

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

25 (44)
2016

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы:

А. А. Амирсейидова

Е. В. Невская

Корректоры:

Е. П. Викулова

В. С. Теверовский

Технический редактор

С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета:

А. Н. Герасина, Ш. Ш. Амирсейидова

Художник

С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 20.06.16

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 20,93

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе

оперативной полиграфии

Владимирского государственного университета

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

600000, Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

<i>Е. Н. Селиверстова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i>
<i>Е. Ю. Рогачева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i>
<i>Е. В. Бережнова</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i>
<i>М. В. Богуславский</i>	<i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО</i>
<i>С. А. Завражин</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>В. А. Зобков</i>	<i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Ю. П. Кобяков</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ</i>
<i>Е. П. Михеева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ</i>
<i>В. И. Назаров</i>	<i>доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета</i>
<i>А. Е. Пальтов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Л. М. Перминова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования</i>
<i>Е. А. Плеханов</i>	<i>доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i>
<i>В. А. Попов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ</i>
<i>Т. В. Пушкарёва</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i>
<i>Н. П. Фетискин</i>	<i>доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова</i>
<i>Т. А. Филановская</i>	<i>доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ</i>
<i>Л. К. Фортова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России</i>
<i>Zdenek Radvanovsky</i>	<i>Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)</i>
<i>Susan Knell</i>	<i>PhD, Pittsburg University, Kansas (США)</i>

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Рубцова Т. С.

**ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ВЗГЛЯДОВ ФРЕНСИСА ПАРКЕРА 10**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лопаткина Е. В.

**КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ
ОПЫТА РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ 19**

Макотрова Г. В.

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ШКОЛЬНИКА КАК ДВИЖЕНИЕ В ПОЗНАНИИ 29**

Маслов С. И., Маслова Т. А., Левченко Н. В.

**УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
СИСТЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ 42**

Минина Н. Н.

**ОБЪЯСНЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ КАК МЕТОДЫ
НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 49**

Репринцева Ю. С.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ В ЦЕННОСТНОМ
ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ 54**

Семенова Г. Ю.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ 61**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гурбатова Е. Р.

**ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГА В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ СЕМИОТИЧЕСКОЙ
ФУНКЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 70**

Макарова Е. Н.

**АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ 75**

Панов В. И., Плаксина И. В.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ 86

Чернышева Н. С.

**КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК ФОРМА ТВОРЧЕСКОЙ КОЛЛЕКТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ 97**

Шагушина А. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ
КУЛЬТУРЫ И ПРАВОСОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ 105**

**СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ**

Жаркова Л. С.

**ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА 110**

Романова Е. Н.

**ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ 121**

Урусова Л. Х.

**АГРЕССИВНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ 128**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Штода О. Е.

**ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ
СУБЪЕКТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ
ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 133**

Якухина В. И.

**КЛАССИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ БЕРЕМЕННЫХ
ЖЕНЩИН, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ 137**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Абдуллаева С. Ш.

**РЕЛИГИОЗНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ
НА ВЕРУЮЩИХ ЧЕРЕЗ ПОНЯТИЕ «ДЖИХАД» В ИСЛАМЕ 143**

Лебедева И. Ю.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА С ПОМОЩЬЮ
РИТУАЛЬНО-ИНИЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК
ВО ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ 151**

Лукьянова Л. А.

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 160**

Шепелева С. Н.

**ОТРАЖЕНИЕ МАКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПОНИМАНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НА ФОРМИРОВАНИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ 167**

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Рогачева Е. Ю.

**УЧИТЕЛЬ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ
ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗОВАННОСТИ И КУЛЬТУРЫ 173**

НАШИ АВТОРЫ 177

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Rubtsova T. S.

**THE HISTORICAL BACKGROUND OF FRANCIS PARKER'S
VIEWS ON EDUCATION 10**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Lopatkina E. V.

**CRITERIA-BASED STUDENTS ASSESSMENT OF EXPERIENCE
IN OPERATION WITH AN EDUCATIONAL TEXT 19**

Makotrova G. V.

**SCHOOLCHILD'S RESEARCH POTENTIAL DEVELOPMENT
AS MOVEMENT IN COGNITION 29**

Maslov S. I., Maslova T. A., Levchenko N. V.

**TEXTBOOK AS MEANS OF IMPROVING THE SYSTEM
OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS 42**

Minina N. N.

**EXPLANATION AND UNDERSTANDING AS METHODS
OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN SCHOOL EDUCATION 49**

Reprintseva Y. S.

**THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL COGNITION WITHIN
THE VALUABLE APPROACH TO TEACHING GEOGRAPHY
AT SCHOOL 54**

Semenova G. Y.

**IMPLEMENTATION OF PRE-PROFILE PREPARATION
OF PUPILS IN THE LEARNING PROCESS OF TECHNOLOGY 61**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Gurbatova E. R.
**IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
IN THE DEVELOPMENT SEMIOTIC FUNCTION IN PRE-SCHOOL
AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN 70**

Makarova E. N.
**ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH
FORMATION OF AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE 75**

Panov V. I., Plaksina I. V.
CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL SUBJECTIVITY 86

Chernysheva N. S.
**THE ROUND TABLE AS A FORM OF COLLECTIVE CREATIVE
STUDENTS ACTIVITY 97**

Shagushina A. V.
**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF LEGAL
CULTURE AND SENSE OF JUSTICE IN EDUCATIONAL SPACE
OF LEGAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 105**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Zharkova L. S.
**THEORETICAL BASIS OF MOTIVATIONAL PERSONAL
DEVELOPMENT IN LEISURE REGIMENT 110**

Romanova E.N.
**PROGRAMS FOR THE PREVENTION OF DELINQUENT
BEHAVIOR OF STUDENTS IN THE USA 121**

Urusova L. H.
AGGRESSIVENESS AS A FORM OF DEVIANT BEHAVIOR 128

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Shtoda O. E.
**RESEARCH ON PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF SUBJECTIVE PERCEPTION OF NATURE OBJECTS
BY LATE PRE-SCHOOL CHILDREN 133**

CONTENTS

Yakuhina V. I.

**THE CLASSIFICATION OF SOCIAL FEARS OF PREGNANT
WOMEN WHO DECIDED TO HAVE A MEDICAL ABORTION 137**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Abdullaeva S. Sh.

**RELIGIOUS-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON BELIEVERS
TROUGH THE NOTION OF «JIHAD» IN ISLAM 143**

Lebedeva I. Y.

**ACTUALIZATION OF SPIRITUALLY – CREATIVE POTENCIAL
OF AT RISK ADOLESCENTS WITH THE HELP
OF RITE OF PASSAGE IN THE TEMPORARY
CHILDREN’S ASSOCIATIONS 151**

Lukyanova L. A.

**THE WAYS OF FORMING TEACHER’S READINESS
TO ORGANIZE SCHOOL-STUDENTS RESEARCH ACTIVITY 160**

Shepeleva S. N.

**A REFLECTION OF THE MACRO-SOCIOLOGICAL APPROACH
IN THE UNDERSTANDING OF CONTINUITY IN THE FORMATION
OF AESTHETIC PERCEPTION IN CHILDREN STUDYING
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ADDITIONAL
EDUCATION OF CHILDREN 167**

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Rogacheva Y. E.

**THE TEACHER AND HIS/HER FORMATION: HISTORICAL
EXPERIENCE OF TRANSMITTING ERUDITION AND CULTURE 173**

OUR AUTHORS 177

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.48

Т. С. Рубцова

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗГЛЯДОВ ФРЕНСИСА ПАРКЕРА

Пристально изучая историческое развитие западного образования, поражаешься бесчисленным попыткам педагогов заложить основания для создания лучшего общества, предоставляя человеку наилучшие образовательные возможности. Статья даёт краткий обзор предпосылок, повлиявших на развитие педагогических идей Френсиса Паркера, который посвятил всю свою жизнь американской школе. Он стремился полностью изменить подход к образованию, мечтая о том, что изменения каждого ученика приведут к изменению в обществе.

Ключевые слова: образование, реформатор, школа, общество, США, саморазвитие.

Изучая историческое развитие западной педагогической мысли начиная с древних времён, поражаешься бесчисленным попыткам учителей заложить основания для создания лучшего общества, предоставляя человеку лучшие образовательные возможности. Великие реформаторы и новаторы всех времён считали образование жизненно-важной силой, помогающей человеку достичь идеала. С этой целью они разрабатывали новые теории, изменяя одни и полностью отвергая другие. Во всех случаях новые идеи были направлены на полную реализацию человеческого потенциала в растущем, развивающемся и изменяющемся обществе. Однако некоторые периоды были более благоприятными для новых идей, и неважно в какой области происходили изменения: в социальной, политической или образо-

вательной. В образовании реформатор, умеющий с усилием и настойчивостью использовать свои возможности, может добиться успеха, изменяя образовательную деятельность. Знание лидирующих направлений того времени, в которое жил Френсис Уейланд Паркер (1837 – 1902), является основным в понимании его новаторских идей и действий.

Климат, сложившийся в США в XIX веке, подтолкнул Паркера к тому, чтобы посвятить всю свою жизнь образованию в этой стране. XIX век и в Европе, и в Америке можно назвать экстраординарной эпохой, когда разрабатывались новые методы для развития политических, социальных и экономических теорий, для быстрого распространения научных знаний, для эмансипации мужчин и женщин. Вера в необ-

ходимость свободы, равных прав, всеобщего просвещения стала захватывать умы человечества. Обновлённый оптимизм воодушевлял прогрессивных реформаторов. Они несли свои идеи всем, побуждая простых людей к свободе, равенству и реализации своих возможностей, давая новые надежды и смелость угнетённым. Последствием этих призывов к свободе и равенству стал более быстрый темп жизни [7, р. 25]. Образовательные условия в цивилизованных странах изменялись, чтобы отвечать требованиям современного общества. Подобно Франции, Англии и Германии США также попали под новые влияния. Но в отличие от европейских стран, которые хотели построить свои национальные образовательные системы, Америка стремилась ещё и к демократии во всех штатах.

На протяжении многих веков истории человечества существовало два способа правления. В первом, доминирующем, немногие управляют большинством. Во втором, ещё незрелом, зарождающемся, формирующемся правит сам народ. В основе аристократического общества положены эгоизм, желание подавлять, власть, роскошь. Только избранные Богом могут править. Остальные должны подчиняться и служить, не задавая вопросов. Большинство не имеет права поиска истины. По плану избранных людей надо держать в полной темноте, полном невежестве под страхом наказания. Метод социальной изоляции – ещё одна мера поддержания порядка в таком обществе. Классовая и кастовая изоляции приводят к ослаблению нации. Разделение людей на классы полностью лишает их мыслей о собственных правах.

США были единственной страной в мире в середине XIX века, имеющей систему общих школ, доступных для всех. Даже в Германии с её великолепной системой образования школы носили классовый характер. Малейшее осознание массами своих прав может быть очень опасным для правящего класса. Появление общих школ при монархическом строе повлечёт за собой изменение формы правления в течение двадцати пяти лет.

При авторитарном типе правления людей заставляли поверить в то, что они получают образование, при этом не предоставляя им права выбора. Метод количества – вот основной метод этой системы. Слепое бездумное заучивание лежало в основе метода, который ограничивал горизонты разума. Педанты и фанатики – вот результат применения количественного метода. Они выступают мощными барьерами на пути прогресса во все времена. В противовес этому методу стоит метод качества мыслительной деятельности, образование, при котором должны предоставляться правильные условия для личного выбора. Так как это право дано всем живущим Господом Богом [4, р. 401].

Чтобы получить представление об Америке XIX века, необходимо принять во внимание изменения, происходившие в американской демократии и оказавшие влияние на образование до и после Гражданской войны. В начале XIX столетия Америка не могла заниматься решением образовательных проблем. Жизнь после войны за независимость была полна страданий, лишений и борьбы. Энергия людей направлялась лишь на удовлетворение жизненно важных потребностей. Религию, высту-

павшую когда-то центром американской мысли, заменила политика. Торговля замедлилась. В сельском хозяйстве почти не было улучшений. К этим внутренним проблемам добавлялись и внешние конфликты. Граждане начали сомневаться в правильности такой независимости. Образование в этот критический период пришло в упадок. В общеобразовательных школах доминировали самые худшие черты маленьких сельских школ. Несомненно, то здесь, то там встречались хорошие учителя и хорошие школы. Но, что касается последнего, то такие школы были в основном частными и охватывали сравнительно небольшую часть населения. Школы колониального периода, созданные по европейскому образцу, становились всё более бесполезными, но их нечем было заменить.

Отсутствовало также такое понятие, как педагогический надзор над школами и не было никаких заведений по подготовке учителей. Учителями были в основном молодые люди, ждущие, когда им подвернётся что-нибудь получше. С колониальной эпохи до середины XIX века подавляющее количество учителей были молодые мужчины. Убеждённые в том, что хорошее поведение учащихся синонимично хорошему учению, руководители общин обычно не нанимали женщин, которым явно не доставало силы для поддержания надлежащего порядка в классе. Источники свидетельствуют, что немногие женщины-учительницы были подросками, а мужчины работали в школе не более чем до двадцати пяти лет. Все рассматривали работу в школе как

временную. Они учили в школе и одновременно учились сами, чтобы не позднее чем к двадцати пяти годам стать пасторами или юристами. Вознаграждения были мизерными, работа непродолжительной, сезонной, и существовало немало других путей для молодых людей сделать карьеру. Престижность учителя была на уровне могильщика и звонаря [3, с. 141].

Только начиная со второй четверти XIX века осознание необходимости в новом взгляде на образование оживило умы и сердца американцев. Развитию интереса к образованию способствовали три фактора: предоставление избирательного права всем гражданам, быстрый рост городов и промышленности и появление различных популярных общественных организаций.

С того момента, когда американцы осознали необходимость построения гражданского общества, они начали стремиться разработать систему образования, которая будет соответствовать их потребностям. Каждый учился находить своё место и предназначение в мире. Реформаторы системы образования понимали его важность для всех людей, которые получали всё больше политической власти.

Ещё один фактор, повлиявший на развитие образовательных учреждений, – рост городов и промышленности. Переход от аграрного к индустриальному обществу способствовал изменению жизни простых людей. Естественно, тихий образ жизни больше не подходил к современному темпу промышленных городов. Школы уже не отвечали новым требованиям. Школы

XIX века запрещали всё, что вызывало интерес у учащихся. Использовались архаичные методы обучения. Инициатива наказывалась. Восхвалялись жёсткая дисциплина, молчание, безынициативность. В обществе начинало преобладать мнение, что необходимы изменения в образовательной системе, потому что только новый подход в системе образования сможет обеспечить требуемыми знаниями. Быстрый рост промышленного производства во второй четверти XIX века привел к тому, что политические деятели, педагоги и даже простые люди осознали важность инициативы в вопросе образования, чтобы их детям можно было гарантировать элементарные знания. Вскоре появились попытки предоставления образовательных возможностей для всех детей, несмотря на национальность, религию, социальный статус или пол.

Третьим фактором, обеспечившим подъем интереса к образованию, послужило появление различных популярных движений, инициированных выдающимися общественными деятелями. Они организовывали, направляли и поддерживали трудовые движения и разные благотворительные организации, такие как Партия Рабочих, Городские школьные сообщества. Они впоследствии и проложили путь к основанию общеобразовательной школы. Мало-помалу люди стали осознавать, что образование можно получить только в школе, а не в церкви или другой религиозной организации. Прилагая огромную настойчивость и упорство, политические лидеры и педагоги убеждали людей в том, что общеобразовательные

школы смогут дать компетентное образование всем американским детям по всей стране.

Таким образом, принимая во внимание три вышеупомянутых фактора, можно сделать вывод, что борьба за всеобщее избирательное право, рост городов и промышленности, а также благотворительные организации пробудили образовательное сознание и представили образовательные возможности для детей из бедных семей. Однако это никоим образом не означало, что все получили эту возможность в действительности. Предстояло принять ещё много мер, чтобы Америка смогла похвастаться своей национальной системой общеобразовательных школ. Из всех выдающихся и влиятельных личностей, связанных с развитием общеобразовательных школ, выделялся Горацио Манн (1796 – 1859). Френсис Паркер высоко оценил его вклад в образование детей посредством школ. Паркер знал, что традиционное образование крепко стояло на пути реформаторов. Г. Манн всем своим сердцем верил в великую судьбу республики. Он любил детей и был убеждён, что только общеобразовательная школа навсегда увековечит республику. Подобно Манну Паркер высказывал твёрдую веру в возможности развития человека через образование. Говоря о школах, Паркер утверждал, что реформируемая школа многое взяла у старой школы, положив в основу немецкую философию, психологию и методику, но единственное, что нельзя получить извне, – это система образования, адаптированная к американской демократии.

Таким образом, на первый план вышла сложнейшая задача – разработать план всеобщего образования в демократическом обществе и найти способы и средства его реализации. Новая система образования, которой никогда не существовало раньше, должна была стать свободной, всеобщей и нерелигиозной, получающей поддержку общества. Её целью стало формирование нравственного и сильного гражданина, дисциплинированного, обладающего профессиональными компетенциями и возможностями личностного роста. Организация такой системы началась с начальной школы и позже затронула все ступени образования, начиная с детского сада и администраторов, подготовленных учителей, новых методов преподавания. К этому нужно было добавить новые здания с отдельными классными комнатами, учебники, наглядные пособия и другое оборудование для создания светлой, стимулирующей атмосферы для учёбы. Главной проблемой для лидеров реформ стала необходимость убедить народ в пользе такой системы общеобразовательных школ. Требовался человек, обладающий качествами педагога, учёного и государственного деятеля. Горацио Манн и стал таким лидером педагогических реформ. Ему были присущи энтузиазм, смелость, дальновидность, возвышенные идеалы и практический законодательный опыт.

На посту секретаря совета по образованию штата Массачусетс с 1837 по 1848 годы Манн смог развить программу поддержки общеобразовательных школ и школ для подготовки учителей. Он

был решительным и упрямым реформатором. У него были чёткий взгляд на развитие и защиту американской демократии и стойкая вера в образование. Большое влияние имела его работа «Двенадцать годовых отчётов». Паркер появился не случайно. Реформы, начатые Горацио Манном, требовали грамотного последователя. Каждый из них выполнил свою миссию. Манн проложил дорогу Паркеру.

XIX век выдвинул на сцену многих выдающихся деятелей в области образования, среди которых были Уильям Харрис, Чарльз Элиот, Эдвард Шелдон, Стэнли Холл. Каждого из них можно изучать отдельно за их удивительный вклад в реформирование американской школьной системы. Так как цель данного исследования выявить исторические предпосылки формирования взглядов Френсиса Паркера, то в первую очередь следует выделить Эдварда Шелдона (1823 – 1897) из общего числа всех тех, кто оказал на него большое влияние. Шелдон, как и Паркер, больше всего занимался программой начальной школы и подготовкой учителей. Паркер восхищался работой, организованной Шелдоном в Освего. Школа по подготовке учителей в Освего повлияла на всю систему образования в стране. Паркер использовал методы Шелдона в своей школе в Квинси. Шелдон, которого называли американским Песталоцци, организовал общеобразовательные школы в Освего, а позже Государственную школу по подготовке учителей. Курс обучения в школе Освего основывался на уроках с предметами (object lessons). Они включали

в себя изучение формы, размера, числа, цвета, веса, звука, места, животных, растений, минералов и жидкостей. Наблюдение в сочетании с устными и письменными упражнениями стало основой нового подхода в обучении и преподавании. Это минимизировало использование учебников и максимально стимулировало понимание и творчество. Использование предметов на уроках произвело коренную ломку в обучении арифметике, естественным наукам, географии, языку, искусству, музыке. Впервые ребёнку была предоставлена возможность самому раскрыть то или иное понятие, основываясь на определённых фактах, которые он должен был запомнить. Материал усложнялся постепенно. Учитель переходил к объяснению нового, только когда ученик был к этому готов. Акцент в обучении сдвигался от простого приобретения знаний к наблюдению и исследованию. Это было основной чертой Государственной школы для подготовки учителей в Освего.

Помимо двух выдающихся американских педагогов сильное влияние на реформаторское движение оказали европейские учёные: Иоганн Генрих Песталоцци (1746 – 1827), разработавший теорию элементарного природосообразного воспитания и обучения, Иоганн Фридрих Герbart (1776 – 1841), положивший психологию в основу обучения и преподавания, и Фридрих Фрёбель (1782 – 1852), воплотивший идею оригинальной системы воспитания и обучения дошкольников в детских садах.

Не секрет, что полковник Паркер заимствовал многие мысли у знаменитых

европейских и американских мастеров. Современники часто упрекали его в этом, но Паркер и не отрицал этого. Он утверждал, что черпал идеи, если они того стоили, у всех и учителям советовал делать то же самое. Паркер использовал теоретические знания предшественников для развития нового демократического общества. Он не просто подражал великим мастерам, он находил практический смысл, ведущий к прогрессу. Песталоцци, например, описывал образование как рост, как внешнее развитие внутреннего мира. По его словам рост наилучшим образом достигается через нравственное, практическое и умственное образование. Иначе говоря, «образование сердца, руки и головы». Для Песталоцци образование – средство, помогающее ребёнку раскрыть его собственные врождённые возможности и развить их. Любовь к детям – вот основополагающий принцип педагогики Песталоцци. По его мнению, только любовь приведёт к успеху в обучении. За любовью неотделимо следуют долг и обязанность, которые Паркер позже назовёт ответственностью. Песталоцци не был сторонником строгой дисциплины. Он верил в свободу и пытался обучать детей, основывая педагогический процесс на самостоятельной активности учеников. Огромное внимание Песталоцци уделял интересам детей. В классе он чередовал работу и учёбу с игрой. Паркер также впоследствии стал сторонником этих подходов в обучении и воспитании. Эмоциональный толчок, который Песталоцци дал демократическому образованию, сослужил хорошую службу

своему обществу. Но у его концепции, основанной на любви, были и недостатки. Так как обществу требовался более систематизированный и организованный подход в образовании, то основной акцент делался на интеллектуальный аспект. Иоганн Фридрих Герbart оказался тем человеком, кто поддерживал это направление.

Волна герbartианской педагогики захлестнула Америку в девяностых годах XIX столетия. Паркер хорошо осознал это. Ни одна идея до этого не вызвала таких бурных дискуссий, по мнению Ф. Паркера. Паркер был очень увлечён концепцией Герbartа и его последователя Ф. Фрëбеля, развивавшего доктрину единства. Основной принцип метода Герbartа – интерес ребёнка. Только те знания, которые интересны ребёнку, могут оказать влияние на его желание учиться и его поведение. Это требовало конкретных, непрерывных, вдохновляющих и подходящих рекомендаций. Герbart начал разрабатывать теорию концентрации. Он был убеждён в том, что определённые понятия должны группироваться. Если этот принцип применить к обучению, то оно стало бы эффективнее и легче. Герbart предложил объединить историю и литературу, так как вместе они смогут стать богатым источником идей преподавания. Однако Паркер имел свою точку зрения на это. Нисколько не минимизируя роль истории и литературы в учебной программе, он считал, что дисциплиной, которая может взять на себя функцию объединения всего опыта ребёнка, должна стать география [5, p. 144].

Последним, кого стоит упомянуть в качестве предшественника Ф. Паркера, является Фридрих Фрëбель – самый выдающийся ученик Песталоцци. Его педагогика стала популярна в Америке в конце XIX века. Он занимался дошкольным образованием, что помогло изменить теорию и практику образования в США, он выдвигал на первый план самостоятельную активность ребёнка, игру, самовыражение, особо отмечал роль созидательной активности в гармоничном развитии личности. Фрëбель очень высоко ценил свободу и спонтанность на уроке. Чтобы раскрыть весь потенциал ребёнка, надо сделать его маленьким творцом, художником. Групповые виды деятельности развивали умение сотрудничать, работать в коллективе. Учебная программа была разработана в соответствии с особенностями развития и интересами детей на каждой стадии. Игровая активность имела первостепенное значение. Во время игры ребёнок раскрывал свой внутренний мир и одновременно приобретал навыки социализации. В результате Фрëбель делал упор на развитие детских садов как начальной ступени образовательного процесса. Учась в Европе, Ф. Паркер посещал различные школы, в том числе и детские сады. В своих поездках он искал прогрессивные мысли, которые бы способствовали улучшению школьной системы в Америке. Увлечённый идеями Фрëбеля о ребёнке как о единстве [6, p. 103], Паркер не просто подражает ему. Он параллельно развивает свою концепцию, используя опыт Фрëбеля в своей работе с детьми.

Деятельность вышеупомянутых европейских педагогов можно считать основополагающей в творчестве Ф. Паркера. Психологические методы Фрёбеля, применяемые в детских садах, его общие представления о самостоятельной деятельности ребёнка наряду с «наблюдением» у Песталоцци и «интересом» у Гербарта сильно повлияли на образование во всём мире. Они вместе с Манном и Шелдоном несомненно сформировали мировоззрение Ф. Паркера.

В 70-е годы XIX столетия зарождается прагматизм. В российских учебниках термин «прагматизм» прочно ассоциируется с именами Чарльза Пирса (1839 – 1914), Уильяма Джеймса (1842 – 1910) и Джона Дьюи (1859 – 1952). Все они представляли собой мыслителей яркой индивидуальности, по-разному трактовавших принцип прагматизма. Однако помещение их под один «прагматический зонтик» в общем-то оправдано; они работали в одной культурной онтологии, скрепляющей конструкцией «зонтика» были натурализм и ориентация на дарвиновскую эволюционную парадигму.

Поскольку и Ч. Пирс, и У. Джеймс были очевидцами грандиозных социальных и технологических изменений, происходящих в стране, экспериментальный характер мышления пронизывает их философскую платформу, которая выдвигается как оппозиция тради-

ционной: мысль внутренне связана с действием; реальность не статичная замкнутая система, а процесс бесконечных изменений, человек не просто пассивная игрушка в руках внешних воздействий, а активная личность, которая с помощью разума и собственной деятельности может изменить условия своей жизни [1, с. 46]. Эти взгляды позже найдут отражение в педагогической концепции Френсиса Паркера.

Таким образом, проанализировав вышесказанное, можно прийти к выводу, что в США середины XIX века происходили огромные изменения в жизни людей. Впервые в истории простые американцы получили право на участие в политических делах страны. Им были предложены и новые образовательные возможности. В тот период демократия казалась наилучшей формой правления, которая сможет обеспечить всех граждан всеобщим образованием. Человек приобрёл новую веру в возможности саморазвития и изменения общества с помощью образования. На фоне указанных исторических событий Паркер начал свои образовательные реформы. В сложные времена только те лидеры, которые полностью посвятили себя своей работе, изменяя подход к образованию, считались истинными прогрессивными реформаторами. Полковник Ф. Паркер был ярким тому примером.

