространстве и в своем теле – развития телесного ощущения и улучшения настроения. Так как незрячие люди не могут имитировать движения, то инструкции к танцу давались четко и ясно, доступно для понимания.

Освоение несложных композиций парного и группового танца было включено в третий этап нашей программы – для развития чувств контакта и доверия к партнеру, а также пространственного ориентирования.

И наконец, заключительный 4 этап коррекционного эксперимента был составлен из танцевально-игровых упражнений для создания доверительной атмосферы между участниками, формирования чувства общности, развития умения выражать свои эмоции с помощью движений.

Наши наблюдения по окончании коррекционной программы показали:

1.Групповую заинтересованность в выполнении заданий, уже на первом этапе простые движения стали выполняться с увлечением, появилась нацеленность на успех. Эта мотивация благоприятно влияла на изучение танцевальных движений и позволила достичь расширения двигательного репертуара, улучшилась ориентировка в своем теле. Все эти изменения оказали положительное влияние на отношения между участниками, сформировалось чувство общности, повысилась самооценка. Эти динамические показатели изменений, происходящих на эмоциональном, коммуникативном, телесном уровнях, являются важными параметрами оценки эффективности танцевальной терапии.

2. Сравнивая уровни развития личности, в результате повторного тестирования мы убедились, что появилась тенденция к снижению трудностей социальной адаптации. Так, у отдельных испытуемых понизился уровень подозрительности, что, в свою очередь, вело к блокированию межличностного общения. Уровень агрессии после проведения танцевальной терапии также приблизился к норме поведения, это позволяет судить о том, что танцевальная терапия за счет правильно подобранных упражнений снижает уровень агрессии и проявлений чрезмерной авторитарности в общении. Предполагается, что при более длительной, целенаправленной и индивидуальной терапии результат будет выразительнее и устойчивее.

3. Сравнивая и анализируя результаты тестирования по типам межличностных отношений до и после прохождения программы, мы видим, что процент экстремального проявления межличностного отношения снизился незначительно, и это понятно, ведь в ходе коррекционной программы, которая составляла всего 20 сессий, маловероятны изменения типа личности, но тенденция проявилась. Наблюдаются более доверительные отношения в группе, испытуемые охотнее идут на контакт, что говорит о положительных изменениях.

Таким образом, танцевальная коррекционная программа способствует преодолению трудностей в адаптации и более гармоничному проявлению личности в социуме.  
Полученные данные подтверждают наше предположение о том, что включение лиц с нарушенным зрением в танцевальную терапию будет способствовать повышению их уровня коммуникативной деятельности.

Исходя из итогов исследования, мы можем сделать вывод, что под влиянием психокоррекции методом танцевальной терапии инвалиды по зрению становятся значительно дружелюбнее, менее подозрительны, прослеживается тенденция к более адаптивному поведению. Реабилитанты становятся более общительными, у них исчезает подавленность, эмоциональная напряженность и беспокойство, происходит улучшение общего функционального состояния личности. Эффективность психокоррекции методом танцевальной терапии подтверждается не только результами тестирования, но и субъективной оценкой своего самочувствия и мироощущения у испытуемых. В обратной связи участники психокоррекционной программы отметили, что с помощью танцевальной терапии они смогли приобрести новые навыки в общении:

1. Научились чувствовать эмоции партнера по танцу, что благосклонно влияет на умение строить отношения и адаптацию в социальных условиях.

2. Был приобретен навык «доверие» при выполнении упражнений, цель которых – развить доверие к партнеру, группе. С помощью тренировочных заданий они учились чувствовать и понимать друг друга. Всем известно, доверие – это фундамент любых отношений.

3. Произошли сдвиги на телесном уровне, а именно: тело стало «воздушнее» и легче, появился интерес к собственным возможностям.

В рамках 20 уроков сложно изменить картину тела человека, но это позволило испытуемым приблизиться к своему «Я», почувствовать свое тело и даже осознать причину некоторых телесных зажимов.

Существенной особенностью танцевальной терапии является то, что работа с телом создает уникальные возможности терапевтического воздействия «вне цензуры сознания», что позволяет обнаружить истинные истоки наболевших проблем, получить доступ к глубинным уровням бессознательного, представленным в теле. Ведь любой момент жизни отражен на состоянии тела человека, это целая история пережитых и переживаемых им эмоциональных и физических травм, накопленного жизненного опыта, взглядов и представлений, недомоганий и заболеваний. Так как психокоррекционная работа оказала эффективное влияние, а субъективные и объективные данные подтвердили нашу гипотезу, мы можем говорить о том, что необходимо внедрять танцевальную терапию в программы реабилитационных центров, и школ для незрячих детей и взрослых.