Литература

1. Рогачёва Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : монография. Владимир, 2005. 333 с.
2. Рубцова Т. С. Педагогические идеи Френсиса Паркера и их реализация в современной американской школе // Педагогическая инноватика XX века : монография / Л. И. Богомолова [и др.] ; отв. ред. С. И. Дорошенко ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : ВИТ-принт, 2014. С. 324 – 342.
3. Бим-Бад Б. М. Некоторые уроки истории педагогического образования в США // Историко-педагогический альманах ВЛАДИ : науч.-образоват. журн. Владимир, 2010. № 4(5). С. 139 – 143.
4. Parker Francis W. Talks on Pedagogics. An outline of the Theory of Concentration. New York and Chicago : E. L. Kellogg & Co. P. 491.
5. Parker Francis W. Notes of Talks on Teaching. New York : E. L. Kellogg & Co., 1885. P. 188.
6. Parker Francis W. The Elementary School Teacher and the Course of Study, Vol. II, No. 2 (Oct., 1901). PP. 99 – 104. The University of Chicago Press. URL: <http://www.jstor.org/stable/992224> (дата обращения: 23.03.2016).
7. Benoit Marie Saint Elphege. The educational writings of Comenius and Parker: a comparative study. Boston College, 1967. URL: <http://hdl.handle.net/2345/608> (дата обращения: 21.03.2016).

T. S. Rubtsova

THE HISTORICAL BACKGROUND OF FRANCIS PARKER'S VIEWS ON EDUCATION

Scanning the historical development of Western education, everyone is struck by the numerous attempts by teacher-masters to lay the foundations of a society by providing a man with the better educational opportunities. F. Parker was willing to do something completely different for the improvement of every person as well as of society. He dedicated his life to his work.

Key words: education, reformer, school, society, the USA, self-activity.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

Е. В. Лопаткина

КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ

Статья посвящена проблеме оценивания самого важного метапредметного умения – умения работать с текстом. Предложенные критериальные характеристики открывают подходы к оценке процесса и результатов формирования опыта работы школьников с учебным текстом.

Ключевые слова: учебный текст, работа с учебным текстом, метапредметное умение, формирование опыта, критериальное оценивание.

*Опыт – это то, из чего ты сам
выходишь изменённым.*

М. Фуко

К школе как особому социальному институту, в котором формируются граждане страны и готовятся будущие профессионалы, предъявлены новые требования, обусловленные сменой не только экономической, но и образовательной парадигмы. Приоритетной целью современного школьного образования является развитие личности, готовой к эффективному взаимодействию с окружающим миром, самообразованию и саморазвитию.

Непрерывное образование (обучение через всю жизнь) требует обновления содержания, методов и технологий обучения, а также выделения наряду с предметными и других результатов освоения основной образовательной программы – личностных и метапредметных. Системообразующим метапредметным умением определено умение

работать с текстом. На формирование этого умения как планируемого результата обучения нацелена междисциплинарная программа «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом».

Судить о степени готовности к взаимодействию с учебными текстами, динамике формирования базовых приёмов работы с текстом, об уровне сформированности целостного опыта работы с учебным текстом можно только на основании диагностики и оценивания. Важность диагностики образовательных достижений школьников подчёркивается в стандартах второго поколения: «Показатель динамики образовательных достижений – один из основных показателей в оценке образовательных достижений. Положительная динамика образовательных достижений – важнейшее основание для приня-

тия решения об эффективности учебного процесса, работы учителя или образовательного учреждения, системы образования в целом [4, с. 158].

Поэтому оценивание и диагностика формирования опыта работы с учебным текстом – неотъемлемая часть процесса обучения в школе. Рассматривая опыт работы с учебным текстом как предмет специального формирования, его оценивание выступает как одно из средств управления процессом обучения учащихся для достижения запланированных образовательных результатов.

Понимая деятельность как осознанную, мотивированную, предметную и целенаправленную активность субъекта, *работа с учебным текстом* нами определена как особого рода интеллектуально-мыслительная активность личности, направленная на сбор, использование, преобразование учебной информации и её перевод на ценностно-смысловой уровень в процессе становления субъектной позиции школьников в познании [3, с. 206 – 212].

Исходя из деятельностной сущности работы с учебным текстом, мы определяем *опыт работы с учебным текстом* как готовность к осуществлению работы с учебным текстом, характеризующуюся инициативностью, самостоятельностью, осознанностью и продуктивностью познавательных усилий школьников по восприятию, пониманию, интерпретации и самостоятельному созданию учебных текстов [3, с. 223 – 227].

Достижение продуктивного характера взаимодействия школьников с учебными текстами требует формирования у школьников целостного опыта

работы с учебным текстом. Использование при этом системы критериального оценивания формирования этого опыта «заключается в сравнении достижений школьника с определёнными, коллективно выработанными, заранее известными всем субъектам образовательного процесса критериями. При этом оцениваемая работа позволяет самому ученику рефлексировать свои успехи и неудачи, не только усваивать знания, но и применять их, многопланово анализировать собственные действия, организовывать эффективное взаимодействие с учителем» [5].

Одно из основных требований к такому оцениванию – его органичность, слитность с процессом обучения. Оно не обязательно должно фиксироваться баллами, скорее всего необходимо стремиться к словесно-описательному выражению, значит, быть максимально информативным для обучающихся. При этом активность каждого учащегося, его включенность в учебный процесс обеспечиваются тем, что критериальное оценивание выполняет функцию обратной связи, когда ученик получает информацию о своих успехах и неудачах и на этой основе имеет возможность выстраивать свой образовательный маршрут.

Исходя из вышеобозначенных положений, для выявления динамики формирования опыта работы с учебным текстом нами были определены специальные способы его оценивания – критериальные характеристики (критерии, показатели и уровни сформированности).

Под критерием (от греч. *kriterion* – средство для суждения, мерило) мы понимаем признак, на основе которого производится оценка, определение или

классификация чего-либо. Для придания выделенным критериям качества диагностичности были обозначены соответствующие показатели. Показатели – те характеристики, по наличию или отсутствию которых можно судить о степени достижения критериев. Показатели выражены в количественных характеристиках – процентах и качественных характеристиках – уровнях: низкий, средний, высокий. Понятие «уровень» выражает диалектический характер развития, позволяющий познать предмет во всем многообразии свойств, связей, отношений. При оценке уровня сформированности у школьников опыта работы с учебным текстом необходимо руководствоваться системой критериев, которые отражают основные характеристики и аспекты опыта работы с учебным текстом.

Исходя из структуры опыта работы с учебным текстом, были определены следующие критерии: *знаниевый* (отражающий представления школьников о сущности, видах и способах взаимодействия с учебным текстом), *инструментальный* (выявляющий степень сформированности у школьников базовых умений, входящих в опыт работы с учебным текстом) и *личностный* (характеризующий ценностно-смысловое отношение школьников к опыту работы с учебным текстом).

Необходимость *знаниевого критерия* обусловлена положением о важности формирования у учащихся системы представлений о том, как устроены учебные тексты, каковы набор и особенности разных приёмов взаимодействия с ними, сведений о своих собственных предпочтениях при выборе того или иного приёма и способах их

эффективного использования с целью самосовершенствования. Отсутствие такого рода информации не позволяет учащемуся целенаправленно выбирать инструменты для самопознания. При таких условиях затруднено осознанное включение их в личностную систему средств обучения, способствующих становлению субъектной познавательной позиции школьника. Следовательно, школьники должны иметь представление о сущности работы с учебным текстом и её различных видах, о её роли в познании, учебных и жизненных ситуациях. Только тогда школьники смогут осознанно работать с учебным текстом.

Применительно к знаниевому критерию нами выделены следующие показатели:

- 1) наличие представлений о сущности работы с учебным текстом и её роли в познавательной деятельности;
- 2) знание о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом;
- 3) владение терминологией, с помощью которой описывается опыт работы с учебным текстом.

Включение в содержание образования составляющей, сопряжённой с опытом работы с учебным текстом, должно привести к определённым изменениям показателей вышеназванного критерия. Эти изменения должны выражаться в том, что учащиеся основной школы будут не просто знать набор соответствующих терминов, а осмысленно оперировать ими, включая их в свою речь, комментируя свои действия с позиции субъекта. У школьников должно сложиться понимание того, что приёмы взаимодействия с учебным текстом – это те инструменты, которые

помогают ему познавать действительный мир, осваивая культурное наследие человечества посредством использования учебных текстов, а также способствуют самоизменению ребёнка, обогащению его опыта при конструировании текстов, что приводит в конечном счёте к воспроизведению культуры. Фиксирование изменений возможно с использованием следующих диагностических методик: анкетирование, беседа, пролонгированное наблюдение.

Приведём характеристику уровней сформированности опыта работы с учебным текстом по *знаниевому критерию*:

низкий – отсутствуют представления о работе с учебным текстом, нет понимания смысла понятий и терминов, в которых фиксируется знание о сущности работы с учебным текстом, не имеет представлений о роли работы с учебным текстом в познании, учебных и жизненных ситуациях. В активной речи этих понятий и терминов не использует. Знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом отсутствуют. Работает с учебным текстом стихийно и неосознанно;

средний – представления о работе с учебным текстом и её роли в познании, в учебных и жизненных ситуациях не конкретны, расплывчаты. Может объяснить смысл понятий, связанных с работой с учебным текстом, на интуитивном уровне. В активной речи использует их достаточно редко. Знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом недостаточны. Работает с учебным текстом неосознанно;

высокий – представления о работе с учебным текстом достаточно полны, понимает её роль в познании, учебных

и жизненных ситуациях. Понятия, в которых фиксируется знание о сущности работы с учебным текстом, часто использует в активной речи. Знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом достаточно полные. Работа с учебным текстом осознанная и направлена на самосовершенствование.

Сущность *инструментального критерия* оценки динамики формирования опыта работы с учебным текстом сводится к степени освоенности школьниками базовых приёмов взаимодействия с учебным текстом, значит, и сформированности умений, входящих в состав опыта работы с учебным текстом. Целесообразность включения в перечень критериев инструментального критерия продиктована следующими обстоятельствами. Для того чтобы взаимодействие школьников с учебными текстами позволило реализовать всю совокупность педагогических функций учебного текста [1, с. 84 – 86], необходимо, чтобы отношения учащихся и учебных текстов выстраивались в логике субъект-субъектных отношений. Это может быть обеспечено включением специально сконструированных учебных текстов в учебно-познавательную деятельность в соответствии с разработанной нами процессуальной моделью опыта работы с учебным текстом [3, с. 227 – 241], а в арсенале школьников – специального инструментария в форме совокупности приёмов взаимодействия с учебным текстом [2], которые помогут выстраивать эти отношения с позиции субъекта.

Очень важно понимать, какие приёмы выбирает, осваивает и включает в свой опыт каждый учащийся для само-

выражения личной позиции как читателя предложенного учебного текста, а также как соавтора интерпретируемого текста или автора нового учебного текста. Задача современной школы состоит в том, чтобы научить человека учиться для продолжения образования через самообразование. От того, будут ли освоены школьником приёмы взаимодействия с учебным текстом и какие именно войдут в индивидуальный опыт, будут зависеть его возможности к самосовершенствованию, самоизменению как в школе, так и после её окончания.

При отслеживании динамики инструментального критерия нами применяются три показателя:

- 1) полнота набора используемых обучающимся приёмов;
- 2) степень самостоятельности в использовании приёмов;
- 3) перенос приёмов взаимодействия с учебным текстом с одной предметной области на другую.

В процессе целенаправленного формирования у школьников опыта работы с учебным текстом должна просматриваться динамика инструментальной составляющей этого опыта, что проявляется в следующем. Во-первых, в наличии многообразия приёмов взаимодействия с учебным текстом, которые стали достоянием индивидуального опыта ученика: чем шире спектр освоенных приёмов, тем больше возможностей для выбора среди них такого, который соответствует индивидуальным особенностям и намерениям учащегося при работе с учебным текстом, для их модернизации, дальнейшего усовершенствования в процессе познавательной деятельности. И если

согласно знаниевому критерию можно судить о сформированности представлений о всём спектре инструментов для осуществления работы с учебным текстом, то в соответствии с инструментальным критерием возможно выявить особенности освоения и применения приёмов.

Инструментальный аспект формирования опыта работы с учебным текстом будет определять индивидуальную систему приёмов взаимодействия школьников с учебным текстом, эффективность которой проявляется у школьников в ситуации выбора, когда один приём становится предпочтительней другого. И выбор будет зависеть не столько от ситуации, заданной текстом, сколько от личного намерения учащегося, выраженного в самостоятельно сформулированной учебной задаче. Школьники при выборе приёмов всё чаще будут руководствоваться составом индивидуального опыта, приобретённого и постоянно обогащаемого ими в процессе целенаправленной работы с учебными текстами. Это, в свою очередь, будет способствовать проявлению их субъектной позиции, что в итоге будет весомым вкладом в саморазвитие школьников. Во-вторых, эта динамика выразится в культуро-созидательной направленности работы с учебным текстом, результатом которой будет перестройка, усовершенствование используемых приёмов, нацеленное на интерпретирование готовых текстов, а также на конструирование учебных текстов с учётом личного намерения и учебно-познавательного предпочтения.

Для диагностики степени сформированности у школьников базовых уме-

ний опыта работы с учебным текстом могут быть использованы контрольно-диагностические задания (КДЗ), а также метод наблюдения. КДЗ имеют двухкомпонентную структуру: предметную (текст, вопрос или задание по предмету) и диагностическую (дополнительный вопрос, сориентированный на один из показателей инструментального критерия). Выполнение таких заданий требует применения освоенных школьниками приёмов взаимодействия с учебными текстами и их переноса в новые ситуации.

Приведём характеристику уровней сформированности опыта работы с учебным текстом по *инструментальному критерию*:

низкий – набор применяемых приёмов крайне ограничен, не принимает учебную цель взаимодействия с учебным текстом и не может спланировать свои действия. Низкая степень самостоятельности в использовании приёмов, постоянно просит помощи со стороны учителя, не переносит приёмы взаимодействия с учебным текстом с одной предметной области на другую;

средний – набор применяемых приёмов небогат, принимает учебную цель взаимодействия с учебным текстом, иногда может поставить её самостоятельно и пробует планировать свои действия. Использует приёмы только при непосредственной помощи учителя, не может самостоятельно переносить приёмы взаимодействия с учебным текстом с одной предметной области на другую;

высокий – набор применяемых приёмов многообразен, часто ставит учебную цель взаимодействия с учебным

текстом и почти всегда может спланировать свои действия. Использует базовые приёмы самостоятельно, умеет переносить приёмы взаимодействия с учебным текстом с одной предметной области на другую.

Очень важным, по нашему мнению, для определения динамики формирования у учащихся опыта работы с учебным текстом является *личный критерий*. Формирование соответствующего опыта, необходимость которого обусловлена творческо-созидательной направленностью современного образования, будет выступать закономерным результатом обучения при условии его проектирования на основе специального комплекса дидактических средств [1]; самой важной характеристикой этого результата является перечень личностных достижений. Он позволяет зафиксировать те изменения в личности учащегося, которые уже произошли или только наметились в процессе формирования опыта работы с учебным текстом, те тенденции в поведении школьника, которые свидетельствуют об обогащении его субъектного опыта.

При отслеживании динамики личного критерия мы используем четыре показателя:

1) источник побуждения к применению приёмов (внешний или внутренний);

2) стремление к высокому качеству выполнения любого вида работы с учебным текстом;

3) готовность к принятию критики и помощи со стороны других школьников;

4) наличие рефлексивно-оценочных проявлений по отношению к работе с учебным текстом.

О побуждении к применению учащимися соответствующих приёмов в разных видах работы с учебным текстом можно судить по положительному отношению к выполнению той или иной учебной задачи по предложению учителя, авторского текста учебника или по самостоятельному инициированию учащимся. Среди видов работы с учебным текстом мы выделяем текствосприятие, осмысление, интерпретацию и текстопорождение [3, с. 212 – 223], первые три из которых заключаются в использовании школьниками готовых учебных текстов и дальнейшем их преобразовании, последний – в конструировании новых текстов. Подтверждением мотивированности работы учащегося с учебным текстом служило также принятие на себя роли лидера в групповой работе при выработке того или иного приёма взаимодействия с учебным текстом, что впоследствии часто закреплялось за ним как постоянное поручение по руководству работой творческой лаборатории, занимающейся совершенствованием приёмов или конструированием новых. Такого рода деятельность длилась как в течение ограниченного времени на уроке, так и продолжительное время вне урока. При её выполнении учащийся исходил из своих внутренних побуждений, когда познавательная потребность субъекта деятельности «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщённого приёма взаимодействия с учебным текстом и «опредмечивается» в нём.

Мотивированность школьника к творческому взаимодействию с учебным текстом фиксировалась по желанию представить свою работу перед

всем классом или группой учащихся. Этот показатель наблюдают по участию школьников в оформлении классных выставок творческих работ, выпуску газет, журналов с использованием в них ученических работ, выполненных в течение учебного года, по представлению работ для участия в различных конкурсах в рамках предметной недели, подготовке уроков творчества, уроков представления личных достижений.

При наблюдении за деятельностью школьника в соответствии с этим показателем следует учитывать и субъектную познавательную позицию учащегося, фиксируя его самостоятельное обращение в библиотеку или к учителю за дополнительной литературой по вопросам использования и конструирования учебных текстов, а также желание делать сообщения о своих достижениях в освоении приёмов взаимодействия с учебным текстом на уроке.

Стремление к высокому качеству осуществления работы с учебным текстом мы констатировали по активности выполнять любой вид работы, связанный с учебным текстом, будь то текствосприятие, осмысление, интерпретация или текстопорождение. Этот показатель можно фиксировать и при наблюдении положительного настроения на взаимодействие с учебным текстом, осознанности выполняемых действий, желания довести задуманное до конца, получить качественный результат, усовершенствовать процесс осуществления учебно-текстовой деятельности.

О готовности учащегося к принятию критики и помощи со стороны дру-

гих участников учебного процесса можно судить, во-первых, по желанию услышать мнение других, спокойному восприятию высказываемых в его адрес замечаний, предложений; во-вторых, по активности школьника при анализе выполнения различных видов работы с учебным текстом, умению отстаивать свою точку зрения, а также по потребности в исправлении своих и чужих ошибок, недочётов, внесению корректив в творческую работу после рекомендаций со стороны одноклассников или (и) учителя.

Приведём характеристику уровней сформированности опыта работы с учебным текстом по *личностному критерию*:

низкий – отсутствует интерес к применению приёмов, нет потребности в их использовании, не стремится качественно выполнять любой вид работы с учебным текстом. Не готов принимать критику и помощь со стороны других, не участвует в обсуждении хода и результатов взаимодействия с учебным текстом, не может оценить свою работу с учебным текстом;

средний – возникает ситуативный интерес к применению приёмов, присутствует потребность в их использовании, часто стремится качественно выполнять любой вид работы с учебным текстом. Иногда готов принимать критику и помощь со стороны других, неактивно участвует в обсуждении хода и результатов взаимодействия с учебным текстом, имеет желание оценить свою работу с учебным текстом;

высокий – имеет устойчивый интерес к применению приёмов, ярко выражена потребность в их использовании,

почти всегда стремится качественно выполнять любой вид работы с учебным текстом. Готов принимать критику и помощь со стороны других и оказывать её другим учащимся, активно участвует в обсуждении хода и результатов взаимодействия с учебным текстом, почти всегда имеет желание оценить свою работу с учебным текстом, а также работу других.

Представленные выше критерии используются как для оценки первоначального уровня сформированности у учащихся опыта работы с учебным текстом, так и в процессе дальнейшего формирования и обогащения опыта. Характеристики уровней с учётом всех критериев (см. таблицу) помогут учителю выстроить систему своей деятельности по целенаправленному формированию у школьников опыта работы с учебным текстом, фиксировать результативность применяемого комплекса дидактических средств, описывать индивидуальные достижения и затруднения учащихся, планировать переход каждого учащегося к более высокому по сравнению с ранее достигнутым уровнем, а также корректировать процесс формирования опыта работы с учебным текстом с учётом специфики учебного предмета.

Итак, критериальные характеристики открывают новые подходы к оценке процесса и результатов формирования опыта работы школьников с учебным текстом, подтверждая высокий дидактический потенциал критериального оценивания для достижения планируемых результатов обучения в современной школе.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Уровни сформированности опыта работы с учебным текстом

Характеристика		Низкий	Средний	Высокий
Полнота представлений о сущности, видах и способах взаимодействия с учебным текстом	Представления о роли работы с учебным текстом в познании в учебных и жизненных ситуациях	не имеет	имеет, может привести примеры	имеет, приводит различные примеры
	Представления о работе с учебным текстом	отсутствуют	неконкретны, расплывчаты	достаточно полны
	Смысл понятий и терминов, фиксирующих знание о сущности работы с учебным текстом	не понимает	понимает	понимает и может объяснить
	Использование в активной речи этих понятий и терминов	не использует	иногда использует	использует достаточно часто
	Знания о многообразии приёмов взаимодействия с учебным текстом	отсутствуют	недостаточны	достаточно полные
	Работа с учебным текстом	стихийная и неосознанная	частично осознанная	осознанная, направлена на самосовершенствование
Степень сформированности базовых умений работы с учебным текстом	Набор применяемых приёмов	крайне ограничен	небогат	многообразен
	Учебная задача взаимодействия с учебным текстом	не принимает готовую задачу	принимает готовую задачу, иногда ставит самостоятельно	принимает готовую задачу, часто ставит самостоятельно
	Планирование своих действий	не может планировать	пробует планировать	почти всегда планирует
	Самостоятельное использование базовых приёмов	отсутствует	иногда	всегда
	Помощь со стороны учителя	постоянно	часто	иногда
	Перенос приёмов с одной предметной области на другую	не может	пробует	умеет
Ценностно-смысловое отношение к работе с учебным текстом	Интерес к применению приёмов	отсутствует	ситуативный	устойчивый
	Потребность в использовании приёмов	нет	присутствует	ярко выражена
	Выполнение различных видов работы с учебным текстом	не стремится к качеству	часто стремится к качеству	почти всегда стремится к качеству
	Готовность к критике и помощи со стороны других	не принимает	иногда принимает	принимает и оказывает помощь другим
	Обсуждение процесса и результата взаимодействия с учебным текстом	не участвует	участвует неактивно	всегда активно участвует
	Оценивание своей работы с учебным текстом	не может	имеет желание, испытывает затруднения	имеет желание, может оценить

Литература

1. Лопаткина Е. В. Комплекс дидактических средств, ориентированных на формирование у школьников опыта работы с учебным текстом // Обучение как процесс образования личности : историко-педагогические детерминанты, теоретические поиски и технологические решения : материалы Шестых межрегион. педагог. чтений, посвящённых памяти И. Я. Лернера. В 2 ч. Ч. 2 / Владим. гос. гуманитар. ун-т. Владимир, 2010. С. 78 – 94.
2. Лопаткина Е. В. Совокупность приёмов взаимодействия учащихся с учебным текстом // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика (Теория и методика обучения). 2009. № 5. С. 19 – 23.
3. Лопаткина Е. В. Формирование у школьников опыта работы с учебным текстом в условиях современного образования // Современное школьное обучение: на пути к технологическому обновлению : коллектив. моногр. / Е. Н. Селиверстова [и др.] ; под ред. Е. Н. Селиверстовой. Владимир : ВИТ-принт, 2014. С. 178 – 244.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011. 342 с. (Стандарты второго поколения).
5. Романов Ю. В., Тришнева О. М. Покушение на систему. Какие задачи решает критериальное оценивание // Управление школой. 2009. № 3. С. 15 – 19.

E. V. Lopatkina

**CRITERIA-BASED STUDENTS ASSESSMENT OF EXPERIENCE IN OPERATION
WITH AN EDUCATIONAL TEXT**

The article is devoted to the problem of estimating the most important interdisciplinary skills – ability to operate with text. The proposed criterial features open approaches to the evaluation of the process and results of formation of student’s experience in operation with educational text.

Key words: *educational text, operation with an educational text, interdisciplinary ability, the creation of experience, criteria-based assessment.*

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА КАК ДВИЖЕНИЕ В ПОЗНАНИИ

В статье рассмотрена одна из дидактических закономерностей развития исследовательского потенциала школьников. Она предполагает обеспечение органичного сочетания познанного школьником и неструктурированного знания, манящего новыми открытиями, получение которых ведет к росту исследовательских качеств школьника. Представленные автором способы реализации выявленной закономерности в учебной ситуации позволяют осмыслить идею целостности в практике развития исследовательского потенциала школьников.

Ключевые слова: методологический подход, исследовательский потенциал школьника, учебная ситуация, целостность, дидактическая закономерность, обучение.

Задача современной школы «научить учиться всю жизнь» ведет к созданию модели обучения, реализация которой означает получение нового самоценного результата – развитие исследовательского потенциала школьника, проявляющегося как готовность к обнаружению непонятого, формулированию и решению проблем. Наличие научных поисков, в рамках которых изучались отдельные проблемы развития исследовательского потенциала школьников (факторы развития исследовательского потенциала школьников в условиях изучения математики (И. В. Клещева); опыт советской школы в решении проблемы развития исследовательского потенциала школьников при изучении физики и математики (Е. В. Протасова), диагностика исследовательского потенциала учащихся в условиях дополнительного и профессионального образования (Н. Н. Шестернева), а также множества научных результатов, полученных в ходе решения проблем

развития отдельных составляющих исследовательского потенциала школьников, свидетельствуют о том, что необходимо рассмотрение этого понятия в рамках определенных методологических подходов.

Анализ философских, психолого-педагогических исследований позволил нам в контексте антропологического, культурологического, системно-деятельностного подходов подойти к краткому описанию характеристик феномена «исследовательский потенциал школьника» в терминах свойств категории «потенциал человека». В результате научного поиска исследовательский потенциал школьника определен нами как интегральная и системная характеристика динамичного ресурса, включающего единство развитых природных задатков (интеллекта, сензитивности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обоб-

щенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Нами показано, что исследовательский потенциал школьников может быть рассмотрен на уровне прошлого как общий ресурс природных и приобретенных в процессе становления личности исследовательских качеств, который обеспечивает их дальнейшее развитие; на уровне настоящего – как исследовательские качества, которые востребованы в конкретной познавательной ситуации; на уровне будущего – как «зона ближайшего развития», как исследовательские качества, которые в силу ряда причин оказались или оказываются неиспользованными и которые получают развитие в будущем при познавательной деятельности.

Результаты теоретических поисков и дидактического эксперимента, проведенного на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» г. Грайворона, «Средняя общеобразовательная школа № 45» г. Белгорода, МАОУ «Гимназия № 1» г. Белгорода, позволили для понимания сущности развития исследовательского потенциала личности школьника выделить

идею целостности в контексте антропологического подхода. Ее реализация предполагает:

учет единства биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося, рассмотрение школьника как человека в единстве его внутренних способностей и внешних возможностей для реализации первых, понимание предела или границы возможного в соответствии с результатом его деятельности при наиболее благоприятных условиях и максимальной мотивированности и эффективности учебно-познавательных усилий школьника;

внимание учителя не столько на способностях и актуальных достижениях школьника, сколько на «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), исходя из того что структурирование, деструктурирование, реструктурирование школьником имеющегося знания и жизненного мира может быть рассмотрено как освоение им сферы возможного, постоянно возобновляющееся его движение к границам, разделяющим возможное и невозможное, с вариациями приспособительного либо деструктивного характера, что «расширение сферы возможного, рост достигнутого влечет за собой умножение неосуществившихся вариантов развития и расширение сферы невозможного» (Г. В. Иванченко) [1];

реализацию всеобщего универсального дифференционно-интеграционного закона развития (ведение ученика от самого общего целостного не очень определенного к все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности), организацию движения школьника как от знаний, зафиксированных в виде

усвоенных с разной степенью абстрактности, строгости и точности, так и от «понятий нестрогих и нечетких, построенных на основе эмпирических, а не теоретических обобщений», «динамических образных представлений, которые трудно, а также нецелесообразно фиксировать в виде строгих научных понятий и устойчивых классификаций» (А. Н. Поддьяков) [2] к построению собственной внешней и внутренней деятельности, ведущей к обогащению концепции жизни, развитию своеобразного личностного концептуального видения мира, построению «образа мира», «картины мира», «модели универсума» [3];

обеспечение снятия разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении, видения школьником части в контексте понимания целого.

Опираясь на антропологический подход, развитие исследовательского потенциала школьников мы рассматриваем как динамику познавательного-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, как развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности. Учебную ситуацию развития исследовательского потенциала школьников мы рассматриваем как образовательное событие, развернутое вокруг проблемы, решение которой приводит к получению личностного содержания. Этот вид содержания строится в направлении от образовательной среды через деятельность ученика по освоению реальности, раскрытие и переструктурирование

субъектного (личностного) опыта к культурному (нормативному) опыту.

Моделирование учебных ситуаций развития исследовательского потенциала школьников и их реализация в дидактическом эксперименте потребовали рассмотрения в контексте идеи целостности *дифференциации и интеграции в познании*. Они представляют собой противоположности – такие стороны этого процесса, которые одновременно: неразрывно связаны и взаимно исключают друг друга, притом не только в разных, но и в одном и том же отношении; взаимопроникают и при определенных условиях переходят друг в друга. Их единство как тождество противоположностей образует диалектическое противоречие.

Единство и борьба этих противоположностей представляет движущую силу развития исследовательского потенциала школьников. Закон перехода количественных изменений в качественные также иллюстрируется этими противоположностями: рост интеграции с течением времени в познании объекта ведет к ее уменьшению, может наступить момент, когда накопление фактов, информации потребует новый скачок, новое качество – интеграцию. Из вышеизложенных процессов вытекает следующий диалектический закон: закон отрицания отрицания. Он говорит о том, что новое качество, возникшее из накопленного количества предыдущего качества, становится его противоположностью, т. е. отрицает предыдущее качество. И через какое-то время полученное новое качество, например превращенная в дифференциацию интеграция, само неизбежно станет отрицаемым при накоплении

определенного количества. Этот закон иллюстрирует развитие исследовательского потенциала школьника по спирали, в которой каждый цикл – новый виток его движения. И эта спираль представляет определенный порядок, гармонично развитию исследовательского потенциала школьников, проявление единого процесса развития мира: в ней реализуются все три закона диалектики, развитие процесса перехода количества в качество с одновременным отрицанием прошедшего отрицания.

Всеобщий универсальный **дифференциционно-интеграционный закон развития** позволяет увидеть непрерывную смену стадий (интегративного процесса на дифференцированный), берущую начало в интеграции, параллельность процессов, которые обеспечивают целостность и движение к более высоким иерархическим уровням [4], а также демонстрирует соответствие закону всеобщей организационной науки (дифференциации исходного первичного однородно-простого состояния, закону расхождения частей целого, процессам контрдифференциации и системной консолидации) [5].

В контексте идеи целостности структурная линия развития исследовательского потенциала школьника в каждой учебной ситуации представляет собой циклическое движение школьника от целого, неопределенного, к более точному, дифференцированному. В соответствии с законом, опытом моделирования и реализации учебных ситуаций мы выделяем определенную последовательность этапов развития исследовательского потенциала школьников:

- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского

потенциала школьника (технологической готовности к исследованию, творческой активности) с целью установления статичных взаимосвязей при получении ответа на вопрос, возникший в ходе целостного восприятия объекта исследования;

- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника (мотивации к исследованию, научного стиля мышления) с целью разрушения статичных связей на материале учебного содержания, который обеспечивает встречу традиционного (устойчивых связей) и нового из сферы жизненного опыта или опыта предметного обучения (неустойчивых связей);

- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника, на котором происходит упорядочивание, структуризация связей в новом учебном содержании;

- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника с целью разрушения установившихся новых связей в изучаемом учебном материале.

Последовательность этапов говорит о новом подходе к организации познавательной деятельности школьников, реализации движения школьника от гипотетических знаний («зоны неясных знаний») к знанию о незнании, а затем от знания к новому незнанию, о принципиальном отличии от его движения в традиционной модели обучения, в которой ученик идет от незнания к знанию [6]. В учебной ситуации развития исследовательского потенциала школьников смена этапов означает периодическую смену упорядочивания и разупорядочивания установленных ими познавательных связей, расширение их гипотетических

знаний. Число смены указанных этапов, как показывает практика, определяется объемом и временем изучения учебного материала школьником, теснотой связи урочной и внеурочной познавательной деятельности.

Содержательная линия развития исследовательского потенциала школьников в контексте идеи целостности в такой учебной ситуации представлена нами как гармоничное сочетание познанным школьником и его неструктурированного знания, инвариантной и вариативной частей содержания, включающих современное научное знание, в котором представлены как научные достижения, так и проблемно-гипотетические знания, знания завтрашнего дня науки. При работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления в науке проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания ученик осуществляет свои первые пробы формулирования проблем и гипотез [7].

Нами в соответствии с перечнем универсальных учебных действий, указанных в Стандарте, получен кодификатор выделенных показателей исследовательского потенциала школьника [8], что позволяет наблюдать за движением его развития в учебных ситуациях с позиций требований ФГОС. Наличие одинаковых универсальных учебных действий в показателях исследовательского потенциала школьников в созданном кодификаторе дает возможность педагогу увидеть причины наличия тесных связей между показателями, что позволяет в дальнейшем выявлять источники ряда проблем его развития, а значит, более точно формулировать задачи по развитию каждого из выявленных составляющих исследовательского

потенциала школьника. Универсальное учебное действие может быть сформировано (освоено), и тогда мы говорим о нем как об умении, что означает: с помощью системы универсальных учебных действий учитель может выделять зоны актуального и ближайшего развития составляющих исследовательского потенциала школьников, проводить на каждом этапе развития оценку меры его реализации.

В движении этапов развития исследовательского потенциала школьников мы можем также увидеть смену доминирования эмоциональности и сознательности. Знания, требующие более четкого понимания (дифференциации), «неясные знания» будут соответствовать доминированию эмоций, а знания более четкие и структурированные – сознанию. Соотношение интуитивного и рационального на разных этапах познания меняется. При решении проблемы в процессе индивидуального акта познания интуитивное «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, предшествует осознанному оформлению решения, его вербализации [9, 10].

Нами в условиях дидактического эксперимента для наблюдений смены доминант эмоциональности и сознательности у школьников был использован ряд прилагательных, подобранных на основе результатов исследований нейрофизиологов. Так, исследования лаборатории Ю. И. Александрова показали, что исходя из последовательного формирования в онтогенезе обонятельного, тактильного, слухового и зрительного «анализаторов», поведение, основанное на модальностях, появившихся раньше (например, на обонянии), более эмоционально, чем основанное на

модальностях, появившихся позднее (например, на зрении), что высоко эмоциональные оценки достоверно чаще представлены прилагательными, связанными с обонянием, а низко эмоциональные со зрением [11]. Так как сознание и эмоции являются характеристиками разных, одновременно актуализируемых уровней системной организации поведения [11], то чем выше эмоциональная характеристика действий школьника, тем ниже их сознательная характеристика.

Каждому прилагательному, соотношенному с определенным «анализатором», мы подбирали противоположное по смыслу прилагательное. Меру эмоциональности характеризовали баллами. Так, выделенному прилагательному «ароматный» соответствовала определенная мера эмоциональности, выраженная в баллах, – число «+4», прилагательному «вонючий» – «-4», прилагательному «пушистый» – «+3», прилагательному «шершавый» – «-3», прилагательному «мелодичный» – «+2», прилагательному «грохочущий» – «-2», прилагательному «красивый» – «+1», прилагательному «уродливый» – «-1». Выбор школьниками прилагательного позволял определить меру эмоциональности (сознательности) осуществляемых действий на каждом из этапов решения проблемы (задачи). При обработке данных мы соотносили выбранное школьником прилагательное с определенным числом, а затем определяли связь проявления эмоций с реализуемыми составляющими исследовательского потенциала школьника, выраженного в терминах универсальных учебных действий (УУД).

Учитель в практике развития исследовательского потенциала школьников может использовать полученную нами

методику для выявления познавательных барьеров учеников, определения зоны «ближайшего развития» ряда УУД, а главное, – для проектирования последовательности шагов учеников в рамках конкретного учебного материала, оценки возможности школьника двигаться дальше в соответствии с идеей целостности.

Идея целостности находит свое выражение в стремлении педагога к гармонии развития исследовательского потенциала школьников, в его ориентации на реализацию в обучении созвучности внутреннего мира школьника, его отношения к познанию и взаимоотношения школьника с миром, которая может быть рассмотрена как идеал. Нарушение такой гармонии приводит по большому счету к ограничению возможности полноценной реализации исследовательского потенциала школьника, а затем в дальнейшем – к бесплодности существования личности.

Анализ теоретических источников, ряд проведенных наблюдений, результаты обработки данных позволили нам выявить *дидактическую закономерность*, существенную устойчивую повторяющуюся причинно-следственную связь, отражающую идею целостности: *гармоничность* развития исследовательского потенциала школьников обеспечивается расширением и доминированием сферы их гипотетических знаний, сменой движения от неструктурированного знания (от впечатлений, которые отчетливо не осознаются) к высокому уровню осознания (структурированному знанию). Выделенная закономерность показывает: развитие исследовательского потенциала школьников отражает движение дидактического процесса от кризиса, дисбаланса

к гармонии как характеристики относительной динамической уравновешенности, взаимообогащающего сотрудничества, взаимного стимулирования и дополнения сторон педагогического процесса [12]. В контексте использованного нами всеобщего универсального дифференционно-интеграционного закона развития гармоничность развития исследовательского потенциала школьников предполагает органичное сочетание познанного школьником и неструктурированного знания, манящего новыми открытиями, получение которых ведет к новому росту исследовательских качеств школьника. «Неясные, сверхподвижные знания, образы, представления» (Н. Н. Поддьяков) [13] являются основой (осознанного или интуитивного) построения собственной внешней и внутренней деятельности.

Найденная нами в педагогическом эксперименте закономерность регистрировалась в виде следующих взаимосвязей: чем чаще происходил учет ширины и глубины имеющихся гипотетических знаний школьника, характеризующих уровень их неопределенности, тем чаще наблюдалось в ходе обучения попадание учителя в зону смыслов (встречи «ясных» и «неясных знаний») школьников, тем выше по уровню проявления были показатели исследовательского потенциала школьников и шире их диапазон; чем чаще использовались методологические знания, метод проб, эксперимент, тем выше были приращенные всего спектра составляющих исследовательского потенциала школьников. Эти взаимосвязи хорошо иллюстрируют следующие факты: положительный

результат при использовании системы исследовательских заданий для высокомотивированных к изучению научной области знаний школьников, составленных в рамках предмета; положительный результат при использовании системы исследовательских заданий для менее мотивированных учеников, содержание которых имело больше связей с их опытом и интересами, выходящими за рамки предмета.

Конкретным примером, иллюстрирующим выделенную закономерность, может также стать факт из педагогической практики автора статьи. В результате постоянного расширения сферы «неясных знаний» с помощью систематически организованной работы школьников с научно-популярными текстами у них постоянно возникали новые вопросы, рождались необычные гипотезы. Так, на уроке в ходе изучения нового материала по теме «Периодический закон Д. И. Менделеева» шло обсуждение проблемы о связи выдающихся открытий с фундаментальными законами природы, в частности с законом периодичности. При коллективном анализе истории появления периодического закона один из учеников заметил: «Вы знаете, я недавно прочел: цветок, привезенный из США в Россию, цветет днем. Закон периодичности – фундаментальный закон природы. Открытие периодического закона Д. И. Менделеевым показывает: каждому ученому нужно быть не только наблюдательным, но и хорошо знать законы более высокого уровня – фундаментальные законы».

К сожалению, в педагогических исследованиях и практике использование терминов «гармоничность», «гармония», «гармонизация» происходит достаточно редко, так как идеал гармоничного развития считается нереальным для существующих образовательных систем, несмотря на то что получило материалистическое истолкование содержание гармоничного развития как сочетаемости, установлено равновесие гуманитарных и естественных знаний, уточнено соотношение левого и правого полушарий головного мозга и др. [14].

Гармоничность развития исследовательского потенциала школьников может быть реализована в каждой учебной ситуации, последовательность из которых выстраивается учителем в рамках дидактического модуля. В каждой учебной ситуации происходит расширение гипотетических знаний школьников, периодическая смена интегративных процессов процессами дифференциации (периодическая смена упорядочивания и разупорядочивания установленных школьником познавательных связей). Построенная нами последовательность учебных ситуаций характеризует взаимообогащение, тесные взаимосвязи, точки перехода от одной ситуации к другой. Нами в соответствии с этапами культурогенеза (культуроосвоения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества) [15] и этапами системогенеза (этапами творческого саморазвития школьников) последовательность учебных ситуаций представлена как девять шагов развития исследовательского

потенциала школьников, в каждом из которых регистрируются следующие виды их деятельности:

- деятельность по освоению нового умения,
- деятельность по использованию нового умения,
- деятельность по интерпретированию нового умения,
- деятельность – творение нового умения,
- деятельность по освоению теории и практических знаний,
- деятельность по использованию теоретических и практических знаний,
- деятельность по интерпретированию теоретических и практических знаний,
- деятельность – творение новых теоретических и практических знаний,
- деятельность по освоению технологии исследования и методологических знаний,
- деятельность по использованию технологии исследования и методологических знаний,
- деятельность по интерпретации технологий исследования с использованием методологических знаний,
- деятельность – творение с использованием технологии исследования и методологических знаний.

Последовательность учебных ситуаций свидетельствует о движении в направлении наращивания сложности познавательной деятельности и меры творчества, определяющих развертывание процессов творческого саморазвития школьника (самоопределения, самопознания, самоорганизации, самообразования, саморегулирования, само-

контроля и промежуточного и в то же время конечного в диалектической спирали самопроцессов – творческой самореализации).

Рассмотрим на конкретном примере, как может быть реализована смена процессов интеграции и дифференциации в обучении, как происходит расширение гипотетических знаний школьников, а также как может быть представлена последовательность учебных ситуаций, иллюстрирующая усложнение познавательной деятельности, меры ее творчества. В ходе изучения темы «Кислоты. Основания» курса химии 8 класса учитель привлекает знания из жизненного опыта школьников, в которых задействован термин «индикатор», собирает вопросы школьников о значимости индикаторов в жизни человека, организует наблюдения учеников в ходе лабораторного эксперимента за изменением цвета различных индикаторов в кислой, щелочной средах, ведет к формулированию понятия «индикатор» в контексте проведенного наблюдения (этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьников). Затем школьники наблюдают в ходе демонстрации учителем явление, при котором индикатор фенолфталеин не окрашивает в малиновый цвет сухую щелочь. Учителем организуется сбор гипотез о причинах нарушения выявленной на предыдущем этапе закономерности поведения индикаторов в различных средах (этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьников). Далее учитель организует проверку школьниками

гипотезы о том, что причина нарушения выявленной на первом этапе закономерности об окраске индикаторов в определенных средах – действие воды, которая разрушает кристаллическую решетку щелочи и способствует появлению гидроксид-ионов. Школьники выполняют экспериментальные действия по проверке гипотезы (этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьников).

Анализ полученных результатов проверки гипотезы ведет к дальнейшему обсуждению школьниками жизненных наблюдений за изменением окраски веществ при их взаимодействии, если одно из них является щелочью или кислотой. Например, от учеников можно услышать рассказ о том, что они в домашних условиях наблюдали изменение окраски чая при добавлении к нему лимона. У школьников появляются новые вопросы, отражающие их интересы. Например, о том, как доказать кислотность свойств пищевых продуктов с помощью индикатора, что может служить индикатором в домашних условиях, как определить с помощью индикаторов наличие избытка или недостатка реагирующих веществ (активизация тонусной части исследовательского потенциала школьников).

После обсуждения ряда жизненных наблюдений проходит разработка схемы домашнего эксперимента (или эксперимента в условиях работы предметной секции ученического научного общества). Так, например, применение различных видов чая и лимонной кислоты или других веществ (по желанию

школьников) позволяет смоделировать, а затем и реализовать химический эксперимент (процесс активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьников).

Анализ полученных результатов эксперимента, научно-популярных текстов может привести к обсуждению ряда новых вопросов («В каких научных областях используют термин «индикатор»? «Где в разговорной практике можно встретить этот термин?», «Какие индикаторы используются в современной химии?», «Как с помощью индикаторов можно узнать, подвергались ли хирургические инструменты стерилизации?», «Из каких растений можно получить индикаторы для применения в пищевой промышленности?», «Можно ли использовать радиоактивные индикаторы для разработки оптимальных доз внесения удобрений, выяснения роли микроэлементов в питании человека? Какие химические реакции можно отнести к индикаторам космических явлений?» и др.), которые могут вывести школьников на междисциплинарные исследования или исследования, связанные с более глубоким использованием этого понятия в химических исследованиях (процесс активизации тонусной части исследовательского потенциала школьников).

На приведенных примерах мы видим, что при работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания (зарегистрированными в научном мире фактами, которые могут только служить для постановки новых

проблем) ученик осуществляет первые пробы формулирования проблем и гипотез. Такое содержание позволяет школьникам более глубоко осмыслить динамику научного знания; выразить отношение к движущемуся научному знанию; проявить инициативу, критичность мышления; в наибольшей мере реализовать свой исследовательский потенциал.

В настоящее время на помощь учителю при использовании нового содержания приходят современные цифровые технологии, научно-популярные тексты сети Интернет. Нами разработаны способы использования научно-популярных ресурсов для разработки учебных заданий, направленных на развитие определенных составляющих исследовательского потенциала [16]. Использование заданий, расширяющих горизонты традиционного содержания, может помочь учителю в разработке в контексте идеи целостности учебных ситуаций, в которых ученики осуществляют исследовательский поиск, создают новые программы творческого самодвижения. В результате школьники смогут избежать бездумного запоминания понятий, фактов, формул, научатся соотносить их с закономерностями, теориями, т.е. видеть «за деревьями лес».

Мы видим, что использование выявленной закономерности в полной мере позволяет реализовать функции научного знания (описательную, объяснительную, предсказательную) в обучении. Для успешной реализации рассмотренной закономерности в практике развития исследовательского потенциала

школьников нами выделены дидактические принципы, требования к деятельности учителя, которые показывают, как надо реализовать выявленную дидактическую закономерность.

Принцип периодической смены статичного и динамичного этапов в познании-исследовании трактуется нами как обеспечение периодической (диалектической) сменяемости статичности (конструкции) и динамичности (деконструкции) формально-логических связей в познавательной деятельности школьников. Например, школьники при получении теоретического положения, закономерности, теоремы выявляют область использования нового знания, рассматривают ситуации, в которых ранее полученная причинно-следственная связь не регистрируется.

Принцип периодической смены интенсивной и экстенсивной фаз получения нового знания отражает замкнутый цикл развития научного знания и обеспечивает связь между накопленными школьниками новыми знаниями (понятиями, законами), новыми способами действий и между знанием ими теории более высокой степени общности. Принцип наблюдается, когда, например, школьникам необходимо обосновать полученные новые факты с помощью обращения к фундаментальным теоретическим положениям, ряду известных им теорий, исходным посылкам. При избыточном накоплении ряда теоретических положений, фактов школьники обращают внимание на исходное теоретическое знание более высокого порядка, формулируют

гипотезы, приводящие к новым теоретическим обобщениям.

Принцип избыточности внешней информации и культурных содержаний предполагает активное использование всех компонентов структуры современного научного знания (познанного (известного), непознанного (гипотетического) и непознанного (потенциального)), обеспечивающих построение внутренних смыслов и контекстов деятельности. Его реализация может наблюдаться, когда школьники погружаются в обсуждение проблем с позиций разных наук, используют при решении проблемы свой жизненный опыт, когда учитель активно расширяет с помощью баз данных, электронных ссылок из сети Интернет (видеофрагментов, научно-популярных текстов, иллюстраций) поле информации, в котором представлены решенные и нерешенные научные проблемы, привлекая к поиску подобной информации самих школьников. Примером может стать трансформация понятий, представление одного и того же понятия несколько раз: при его получении в ходе лабораторного эксперимента, выявлении условий применения понятия (при сужении области использования понятия), выявлении новых условий использования понятия (при расширении области использования понятия).

Принцип следования интегративному единству эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности выражает единство эмоций и сознания, единство ценностно-смысловой сферы школьника и проводимых им умственных

операций и действий. Так, например, учитель, следуя этому принципу, диагностирует у школьников меру проявления эмоций, а затем наличие умений, необходимых для решения проблемы. При невысоком эмоциональном отклике обучающихся на предлагаемое содержание учитель обеспечивает связь исследуемой проблемы с имеющимся у них жизненным опытом, теоретическим и практическим опытом, полученным в ходе обучения, выявляет познавательные барьеры, погружает учеников в процесс освоения методов решения задачи, конкретных учебных действий.

Выделенные принципы обращают внимание на необходимость при конструировании учебных ситуаций развития исследовательского потенци-

ала школьников дополнить инвариантное содержание обучения тем, что отражает передний край развития науки (научными достижениями сегодняшнего дня и неустоявшимися, гипотетическими знаниями), а также объектами для размышления и наблюдения («знанием неопознанного», «ученым незнанием»), которые в будущем приведут к новым проблемам и гипотезам.

Таким образом, в контексте антропологического подхода развитие исследовательского потенциала школьника представлено как движение от неструктурированного к структурированному знанию, в котором он соприкасается с современными научными достижениями, выражает свое отношение к неизвестному, загадкам и тайнам мира, ощущает себя исследователем.

Литература

1. Иванченко Г. В. Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде // Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения ; под ред. Б. Г. Юдина. М. : Ин-т человека РАН, 2002. С. 167 – 178.
2. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. М. : ПЕР СЭ, 2006. С. 15.
3. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Академия, 1999. 288 с.
4. Bertalanffy L. von. General System Theory. Foundations, Development, Applications. N.Y. : Braziller, 1968. PP. 55 – 56, 83 – 84.
5. Богданов А. А. Тектология: (Всеобщая организационная наука). В 2 кн. Кн. 2 / редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) [и др.] ; отд-ние экономики АН СССР, Ин-т экономики АН СССР. М. : Экономика, 1989. 351 с.
6. Селиверстова Е. Н. Познавательная деятельность школьников в условиях реализации ФГОС: от усвоения к исследованию // Развитие педагогических представлений о сущности и результативности обучения в контексте процессов стандартизации образования : материалы Восьмой Междунар. заоч. науч.-практ. конф., посвященной памяти И. Я. Лернера. Владимир : ВИТ-принт, 2014. С. 122 – 136.

7. Краснова Л. А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 35 – 44.
8. Макотрова Г. В. Универсальные учебные действия в оценке развития исследовательского потенциала школьника // Стандарты и мониторинг в образовании. 2014. № 6. С. 23 – 26.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества : избр. психол. тр. М. – Воронеж : МПСИ – НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
10. Тихомиров О. К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления // Психологические исследования творческой деятельности. М. : Наука, 1975. С. 5 – 22.
11. Александров Ю. И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка // Первая российская конференция по когнитивным наукам : тез. докл. Казань : Изд-во КГУ, 2004. С. 14 – 15.
12. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. 2000. № 2. С. 11 – 16.
13. Поддьяков Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка от рождения до 6 лет. СПб. : Агентство образовательного сотрудничества : Образовательные проекты : Речь ; М. : Сфера, 2010. 144 с.
14. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 11. С. 3 – 10.
15. Макотрова Г. В. Исследовательский потенциал школьников: культурогенетический подход // Народное образование. 2014. № 5. С. 171 – 179.
16. Макотрова Г. В. Исследовательский потенциал старшеклассников: конструирование учебных заданий // Народное образование. 2013. № 7. С. 153 – 159.

G. V. Makotrova

**SCHOOLCHILD'S RESEARCH POTENTIAL DEVELOPMENT AS MOVEMENT
IN COGNITION**

In the article we consider one of didactic regularities of schoolchildren's research potential development. It assumes provision of natural balance of what a schoolchild has cognized and unstructured knowledge tempting with new discoveries; the process of making them leads to improvement of a schoolchild's research qualities. The ways of implementation of the defined regularity in educational situation, which were represented by the author, allow to realize the idea of integrity in practice of schoolchildren's research potential development.

Key words: *methodological approach, schoolchild's research potential, educational situation, integrity, didactic regularity, instruction.*

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматривается образовательная область «Духовно-нравственная культура», позволяющая аккумулировать содержание духовно-нравственного воспитания школьников посредством учебника. Выявлены формы (тексты, задания, упражнения, иллюстрации) и средства реализации духовно-нравственной парадигмы в учебниках и учебных пособиях. Выделены методы духовно-нравственного воспитания (эмоционально-ценностного акцентирования, пробуждения адекватных эмоций, эмоционально-ценностных противопоставлений), учитывающие механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития учащихся.