В заключение необходимо отметить, что наша коррекционная танцевальная программа являлась ознакомительной и несла скорее пробный характер, однако уже на этом этапе мы можем отметить ее как эффективный метод в работе с людьми, имеющими нарушения зрения. С помощью невербального метода коммуникаций в танце между людьми быстрее устанавливался контакт, что способствует успешному достижению целей психокоррекционного процесса.

Список литературы

1. Ходоров Джн. Танцевальная терапия и глубинная психология. Движущее воображение. М.: Когит-Центр, 2009. С. 9-32.
2. Козлов В.В., Гиршон А.Е., Веремеенко Н.И. Интегративная танцевально-двигательная терапия. М.: Речь, 2005. С. 60-77.
3. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения. СПб.,1991. С. 48-82.
4. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: Изд-во Каро, 2006. С. 150-180.
5. Никулина Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. С. 5-11.
6. Оганесян Н.Ю.,Эрна Грёнлюнд. Танцевальная терапия. Теория, методика, практика. СПб.: Речь, 2004. С. 62-63.
7. Саматова А.И. Дети с глубокими нарушениями зрения. Ростов н/Д: Феникс, 2012. С. 9-92.
8. Фельденкрайз М. Осознание через движение. М., 2004. С. 15-33.

CORRECTION COMMUNICATION AT THE PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENTS BY DANCE THERAPY

N.V. Ostanina

Institute of Special Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg

This article focuses on the search for ways to strengthen safe physical and psychosomatic person visually impaired. As an effective method to increase motor activity visually impaired dance therapy is considered as an effective means of psychological, physical, medical, and social and rehabilitation.

**Keywords:** communication , rehabilitation, visually impaired, orientation in space, mobility, psychical correction, dance therapy.

Об авторе:

ОСТАНИНА Наталья Викторовна - аспирантка факультета коррекционной психологии, Институт специальной педагогики и психологии (Санкт-Петербург, ул. Воронежская, 42), e-mail: nathydrotools@mail.ru

**About the autors**

ABAYEVA Gulnar Barievna - postgraduate "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabov 33), e-mail: gulnar.abaeva @ mail.ru

DROBOTUN Boris - Dr. of Sciences, professor of "Mathematics" Pavlodar State University S.Toraigyrov, e-mail: drobotun.nina@mail.ru

DZHARASOVA Gulzhan - candidate of Sciences, docent of "Mathematics" Pavlodar State University S.Toraigyrov, e-mail: yulzhan@mail.ru

EGIMBAEVA Nurzhamal – undergraduate of "Mathematics" Pavlodar State University S.Toraigyrov, e-mail: NUR\_PAV @mail.ru

GUSEV Alexey - Doctor of Science, Professor, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Department of Personality Psychology, Moscow, Russia, [alexey.n.gusev@gmail.com](mailto:alexey.n.gusev@gmail.com).

IVANOVA Marina - graduate student of psychology "Ulyanovsk State University" (432017, Ulyanovsk, Leo Tolstoy Street, 42), e-mail:  [ivanova.ma-psi@mail.ru](https://e.mail.ru/compose/?1394822256075)

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – the doctor of psychological sciences, the associate professor of the general psychology and psychology of development of "Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: [Karavanova\_L54@mail.ru](https://e.mail.ru/cgi-bin/sentmsg?compose&To=ivanov@mail.ru)

KARAVANOVA Tatiana – postgraduate, International Academy of Education, e-mail: [Karavanova\_L54@mail.ru](mailto:Karavanova_L54@mail.ru)

KAZAK Tamara Vladimirovna – the doctor of psychological sciences, the corresponding member of the International academy of psychological sciences, the professor of chair of engineering psychology and ergonomics of the Belarusian state university of informatics and radio electronics, the chief of social and pedagogical and psychological service of university, e-mail: kazak-tamara@yandex.ru

KLIMINA Alla, Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Administration and Information Technologies, first deputy director of Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University, Russia, Bryansk

KOBETS Alexander Vladimirovich - Ph.D., Associate Professor, Senior Counsellor of Justice, Associate Professor of the chair of supervision missions and protection of the interests of the Ukraine in National Academy of Prosecution of Ukraine, 47 Socialist Str., Kramatorsk, Ukraine, 84301; e-mail: [kafedra-psihologii-kegi@mail.ru](mailto:kafedra-psihologii-kegi@mail.ru)

KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education “Tver State University” (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor\_krestinsky@mail.ru

KUCHEROV Boris S. - PhD student of the Tver Institute of Ecology and Law

MOTORNOVA Irina Aleksandrovna - Deputy Director on professional development of The Tver Regional Institute of advanced teachers studies, e-mail: imtiu@mail.ru