Ключевые слова: учебник, духовно-нравственное воспитание, эмоции, ценности.

На сегодняшний день духовно-нравственное воспитание не может быть представлено отдельными уроками в учебном процессе. Это, скорее всего, обучение и воспитание на основе духовности. Решение проблемы духовно-нравственного воспитания заключается не в отдельно отведенных часах, а в создании духовной атмосферы в школе, которая бы способствовала духовному становлению ученика, пробуждала в нем желание делать добро.

Однако на сегодняшнем этапе развития школы возникла необходимость выделения образовательной области «Духовно-нравственная культура», позволяющей аккумулировать содержание духовно-нравственного воспитания. В этой связи важнейшей проблемой учебного предмета в этой области является учебник – основной нормативный материал для учителя и учащихся.

Только воплотившись в конкретный учебник, содержание образования сможет осуществиться в учебном процессе.

Учебник представляет собой основную форму отражения, воплощения и фиксации содержания образования на уровне учебного материала. Под учебным материалом понимается дидактическая конструкция, заключающая в себе проект деятельности преподавания и деятельности учения в единстве их содержательных и процессуальных характеристик. В учебниках они находят отражение в текстах и заданиях.

Анализ школьных учебников и психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме позволил нам выявить формы и средства реализации духовно-нравственной парадигмы в учебниках и учебных пособиях. В учебниках «Духовно-нравственные традиции отечественной культуры» они могут

реализовываться через следующие формы: тексты, задания, упражнения, иллюстрации.

Тексты – важный структурный элемент учебника. В школьных учебниках по объему они занимают ведущее место.

В зависимости от целевой функции в дидактике выделяют познавательные, инструментальные, дополнительные, пояснительные, ценностно-ориентированные и эмоциогенные тексты. Все перечисленные виды текстов характерны для рассматриваемого нами учебного предмета. Однако, исходя из доминирующей функции учебника, приоритетными должны быть ценностно-ориентированные и эмоциогенные тексты.

Под ценностно-ориентированными текстами понимаются такие тексты, основной целевой функцией которых является приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям школьников. Это могут быть макро- и микро-тексты, проясняющие конкретные ценностные аспекты духовной жизни детей. Именно ценностная направленность – главный критерий при отборе и показатель эффективности ценностно-ориентированных текстов.

Для ценностно-ориентированных текстов характерно то, что события, явления, факты, предметы характеризуются в них с точки зрения духовной ценности для общества и человека в соответствии с целями, принятыми нормами и духовно-нравственными идеалами. Тексты могут содержать прямые или косвенные оценки; выражать отношение автора. Примером такого текста является ценностно-ориентированный текст, который обязательно должен переживаться слушателями. Необходимо

позаботиться, чтобы впечатления от него сохранялись как можно дольше. Нередко воспитательное значение текста значительно снижается только из-за того, что сразу после него дети переходят к делу, совершенно отличному и по содержанию, и по настроению.

Другой тип – эмоциогенные тексты, основное назначение которых – пробуждение нравственных эмоций и чувств у учащихся. Их характеризуют эмоциональная насыщенность, способность вызывать яркие впечатления и переживания. Все это осуществляется через живое образное слово. Наиболее часто эмоциогенными бывают поэтические тексты.

Так, в качестве примера, можно привести стихотворение К. Романова:

Будь же ты верен преданьям
Доброй простой старины;
Будь же всегда упованьем
Нашей родной стороны!
С верою твердой, слепую
Честно живи ты свой век!
Сердцем, умом и душою
Русский ты будь человек!
Пусть тебе в годы сомненья,
В пору тревог и невзгод
Служит примером терпенья
Наш православный народ.

Эмоциогенные тексты следует подбирать так, чтобы пробуждать всю гамму духовно-нравственных чувств. Они должны быть высокого художественного и эстетического уровня, характеризоваться сюжетной напряженностью, контрастностью тем, яркостью эмоционально-художественных образов, соответствием эмоционально-образного содержания эмоциональному опыту школьников.

В. В. Зеньковский писал, что образы сказок, рассказов, стихи, рисунки, музыка – все это является как бы центром для оседания наших чувств, для их оформления в сознании [1]. Человек ищет уяснения своих чувств, и это достигается с помощью художественных образов, которые питают и пробуждают эти чувства. Получив образы, в которых выражаются, которыми питаются чувства, дети приобретают духовную почву для Божественного восприятия окружающего.

Значительное место в учебниках «Духовно-нравственные традиции отечественной культуры» должны занимать внетекстовые компоненты. Среди них особое значение имеют задания и упражнения, программирующие деятельность оценивания и акцентированию эмоциональных переживаний.

Предлагается использовать следующие виды заданий, которые способствуют пробуждению у учащихся разнообразных чувств, связанных с духовно-нравственными ценностями:

1. Задания, направленные на акцентирование чувств школьников, в том числе и через образы художественного произведения.

Какие чувства вызывает у вас это произведение? С помощью каких средств-слов, интонации эти чувства показаны в произведении? Какие строки вас особенно взволновали? Когда бывает стыдно? Припомните, не было ли так с вами? А вас мучила когда-нибудь совесть? Расскажите об этом.

2. Задания, направленные на акцентирование ценностей в читаемом тексте.

В чем, по вашему мнению, заключается настоящее счастье жизни? Пред-

ложите список ценностей, которые могут принести человеку счастье. Приведите примеры из жизни, подтверждающие, что ссоры и раздоры ведут к бедствиям, болезням и несчастьям. Были ли в вашей жизни моменты, когда вам удавалось смягчить чью-то жесткость?

3. Задания, направленные на прояснение чувств учащихся через образы или на поиск образов для выражения чувств.

Какие краски понадобились бы вам, чтобы нарисовать эти картины? Попробуйте через рисунок показать настроение героев рассказа. В каких выражениях автор показал красоту и печаль происходящих событий?

4. Задания, направленные на формирование умений понимать чувства и настроения окружающих, героев произведений, улавливать отношение автора к ним и описываемым событиям.

Каким настроением проникнуто (окрашено) произведение? Какие оттенки этого настроения передал автор? Проследите по тексту, как вел себя герой, что при этом чувствовал, что переживал? Поступки каких действующих лиц вызвали у вас сопереживание? Опишите чувства Марии, бережно несущей на руках младенца.

5. Задания, направленные на прояснение ценностей.

Могут ли ненависть и вражда принести кому-то хотя бы временное счастье?

6. Задания, направленные на развитие чувств в игровой и художественно-эстетической деятельности, в том числе с элементами ролевого поведения, т.е. стимулирующие принятие учащимися какой-либо роли.

Прочитайте рассказ в лицах. Каким тоном говорила девочка о себе? А каким отвечал ему старец? Прочитайте сказку в лицах. Попробуйте передать, как отвечали дети страннику вначале. А когда и почему изменился тон их речи?

7. Задания, направленные на развитие образного мышления и воображения. Такие задания обычно начинаются следующими словами: представьте, вообразите, придумайте, завершите, закончите, дополните, сочините и т.д.

Духовно-нравственное развитие тесно связано с образным мышлением, которое понимается как актуальная для ученика совокупность переживаний, суждений, вкусов, взглядов, идеалов, благодаря которым человек приобретает особое, эмоционально-образное знание об окружающем мире. Только такое знание будет живым знанием, освещенным божественным светом любви и милосердия.

8. Задания, развивающие личностные качества школьника.

Расскажите, при каких обстоятельствах вы пожертвовали чем-нибудь дорогим для вас. Расскажите о людях, которые чем-либо пожертвовали для вас. Что вы испытываете по отношению к ним?

Особым образом должны планироваться ситуации успеха и неудачи при организации процесса обучения, которые вызывают целую гамму эмоциональных переживаний. Нужно иметь в виду, что устойчивость к неудачам является ценнейшим человеческим качеством.

9. Задания, стимулирующие нравственное поведение учеников.

Какой подарок сделаешь ты маме на именины? Как ты готовишься к

встрече Рождества Христова? Вспомни, кого ты обидел из своих близких и попроси у них прощенья.

Особое место в учебнике «Духовно-нравственные традиции отечественной культуры» занимают иллюстрации. Иллюстрации несут в себе содержательное начало, обусловленное принципами становления нравственной личности и эстетическими особенностями. В них должно проявляться концентрированное выражение живого образа духовности и святости. В учебнике иллюстрации должны отличаться художественно-образными свойствами, влияя на пробуждение духовно-нравственных чувств и этических представлений учащихся. Важно, учитывая возрастные особенности развития детей, акцентировать их внимание на эмоциональной выразительности общей колористической тональности иллюстрации, учить чувствовать и понимать особенности средств её выражения. Иллюстрация при реализации духовно-нравственного потенциала не наглядное пособие, а одна из важных форм отражения моральных ценностей и развития духовной сферы личности ребенка.

Зафиксированное в учебнике содержание духовно-нравственного образования еще не обеспечивает его усвоения школьниками. Необходимо разработать технологию формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций и развития эмоционально-волевой сферы школьников, что составляет операциональный аспект образования. Основная дидактическая единица этого процесса – метод обучения, который выступает как конструируемая с целью реализации в конкретных формах учебной работы модель коопе-

рированной деятельности преподавания и учения, представленной в нормативном плане и направленной на передачу обучающимся и усвоение ими определенной части содержания образования [1, с. 27]. Следовательно, должны быть выделены методы, необходимые для усвоения эмоционально-ценностного компонента. В первую очередь они должны отражать механизмы усвоения ценностей и эмоционального развития. Опыт эмоционально-ценностного отношения, усваиваемый в ходе и результате переживаний, связанных с определенными объектами, требует методов, которые в педагогической литературе еще мало обсуждались. Суть данных методов состоит в организации присвоения учащимися эмоционально-ценностного отношения к объекту и процессу обучения.

Проведенные специальные исследования показали, что важнейшим условием передачи значимых ценностей школьникам является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний. К. Д. Ушинский, указывая на то, что наши чувства отражают «наиболее ясно и верно» наше отношение к миру, писал: «Воспитание и жизнь, вызывая чаще и чаще из души нашей то или другое чувство, то или другое врожденное ей стремление, делают их руководителями наших мыслей и наших дел» [2, с. 37].

Главная трудность не в том, что дети не понимают, «что такое хорошо и что такое плохо», а в том, чтобы эти понимания приобрели для них соответствующий личностный смысл. Как цитирует К. Д. Ушинский: «Хорошо рассуж-

дать о добродетели – не значит еще быть добродетельным; быть справедливым в мыслях – не значит еще быть справедливым на деле» [2, с. 323].

Рассмотрим механизм присвоения эмоций. Как считает В. В. Зеньковский, этот процесс состоит из трех фаз: «первая фаза – первичное, но не ясное эмоциональное проникновение в новую сферу жизни, вторая фаза – телесное и психическое выражение этого чувства в игре и, наконец, третья фаза – развитие и психическое оформление изначального чувства – через игру – в определенное эмоциональное вживание в чужую душу» [1, с. 54].

На первой фазе ребенок наблюдает за эмоциональными реакциями окружающих, в различных ситуациях проникая в смысл этих жизненных ситуаций и соотнося их с эмоциональными проявлениями, которые выражаются в голосовой интонации, мимике, жестах и т.п. В дальнейшем он замечает, что одни и те же или подобные ситуации вызывают идентичные эмоциональные реакции.

На второй фазе ребенок, моделируя знакомые ситуации в игровой деятельности, внешне воспроизводит те эмоциональные реакции, которые наблюдал у взрослых, пытаясь подражать их мимике, жестам, интонации и лексике. Внешнее физическое выражение эмоциональных реакций способствует проникновению в их внутреннее содержание.

На третьей фазе в ходе игровой деятельности происходит закрепление этих чувств через связь с обобщенными яркими образами, а через усложнение

игры идет дальнейшая дифференциация и углубление. В этом случае под игрой понимается моделируемая деятельность, в том числе и во внутреннем плане.

Следовательно, логику присвоения новых эмоций можно выстроить так: вначале наблюдение за эмоциональными переживаниями другого (акцентирование эмоции), затем деятельность, требующая проявления данной эмоции (пробуждение адекватной эмоции) и осмысление эмоции через образ и сопоставление.

Процесс присвоения ценностей у школьников, как правило, проходит также три фазы.

Первая стадия связана с эмоциональным постижением объекта – ребенок вначале любой объект воспринимает эмоционально. Причем на уровне эмоционального приятия или неприятия его.

Вторая стадия связана с осознанием личной и общественной значимости воспринимаемого объекта. Видя, как реагируют на объект восприятия взрослые, как они оценивают его и как сам объект способствует удовлетворению его потребностей, ребенок познает реальную ценность объекта.

На третьей стадии происходит включение ценности в систему ценностных ориентаций через соотнесение ее с другими ценностями на уровне эмоциональных реакций и личностной значимости.

Следовательно, логика присвоения ценностей выстраивается так: эмоциональное приятие ценности (пробуждение адекватных эмоций), ее

осознание (акцентирование ценности) и включение в систему ценностных ориентаций ребенка (ценностных сопоставлений).

При соотнесении логики усвоения эмоций и ценностей можно отметить, что фазы усвоения сходны, хотя их последовательность несколько иная. Исходя из этого совпадения, можно разработать общие механизмы усвоения духовно-нравственного компонента, которые можно выразить в методах и приемах обучения.

В педагогической литературе описывается множество методов и приемов нравственного воспитания. Очевидно, что они не одинаково направлены на формирование мотивов нравственного поведения. Методов и особенно различных версий методов накоплено так много, что разобраться в них, выбрать адекватные целям и реальным обстоятельствам помогает лишь их упорядочение, классификация. Но явления воспитания очень сложны и противоречивы, а потому единое логическое основание для классификации многочисленных способов педагогического воздействия найти трудно.

Мы предлагаем наряду с традиционными основаниями выделять методы духовно-нравственного воспитания, учитывая механизмы усвоения ценностей и эмоционально-волевого развития учащихся. Это методы эмоционально-ценностного акцентирования, пробуждения адекватных эмоций, эмоционально-ценностных противопоставлений.

Метод эмоционально-ценностного акцентирования. Сущность его заклю-

чается в том, что учитель различными способами организует осознание учащимися своих переживаний или духовно-нравственной ценности объекта изучения.

Метод пробуждения адекватных эмоций. Сущность его в том, что учитель строит процесс обучения так, чтобы передаваемое содержание пробуждало нравственные эмоциональные переживания учащихся к воспроизводимым событиям и объекту изучения.

Метод эмоционально-ценностных противопоставлений. Сущность его в том, что учитель, показывая противоположные ценности и пробуждая противоположные чувства, обостряет у учеников переживание нравственных чувств, осознание духовных ценностей и способствует введению их в систему ценностных ориентаций личности.

Школьный возраст сензитивен к усвоению духовно-нравственных ценностей благодаря психологическим особенностям детей: повышенная эмоциональность, открытость, отзывчивость на доброту, внимание; формирование личностной рефлексии, которая предполагает осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ оснований своих действий, поступков, свое отношение к духовным ценностям, проявление сочувствия; проявление интереса к различным видам коллективной деятельности. Упускать эти возможности не только не разумно, но и опасно для ученика и всего общества. Ученым, педагогам, учителям и всем заинтересованным людям предстоит еще большая работа по углублению и совершенствованию системы духовно-нравственного образования.

Литература

1. Зеньковский В. В. Психология детства. Екатеринбург : Деловая книга, 1995. 348 с.
2. Цит. по кн. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. М. : Педагогика, 1988. Т. 6. 528 с.

S. I. Maslov, T. A. Maslova, N. V. Levchenko

TEXTBOOK AS MEANS OF IMPROVING THE SYSTEM OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF SCHOOLBOYS

The educational area "Spiritual and Moral Culture" is considered in the paper, that allows to accumulate the content of spiritual and moral education of schoolchildren through the textbook. The forms (texts, assignments, exercises, illustrations) and means to implement the spiritual and moral paradigm in textbooks and manuals are identified. The methods of spiritual and moral education (emotionally-valuable emphasis, awakening adequate emotions, emotional value oppositions), are distinguished taking into account the mechanisms of assimilation of values and emotional and volitional development of schoolchildren.

Key words: *textbook, spiritual and moral education, emotions, values.*

ОБЪЯСНЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ КАК МЕТОДЫ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается значение объяснения и понимания как взаимосвязанных и взаимодополняющих методов научного познания при включении их в школьный образовательный процесс. Использование объяснения и понимания в школьной практике способствует приобретению и накоплению школьниками опыта применения методов научного познания.

Ключевые слова: объяснение, понимание, научный метод познания, функция научного знания, системность знаний учащихся.

Согласно современным стандартам школьного образования на первый план выдвигаются цели, связанные с личностным развитием ученика через осознание значимости тех умений и знаний, которые школьник осваивает и присваивает в ходе учебной деятельности [8]. Среди целей обучения выделяется не только направленность на овладение учащимися системой научных знаний, умений и способов деятельности, но и *приобретение опыта применения методов научного познания*, развитие умения планировать свои действия в повседневной жизни, а также формирование собственной позиции по отношению к информации, получаемой из разных источников.

Накопление школьниками опыта применения методов научного познания происходит в процессе использования функций научного знания – описательной, объяснительной, прогностической, например, при описании явлений, вскрытии причинно-следственных связей между ними и предсказывании их дальнейшего развития.

Как показывают исследования и практика школьного образования, ис-

пользование методов научного познания в учебном процессе фокусируется в познавательных процедурах, внутри которых и происходят процессы ученического творческого познания. Отсюда вытекает, что обучение познавательным процедурам может быть достаточно эффективным средством формирования у учащихся методов научного познания и развития их познавательной деятельности.

Среди познавательных процедур в качестве базовых можно выделить *объяснение*. В процессе обучения объяснение опирается на те же научно-методологические основы, что и научное объяснение, выступает средством формирования знаний, умений, убеждений и мотивов деятельности учащихся, а также одной из форм практической деятельности школьников.

Б. И. Коротяев [4], анализируя объяснение в качестве функции научного познания и соответствующего ей метода познания, используемого школьником в обучении, отмечает развивающие возможности объяснения. Эти возможности обусловлены включением школьников в творческое познание, ко-

торое основано на процессах ученической самоорганизации и предполагает реализацию объяснительной функции научного знания. При этом следует подчеркнуть, что только целенаправленное обучение школьников познавательным процедурам, к которым принадлежит и объяснение и из которых оно складывается, создает условия для овладения учащимися методами научного познания, что существенно влияет на повышение уровня самоорганизации их познавательной деятельности, а значит, и уровня интеллектуального развития.

В этом отношении существенно, как подчёркивает Б. И. Коротяев, что «владея процедурой объяснения и имея необходимый и достаточный запас знаний, ученики смогут на основе наблюдений распознавать закономерные связи и отношения, формулировать утверждения (законы, теоремы, свойства, принципы), отражающие эти связи и отношения, обосновывать их закономерный характер» [4, с. 29].

Иными словами, речь идёт о том, что осознание учащимися способов и приёмов научного объяснения в ходе объяснения учителя создаёт предпосылки для интеллектуального развития школьников. Однако в таком виде объяснение приводит к незначительному продвижению в интеллектуальном развитии школьника.

При построении объяснения следует учитывать то обстоятельство, что объяснение должно отражать содержательную и процессуальную стороны процесса обучения. Учитель может излагать чётко структурированный, переработанный им для эффективного восприятия учащимися материал, ученики будут воспринимать его, осмысливать,

встраивать в уже имеющуюся систему знаний. Однако учитель может, излагая материал, поставить проблему, выявив возникшее в науке противоречие, затем предложить всевозможные способы её решения. Всё это заставляет учеников, слушая и воспринимая учебный материал, мысленно проходить те же этапы научного познания, которые проходил учёный. Более того, излагая научные знания, учитель реализует функцию объяснения как функцию научного знания.

Получение научных знаний должно происходить в системе. Эта идея применительно к дидактике была разработана Л. Я. Зориной [2; 3] и дополнена Л. М. Перминовой [6]. Л. М. Перминовой разработаны специальные дидактические средства для формирования системности знаний учащихся – структурно-логические схемы описания понятий, законов, научных фактов, теории, а также эксперимента и прикладного знания, эффективность которых доказана в работе [6]. Использование такого рода схем помогает учащимся воссоздать в своём сознании целостное представление об изучаемом объекте, варьировать полученные знания в зависимости от цели изложения, в данном случае объяснения. Вместе с тем вопросы, которые Л. Я. Зорина включает в структурно-логические схемы, «отражают не просто логику исследования, а путь научного познания в целом, внутреннюю глубинную логику научного познания» [2, с. 94]. Поэтому объяснение, предполагающее раскрытие системности, создаёт предпосылки для формирования познавательного опыта школьников.

В дидактике объяснение часто рассматривается как информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстра-

тивный) метод обучения (И. Я. Лернер). Хотя в других методах обучения, выделяемых автором, предполагается также использование объяснения, но на более высоких уровнях сложности. Достигается это за счет оперирования теми лексическими структурами, которые определены в рамках логико-дидактического подхода [5].

Каждый из методов обучения предполагает свой уровень самоорганизации познавательной деятельности школьников, в рамках которого у объяснения проявляются новые функции. В данном случае речь идет об уровнях самоорганизации познавательной деятельности, выделенных в исследованиях Е. Н. Селиверстовой в зависимости от качества субъектных проявлений школьников в познании – субъект отдельных познавательных действий,

субъект целостной познавательной деятельности, субъект отношения в познании [7]. Так, например, описательная функция объяснения предусматривает ответы школьников на отдельно поставленные учителем вопросы – *Что? Где? Когда? Какое? Сколько? Как?* Объяснительная функция предусматривает ответы школьников на вопросы учителя, предполагающие раскрытие сущности изучаемых явлений – *Отчего? Почему? Зачем?* Прогностическая функция объяснения предусматривает ответы школьников на вопросы, раскрывающие ценностно-смысловой аспект познания – *Зачем? С какой целью?*

Учитывая данные лексические структуры, появляется возможность определить особенности использования объяснения в составе других методов обучения (см. таблицу).

Применение объяснения в составе методов обучения

Метод	Что объясняется?	Кто объясняет?
Информационно-рецептивный	Готовые научные знания, причинно-следственные связи	Учитель показывает образец объяснения, а в это время ученик усваивает готовые схемы объяснения
Репродуктивный	Способ действия по образцу учителя	Ученик в процессе решения типовых задач по предложенной ранее схеме объяснения
Проблемное изложение	Образцы научного познания, методы познания, примеры решения научных проблем, способы исследования	Учитель объясняет динамику движения научной мысли в процессе разрешения проблем, а ученики следят за логикой объяснения и тем самым участвуют в решении проблем
Эвристический	Причинно-следственные связи и способы их вычленения, способы самоорганизации познавательной деятельности	Учитель совместно с учеником в соответствии со стратегией объяснения, разработанного учителем
Исследовательский	Способы решения проблем, выбор способа решения и способа познавательной самоорганизации	Ученик разрабатывает и реализует стратегию объяснения

Включение объяснения в реализацию каждого отдельного метода обучения направлено на достижение всего спектра целей обучения, которые ставит учитель, организующий познавательную и практическую деятельность ученика. При этом объяснение ориентируется на возможность не только учителю, но и учащимся выступать субъектами познания. Рассматривая объяснение как самостоятельный метод обучения или как приём обучения, сопряженный с целевой организацией других методов обучения, нельзя не учитывать того, что содержание объясняемого учебного материала в процессе его освоения учащимися преломляется через индивидуальный познавательный опыт последних, их эмоциональное состояние, отношение к объясняемому материалу. Учитель, таким образом, выступает как посредник между субъектным опытом ученика, обеспечивающим ему достижение определенного познавательного результата, и объясняемым материалом.

Однако следует заметить, что объяснение рассматривается как внешняя сторона процесса понимания, которое сопровождает любую познавательную деятельность. Содержание объясняемого материала должно быть построено так, чтобы оно было понятно школьникам. Понимание объяснения происходит всегда сначала в общих чертах и лишь постепенно обрастает подробностями, конкретизируется. Попытки сразу дать полное и подробное объяснение могут привести к потере учащимися уверенности в себе, в своей возможности понять объяснение.

С дидактической точки зрения наибольший интерес представляет изуче-

ние механизмов понимания учащимися учебного материала в ходе объяснения его учителем, поскольку учет этих механизмов выступает в качестве основы для разработки соответствующих способов организации познавательной деятельности школьников в условиях их включения в научное познание в процессе объяснения.

В педагогике категорию «понимание» пока еще нельзя признать достаточно исследованной, поскольку не выделены существенные признаки этого понятия, не определено его место в структуре учебного познания. Об этом факте свидетельствует исследование процесса понимания М. Е. Бершадским. Автор отмечает, что «педагогическая наука не рассматривает понимание как обязательный этап в процессе усвоения учащимися учебной информации; не выявлена система действий учащегося, которая служит объективным индикатором понимания учащимися учебной информации; не разработана система заданий для диагностики уровня понимания учащимися учебной информации» [1, с. 15].

Основу для понимания, определяющую саму возможность понимания учеником содержания новых понятий и механизмов осуществления способов деятельности, по мнению М. Е. Бершадского, составляет когнитивный опыт. В связи с этим автор выделяет следующие этапы процесса понимания:

✓ предпонимание – состояние, предваряющее понимание;

✓ генетическое понимание новой информации – понимание закономерностей возникновения и развития нового знания;

✓ структурное понимание – взаимосвязи между элементами нового знания;

✓ системное понимание – значение, место полученных знаний в общей системе понятий и действий.

Представленные М. Е. Бершадским этапы понимания убеждают, что процесс формирования познавательного опыта школьников происходит по мере овладения ими знаниями о сущности, средствах и способах осуществления познавательных действий, а также готовности к применению этого знания в знакомых и незнакомых ситуациях.

В ходе анализа философских, педагогических и психологических исследований прослеживается взаимосвязь объяснения и понимания при выделении различных типов объяснения (например, генетическое, причинное, функциональное, структурное и т.д.). Каждый из указанных типов объяснения характеризуется своими специфическими механизмами понимания. Однако исследователями выявлено и нечто общее – наличие у всех этих типов объяснения одних и тех же этапов понимания: уяснение того, к какой группе знаний относится данный объект; актуализация соответствующих знаний; возникновение своеобразной «информационной модели»; «укладка» (увязка) нового, еще пока непонятного; полное по-

нимание. В ходе такой взаимосвязи участвуют как логические (анализ, синтез, обобщение и т.п.), так и психологические механизмы сознания (представление, восприятие, воображение, память, чувства и т.д.). То есть понимание как психологический познавательный процесс включает в себя не только чисто мыслительные операции, но также эмоциональные и волевые компоненты (чувства удовлетворенности, ожидания и т.д.): понимание зависит также от интереса к предмету понимания, значимости его для познающего субъекта. Следовательно, понимание, а вместе с ним и объяснение в процессе обучения должны изучаться не только с логико-психологических, но и не в меньшей мере с дидактических позиций, открывающих взгляд на теорию и технологию использования обучения в качестве действенного и многофункционального педагогического средства.

Таким образом, включение школьников в процессы объяснения и понимания, взаимодополняющие и взаимопределяющие друг друга, способствует овладению ими опытом применения объяснения как методов научного познания.

Литература

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
2. Зорина Л. Я. Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания // Ступени педагогического творчества: (научно-методический комплект для учителя). М., 2001. С. 89 – 114.
3. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний. М. : Знание, 1976. 64 с.
4. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. 2-е изд., доп. и испр. М. : Просвещение, 1989. 159 с.
5. Перминова Л. М. Образовательные стандарты в контексте школьного обучения // Педагогика. 2005. № 10. С. 95 – 102.

6. Перминова Л. М. Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1979. 160 с.
7. Селиверстова Е. Н. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
8. Федеральный государственный стандарт основного общего и среднего (полного) общего образования. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 05.04.2016).

N. N. Minina

**EXPLANATION AND UNDERSTANDING AS METHODS
OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN SCHOOL EDUCATION**

The article discusses the importance of explanation and understanding as interrelated and complementary scientific methods of knowledge included in the educational process of the school. Application of explanation and understanding in school practice facilitates the acquisition and accumulation of school students experience in the application of scientific methods of cognition.

Key words: explanation, understanding, method of the scientific knowledge, the function of scientific knowledge, system knowledge of school students.

УДК 911:371.3

Ю. С. Репринцева

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ В ЦЕННОСТНОМ
ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ**

Статья посвящена характеристике ценностного подхода к обучению школьной географии. Вводятся понятия «технология ценностного обучения», «ценностно-ориентационный урок», особое внимание уделяется рассмотрению концептуальной основы, содержательной и процессуальной части технологии ценностного обучения.

Ключевые слова: ценностный подход в обучении, технология ценностного обучения, ценностно-ориентационный урок, географический дневник.

Современная эпоха в развитии общества отмечена сменой социокультурных парадигм, ценностным кризисом, «переоценкой ценностей». Переориентация общества в ценностях, утрата ранее значимых и утверждение новых требуют от педагогики и си-

стемы образования исследования теоретико-методологических основ и практики аксиологизации образования для обеспечения ценностного развития личности, формирования личностных достижений и результатов обучающихся.

Ориентация школьников на ценности, расширение понимания смысла и назначения образования как универсальной ценности, его целей, содержания и методов требуют усиления аксиологической направленности образования и воспитания личности, способной к самоопределению и самореализации в системе ценностей. В сложных современных условиях выбора новой парадигмы образования, соответствующей требованиям новых образовательных стандартов и сохранения «вечных» ценностей, учитель находится в состоянии поиска целей, содержания и технологий обучения.

Становление педагогической технологии в общеобразовательной школе связано с поиском новых подходов к организации учебного процесса, которые могли бы обеспечить гарантированный результат обучения.

На наш взгляд, достижение гарантированного результата обучения возможно посредством формирования системы ценностей, внутреннего ценностного мира, жизненной позиции и личностных образовательных результатов обучающихся в ходе организации учебного познания.

Ценностный, или аксиологический, подход занимает ведущее место в исследованиях науки – аксиологии, рассматриваемой как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

Под *ценностным подходом* в обучении мы понимаем *способ обучения, ориентированный на формирование внутреннего мира личности школьника, ценностных ориентаций, в основе которых заложена система ценностей, интересов.*

Одной из базисных категорий ценностного подхода является категория «ценность». Содержание понятия «ценность» большинство ученых рассматривают через выделение характеристик, свойственных формам общественного сознания: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность. Утверждается, что возникновение ценности связано, с одной стороны, с предметами, явлениями, их свойствами, способами удовлетворить определенные потребности общества, человека. С другой – ценность выступает как суждение, связанное с оценкой существующего предмета, явления человеком, обществом. А. В. Кирьякова подчеркивает, что ценность – это форма проявления определенного рода отношения между субъектом и объектом [3].

Ценностный подход к изучению педагогических явлений и процессов позволяет выявить внутреннюю сторону взаимосвязи личности и общества, увидеть личностный аспект ориентации школьников на ценности.

Ценностный подход в обучении – концептуальная основа технологии ценностного обучения.

Под *технологией ценностного обучения* мы понимаем *методически грамотно выстроенную систему взаимосвязанных методов, приемов, форм организации учебно-воспитательного процесса, направленную на достижение гарантированного результата и ориентированную на формирование ценностного поведения и внутреннего мира личности школьника, ценностных ориентаций, в основе которых заложены система ценностей, интересов, личностных*

чувств и качеств, а также развитие общей направленности перспектив.

Содержательная основа технологии ценностного обучения раскрывает ценностный потенциал учебных предметов, в том числе ценностное наполнение содержания.

Анализ современных вариативных программ по географии позволил сделать вывод о том, что содержание школьной географии, начиная с 5-го класса («Начальный курс географии»), наполнено вопросами ценностного содержания.

Аксиологический (лично-ценностный) результат изучения содержания школьных курсов географии определяется тремя группами учебных действий, которые формируются и закрепляются у школьников в процессе учебной деятельности.

▪ **Эмоционально-оценочные учебные действия.**

Благодаря оцениванию школьник демонстрирует свое отношение к рассматриваемому вопросу, показывает свою позицию, при этом сама оценка сопровождается глубоким эмоциональным переживанием обучающегося, поскольку определяется уровнем его возможностей.

Например: оценивать отражение особенностей атмосферных явлений в народном творчестве и фольклоре.

▪ **Учебные действия личностно-индивидуального характера.**

Эта группа действий направляет школьника на внутреннюю переоценку своего поведения, поступков, на анализ ответственного или безответственного отношения к учебному процессу.

Например: проводить самостоятельный поиск информации; составлять

описание местности, в которой школьник провел летние каникулы; использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни.

▪ **Морально-этические действия.**

В процессе формирования морально-этических действий происходит восхождение школьников к ценностям школьной географии, завершается формирование аксиосферы школьной географии.

Например: уважительно относиться к представителям разных рас; характеризовать культурно-исторические регионы мира, памятники всемирного культурного наследия; выявлять особенности материальной и духовной культуры населения материков.

Многочисленные психологические исследования свидетельствуют о том, что содержание обучения может быть включенным в структуру учебной деятельности обучающихся только в форме системы заданий: «любое содержание становится предметом обучения, когда оно принимает для обучающегося вид определенной задачи», задание является той всеобщей и обязательной формой изложения материала, в которой он только может быть включен в процесс обучения (Д. Б. Богоявленская) [1].

В этой связи учебные задания являются важным средством обучения. При этом задания, выступающие средством создания лично значимой учебной ситуации, способствующей формированию ценностного отношения к ценностям школьной географии, целесообразно понимать как *задания ценностно-смыслового характера* (по Ю. С. Репринцевой).

Учебные задания ценностно-смыслового характера могут быть использованы на различных этапах урока – при изучении нового материала, закреплении, проверке уровня сформированности нравственных оценочных суждений на следующих занятиях. Они могут выступать как средство применения знаний и умений в новой ситуации.

На наш взгляд, именно ценностно-смысловые учебные задания способ-

ствуют формированию самого сложного и важного компонента содержания – опыта эмоционально-ценностного отношения к миру.

Ссылаясь на классификацию заданий ценностно-смыслового характера, предложенную Н. А. Григорьевой [2], дополнив ее и адаптировав на содержание школьной географии, можно выделить следующие уровни освоения опыта эмоционально-ценностного отношения к миру (табл. 1).

Таблица 1

Уровни освоения опыта эмоционально-ценностного отношения к миру

Уровень	Тип задания ценностно-смыслового характера	Примеры ценностно-смысловых учебных заданий
I	<i>Объективно ориентированные, извне обусловленные</i> – ориентированы на контроль усвоения содержания школьной географии посредством выявления личностной позиции школьника	Охарактеризуйте факторы климатообразования в Амурской области, зная, что климат области резко континентальный с чертами муссонности
II	<i>Субъективно ориентированные, извне обусловленные</i> – ориентированы на формирование у школьников действий аналитико-синтетического типа через рассмотрение содержания школьной географии	Как геологическое развитие Дальнего Востока отразилось на формировании современного рельефа Амурской области – равнинная южная и средняя часть и гористые север, запад и восток? Обоснуйте свой ответ
III	<i>Объективно ориентированные, субъективно обусловленные</i> – ориентированы на контроль усвоения содержания географии посредством овладения творческо-поисковыми действиями	Как понимали свой долг перед Отечеством при подписании Айгуньского договора генерал-губернатор Восточной Сибири Н. Н. Муравьев и генерал-губернатор провинции Хэйлуцзян И Шань?
IV	<i>Субъективно ориентированные, субъективно обусловленные</i> – задания на «личностный смысл», не поддаются конструированию извне, отличаются направленностью формирования выраженной личностной позиции школьников	Какие виды услуг в Московской области способствуют развитию личности человека? Обоснуйте свое мнение

Структура технологии ценностного обучения стройна и логична, так как этапы ценностно-ориентационного урока в рамках технологии соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности.

Рассмотрим характерные черты ценностного обучения географии в общеобразовательной школе.

Ценностно-ориентационный современный урок – это основная динамичная и вариативная форма организа-

ции ценностного обучения в общеобразовательной школе, отличающаяся от традиционного урока четкой ценностно-ориентационной направленностью.

Основной целью ценностно-ориентационного урока географии является формирование гармоничной, развитой, инициативной, творческой личности школьника посредством формирования системы ценностей школьной географии.

Основа технологии ценностного обучения – построение ценностно-ориентационного урока по определенному алгоритму – последовательно, в соответствии с шестью этапами:

I. Организационный момент (формирование ценностных установок).

II. Проверка знаний и умений: рефлексивная самооценка (формирование ценностного сознания).

III. Изучение нового материала: ценностный анализ содержания урока (формирование ценностных ориентаций, ценностных отношений, ценностного поведения и качеств личности).

IV. Закрепление изученного материала: рефлексивная самооценка (формирование ценностного сознания).

V. Вывод по уроку: рефлексивный анализ урока.

VI. Домашнее задание (формирование ценностных установок).

Структура ценностно-ориентационного урока по этапам приближена к логике построения комбинированного традиционного урока с четким алгоритмом. Однако основное отличие ценностно-ориентационного урока от комбинированного традиционного – наличие строго ориентированной концептуальной основы ценностного обучения. Принципы концепции ценностного

подхода в обучении, по которым будет строиться урок, соотносятся с целью и задачами урока, предусмотренными концепцией, отбором и ценностным наполнением содержания.

Рассмотрим коротко этапы ценностно-ориентационного урока.

Организационный момент – один из важных этапов ценностно-ориентационного урока. На этом этапе происходит формирование ценностных установок на дальнейшую деятельность на уроке, то есть формирование мотива деятельности и общения.

Проверка знаний и умений обеспечивает рефлексивную самооценку усвоения школьником материала предыдущих уроков. На этом этапе происходит формирование ценностного сознания и осознания своего ценностного поведения и как следствие выявление системы ценностей учителем для последующего присвоения их на уроке.

Изучение нового материала – ключевой этап на уроке. На этом этапе каждый школьник осуществляет личностно-ценностный анализ содержания урока, при этом формируются ценностные ориентации, ценностные отношения, ценностное поведение и качества личности. Ценностные ориентации определяют общую направленность и содержание активности личности, общий подход обучающегося к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Ценностное отношение реализуется в ходе оценки изучаемого материала посредством ценностного наполнения содержания комплексом ценностно-смысловых учебных заданий. Ценност-

ное поведение и качества личности – проявление ценностного отношения школьника к окружающему миру, определяемое эмоциями, чувствами, эмоционально окрашенными установками.

Закрепление изученного материала. Основная цель этого этапа – формирование ценностного сознания обучающихся через рефлексивную самооценку усвоения содержания урока.

Вывод по уроку предполагает полный рефлексивный анализ урока посредством выявления уровня усвоения знаний, учебных действий индивидуально для каждого школьника.

Домашнее задание – это этап урока, на котором продолжают формироваться ценностные установки, то есть внутренняя мотивация к деятельности обучающихся, обеспечивающая процесс усвоения и закрепления содержания урока как лично значимого для каждого.

Весь ценностно-ориентационный урок географии, как можно проследить

по структуре, строится с учетом рефлексивности обучения. Рефлексия как образовательная деятельность – это не только припоминание главного из урока или формулирование выводов. Это, прежде всего, осознание обучающимся сделанного и то, как это было сделано. Можно утверждать, что рефлексивность обучения – важное методическое условие формирования личности учащихся посредством осознания и овладения личностными универсальными учебными действиями. Рефлексия помогает обучающимся сформулировать получаемые результаты, определить и осмыслить цели дальнейшей деятельности, скорректировать при необходимости свой образовательный путь.

На наш взгляд, наиболее эффективным приемом рефлексии на ценностно-ориентационном уроке географии является географический дневник «Мои открытия» (табл. 2). Географический дневник удобно вести в течение года в конце рабочей тетради школьников.

Таблица 2

Географический дневник «Мои открытия»

Тема урока	Мои ожидания	Мои достижения	Мои неудачи	Мои пожелания

Географический дневник «Мои открытия» обучающиеся ведут с начала и на протяжении всего урока, завершая колонкой «*Мои пожелания*». В колонке «*Мои ожидания*» обучающиеся прописывают все свои ожидания от урока, например:

- получить хорошую отметку и оценку учителя на уроке;
- повторить пройденный материал предыдущих уроков и выявить

наиболее сложные вопросы, требующие дополнительного повторения и изучения;

- выявить свои творческие способности при изучении новой темы и др.

В колонке «*Мои достижения*» обучающиеся оценивают свою работу на уроке и выявляют наиболее значимые личные достижения, например:

- получил на уроке «хорошо» или «отлично»;

- учитель похвалил на уроке за активную и хорошую работу;
- разобрался с вопросами, которые ранее не понимал, и др.

В колонке «*Мои неудачи*» учащиеся прописывают все недостиженные на уроке цели, например:

- получил на уроке плохую отметку;
- получил на уроке отметку ниже, чем запланировал в начале урока;
- не разобрался в теме урока;
- плохо подготовился по теме предыдущего урока, потому что не ответственно к этому отнесся;
- не проявлял на уроке активность и др.

В колонке «*Мои пожелания*» обучающиеся прописывают все пожелания на дальнейшую деятельность для себя и для учителя, например:

- быть более внимательным и активным на следующих уроках, чтобы лучше разобраться в теме;
- получить на следующем уроке более высокую отметку;
- учителю работать не с отдельными учениками, а со всем классом;
- очень интересный урок, побольше таких занимательных уроков;
- на уроках больше времени уделять самостоятельной и практической работе школьников и др.

В целом важной чертой ценностно-ориентационного урока становится пре-

обладание ученической самооценки, самоконтроля и самокоррекции по отношению к учительским замечаниям и оценке со стороны.

Ценностно-ориентационный урок географии определяет рассмотрение учебной информации в контексте духовного, человеческого роста и практической пользы для обучающегося.

Рассмотренная в статье проблема ценностного обучения школьной географии современных школьников открывает новые перспективы исследования:

- методическое проектирование изучения географии в школе на основе ценностного подхода;
- ценностный потенциал современных образовательных технологий в географическом образовании;
- раскрытие потенциала технологии ценностного обучения для решения образовательно-воспитательных задач дошкольных, школьных учреждений, учреждений дополнительного, высшего и послевузовского образования;
- использование технологии ценностного обучения в обучении и воспитании лиц с ограниченными возможностями;
- становление субъектной позиции школьников, а также студентов на занятиях по технологии ценностного обучения.

Литература

1. Богоявленская Д. Б. Исследования творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности. 1997. № 3. С. 20 – 25.

2. Григорьева Н. А. Ценностные ориентации личности: теоретические основания и практика формирования : учеб. пособие к спецкурсу. Волгоград : Перемена, 2003. 118 с.
3. Реализация ценностного подхода в педагогике школы / под ред. А. В. Кирьяковой. М. : Дом педагогики, 2000. 560 с.

Y. S. Reprintseva

**THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL COGNITION WITHIN
THE VALUABLE APPROACH TO TEACHING GEOGRAPHY AT SCHOOL**

The article is devoted to the characteristic of valuable approach to teaching geography at school. The concepts "technology of valuable training", "valuable and orientation lesson" are introduced, the special attention is paid to consideration of a conceptual basis, substantial and process parts of technology of valuable training.

Key words: *valuable approach in training, technology of valuable training, a valuable and orientation lesson, the geographical diary.*

УДК 372.8

Г. Ю. Семенова

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ**

В статье рассматриваются содержание и организация предпрофильной подготовки учащихся основной школы в процессе обучения технологии. Выделяются основные этапы предпрофильной подготовки и некоторые трудности при ее организации.

Ключевые слова: *предпрофильная подготовка, обучение технологии, профилизация старшей школы.*

Учебный предмет технология в соответствии с новыми стандартами образования на этапе старшей школы может изучаться как на базовом, так и на углубленном уровне при организации в учебном заведении технологического профиля. Профилизация обучения на старшей ступени ставит выпускника

основной ступени перед необходимостью совершения ответственного выбора – предварительного самоопределения в отношении профилирующего направления собственной деятельности. Подготовка учащихся к выбору профиля обучения, а в перспективе и будущей профессии – определяет боль-

шую значимость предпрофильной подготовки в процессе изучения учащимися курса технологии на этапе средней школы [1].

Предпрофильная подготовка определяется как система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования).

Цель предпрофильной подготовки в процессе обучения технологии – формирование представлений о характере и содержании будущей трудовой деятельности на основе выявления интересов и возможностей школьников. Основными задачами предпрофильной подготовки являются:

- определение интересов, склонностей и способностей школьников, формирование практического опыта, ориентированного на выбор технологического (инженерного) профиля в старшей школе;
- развитие мотивационных, инструментальных и когнитивных ресурсов личности, обеспечивающих успешность ее в будущей профессиональной деятельности;
- оказание психолого-педагогической помощи в приобретении школьниками представлений о жизненных, социальных ценностях, связанных с профессиональным становлением;

- формирование способности принимать осознанное решение при выборе дальнейшего направления образования и пути получения профессии.

Успешность предпрофильной подготовки во многом определяется теми подходами, которые положены в основу данного процесса. Использование деятельностного подхода позволяет построить процесс усвоения содержания курса технологии в активной деятельностной форме. Деятельность при этом рассматривается как источник формирования личности и главный фактор ее развития, поэтому необходимо активное использование разнообразных деятельностных форм в процессе обучения технологии, таких как познавательная, практико-ориентированная, социально значимая, проектная, исследовательская, коммуникативная, поисковая и др.

Реализация личностно-ориентированного подхода на уроках технологии требует учета индивидуальных особенностей, интересов, способностей, ценностных ориентаций и субъективного опыта школьников, предоставляет возможность каждому школьнику реализовывать себя в познании и деятельности. Использование личностно-ориентированного подхода в процессе обучения технологии создает условия для удовлетворения образовательных запросов личности школьника, проектирования в дальнейшем индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих выбрать дальнейшее направление образования. В этом смысле личностно-ориентированный подход направлен на развитие и саморазвитие ученика, становление его как личности с учетом индивидуальных

особенностей, с опорой на его склонности и интересы. Личностно-ориентированный подход играет ведущую роль как при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов школьников, так и при выборе профиля обучения, создавая условия для самоопределения и самореализации личности обучающегося [5].

Содержание курса технологии должно быть ориентировано на развитие интереса учащихся к выбранному направлению обучения на основе раскрытия социально значимых проблем и ценности труда в современном социуме. Акцент при реализации содержания курса технологии должен быть сделан на практико-ориентированную составляющую, в процессе которой учащиеся знакомятся с важнейшими путями и методами применения знаний на практике, формируя интерес и мотивацию учащихся к выбранному направлению будущей профессиональной деятельности.

В рамках предпрофильной подготовки важным является проведение информационной работы, включающей организованное знакомство учащихся, преимущественно девятых классов, с местными образовательными учреждениями (для возможного продолжения образования после окончания основной школы), изучение условий приема, особенностей организации образовательного процесса, образовательных программ, посещение дней открытых дверей и др. Такую информацию необходимо предоставлять всем участникам образовательного процесса в полном объеме.

С учащимися девятых классов можно провести информационную работу по следующим направлениям:

- знакомство учащихся с профилями данного учебного заведения, возможностями ближайшего социума и с миром профессий вообще;

- организация наглядной информации в классных аудиториях и информационного школьного стенда в кабинете технологии;

- посещение выставок, дней открытых дверей в службе занятости, учебных заведений (ответственные – социальные педагоги, классные руководители, учителя технологии);

- составление профессиограммы – краткого описания профессий;

- работа со справочной литературой, информационно-поисковыми системами на электронных (сформированные банки, сайты) и бумажных носителях (карточные, бланковые, в виде картотек и т. п.);

- встречи учащихся со специалистами различных профессий;

- познавательные и просветительские лекции о путях решения проблем самоопределения;

- систематическая профориентационная информация на уроках технологии;

- учебные фильмы и видеофильмы;

- использование средств массовой информации на уроках технологии;

- организация и проведение ярмарок профессий, на которых учащиеся встречаются с представителями различных фирм и учреждений;

- организация совместной работы с социальными партнерами различных видов образовательных учреждений по предпрофильной подготовке учащихся: с центрами дополнительного образования, а также начальными, средними

и высшими учебными заведениями, в частности, организация практик, профессиональных проб, мастер-классов.

Одним из наиболее успешных подходов организации информирования учащихся и родителей может быть образовательная карта.

Образовательная карта – это карта, на которую нанесены все общеобразовательные учебные заведения, учреждения дополнительного образования, начального профессионального образования и другие организации и учреждения, на базе которых предполагаются предпрофильная подготовка и профильное обучение.

Образовательная карта может быть составлена и издана в виде буклета, брошюры, плаката, а также представлена на электронных носителях, на образовательных сайтах школ. Обязательными элементами образовательной карты являются:

1. Общая характеристика образовательной сети района, которая включает в себя перечень образовательных учреждений, особенности их образовательных программ, предпрофильной подготовки и профильного обучения.

2. Расположение образовательных учреждений на карте (схеме) района с маршрутами движения общественного транспорта, которые следуют до места обучения. Желательно, чтобы в дополнение к маршрутам было представлено расписание движения транспорта, определено и указано расстояние между образовательными учреждениями.

3. Рубрикация образовательных учреждений по признаку реализуемых профильных образовательных программ с их конкретными адресами.

4. Визитная карточка каждого образовательного учреждения с указанием полного адреса, номеров телефонов, структуры учреждения, специфики образовательной программы. Характеристика направлений специализации, количества учащихся, кадрового состава педагогов, материально-технической базы, связи с вузами или учреждениями СПО. Условия зачисления в 10-й класс школы, реализующей ту или иную профильную программу. Разъяснение прав учащихся, специфики портфолио и т. д. Программа предпрофильной подготовки с указанием возможного перечня курсов по выбору, факультативов. Даты проведения дней открытых дверей, дни и часы приема посетителей. Информация о координаторе программы профильного обучения в данной школе (ФИО, телефон).

5. Условия получения профильного образования в других образовательных учреждениях района: НПО, СПО, учреждения дополнительного образования и т. д.

6. Информация о центрах или пунктах профориентации, в которых можно получить соответствующие консультации по оптимизации выбора профиля школьником.

7. Полная информация (ФИО, адрес, телефон, электронный адрес) о работниках системы образования, курирующих программы профильного образования и предпрофильной подготовки.

Необходимое условие создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащегося основной ступени, – реализация профильной ориентации по освоению учеником самого механизма принятия

решения, определения поля своих возможностей и ответственности, в которой принимают участие учителя технологии, классные руководители, школьный психолог и родители.

Целями профильной ориентации как составляющей предпрофильной подготовки являются:

- оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в выборе профиля обучения, направления дальнейшего образования с учетом ситуации на рынке труда;

- создание условий для подготовки школьников к социальному и профессиональному самоопределению;

- подготовка школьников не только к усвоению информации, но и овладению различными способами работы с ней [8].

Всю деятельность по предпрофильной подготовке учащихся к выбору профиля обучения и реализации своих целей можно разделить на три этапа: пропедевтический, основной и завершающий.

Пропедевтический этап позволяет дифференцировать учащихся в соответствии с их потребностями путем пробы сил на уроках технологии. На этом этапе осуществляются:

- презентация образовательной карты территории;

- предварительная диагностика образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей, основных мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей.

На основном этапе предусматриваются:

- обучение способам принятия решений о выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности;

- организация процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющих строить версии о предрасположенности к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения;

- анализ образовательных ситуаций, которые создают условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения.

На завершающем этапе:

- реализуются пробы выбора профиля обучения, серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле и его возможностей требованиям избираемого профиля;

- используются матрицы и схемы альтернативного выбора, позволяющие формулировать, ранжировать и наглядно количественно соотносить аргументы «за и против» совершаемого выбора профиля [6].

Целесообразно, чтобы в ранжировании факторов независимо друг от друга принимали участие сами учащиеся, учителя и родители. Это может обнаружить отличия приоритетов мотивов профильной ориентации.

При выборе профиля обучения желательно учитывать не только академические достижения учащихся, но и их «портфолио», особенно раздел «От-

зывы и рекомендации». Именно в этом разделе предполагается получить самооценку ученика по различным составляющим его деятельности: отношение к обучению, какому-либо конкретному разделу или предмету, изучаемому в рамках общеобразовательной школы или в системе дополнительного образования, к полученному опыту работы, социальным практикам, коммуникативной деятельности и т. п. На наш взгляд, именно в подходах к самооценке можно увидеть уровень социальной зрелости и определить готовность к самостоятельному построению своего жизненного и профессионального пути.

Отдельное большое направление предпрофильной подготовки – это психолого-педагогическое сопровождение по социально-профессиональной поддержке школьников. В этой работе задействованы психологи школы и учителя технологии, которые активно используют не только тесты, опросники, но и тренинговые, и игровые формы работы.

В процессе предпрофильной подготовки организуются мероприятия по профильной ориентации и психолого-педагогической диагностике учащихся основной школы, их анкетирование, консультирование, организация «пробы сил» и т. п.