MUKHAMETOVA Reseda Karibullovna – aspirant, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail:8-damir@mail.ru

NEVMERZHITSKAYA Julia P. - Senior teacher of the department of the foreign languages of Sochi Institute of the Peoples` friendship university of Russia, 32 Kuybysheva str., Sochi, Russia 354341, е-mail: [julianev@rambler.ru](mailto:julianev@rambler.ru)

OSTANINА Natalia Viktorovna - postgraduate of the Department of special psychology, Institute of Special Pedagogy and Psychology, Saint-Petersburg, Voronezhskaya street, 42, e-mail: nathydrotools@mail.ru

PARAKHONSKAYA Galina Anatolyevna - candidate of history science, Associate Professor of Sociology at Tver State University, e-mail: parakhonskaya@gmail.com

SAAKYAN Sergei Armenovich, Ph.D., associate professor of natural science, FGBOW VPO «Tver State University», e-mail: sersaak@yandex.ru

SALISH Saltanat Salishevna – postgraduate, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: [sss.kz@yandex.kz](mailto:sss.kz@yandex.kz)

SAMUSENKO Irina Leopoldovna - candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of chair of pedagogics and psychology of primary education of GOU VPO «Tver state University (170100, Tver, ул.Желябова, 33) sileop@yandex.ru

SEYMOUR Vitaly - PhD, Senior Lecturer, Department of Theology Faculty of Pedagogy of Tver State University, vitalij.simora @ rambler.ru

SILNITSKAYA Anna - Postgraduate student, Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Department of Personality Psychology, Moscow, Russia, anna.s.silnitskaya@gmail.com.

SMIRNOVA Daria, seeker of Pedagogy, Social Work and Social Psychology, "Tver State University", e-mail: [tea-lapa@list.ru](https://e.mail.ru/compose/?mailto=mailto%3atea%2dlapa@list.ru)

SUSOEVA Olga V. - candidate of psychological Sciences, Professor, head of the Department of musical education of GOU VPO «Tver state University (170100, Tver, ул.Желябова, 33) marina.ma5555@yandex.ru

VOISHCHEVA Nadezhda - Doctoral candidate of Professional Activity Psychology of St. Petersburg State University (199034, St.Petersburg, 6 Makarova emb.)

YATSENKO Denis Alexandrovich - Candidate of Psychological Sciences (Ph.D.), associate professor of department «Methodic and Psychology teaching Russian as foreign Language», Pushkin Institute of Russian language (6 Ac. Volgin str., Moscow, 117485), e-mail: dapushkin@mail.ru

ZHALAGINA Tatyana Anatolyevna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Labor, Organizational and Clinical Psychology of the State Educational Institution of Higher Professional Education «Tver State University» (Zhelyabova st. 33, Tver, Russia 170100), e-mail: [zhalagina54@mail.ru](http://vk.com/write?email=zhalagina54@mail.ru)

ZVEZDINA Marina Leopoldowna – candidate of pedagogic Sciences, docent; teacher additional qualification "Lecturer" at the Institute of continuing education, the leading engineer of the EcoCentre Tver State University , e-mail: [Zvezdina.m\_tv@mail.ru](mailto:Zvezdina.m_tv@mail.ru)

*Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: «Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.*

**УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ**

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:

* индексы УДК, ББК;
* название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
* сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
* контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.

1. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
2. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
3. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.
4. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
5. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.
6. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.
7. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».
8. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
9. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
10. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
11. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
12. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
13. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

**Контактные данные редакционной коллегии**

170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33,

Тверской госуниверситет: телефон/факс: (4822) 34-57-44;

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович (8-910-649-0543);

зам. главного редактора – Мороз Мария Владимировна (8-920-698-39-98);

технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;

vestnik\_psyped\_tversu@mail.ru

*Вестник Тверского государственного университета. № 8, 2014*

Серия: «пЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ». 2014. Выпуск 1.

*Подписка по России ООО «МАП» – 80208*

*Цена свободная*

Ответственный редактор А.В. Язенин

Технические редакторы *А. В. Жильцов*

Подписано в печать Выход в свет

Формат 70 х 108 1/16. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ №

Тверской государственный университет.

Редакционно-издательское управление.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.

1. Denotatus – (лат.) обозначенный. Предметное значение имени (знака), т. е. то, что называется этим именем, представителем чего оно является в языке (например, денотат имени «Утренняя звезда» — планета Венера). [↑](#footnote-ref-1)
2. Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (проект № 14-06-00143). [↑](#footnote-ref-2)