Цель профильной ориентации – оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей ступени, учреждениях начального и сред-

него профессионального образования. Профильная ориентация способствует принятию школьниками решения о выборе направления дальнейшего обучения и созданию условий для повышения готовности подростков к социальному и профессиональному самоопределению в целом [2].

Социально-психологическое сопровождение и поддержка помогают решать одну из основных задач: формирование личности как достойного представителя цивилизованного общества. Психологические знания о человеческой психике, мышлении и сознании помогают учащимся лучше узнать свои сильные и слабые стороны, рационально использовать свои возможности для позитивного проживания школьной жизни, развития психологической культуры, реализации подростком своего творческого потенциала [7].

Анализ современной практики работы школ выявил наиболее актуальные направления психолого-педагогической работы:

- сбор и предоставление учащимся информации об особенностях выбора профиля обучения в старшей школе и возможных путях продолжения своего образования, а также обучения выбранной профессии после окончания основной школы;
- подготовка учащихся к составлению первичного профессионального плана (старта);
- формирование оптимистического отношения к своему профессиональному будущему;

- воспитание уважительного отношения к разным видам профессионального труда;

- позитивное влияние на целостное становление личности учащихся, на формирование таких качеств личности, как способность к самопознанию и самоизменению, независимость, доверие к себе, умение делать выбор и нести за него ответственность, целенаправленность, самокритичность, компетентность, коммуникабельность, самостоятельность, эмоциональная (поведенческая) гибкость, мобильность, сила воли;

- предоставление учащимся возможностей для глубокого самопознания своего темперамента, интересов, способностей, склонностей, типа мышления, потребностей, ценностных ориентаций и т. п.;

- субъектный подход в работе с учащимися, формирование интереса и мотивации к саморазвитию, активизация поисков пути к освоению профессии;

- развитие самосознания, повышение самооценки и уровня притязаний;

- усвоение старшими подростками важнейших социальных ценностей (гражданских и нравственных);

- формирование комплекса мотивов выбора профессии, где оптимально сочетались бы: самореализация и самоутверждение, желание принести пользу семье и близким людям (обществу), заработать на жизнь (удовлетворение материальных потребностей) и др.;

- усвоение учащимися глубоких и всесторонних знаний по проблеме выбора профессии: о мире профессий, са-

мом себе и потребностях в кадрах в своем регионе, основных перспективах его развития [3].

Таким образом, психолого-педагогическую работу, нацеленную на помощь старшим подросткам в профильном самоопределении, можно считать главным механизмом становления их личности в целом, помогающим удовлетворить актуальные потребности в их познании и развитии.

Наиболее эффективными формами и методами работы с учащимися в процессе предпрофильной подготовки являются: диагностика, консультирование, имитационные игры, тренинги, деловые игры, экскурсии в учебные заведения и на предприятия, посещение «Ярмарок учебных мест», беседы, лекции, практические работы, тестирование, формирование портфолио и др.

Реализация предпрофильной подготовки учащихся в процессе обучения технологии вносит следующие изменения в содержание образовательного процесса:

- выделение необходимого количества часов на ведение предпрофильной подготовки учащихся в полном объеме;

- использование очно-заочных и дистанционных форм обучения в предпрофильной подготовке учащихся;

- проведение профессиональных проб для учащихся, позволяющих им точнее определиться в выборе профиля образования;

- введение накопительной оценки учебных достижений учащихся по типу «портфолио»;

- зачисление в 10-й профильный класс на основе решения экзаменационной комиссии, учитывающей «весомость» достижений «портфолио» ученика;

- учет результатов рейтинговых соревнований, олимпиад, марафонов и других мероприятий с учащимися, позволяющих использовать ресурс «портфолио»;

- организация при необходимости обучения девятиклассников вне стен собственной школы: в учреждениях муниципальных и межмуниципальных образовательных сетей, ресурсных образовательных центрах и т. д.

- обучение учащихся в малых группах, деление классов на подгруппы при организации курсов по выбору, что позволяет индивидуализировать процесс обучения, более активно применять проектные и исследовательские методы обучения;

- выстраивание совместной работы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, а также представителями науки, производства и других сфер деятельности;

- использование ресурсов дополнительного образования для организации кружков, клубов, студий в целях профильной ориентации школьников, «приближения» их к возможному выбору профиля, удовлетворению индивидуальных образовательных интересов;

- использование современных ИКТ (Интернет, CD-диски, дистанционные формы обучения и т. д.);

- использование практики экстерната, при которой обучающемуся предоставляется право самостоятельного выбора форм обучения по той или иной учебной дисциплине [4].

Вместе с тем введение предпрофильной подготовки выявило ряд трудностей:

- в разработке и реализации программ предпрофильной подготовки учащихся;

- реализации спроектированной учащимися образовательной траектории;

- удовлетворении запроса малочисленной группы школьников на предпрофильный курс, реализуемый вне школы, так как курс может быть реализован при условии полной комплектации группы;

- оплате труда кадрам, привлеченным к сопровождению предпрофильной подготовки вне школы, работающим с учениками сразу нескольких школ;

- решении задач, стоящих при организации предпрофильной подготовки в учреждении общего образования, исходя исключительно из собственных ресурсов и возможностей. Необходим координатор на уровне сети, научный руководитель;

- организации повышения квалификации педагогических кадров (по разработке программ предпрофильных курсов, использованию новых технологий, связанных с их реализацией, обеспечением психолого-педагогического сопровождения проектирования учащимися своей образовательной траектории, и др.)

Литература

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Профильная школа. 2003. № 1. С. 12 – 18.
2. Лесовик И. В. Педагогическая поддержка старшеклассников в профессиональном самоопределении // Ростовский электронный журнал. № 18 [140]. URL: <http://www.relga.ru> (дата обращения: 01.10.2006) ; Предпрофильная подготовка: начало эксперимента. М. : Альянс Пресс, 2004. 310 с.
3. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 400 с.
4. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорентация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 496 с.
5. Семенова Г. Ю. Социально-трудовое становление старшеклассников в профильном технологическом образовании // Школа и производство. 2011. № 3. С. 8 – 12.
6. Строкова Т. А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике // Педагогика. 2002. № 4. С. 20 – 27.
7. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков. СПб. : Питер, 2006. 160 с.
8. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников : метод. пособие для профильной и проф. ориентации и профильного обучения школьников. М. : Академия, 2005. 128 с.

G. Y. Semenova

**IMPLEMENTATION OF PRE-PROFILE PREPARATION OF PUPILS
IN THE LEARNING PROCESS OF TECHNOLOGY**

The article discusses the content and organization of pre-profile preparation of pupils of primary school in learning technology. The main stages of pre-profile training and some difficulties in its organization are distinguished.

Key words: pre-profile training, technology training, profiles in high school.

УДК 37.011.33

Е. Р. Гурбатова

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ВОПРОСАХ РАЗВИТИЯ СЕМИОТИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена совершенствованию профессиональной компетентности педагогов в вопросах развития семиотической функции у дошкольников и младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Результаты исследования могут представлять интерес для педагогов ДОО, учителей начальных классов, методистов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, знаково-символические средства, семиотическая функция, знаково-символическая деятельность, знаковое моделирование.

Необходимыми знаниями современного учителя и воспитателя дошкольной образовательной организации согласно Профессиональному стандарту педагога [10] является научное представление о результатах образования, путях их достижения и способах оценки. Использование знаково-символических средств младшими школьниками для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения практических и учебных задач должно стать одним из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [13]. Уровень владения знаково-символическими средствами в начальной школе зависит от того, насколько целенаправ-

ленно строилась работа в этом направлении в дошкольном возрасте.

В ходе исследований, проведённых автором в системе дополнительного профессионального образования, был выявлен низкий уровень готовности педагогов к решению поставленной задачи. Слушатели курсов повышения квалификации, воспитатели дошкольных образовательных организаций и учителя начальных классов понимают значимость символической функции, но при этом испытывают затруднения в характеристике основных психолого-педагогических аспектов развития знаково-символической деятельности, ее структуры и способов функционирования.

На кафедре дошкольного и начального образования в Институте развития образования Ивановской области второй год реализуются курсы повышения квалификации по дополнительной образовательной программе, основной целью которой является формирование готовности педагога к обеспечению преемственности в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования. Слушатели курсов выделяют и анализируют компоненты готовности ребенка к обучению в школе и основные трудности, с которыми сталкиваются дошкольники при поступлении в первый класс. Значительные затруднения у первоклассников вызывают освоение и применение знаково-символических средств.

Построение семинаров, мастер-классов в рамках курсовой подготовки воспитателей и учителей начальных классов на основе онтогенетического подхода дает возможность каждому педагогу прочувствовать, каких именно компетенций не хватает, чтобы объяснить причину трудностей, возникающих у первоклассников при овладении знаково-символическими средствами.

На первом этапе целесообразно использовать проблемно-поисковый метод организации образовательной деятельности со слушателями. Рассматриваются проблемные ситуации, решение которых вызывает затруднение и побуждает слушателей к поиску информации.

Вот одна из предлагаемых для анализа с педагогами ситуация. Учитель

прочитал задачу: «В вазе было 5 яблок. Положили ещё 2 яблока. Сколько всего яблок стало в вазе?» Первоклассники быстро называют правильный ответ: «В вазе стало 7 яблок». Но при записи решения данной задачи ребенок спрашивает: «Какой знак действия надо поставить «плюс» или «минус»?» Предлагаем педагогам проанализировать данную ситуацию и выявить причину затруднения, возникшего у первоклассника.

Вторая ситуация. Ученикам второго класса на уроке математики предлагается решить задачу, предварительно построив к ней схему. Есть дети, которые быстро справляются с решением задачи, но затрудняются в построении схемы. Каковы возможные причины затруднений?

Анализируя конкретные проблемные ситуации, педагоги приходят к выводу, что им не всегда хватает теоретических знаний по тому или иному вопросу, составляют план действий, ведут поиск необходимой информации. Предполагается, что слушатели попытаются сами выделить основные понятия по данному направлению работы с дошкольниками и младшими школьниками. Воспитатели и учителя начальных классов находят определения следующих понятий: семиотическая функция, символическая игра, кодирование, схематизация, замещение, знак, знаковое моделирование, знаковые операции. Слушатели курсов повышают свою компетентность в вопросах развития семиотической функции у дошкольников и младших школьников, самостоя-

тельно, знакомясь с исследованиями известных учёных: Л. С. Выготского [3], В. В. Давыдова [7], Н. Н. Поддьякова [8], Л. А. Венгера [1], А. Л. Венгера [2], Н. Г. Салминой [11, 12].

На втором этапе педагогам предлагается познакомиться с принципами и этапами целенаправленного формирования знаково-символической деятельности у детей дошкольного возраста, разработанными Л. А. Венгером, с тремя видами модельных представлений у детей: конкретными, обобщенными, условно-символическими [2]. Основная цель данного этапа курсовой подготовки – совершенствование профессиональной компетентности слушателей в вопросах развития знаково-символической деятельности у дошкольников и младших школьников.

Одним из эффективных методов в работе с педагогами является посещение «непрерывной образовательной деятельности» [9] (занятий) с дошкольниками и их анализ на предмет проявления семиотической функции в разных видах деятельности. Слушатели курсов посещают занятия педагогов в детском саду, просматривают видеоматериалы занятий. В процессе наблюдений за развитием символической игры у дошкольников выделяют характерный для детской игры двойной символизм, то есть использование в игре заместителей и замещающих действий [14].

Особенности развития семиотической функции у дошкольников и младших школьников подробнее описаны в трудах П. Я. Гальперина [4], Д. Б. Эльконина [14], в публикациях Е. Р. Гурба-

товой и С. Р. Когаловского [5, 6]. Рассматривая с педагогами составляющие семиотической функции, важно показать, что она предполагает возможность осуществления разных видов деятельности со знаково-символическими средствами. На конкретных примерах слушатели курсов определяют основные характеристики семиотической функции, выделяя два плана: обозначающий и обозначающий, замещающий и заместитель.

Если в дошкольном возрасте развиваются такие виды знаково-символической деятельности, как кодирование и замещение, то в младшем школьном возрасте наблюдается приобщение к схематизации и (знаковому) моделированию [12]. С педагогами рассматриваются основные этапы обучения методу моделирования младших школьников.

Моделирование, являясь сложной деятельностью, включает следующие составляющие: подготовительный этап (предварительный анализ, который предполагает владение специфическими знаниями из соответствующей предметной области); перевод реальности на знаково-символический язык; работа с моделью (анализ, видоизменение и преобразование модели); соотношение результатов решения с реальностью или текстом [12]. Важно помнить, что построение модели – лишь средство решения конкретной учебной или практической задачи, а не самоцель.

Слушателям курсов предлагается выбрать из учебников математики для начальной школы задания, связанные с необходимостью построения модели, и

спроектировать деятельность ученика и учителя. Представленные фрагменты конспектов обсуждаются сначала в творческих группах. Необходимо отметить, что описание деятельности ребенка по построению модели и работе с ней вызывает у педагогов значительные затруднения.

Посещение и анализ уроков в начальной школе, просмотр видеоматериалов позволяют выделить возникающие затруднения по использованию знаково-символических средств младшими школьниками. В ходе обсуждения устанавливается причина и предлагаются возможные пути решения рассматриваемых проблемных ситуаций.

Третий этап курсовой подготовки включает в себя стажировку слушателей на базе дошкольных организаций и начальной школы. Воспитателям предлагается разработать конспект занятия с дошкольниками, а учителям начальных классов – конспект урока с подроб-

ным описанием деятельности учителя и обучающихся.

Проведение мастер-классов, практикумов, тренингов на данном этапе позволяет каждому слушателю активно включиться в деятельность, продемонстрировать уровень своей компетентности, в том числе в основных вопросах развития знаково-символической деятельности у дошкольников и младших школьников.

Рассмотрение основных понятий семиотической функции, психолого-педагогических аспектов развития знаково-символической деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в рамках системы повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных организаций и учителей начальных классов послужит основой для осознанной организации образовательного процесса в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта.

Литература

1. Венгер Л. А. О некоторых проблемах и путях развития умственных способностей ребенка // Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте: (на материале овладения действием пространственного моделирования). М., 1980. 65 с.
2. Венгер А. Л. Психологическая готовность детей к обучению в школе // Развитие мышления и умственного воспитания дошкольников. М., 1985. 123 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
4. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1. 24 с.
5. Гурбатова Е. Р. Вопросы обучения младших школьников и дошкольников знаковому моделированию (О полимоделировании и мономоделировании на занятиях математикой) // Начальная школа плюс До и После. 2011. № 4. С. 9 – 15.

6. Гурбатова Е. Р., Когаловский С. Р. Знаковое моделирование в обучении детей математике // Начальная школа плюс До и После. 2005. № 9. С. 9 – 15.
7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1972. 424 с.
8. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Н. Н. Поддьяков [и др.] ; под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой. М. : Педагогика, 1985. 200 с.
9. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27 августа 2015 г. № 41 «О внесении изменений в СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/71181600/#ixzz4Ads4Qsit> (дата обращения: 04.06.16).
10. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 04.06.16).
11. Салмина Н. Г. Виды и функции материализации в обучении. М., 1981. 136 с.
12. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988. 288 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2011. 33 с.
14. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978. 360 с.

E. R. Gurbatova

**IMPROVING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS
IN THE DEVELOPMENT SEMIOTIC FUNCTION IN PRE-SCHOOL
AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

The article is devoted to the improvement of the professional competence of teachers in the development of the semiotic function in preschoolers and primary school children in accordance with the requirements of the federal state educational standards. The study may be of interest to teachers of pre-school, primary school teachers, methodologists.

Key words: *Additional professional education, semiotic-symbolic means, semiotic function of sign-symbolic activity, landmark modeling.*

АКМЕОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ АУТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматривается аутопсихологическая компетентность как необходимый компонент акмеологического развития педагога. В центре внимания оказывается теоретический анализ акмеологического развития, что позволяет определить общий смысл и раскрыть содержание аутопсихологической компетентности в составе личностных качеств педагога.

Ключевые слова: акмеология, аутопсихологическая компетентность, стратегии развития, личность педагога.

В настоящее время Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) второго поколения предъявляет весьма высокие требования к личности педагога-профессионала, что ставит задачу кардинальной трансформации смысловой, когнитивной, поведенческой, эмоциональной направленности развития личности педагога. Ритмы жизни человека XXI века определяют мобильность современного педагога. При этом педагогу приходится искать дополнительные стимулы, адекватно помогающие быть устойчивым к энтропии окружающей среды, сохранять самозначимость, идентичность, строить свою работу на достижение успешности, развиваться и самовыражаться, выходя на уровень «акме», при этом сохраняя общечеловеческие ценности бытия. Одновременно нельзя забывать и о профессиональном здоровье, угрозой для которого является «профессиональное выгорание», что

весьма опасно в профессиональной деятельности каждого педагога.

До настоящего времени нет целостной теории компетентности. Проблема компетентности рассматривается различными науками: философией, социологией, психологией, педагогикой, акмеологией. Исследования в данной области носят фрагментарный характер и в основном касаются описания структурных составляющих и частных вопросов влияния уровня компетентности на определенные параметры деятельности и общения (Дж. Равен, П. Мучински, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Г. А. Шредер, Д. Шульц, С. Шульц). Один из решающих факторов, поддерживающих профессиональную деятельность педагога, – «акмеологическая компетентность» – трактуется как интегральная готовность и способность зрелой личности строить свое поступательное психическое и профессиональное развитие с постоянным усложнением задач и возрастанием уровня до-

стижений, наиболее полно реализующих имеющиеся у человека психологические ресурсы (А. К. Маркова, 2003).

Теоретический анализ проблемы аутопсихологической компетентности позволяет определить её общий смысл, конкретное содержание, раскрыть компетентность в области личностных качеств через три ключевых показателя: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура. Однако именно стратегии развития аутопсихологической компетентности позволяют достичь наиболее высоких результатов педагогической деятельности.

Первый и наиболее важный этап в построении стратегий развития аутопсихологической компетентности состоит в постановке задачи. Подтверждением этого является известное высказывание А. Эйнштейна о том, что правильная постановка задачи важнее, чем ее решение, поскольку для нахождения приемлемого или оптимального решения задачи нужно знать, в чем она состоит.

После правильной постановки задачи следует планирование построения стратегии. Необходимо определить главную цель деятельности, выходные нормативы или информацию, которую предполагается получить. Далее вычленяется необходимая информация.

Современный темп увеличения знаний является настолько большим, что стратегическое планирование представляется единственным способом формального прогнозирования проблем и возможностей. Исходя из этого можно определить краткосрочные и

долгосрочные цели. При этом следует учитывать, что цели должны быть конкретными, измерительными и достижимыми. Установленные цели, которые превышают возможности человека, могут привести к нежелательным психологическим последствиям и полному разочарованию как в деятельности, так и в собственных способностях. Необходимо выстраивать иерархическую ступень развития с взаимно поддерживающими целями, то есть действия и решения, необходимые для достижения одной цели, не должны мешать достижению других целей. Важным шагом в построении стратегии является и изучение внешней среды для прогнозирования возможностей и угроз [12]. Для этого следует ответить на три конкретных вопроса:

- Где нахожусь сейчас?
- Где должен находиться в будущем?
- Что необходимо сделать?

Чтобы достичь цели, необходимо иметь объективное мнение о своих слабых и сильных сторонах. Диагноз собственных внутренних проблем позволяет адекватно смотреть на поставленные цели и задачи, а также выстраивать методы для их достижения.

На каждом этапе развития необходимо учитывать основные факторы, являющиеся неотъемлемой частью в достижении успеха: планирование, мотивация, реализация и контроль. Данные факторы позволяют увидеть недостатки и вовремя их нейтрализовать либо наоборот – выявить сильные стороны и использовать их. Каждый педагог имеет свои цели и особенности раз-

вития, но обязательные условия динамики – ответственность и мотивация – процесс побуждения себя и других к деятельности.

Таким образом, изучение аутопсихологической компетентности педагога в структуре акмеологической компетентности относится к актуальным проблемам теории и практики акмеологических исследований. Злободневность данной проблемы напрямую связана с социальным заказом, регламентируемым в ФГОС НОО, на выявление условий и факторов становления психологической компетентности педагога как зрелой личности, важнейшие условия развития которой – конструктивное целеполагание себя в обществе, саморазвитие и движение к «акме».

Одной из составляющих акмеологической компетентности педагога является саморазвитие, предполагающее умение осуществлять самопознание, самопроектирование, самореализацию. В результате самопознания складывается представление о себе (субъективный образ своего «Я») под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков и действий с социальными нормами поведения, принятыми в обществе. Когда «образ Я» становится основой целеполагания деятельности субъекта, необходимо говорить о самопроектировании [6]. В этом случае в сознании субъекта одновременно возникает и представление о цели (изменение «образа Я») и путях ее достижения, т.е. представление о своих будущих действиях, о своих формиру-

ющихся в этих действиях способностях. Таким образом, функция самопроектирования позволяет личности на уровне должного спланировать образ своего «Я», отличающегося от существующего в реальности, определить план действий по его достижению и наметить траекторию дальнейшего собственного развития.

Роль самореализации во всех формах проявления саморазвития состоит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям и собственным задачам. В конечном счете роль самореализации состоит в раскрытии потенциала личности, её акмеологической компетентности. Самореализация – это проявление собственной индивидуальности, самостоятельности и самоутверждения в различных сферах жизнедеятельности личности.

В психолого-педагогической науке определены основные причины возникновения мотивации на саморазвитие у педагога:

- необходимость у педагога наличия адекватного представления о собственной деятельности и собственной личности;
- сформированность нормативного или идеального представления о педагогической деятельности и личности самого педагога;
- способность соотносить собственную деятельность и собственную личность с идеальной моделью или нормативным образцом.

Анализ собственной деятельности с этих позиций позволяет педагогу выяснить для себя сильные и слабые стороны акмеологической компетентности. Противоречие между нормативным образцом и оценкой собственной личности служит мотивационной основой самообразования, задает цели и направление саморазвития и самосовершенствования [21].

Выделяют четыре элемента, из которых структурируется профессиональное самосознание:

1. «Актуальное – Я» – как себя видит и оценивает учитель в настоящее время.

2. «Ретроспективное – Я» – каким себя видит и как оценивает учитель по отношению к предшествующим этапам профессиональной деятельности.

3. «Идеальное – Я» – каким бы хотел стать учитель.

4. «Рефлексивное – Я» – как с точки зрения учителя его рассматривают и оценивают представители профессионального окружения (коллеги, администрация, обучающиеся и их родители).

Профессиональное самосознание педагога можно представить в виде схемы (см. рисунок), где в горизонтальной плоскости располагается «Актуальное – Я», или собственное ощущение своего профессионализма, достигнутое через самореализацию личности к данному моменту. «Актуальное – Я» формируется на основе профессионального опыта, который был в прошлом, и определения профессиональных качеств, которые были свойственны личности учителя в предыдущие периоды профессиональной деятельности, то

есть на основе «Ретроспективного – Я», которое определяется через самопознание и располагается в нижней плоскости схемы.



Профессиональное самосознание педагога

Педагог, стремящийся к самосовершенствованию, не ограничивается самооценкой «Ретроспективного – Я» и достигнутым уровнем «Актуального – Я». Он стремится к изменению и развитию «Актуального – Я». При этом он самопроектирует себя и свои акмеологические компетентности через определение модели «Идеального – Я» и выбирает пути и средства для реализации. «Идеальное – Я», таким образом, располагается на верхней вершине схемы, напротив «Ретроспективного – Я». Вертикаль, которая их соединяет, определяется как «Рефлексивное – Я», так как вся траектория саморазвития личности педагога пролегает от «Ретроспективного – Я» через «Актуальное – Я» к «Идеальному – Я». И это изменение «Я» личности педагога, его компетентностей постоянно сопровождается самоанализом собственной профессио-

нальной деятельности, самокорректировкой, иначе говоря, педагог постоянно занимается самопроектированием как своей личности, так и своей профессиональной деятельности. Таким образом, «Актуальное – Я» формируется через самореализацию «Ретроспективного – Я» и его самопознание и располагается на уровне сущего. «Идеальное – Я» формируется через осуществление процесса саморефлексии «Актуального – Я» и процесса самопроектирования своего будущего образа, то есть выявляется уровень должного, к которому стремится в своей деятельности «Актуальное – Я» [13].

Таким образом, акмеологическое становление педагогов можно определить как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение высоких результатов деятельности и тем самым способствующих развитию акмеологической компетентности личности.

Основываясь на всех факторах развития аутопсихологической компетентности личности, формируется аутопсихологический критерий профессиональной зрелости личности. Сама по себе профессиональная аутопсихологическая компетентность адекватной личностной зрелости неуклонно ведет к профессиональному росту, то есть развитию карьеры. Эффективность карьерного роста неразрывно связана с усилением выраженности указанных личностных факторов.

Психолого-акмеологическая модель влияния личностных факторов на профессиональную карьеру включает

факторы, способствующие росту профессиональной карьеры:

1) высокая самоэффективность в сфере деятельности – уверенность в возможности реализовать профессиональный, управленческий, карьерный потенциал; расширение возможности выбора тактики карьеры; способность построить позитивный сценарий карьерного продвижения; ориентация на эффективное разрешение проблемных ситуаций, связанных с карьерой;

2) интернальный локус контроля – ответственное отношение к работе, самостоятельность, повышение эффективности деятельности при отсутствии контроля; рассмотрение наиболее значимых карьерных событий в качестве результата собственных усилий; активный поиск информации относительно возможностей своего карьерного продвижения, устойчивость в ситуации информационной неопределенности;

3) эмоциональная стабильность – менее выраженная реакция на неприятные беспокоящие стимулы; внутреннее спокойствие, высокий уровень самоуважения;

4) низкий уровень психотизма – адекватная эмоциональная реакция, сдержанность, неконфликтность; умение быстро и эффективно использовать имеющиеся психоэмоциональные ресурсы в ходе адаптации к динамике современной рабочей среды;

5) развитый карьерный инсайт – осознание и активное использование своих сильных и нейтрализация влияния слабых сторон в отношении карьерного продвижения; наличие конкретных целей профессиональной карьеры

и четких планов их реализации; реалистичный уровень карьерных ожиданий;

б) идентификация с карьерой – готовность работать с максимальной отдачей ради достижения цели организации; способность длительное время работать сверхурочно, нести любое бремя организации.

Аутопсихологическая компетентность вытекает в такие профессиональные качества, как: ответственность, самоконтроль, умение распределять свои силы и время, профессиональная самооценка, самопознание, эмоциональная устойчивость, тревожность, риск, стремление к успеху, точность и пунктуальность, прогнозирование, высокий уровень коммуникативных качеств, критическое мышление, креативная деятельность. Анализ и рефлексия данных качеств могут помочь сформировать стратегию самосовершенствования и дальнейшего акмеологического развития педагога.

Очевидно, что люди с определенным набором интеллектуальных способностей, базой знаний и профессиональных умений имеют совершенно разные цели, уровни и формы самосовершенствования и развития, в том числе и акмеологического. Процесс реализации сущности сил человека рассматривали Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, которые полагали, что человек наделен потенциальным стремлением к непрерывному развитию и самореализации, так как человек обладает определенной степенью детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе. По мнению А. Бондарева и В. Ганжиева, эти

характеристики самоактуализирующейся личности ближе западному типу людей, которые нацелены на отстаивание своих интересов и мало заботящиеся об общем благе; в российском понимании это трактуется несколько иначе. «Акме – это, прежде всего, прочно и органично усвоенные общечеловеческие ценности. Акме – это власть над собой, стратегия построения жизни, предполагающая постоянное движение к осуществлению все новых, более трудных, чем прежде, замыслов, результаты которых не только нужны самому человеку, но и всем людям». Нам такая позиция кажется спорной, так как подобная трактовка ближе к детерминантам, а не к акме. В любом случае человек, рассуждающий подобным образом, ставит себя в ограничивающие рамки, которые не позволят ему раскрыться до конца ни как личности, ни как профессионалу. Такая позиция может привести к разочарованию на любом этапе деятельности и вызвать серьезные негативные последствия, так как идет угнетение своего «Я», а следовательно, неминуемо приводит к саморазрушению [17].

Специалист в области когнитивной психологии Р. Стенберг отмечает основную причину, мешающую людям достичь высоких результатов и успеха в деятельности, – недостаток мотивации. Мотивация, по его мнению, имеет такое же весомое значение, как и умственные способности личности.

Мы предлагаем рассмотреть акмеологические стратегии развития, основываясь на четырех основных составляющих: планирование, мотивация, реализация и рефлексия. Данные этапы

неразрывно связаны с системным анализом деятельности человека как личностной, так и профессиональной. Центральной концепцией системного анализа является понятие системы. Мы предлагаем рассмотреть систему как совокупность частей или компонентов аутопсихологической компетентности, связанных между собой организационно. При выходе из системы части системы, то есть компетентности, продолжают испытывать на себе ее влияние и претерпевают изменения. Аутопсихологические компетентности претерпевают естественное соединение из отдельных частей в единую систему, которая целостно ведет к непрерывному движению и развитию личности. Ранее определенные свойства компетентностей выступают с фиксированными между собой отношениями, которые, в свою очередь, оказывают определенное действие на стратегию развития профессиональной деятельности субъекта и педагога в частности. Системный анализ представляет основу методологии исследования стратегии развития личности [12].

Задачи системного анализа как метода исследования включают: определение тенденций и показателей, характеризующих состояние и динамику изучаемого субъекта и элементов, его составляющих; сравнение достигнутых показателей со значениями другого периода, другого субъекта, с определенным уровнем; формирование выводов, служащих основой для принятия эффективных шагов стратегии развития, то есть проведение рефлексии. Рефлексия помогает ответить на основополагающие вопросы:

- Что я знаю?
- Чем интересуюсь?
- Чего хочу достичь?
- Для чего мне это нужно?
- Какие средства необходимы?

После проведения исследования и рефлексии ответы на все возникающие вопросы проходят процесс, обратный анализу, – синтез. Вся иерархия выстраивается в четком соответствии с запланированными целями – микро и макро, итогом которых является конечная цель развития личности. Системный анализ представляет совокупность методологических средств, позволяющих изучить объект исследования в виде системы и на основе результатов аналитической работы обосновать принимаемые, в том числе непосредственно по совершенствованию системы аутопсихологических компетентностей.

Системный анализ включает в себя методологические средства ряда прикладных дисциплин (исследование операций, теории очередей, методов анализа, экспертных оценок и т. п.). Обеспечивающими средствами системного анализа выступают современные достижения психологии, акмеологии и информационные системы [4].

Попробуем определить методологический подход системного анализа акмеологического развития личности и его основные компоненты, обуславливающие следующее:

$MCA = (Ц, ВнутС, ПВВ, ВнС, ПВнС, ФВС, ФВнС, КВС, КВнС, МВС, МВнС, МО)$, где

Ц – цели и их установление;

ВнутС, ПВВ – соответственно внутренней среда анализируемого субъекта

и определение ее потенциальных компетентностей, параметры внешнего влияния, их описание;

ФВС, ФВнС – факторы взаимного влияния внутренней среды и внешней среды, их определение;

КВС, КВнС – критерии состояния внутренней среды и внешней среды;

МВС, МВнС, МО – алгоритм оценки внутренней среды и внешней среды, объекта анализа в целом, его развитие.

- Этот метод базируется на проверенных принципах: процесс анализа должен начинаться с выявления и четкого формулирования его конечных целей;

- рассматриваемую проблему необходимо представлять как открытую систему и выявлять все существующие в ней взаимосвязи, отношения и факторы, влияющие на развитие деятельности;

- процесс анализа должен предполагать разработку и использование полной обобщенной модели исследуемого субъекта;

- при проведении анализа должны рассматриваться альтернативные пути достижения целей;

- цели структурных частей исследуемой деятельности не могут входить в противоречие с ее основными целями.

В условиях непрерывного и быстрого изменения современного образования и общества акмеологическая стратегия развития аутопсихологической компетентности педагога должна находиться в состоянии непрерывной динамики, которую сегодня невозможно обеспечить без исследования тенденций и возможностей, без выбора альтернатив и направлений развития,

выполнения функций моделирования личностного роста и способов принятия профессиональных решений в области акме.

Между тем каждый педагог на пути к профессионализму проходит ряд этапов:

- а) этап адаптации в профессии;
- б) этап самоактуализации в профессии;
- в) этап творческого преобразования.

Каждый из этих этапов сопряжен с определенными проблемами профессионального становления педагогов. Если на первом этапе возникают адаптационные трудности, то второй этап нередко связан с кризисами компетентности, состоянием дискомфорта, тревожности, страха перед решениями новых задач, несоответствием своего профессионального уровня уровню ожиданий социума и коллег. Следовательно, кризис компетентности может приводить:

А) к уходу от профессиональных проблем;

Б) консервации состояния дискомфорта и отчуждения;

В) творческой реконструкции модели профессионального поведения.

Кризис компетентности педагога может накладываться на кризисные явления в системе повышения личностного и профессионального развития в целом.

Рассмотрим направления профессиональной деятельности, способствующие максимально избежать профессионального и, следовательно, личностного кризиса. Прежде всего, педагог обязан быть всегда на гребне инновационной волны. Для этого ему необ-

ходимо регулярно проходить обучение как в рамках повышения квалификации, так и самообучения. На сегодняшний день довольно много дистанционных курсов по различным направлениям и методикам, это, несомненно, приемлемо для любого педагога, так как он самостоятельно выстраивает свою линию обучения, по свободному расписанию, в индивидуальном режиме. Такое обучение намного эффективней обязательных курсов повышения, которые нацелены на массы и проводятся в определенное время для всех. Главным фактором самообучения служит личностная мотивация. Педагог должен понимать цель программы повышения квалификации, а следовательно, компетентностей, которые в будущем послужат новым инструментом для достижения профессиональных высот. Другим направлением являются расширение объема и обогащение содержания работы педагога. Объем и обогащение работы в данной интерпретации подразумевают количество различных методов и технологий, используемых на различных этапах профессиональной деятельности, в том числе и тех, которые предусмотрены ФГОС НОО. При этом должна выделяться содержательность работ – относительная степень того влияния, которое педагог может оказать на повышение качества образования и имидж образовательного учреждения. Здесь проявляются такие личностные факторы, как самостоятельность в планировании и выполнении работы, определение индивидуального ритма деятельности, участие в принятии решений, непрерывная рефлексия.

Таким образом, мотивация педагога и повышение качества образования в целом неразрывно связаны между собой, что существенно и подтверждает теория Герцберга. Исследования Герцберга показали, что сам труд является фактором мотивации, поэтому вполне логично, что изменения характера труда в целях повышения соответствующей внутренней заинтересованности должны усилить мотивацию и повысить качество деятельности, в частности педагога. Отсюда можно с твердой уверенностью заключить, что такой педагог является конкурентоспособной личностью с высоким потенциалом.

В отличие от традиционного подхода системный подход к рассмотрению акмеологической стратегии развития аутопсихологической компетентности состоит в многосвязности процесса деятельности: все этапы рассматриваются совместно, во взаимосвязи и в диалектическом единстве. При этом возможен переход к любому виду деятельности на любом этапе развития, в том числе и возврат к постановке цели как главной, так и микроцели отдельного этапа. Главный признак системного подхода профессиональной деятельности – наличие доминирующей роли сложного, а не простого, целого, а не составляющих элементов.

Таким образом, наивысшее искусство педагога-профессионала состоит в использовании стратегий косвенного управления, вызывающих потребность в самокоррекции и самореорганизации деятельности для достижения развития «акме».

Литература

1. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М. : РАГС, 2002. 650 с.
2. Амирова Л., Багишев З. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *Alma mater*. 2004. № 1. С. 55 – 60.
3. Асмолов А. Г. Исторический смысл кризиса культурно-деятельностной психологии // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 1(13). С. 5 – 19.
4. Бородулина Е. М., Портнова А. Г., Каган Е. С. К вопросу об измерении уровня развития акмеологической компетентности личности педагога // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. 2012. № 1. С. 341 – 344.
5. Варламова Е. П., Степанов С. Ю. Рефлексивная диагностика в системе образования // *Вопросы психологии*. 1997. № 5. С. 28 – 43.
6. Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014. № 3. С. 63 – 78.
7. Гусев А. Н., Емельянова С. А. Роль личностной саморегуляции в решении пороговой задачи: психофизический и дифференциально-психологический анализ // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2013. № 2. С. 76 – 92.
8. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 752 с.
9. Жукова Е. В., Нестик Т. А. Психологические типы управленческого видения будущего // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 3(15). С. 66 – 73.
10. Иванников В. А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 1(13). С. 49 – 56.
11. Костакова И. В., Белоусова (Григорьева) С. С. Психологическая основа профессиональной самореализации личности // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 3(15). С. 84 – 89.
12. Макарова Е. Н. Аутопсихологическая компетентность в структуре акмеологической компетентности педагога // *Научное обозрение: гуманитарные исследования*. 2015. № 2. С. 52 – 57.
13. Макарова Е. Н. Аутопсихологическая компетентность в структуре акмеологической компетентности педагога // *Школа будущего*. 2014. № 4. С. 32 – 37.
14. Макарова Е. Н. Аутопсихологическая компетентность современного педагога // *Акмеология*. 2014. № 1 – 2. С. 138 – 140.
13. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности // *Советская педагогика*. 1990. № 8. С. 42 – 52.
14. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // *Национальный психологический журнал*. 2014. № 1(13). С. 57 – 64.

15. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 33 – 43.
16. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 142 – 146.
17. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 272 с.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2013. 63 с.
19. Федоров С. А. Развитие творческого потенциала педагога в процессе научно-методической деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2010. 223 с.
20. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. 2001. № 2. С. 104 – 108.
21. Щербакова Т. Н. Аутопсихологическая компетентность педагога и успешность профессионального общения // Психология общения: социокультурный анализ : материалы междунар. конф. Ростов н/Д., 2003. С. 344 – 345.
22. Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 78 – 88.
23. Bologna Follow Up Seminar: «Exploring the Social Dimensions of the European Higher Education Area». Athens, Greece, 19 – 20 February, 2003.
24. Mansfield B., Andersson L. Competence-based Standards Training and Learning. Hifab. Hammerton Associates, 2004. P. 45 – 78.
25. Methodensammlung: Anregungen und Beispiele für die Moderation. Lehrerfortbildung NRW, 1996. P. 245 – 250.

E. N. Makarova

ACMEOLOGICAL DEVELOPMENT OF TEACHERS THROUGH FORMATION OF AUTOPSYCHOLOGICAL COMPETENCE

The article discusses autopsychological competence as a necessary component of the teacher's acmeological development. The focus is the theoretical analysis of acmeological development, which allows to determine the general meaning and to reveal the content of autopsychological competence in the composition of the teacher's personal qualities.

Key words: *acmeology, autopsychological competence, development strategies, the teacher's personality.*

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ¹

Содержание статьи посвящено описанию субъект-субъектных отношений как важнейшего условия успешности педагогической деятельности. Согласно представлениям В. И. Панова включение этих отношений в систему эконсихологических взаимодействий позволяет выделить семь стадий становления субъектности и описать характеристики субъект-субъектных отношений. Наибольшие сложности в исследовании стадий становления педагогической субъектности связаны с выделением критериев, подбора диагностического инструментария и учета параметров среды, в которой педагог реализует свою деятельность. В статье представлены результаты пилотажного исследования, позволяющего сделать вывод о том, что идентификационные типы профессиональной деятельности могут быть индикаторами субъектной педагогической позиции.

Ключевые слова: онтологический подход, субъектность, стадии развития субъектности, критерии субъектности, профессиональная идентичность педагога, типы эконсихологического взаимодействия.

Современная отечественная психология, определяя понятие субъекта, опирается на два подхода – генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева, и антропоцентрический, связанный с именем С. Л. Рубинштейна. Антропоцентрическая парадигма нашла свое подробное и содержательное обоснование в трудах А. В. Брушлинского (1994, 2002, 2003), К. А. Абульхановой-Славской (1973, 1991, 2005, 2007), В. В. Знакова (2000, 2005, 2009), А. Л. Журавлева (2000, 2003) и др. Однако, как подчеркивает И. Г. Скотникова [6, с. 94], исследования, проводимые в рамках этого направления, отнесены к изучению уже сформировавшегося субъекта – вершины развития личности.

В теоретическом обзоре становления субъектности в рамках генетического подхода, выполненном И. Г. Скотниковой [6, с. 101 – 102], выделено несколько направлений: концепция исследования жизненного пути личности Б. Г. Ананьева (1968, 1977), филогенетический подход (А. Н. Леонтьев, 1972, П. Я. Гальперин, 1976). В рамках онтогенетической концепции (В. В. Селиванов, 2009, Л. И. Божович, 2008, Е. А. Сергиенко, 2000, 2002, 2006, 2009) выделяются разные по содержанию и числу стадии развития субъектности. Известны исследования уровня развития коллективного субъекта в рамках социальной психологии (А. Л. Журавлев, 2002). Выполнен анализ уровней субъектно-

¹Статья подготовлена при поддержке РГНФ (№ проекта 14-06-00576а).

сти в рамках психологии труда (Е. П. Ермолаева, 2009). В рамках экопсихологического (онтологического) субъектность рассматривается в континууме «активность-деятельность» (В. И. Панов, 2004, 2014, 2015).

Е. А. Сергиенко подчеркивает [6, с. 52], что А. В. Брушлинский считал объединение двух подходов перспективным направлением в понимании этой сложнейшей психологической категории. Системно-субъектный подход рассматривает человека как субъекта деятельности и общения на каждом этапе своего развития. Е. А. Сергиенко раскрывает категорию субъекта как системообразующий фактор на разных уровнях своего развития. Системно-субъектный подход позволяет выдвинуть, как утверждает Е. А. Сергиенко [6, с. 52], тезис о критериях субъектности, «...которые могут быть только уровневыми. Подобное решение позволяет представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней». Важным положением в понимании этапов становления субъекта являются представления В. В. Знакова о том, что психология субъекта связана с психологией человеческого бытия, поэтому изучение субъектности приобретает экзистенциальный характер [8, с. 100].

Н. В. Гришина [6, с. 164] подчеркивает, что концепт «субъект жизни», сформулированный С. Л. Рубинштейном, становится объединяющим для современных подходов, раскрывающих глобальную психологическую категорию субъекта. Таким образом, только анализ конкретной ситуации жизнедеятельности, взаимодействия, отношений дает возможность говорить о том, вы-

ступает ли данный человек как полноценный субъект или нет. Анализ развития субъектности в данном случае усложняется тем, что мы не можем рассматривать среду, ситуацию, в которой действует человек, как неизменную. Социальная среда динамична, изменяема, воспринимается, переживается и порождается самим субъектом. В связи с этим исследовательские подходы к описанию человека как субъекта жизни должны учитывать характеристики, параметры среды жизнедеятельности человека. Н. В. Гришина [8, с. 170] подчеркивает, что уместным в данном случае может быть экзистенциально-психологический подход, оперирующий категориями бытия человека в мире и трансценденции как способа взаимодействия человека с окружающим миром.

Наш исследовательский интерес лежит в области изучения педагогической деятельности с позиции субъект-субъектных отношений. Традиционно проведение психологического анализа педагогической деятельности исходит из парадигмы «субъект-субъектных» отношений в образовательном процессе. Однако остается открытым вопрос о том, насколько сформирована позиция субъекта у самого педагога.

Согласно экопсихологическому подходу (В. И. Панов, 2014, 2015) под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т. д.). При этом выделены следующие семь стадий становления субъектности [5, с. 117]:

1) субъект мотивации (субъект, имеющий потребность);

2) субъект восприятия (наблюдатель);

3) субъект подражательного действия (подмастерье);

4) субъект планирования и производного выполнения при внешнем контроле (ученик);

5) субъект планирования и производного выполнения при внутреннем контроле (мастер);

6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, эксперт);

7) субъект развития и творческого самовыражения (творец).

Приведенная теоретическая модель становления субъекта и преобразования его активности в творческую деятельность представляет собой идеальную модель, в реальной же действительности выделенные этапы развития субъектности накладываются друг на друга, и формирование одних из них может опережать развитие других.

Если говорить о педагогической деятельности, то уровень развития субъектности педагога тесно связан с его способностью выстраивать субъект-субъектные взаимодействия между субъектами образовательной среды. В рамках эконсихологического подхода к развитию психики выделены шесть базовых типов эконсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий между компонентами отношения «человек – окружающая среда» (В. И. Панов, 2007, 2013, 2015).

Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию:

– объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон. Такой тип взаимодействия не требует от компонентов отношений «учащийся – учитель (образовательная среда)» субъектной позиции по отношению друг к другу и потому не может быть условием для становления субъектности каждого из них;

– объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя как ее субъекта. Активность учащегося при таком типе взаимодействия направлена не на взаимодействие с учителем, а на подчинение самого себя (объектная позиция) педагогическим воздействиям со стороны учителя. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет реактивный и репродуктивный характер и потому не столько развивается, сколько формируется посредством педагогических воздействий со стороны учителя. Поэтому для обозначения такого типа взаимодействия уместен термин «педагогическое воздействие»;

– субъект-объектный, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося (в определенных случаях совместно с педагогом). Учащийся изначально выступает субъектом указанных действий, стараясь добиться желаемого изменения

в поведении учителя или изменения других компонентов (субъектов) образовательной среды. Но поскольку такая активность со стороны учащегося носит чаще всего репродуктивный характер (повторение того, что он уже умеет), то о развитии субъектности такого учащегося при таком типе взаимодействия говорить не приходится. В отличие от другого случая, когда учащийся в подобных своих действиях изыскивает, придумывает новые способы воздействия (т.е. имеет продуктивный характер), и потому приводит к развитию субъектности учащегося, но, как правило, в педагогически нежелательном направлении. Позиция же учителя в данной ситуации (точнее, интеракции) как объекта таких действий со стороны учащегося остается объектной. Тем более, что учитель в подобной интеракции не всегда подозревает, что выступает в роли объекта действий со стороны учащихся. И потому о развитии его субъектности в этом случае говорить тоже не приходится;

– субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена на обеспечение сотрудничества и кооперацию или же на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия В. И. Панов подразделяет на три подтипа:

а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при

этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит конфликтный характер взаимного непонимания и даже неприязни друг друга вплоть до агрессивных форм взаимного поведения;

б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В. В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, при этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. Вследствие чего не возникает необходимость изменения их собственной субъектности. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом воздействии», а о «педагогическом взаимодействии»;

в) субъект-порождающий подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие «учащегося» и «учителя» тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения «в некую субъектную общность», что, в свою очередь, требует от них как субъектов взаимодействия взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстерииоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности. Поэтому «порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – учитель (образовательная среда)», которая превращается в совокупного (онтологического) субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

К перечислению экопсихологических типов взаимодействия необходимо добавить, что они являются одновременно как предметом исследования, так и теоретическим конструктом для интерпретации других эмпирических данных.

Возвращаясь к стадиям становления педагогической субъектности, необходимо выделить критерии ее сформированности на каждой стадии (этапе). На первом этапе (субъект мотивации) в качестве таковых мы выделили актуальные потребности, мотивы и ценностные ориентации, определяющие общий мотивационный вектор личности. Для следующего этапа – этапа становления субъекта восприятия – в качестве указанных критериев выделены интеллект и уровень развития наблюдательности как психические свойства, базирующиеся на ощущении и восприятии для различения антропологических, этнонациональных, социально-ролевых, социально-статусных, невербальных и вербально-поведенческих, ценностных и мотивационных компонентов деятельности.

На третьем этапе – этапе становления субъекта репродуктивного выполнения в качестве критерия выделен мотивационно-ценностный компонент деятельности, который определяет выбор образца для воспроизведения и наличие сформированных базовых навыков деятельности.

Для четвертого этапа – становления субъекта произвольного выполнения – критериями становятся мотивация достижения, сформированность базовых компетенций, добросовестность как качество исполнителя.

Оценить пятый этап, т. е. стадию развития субъекта произвольного выпол-

нения действия при внутреннем контроле, когда субъект сам способен оценить правильность своего выполнения, возможно с помощью следующих критериев: внутренний локус контроля, осознанная регуляция произвольной активности, рефлексивные способности и рефлексивные умения (способность оценивать цели, способы деятельности и ее результаты исходя из внутренних и внешних критериев качества), компетентность в области постановки целей и задач учебной деятельности, компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений.

Шестой и седьмой этапы – этапы достижения позиций эксперта и творца – достаточно сложно дифференцировать с точки зрения подбора диагностических средств. Поэтому последние этапы могут быть оценены с помощью следующих критериев: личностный потенциал (Д. А. Леонтьев, 2011) как индивидуально-психологические характеристики, способствующие реализации функции самоопределения личности и творческой самореализации, творческая активность личности, способность устанавливать отношения сотрудничества (совместно-субъектные и субъект-порождающие отношения), тип профессиональной идентичности, реализация нравственных установок личности на уровне поведения, уровень выраженности экзистенции личности. Для седьмого этапа выраженность творческой самореализации и экзистенциальные характеристики личности должны стать доминирующими.

Таким образом, анализ и оценка субъектной педагогической позиции является сложной, «многослойной» про-

цедурой, требующей подбора диагностического инструментария, использование которого позволит ответить на вопрос об уровне сформированности субъектности педагога. На наш взгляд, в современной педагогической практике это становится одной из самых важных задач, так как субъектная педагогическая позиция и субъект-субъектные педагогические отношения до сих пор просто декларируются. Необходимо подчеркнуть, что получение в достаточной мере объективных данных об уровнях педагогической субъектности затруднено: наблюдение и эксперимент труднодоступны, тестирование дает социально ожидаемые «правильные» ответы педагогов, обнаружение статистических закономерностей также затруднено, так как мы имеем дело с многочисленными качественными разнообразиями параметров педагогических выборов (возраст, стаж, преподаваемый предмет и др.). Однако достижение современных целей образования невозможно без учета уровня развития педагогической субъектности и характера отношений в образовательной среде, поэтому важно отобрать или создать диагностические средства, адекватные исследовательским целям.

Ниже приводим результаты пилотажного исследования характеристик субъектности группы педагогов одной из школ г. Владимира (N = 28).

Для анализа уровня сформированности субъектности были использованы следующие методы: идентификационный метод, предложенный Е. П. Ермолаевой [1], метод векторного моделирования В. А. Ясвина [7], тестирование с использованием шкалы экзистенции И. Н. Майниной [3], опросника самоорга-

низации деятельности Е. Ю. Мандриковой, теста интерперсонального поведения Т. Лири, методики оценки нравственных ориентаций личности А. Б. Купрейченко [2], методики В. Д. Шадрикова [4] для оценки профессиональных компетенций педагога. Е. П. Ермолаева в содержание понятия «профессиональная идентичность» включает личностные, субъектные и индивидуально-психологические характеристики. Субъектные аспекты профессиональной идентичности имеют уровневое проявление: прагматический, творчески-рациональный, творчески-иррациональный, ригидно-рациональный, агрессивно-рациональный, агрессивно-иррациональный [1, с. 33]. Субъект, обладающий ментально-эмоциональной идентичностью, имеет позитивную внутреннюю мотивацию и исполнен стремлением к самореализации своего потенциала в самом процессе труда [1, с. 35]. Субъект, обладающий прагматической идентичностью, имеет позитивную внешнюю мотивацию, транслирует социальную приверженность и стремление соответствовать требованиям внешней среды. Субъект с негативной или нейтральной идентичностью не способен к продуцированию положительной самомотивации к творческой профессиональной деятельности. Для эмоционально окрашенной субъективной позитивной идентичности характерно творческое разрушение собственных стереотипов и следование профессиональным ценностям даже в сложных условиях. Этот тип идентичности, по нашему мнению, наиболее соответствует субъект-порождающим отношениям в образовательной среде, а прагматиче-

ская идентичность будет соответствовать субъектно-совместному взаимодействию.

Таким образом, идентичный профессионал в предлагаемой трактовке Е. П. Ермолаевой – это самоактуализированная личность, сочетающая индивидуальную профессиональную идентичность с инструментальной и социальной идентичностью, что выводит ценностные механизмы идентификации за пределы личности [1, с. 28]. В связи с этим методика Е. П. Ермолаевой была дополнена шкалой экзистенции И. Н. Майниной и методикой оценки нравственных ориентаций А. Б. Купрейченко.

На первом этапе исследования выборка была разделена на несколько групп в соответствии с преобладающим типом идентичности. Для того чтобы установить уровни эмоционально окрашенной субъективной позитивной профессиональной идентичности (ЭОСПИ), прагматической или нормативной идентичности (ПНИ) и нейтральной или негативной идентичности (ННИ) мы воспользовались нормами, полученными на выборке студентов педагогических специальностей ($n = 130$). Отметим, что выделение норм

для выборки учителей ($n = 21$) не является целесообразным в связи с ее малочисленностью. Выборка разделилась на четыре группы:

- респонденты, получившие значения ННИ выше среднего и высокие, а также значения ЭОСПИ и ПНИ в области средних и/или низких значений, отнесены к группе с нейтральной или негативной идентичностью (ННИ) – 4,76 % выборки;

- респонденты, получившие средние или ниже среднего значения ННИ, значения ЭОСПИ $> X_{ср. ЭОСПИ}$, а ПНИ $< X_{ср. ПНИ}$, отнесены к группе ЭОСПИ – 38,1 % выборки;

- респонденты, получившие средние или ниже среднего значения ННИ, значение ЭОСПИ $< X_{ср. ЭОСПИ}$, а ПНИ $> X_{ср. ПНИ}$, отнесены к группе ПНИ – 38,1 % выборки;

- остальные значения отнесены к группе с неопределенной идентичностью – 19,05 % выборки.

На втором этапе анализировались взаимосвязи между идентификационными типами и параметрами, характеризующими экзистенциальную наполненность личности. Результаты корреляционного анализа (Пирсон) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляции типов идентичности и параметров, характеризующих экзистенциальную наполненность

Тип идентичности	Самодистанцирование	Самотрансценденция	Персональность	Свобода	Ответственность	Экзистенция
ЭОПИ	0,537	0,224	0,444	0,218	0,117	0,188
ПНИ	-0,388	-0,260	-0,393	-0,267	-0,083	-0,193
ННИ	-0,276	0,060	-0,099	0,085	-0,064	0,007

Полученные результаты свидетельствуют, что значимая взаимосвязь наблюдается между ЭОСПИ и самодистанцированием и ЭОСПИ и персональностью ($p < 0,05$). Персональность имеет среднее значение ($Pr = 101,9$), а в соединении с соотношением самодистанцирование (SD) < самотрансценденция (ST) можно сказать, что чем более выражена ЭОСПИ, тем более выражены способность личности к осмысленности и самоактуализации в профессии и способность к экзистенциальным выборам в соответствии с персональными ценностями.

ПНИ обнаружила обратную взаимосвязь с переменными самодистанцирования, самотрансценденции и персональности, однако сила взаимосвязи ниже, чем у переменной ЭОСПИ.

Следующим шагом мы предприняли попытку установить различия в группах с различными типами идентичности по параметрам, характеризующим интерперсональное поведение и нравственное самоопределение личности. Для установления различий был использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Значимые различия были обнару-

жены только по одной из шкал методики Лири – шкале «Подозрительный» ($U = 8$, Асимпт. знач. = 0,009). Для группы с ЭОСПИ среднее значение шкалы «Подозрительный» равно 3,750, а для группы с ПНИ это значение равно 1,375. В интерпретации методики Лири оба эти значения относятся к низким значениям и указывают на критичность по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям. Вероятно, отличия наблюдаются в яркости этого критического отношения. Параметры нравственного самоопределения во всей выборке не имеют достоверных различий, кроме параметров «Обязательность соблюдения нравственных норм» и «Активность в соблюдении норм» в группе педагогов ЭОСПИ ($p \leq 0,05$). Группа ПНИ продемонстрировала более высокие результаты по параметру «Гуманистические ориентации».

На четвертом этапе анализировались взаимосвязи между идентификационными типами и параметрами, характеризующими особенности самоорганизации деятельности. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязь типов идентичности и параметров, характеризующих самоорганизацию деятельности

Тип идентичности	Планомерность	Целеустремленность	Настойчивость	Фиксация на СД	Самоорганизация	Ориентация на настоящее
ЭОСПИ	0,121	0,304	0,120	0,218	-0,147	0,216
ПНИ	-0,068	-0,219	0,100	-0,023	0,129	-0,201
ННИ	-0,130	-0,250	-0,179	0,127	0,039	-0,103

Эмоционально окрашенная субъективная позитивная идентификация имеет значимую положительную взаимосвязь с целеустремленностью ($p < 0,01$), структурированием деятельности и с ориентацией на настоящее ($p < 0,05$). Прагматическая идентификация находит взаимосвязь с теми же переменными, но меняется знак взаимосвязи ($p < 0,05$). Негативная или нейтральная идентификация находит отрицательную взаимосвязь между целеустремленностью ($p < 0,01$) и настойчивостью ($p < 0,05$). Таким образом, для педагогов с эмоционально окрашенной субъективной позитивной профессиональной идентичностью характерны осмысленная постановка, планирование и активное достижение целей, имеющих особую значимость для настоящего, что в целом характеризует осмысленность жизни.

На следующем этапе исследования были получены результаты, характеризующие профессиональные педагогические компетенции с помощью методики В. Д. Шадрикова. Для установления различий параметров, характеризующих профессиональные компетенции педагогов в группах с разными типами идентификации, был использован непа-

раметрический U-критерий Манна – Уитни. Группа педагогов с преобладающей ЭОСПИ характеризуется более выраженной компетентностью в общении (X ср. = 7,38, $p \leq 0,01$). Группа с преобладанием ПНИ демонстрирует более высокую выраженность компетенций в области организации деятельности и контроля (X ср. = 6,8, $p \leq 0,05$). Эта же компетенция менее всего выражена в группе ННИ (X ср. = 5,29, $p \leq 0,01$).

На последнем этапе исследования были проанализированы особенности восприятия образовательной среды педагогами с разными типами идентичности. Для определения параметров образовательной среды была использована векторная модель образовательной среды В. А. Ясвина. Результаты, представленные в табл. 3, свидетельствуют, что в целом преобладает позитивная оценка среды, которая способствует раскрытию творческого потенциала, не сдерживает свободу и приветствует проявлению самостоятельности, инициативности, активности. Также можно говорить о том, что позиция «зависимость – свобода» присуща части учителей с прагматической и негативной идентификацией (ПНИ).

Таблица 3

Таблица сопряженности параметров среды и типов идентичности

Параметры среды	Тип идентичности			
	ННИ	ЭОПИ	ПНИ	Неопределенная
Свобода – активность	1	6	5	5
Зависимость – активность	3	0	3	1
Отсутствие выраженности	0	–	1	3

Таким образом, анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Типы профессиональной идентичности даже в условиях одной образовательной среды неоднородны и образуют несколько групп. Этот факт подтверждает необходимость более критичной оценки субъект-субъектных педагогических отношений в образовательной среде и уровня сформированности педагогической субъектности.

2. Наиболее многочисленными оказались группы с эмоционально окрашенной субъективной позитивной и прагматической нормативной идентичностями (38,1 и 38,1 % выборки).

3. Педагоги с эмоциональным типом идентичности демонстрируют наиболее значимые характеристики субъектности: экзистенциальная наполненность личности, осмысленность в целеполагании и планировании деятельности, характеризующую саморегуляцию личности, компетентность в профессиональном взаимодействии, активность в соблюдении моральных норм, что, по нашему мнению, соответствует стадии субъекта – творца.

4. Для педагогов с прагматическим типом идентичности характерна высокая выраженность компетенций в области организации деятельности и контроля, что соответствует стадии субъекта – эксперта, учителя.

5. Восприятие образовательной среды имеет тенденцию к определению ее как творческой и активной, способствующей развитию всех включенных в нее субъектов. Однако в этом случае, как и в случае с определением стиля интерперсонального поведения, профессиональных компетенций и нравственных ориентаций педагогов, мы, скорее всего, имеем дело с положительной социальной презентацией в ответах на тестовые задания.

6. Полученные результаты позволяют сделать предположение, что типы профессиональной идентичности можно рассматривать как одну из характеристик формирующейся или сформированной педагогической субъектности. Эмоционально окрашенная субъектная позитивная идентичность может служить индикатором субъект-порождающих отношений в образовательной среде, а прагматическая – индикатором совместно-субъектных отношений.

Перспектива исследования состоит в проверке полученных данных на расширенных выборках других образовательных учреждений, а также в подборе критериев и диагностического инструментария, который позволит более точно выявлять характер экпсихологических взаимодействий и становления субъектности.

Литература

1. Ермолаева Е. П. Оценка реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». М. : Институт психологии РАН, 2011. 176 с.

2. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : Институт психологии РАН, 2012. 496 с.
3. Майнина И. Н. Психодиагностические возможности методики «Шкала экзистенции» // Психологическая диагностика. 2011. № 2. С. 60 – 84.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010. 173 с.
5. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО : Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Панов В. И. Тезисы об этапах превращения двигательной активности в двигательную деятельность // Материалы международной научной конференции психологов спорта и физической культуры: «Рудиковские чтения» (Москва, 21 – 22 января 2004 г.). М., 2004. С. 65 – 68.
7. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. Теория и практика. СПб. : ПИТЕР, 2007. 352 с.
8. Панов В. И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Российский научный журнал. 2014. № 6. С. 110 – 122.
9. Панов В. И. Субъектность в контексте экопсихологического подхода к развитию психики // Образование и саморазвитие. 2015. № 3(45). С. 10 – 18.
10. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябкиной, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2009. 619 с.
11. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 366 с.

V. I. Panov, I. V. Plaksina

CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL SUBJECTIVITY

Article prepared with support of the RSSF Grant 14-06-00576

The content of the article is dedicated to description of subject-subject relationships as the most important condition for pedagogical activity's success. According to V.I. Panov's representations, inclusion of this relationships into ecopsychological interaction system allows to distinguish seven stages of subjectivity forming and describe characteristics of subject-subject relationships. The main difficulties in investigation of stages of pedagogical subjectivity are connected with criteria distinguishing, choice of diagnostic instruments and considering of parameters of environment where a pedagogue acts. The results of pilot investigation, allowing to conclude that identification types of professional activity may be indicators for formed subjectivity of pedagogical activity are presented in the paper.

Key words: *ontological approach, subjectivity, stages of subjectivity development, criteria of subjectivity, pedagogue's professional identity, types of ecopsychological interaction.*

КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК ФОРМА ТВОРЧЕСКОЙ КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рассматривается особая форма проведения круглого стола. На нем проводится обсуждение этических проблем, с которыми сталкивается современный психолог-консультант. В статье содержится сценарий круглого стола и описание коллективной творческой деятельности участников. Психологическое консультирование представляет собой процесс осмысления острых вопросов современности и поиска способов поведения, обеспечивающих адаптацию человека к новой реальности. При проведении круглого стола используется метод двойного анализа консультационного случая.

Ключевые слова: круглый стол, этические проблемы, психолог-консультант, коллективная творческая деятельность, метод двойного анализа, развивающаяся личность.

Круглый стол относится к методам коллективной деятельности, позволяющим анализировать важную, с общественной точки зрения, проблему и предлагать решения, адекватные сложившимся обстоятельствам. В образовательной практике круглые столы особенно полезны тогда, когда у учащихся формируются навыки обсуждения сложных вопросов, свободного обмена мнениями и поиска выхода из трудной ситуации, что способствует личностно-профессиональному развитию студентов. Необходимость формирования этих навыков в процессе получения высшего профессионального образования привела к широкому применению круглых столов в практике обучения и к разработке новых технологий их проведения [2, 3]. Предпочтение той или иной технологической стратегии определяется конкретными задачами совместной деятельности. Например, известно,

что круглый стол проходит плодотворно, если на нем выступают эксперты – профессионалы в той области, которая является объектом анализа. Однако в учебной деятельности студентам трудно увидеть «подводные камни» обсуждаемой проблемы, если она связана с решением острых социальных вопросов и требует понимания сложных этических тем. Поэтому тогда, когда участниками обсуждения являются начинающие специалисты или студенты, организаторы круглого стола вместо анализа индивидуальных мнений прибегают к творческой групповой работе.

Совместно-взаимодействующая форма коллективной деятельности особенно полезна, когда речь идет о трудных случаях психологического консультирования, требующих умения понимать человеческие переживания, мысли и поступки. Консультативные

случаи отражают специфику времени, порожденные им проблемы, и с этой позиции психологическое консультирование представляет собой процесс осмысления болевых вопросов современности и поиска способов поведения, обеспечивающих адаптацию человека к новой реальности. Современность, которая «фильтруется» в практической психологии, предполагает наличие у консультанта чувства ответственности перед обществом, умения видеть и решать нравственные дилеммы, быть способным к социальному творчеству. В России, где консультирование стало интенсивно развиваться в последнем десятилетии прошлого века, его растущая популярность связана прежде всего с общественной нестабильностью, которая породила много социальных проблем и усилила потребность общества в психологической помощи уже не только в экстремальных, но и в повседневных обстоятельствах жизни человека.

Для развития у студентов-психологов социальной креативности и навыков коллективной деятельности при изучении курса «Возрастно-психологическое консультирование» у студентов-психологов третьего курса Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых проводился круглый стол на тему «Этика психолога-консультанта в системе образования». Его проведение способствовало формированию общепрофессиональных и специальных компетенций: способности участвовать в профессиональных дискуссиях и аргументировать высказываемую точку зрения на основе нравственных, этических и

правовых норм; осуществлять психологическое сопровождение учебной деятельности; развивать личность учащихся с учетом психических закономерностей и зоны ближайшего развития.

Обращение к этическим аспектам возрастно-психологического консультирования было вызвано тем, что в отечественной практике консультирование до сих пор не получило полноценной правовой базы. Ряды практикующих психологов постоянно пополняются не только дипломированными специалистами, но и дилетантами, проявляющими моральную неразборчивость в работе с клиентами. Поэтому, несмотря на усилия российской психотерапевтической лиги, в сфере консультирования возникают неясные или спорные ситуации, требующие особого внимания психолога-консультанта.

Круглый стол на тему «Этика психолога-консультанта в системе образования» проводился на основе двойной экспертизы реальных консультативных случаев (метод двойного анализа). Сначала решалась проблема клиента, а затем выявлялись этические трудности, с которыми мог столкнуться занимавшийся ею психолог-консультант. Кроме того, экспертиза была двойной, поскольку консультативные случаи совместно анализировались сначала внутри малых групп, а затем, после их выступления, – всеми участниками круглого стола.

Он включал четыре этапа – этапы подготовки к круглому столу, анализа консультативных случаев в малых группах, общего коллективного принятия решений и обсуждения совместного взаимодействия.

На подготовительном этапе студенты предварительно знакомились с теоретическим материалом по теме круглого стола, опираясь на следующие задания и вопросы:

1. Дайте определение «психологической поддержки» и «психологического консультирования» на основе «Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (1996).

2. Назовите а) цели и б) задачи службы практической психологии в системе образования, опираясь на текст «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» (1999).

3. На какие виды деятельности психолога распространяется Этический кодекс психолога Российского психологического общества (РПО) (2012)?

4. Как в кодексе определяются понятия «психолог» и «клиент»? Где граница между профессиональным и непрофессиональным психологом?

5. Раскройте содержание этических принципов психолога.

6. Каким принципам в первую очередь подчиняется деятельность консультанта?

7. Как должен вести себя психолог, если его этические принципы не совпадают с принципами клиента (например, тот скрывает важные факты или вводит психолога в заблуждение, проявляет неуважение к людям другой национальности, возраста, пола)?

8. Может ли психолог сообщать данные консультирования преподавателям или воспитателям ребенка?

9. Возможно ли присутствие других лиц на консультировании, в том числе в учебных целях?

10. Может ли психолог отказать в консультации клиенту, неприятному ему лично?

11. Что понимается под термином «дееспособность» клиента? Как, по вашему, можно ее установить?

12. За что несет ответственность психолог, осуществляющий консультирование?

13. Какие методы может применять психолог-консультант?

14. Как формулируются психологом результаты консультирования?

Утверждались правила проведения круглого стола: проявлять активность; говорить в соответствии с темой и целью круглого стола; избегать длинных высказываний; внимательно слушать выступающих; корректно выражать несогласие; проявлять уважение к мнению других участников.

Отдельная группа учащихся коллективно готовила презентацию по теме обсуждения. В презентации была сформулирована цель проведения круглого стола: выявить и объективировать потенциальные нравственные проблемы, которые возникают перед психологом-консультантом в сфере образования. Презентация также включала тезаурус ключевых понятий круглого стола: «психолог», «клиент», «этические принципы психолога» и перечень самих принципов, зафиксированных в Этическом кодексе психолога РПО: принцип уважения (уважение достоинства, прав и свобод личности, беспристрастность, конфиденциальность, осведомленность и добровольное согласие клиента, са-

моопределение клиента); принцип компетентности (знание профессиональной этики, ограничения применяемых средств, профессиональное развитие); принцип ответственности (основная ответственность, нанесение вреда, решение этических дилемм); принцип честности (осознание границ личных и профессиональных возможностей, честность, прямота и открытость, избегание конфликта интересов, ответственность и открытость перед профессиональным сообществом) [5].

На этапе анализа консультативных случаев в малых группах студенты были включены в совместно-взаимодействующую (по терминологии Л. И. Уманского) деятельность. Они были разделены на группы численностью в четыре-пять человек, где им для группового анализа были предложены конкретные консультативные случаи. Задание заключалось в том, чтобы обсудить описанный случай; схематично или символически изобразить систему отношений, в которую включен ребенок, имеющий проблемы; определиться с методами работы психолога-консультанта. Затем надо было кратко сформулировать суть консультативного случая в форме синквейна – особого дидактического приема обобщения материала. Синквейн представляет собой пятистрочную строфу, в которой первая строка состоит из одного слова, называющего предмет обсуждения. Вторая строка включает два слова-определения (обычно прилагательных или причастий). Третья – состоит из трех слов, как правило глаголов, раскрывающих действия предмета. Четвертая – представляет собой предложение из четы-

рех слов, передающее отношение автора к предмету обобщения. Пятая строка – одно ключевое понятие.

Далее каждая группа должна была определиться с решением проблемы: предложить методы ее преодоления. В завершение нужно было назвать принципы Этического кодекса психолога РПО, с которыми в данном консультативном случае связано поведение психолога-консультанта, и на основе проделанной творческой работы сформулировать возможные уточнения к положениям Кодекса. Создание иллюстративной схемы или символа, написание синквейна и формулировка дополнений или уточнений к Кодексу придавали обсуждению творческий характер.

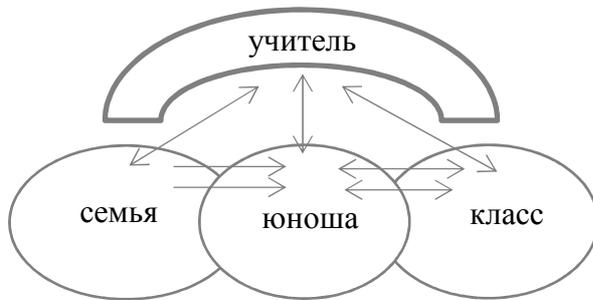
В качестве примера приводим анализ и творческое решение консультативного случая, связанного с актуальной современной проблемой – адаптацией мигрантов и отношением к ним местного населения.

Обращение классного руководителя к школьному психологу-консультанту с просьбой наладить отношения между школьниками

Ваграм С. учится в 11 классе средней общеобразовательной школы. Он из смешанной семьи: отец армянин, мать русская. Семья переехала в Россию из Еревана шесть лет назад. В классе, где кроме Ваграма нет детей из семей мигрантов, он держится особняком. На занятиях открыто заявляет, что ему не нравятся местные порядки, которые, как он считает, сильно отличаются от армянской повседневной культуры: в России, по его мнению, родственники не помогают

друг другу так, как помогают в Армении; девушки не отличаются скромностью; юношам не хватает силы и ловкости, они не могут ответить обидчику. Подобные заявления Ваграма не нравятся классу, одноклассники негативно встречают любое его высказывание и не желают принимать юношу в совместные дела. Противостояние между классом и Ваграмом со временем только возрастает.

Группа, работавшая над этим консультативным случаем, предложила следующую схему отношений, в которые включен юноша (см. рисунок).



Система отношений клиента

По мнению студентов, помочь школьнику может учитель, который общается с родителями Ваграма и руководит классом. Психологу-консультанту надо обязательно провести с ними беседу. Ему также необходимо выяснить, почему вопреки смешанному типу родной семьи юноша идентифицируется только с этносом отца и не принимает этническую культуру матери.

Беседа с родителями должна быть направлена на взаимное расширение знаний и понимание правил и традиций, которые регулируют поведение и отношения представителей разных этни-

ческих групп, на анализ их действий в конкретных обстоятельствах, для согласования поведения, ориентированного на достижение взаимных интересов и общего удовлетворения. Условно-вероятный прогноз [1], который осуществляется на завершающем этапе возрастно-психологического консультирования и обсуждается совместно с родителями, в данном случае допускает три линии развития. В первом случае, если сложившаяся ситуация не изменится, Ваграму не удастся сформировать позитивную этнокультурную идентичность, построенную на отождествлении себя с определенным этносом и уважительном отношении к другим народам. Его складывающаяся этнокультурная идентичность, скорее всего, приобретет доминирующую форму, что помешает полноценной адаптации в обществе. Во втором варианте (при ухудшении обстоятельств) нарастающая неприязнь к одноклассникам, отчуждение и даже враждебность во взаимоотношениях с ними могут обернуться открытым агрессивным противостоянием. В третьем случае (при изменении ситуации и формировании терпимого отношения к другой культуре) юноша получит опыт преодоления жизненных трудностей, расширит свои представления о мире и его разнообразии, научится доброжелательному общению с представителями разных культур.

Студенты также считали, что преподавателю следует провести беседу с Ваграмом о том, что несмотря на этнокультурные различия, между ним и одноклассниками много общего, и вместе найти эти общие черты: ува-

жение к честным и смелым людям, доброте и готовность помогать тем, кому необходима поддержка. Поскольку Ваграму свойственны этнокультурные стереотипы, следует работать с тремя компонентами стереотипа: когнитивным (знание и понимание обычаев и норм другого народа), аффективным (преодоление страха по отношению к тому, что кажется чужим; уважение к тому лучшему, что свойственно разным культурам), конативным (участие в тренинге по формированию толерантности и достижению межкультурной ассимиляции) [4, с. 143 – 188].

Цель консультанта и педагога при разрешении данной консультативной ситуации – перевести ее из области межнациональных отношений в плоскость общечеловеческих представлений и норм, где этнокультурные различия теряют свою исключительность и будут восприниматься как яркие примеры национального разнообразия. Ближайшими задачами в работе с классом для учителя станут развитие у школьников потребности в бесконфликтном взаимодействии с представителями других национальностей, стремление уходить от национальной ограниченности и предвзятости, умение противостоять этноцентризму, ингрупповому фаворитизму и аутгрупповой враждебности.

В процессе обсуждения консультативного случая группа сформировала и сформулировала единое мнение по ее разрешению, с опорой на это коллективное мнение подготовила схему (см. выше) и синквейн, концентрированно отражающий общую позицию авторов:

«Конфликт.

Межкультурный, межличностный. Напрягает, отдаляет, отчуждает.

Формирование уважения к межкультурному многообразию.

Контакт».

Этико-психологический анализ ситуации показал, что она имеет прямое отношение к принципам Этического кодекса психолога РПО. Так, с точки зрения студентов, ввиду увеличения количества мигрантов есть смысл внести дополнительный пункт в положения Кодекса, раскрывающие личность психолога-консультанта: если он работает с проблемами беженцев, ему необходимы знание их этнической культуры, интерес к культурному многообразию российского общества. Группа, занимавшаяся первичным анализом данного случая, также предложила обязать учащихся старших классов посещать тренинги межкультурной ассимиляции. Но это предложение было признано участниками круглого стола спорным. Некоторые участники дискуссии высказали мнение, что в юношеском возрасте клиент становится субъектом самостоятельного выбора. Поэтому психолог-консультант может только рекомендовать данную форму работы, но не настаивать на ее обязательном осуществлении. Так, в процессе общего обсуждения результатов групповой работы встал вопрос о границах и формах психологического воздействия консультанта, степени его ответственности и нравственной зрелости, праве клиента на собственный моральный выбор.

В процессе обсуждения предлагаемых вариантов решения члены круглого

стола выслушивали и дополняли выступавших для принятия окончательного общего решения, нередко открывая для себя неожиданные аспекты темы. Например, при обсуждении данного консультативного случая завязалась дискуссия о взаимосвязи двух наук – психологии и этики. Поскольку ситуация консультирования мальчика из семьи мигрантов затрагивала вопросы определения дееспособности клиента, его готовности к сложному выбору, были проанализированы вопросы моральной ответственности консультанта за то, какой выбор совершает его клиент.

Рефлексия успешности и эффективности круглого стола, которая проводилась после анализа всех консультативных случаев, привела его участников к вопросу о регуляции деятельности самого психолога-консультанта, обсуждению форм и степени общественного контроля над его деятельностью. Студенты пришли к выводу, что не каждый абитуриент, успешно сдавший экзамены, способен стать психологом. К тому же консультирование требует конфиденциальности и тактичности, но как гарантировать соответствие личности консультанта этим высоким требованиям? Когда и как проверять сформированность этих профессиональных качеств? Ведь ни на этапе поступления в вуз, ни после получения высшего образования среди психологов, желающих работать в сфере консультирования и психотерапии, отбор по профессиональным качествам не осуществляется. По мнению учащих, в определенной степени

критерием такого отбора могла бы быть практическая работа с пациентами психиатрических клиник и пожилыми людьми, требующими особого внимания со стороны психолога. Это позволило бы в процессе получения психологического образования установить профессиональную пригодность и способность работать с трудными клиентами, однако, не решило бы проблемы подготовки консультанта в других областях психологической практики.

Особую трудность, по мнению участников круглого стола, составляет то, что профессия психолога, становясь более распространенной, привлекает людей с разными этическими установками. Формулировка, определяющая понятие «психолог», включенная в Кодекс, показалась им неполной и недостаточной. Поэтому студенты предложили дополнить Этический кодекс психолога РПО перечнем того, что нельзя делать психологу-консультанту, и ввести в Кодекс список качеств, которые противопоказаны для данной профессии. Участники круглого стола выступили с рекомендацией: четко определить личностные критерии профессиональной готовности к консультированию и разработать специальные процедуры для введения в специальность психолога-консультанта подобно тому, как это делается, например, у нотариусов.

Подводя итоги круглого стола, его участники отметили, что в возрастном-психологическом консультировании необходимо отчетливо видеть этические проблемы, с кото-

рыми оно связано. К тому же в данной области консультирования ответственность консультанта неизмеримо возрастает, поскольку клиентом психолога часто оказывается ребенок, неспособный самостоятельно изменить неблагоприятные условия, в которых он оказался.

Соответственно, возрастно-психологическое консультирование требует от психолога-консультанта сензитивности к этическим вопросам, с которыми может быть связана его профес-

сиональная деятельность, и социального творчества в работе с современными социально-психологическими проблемами. Глубокая этико-психологическая проработка ситуации необходима тогда, когда она еще поддается коррекции. Это позволяет избежать возможных ошибок, предвосхитить те потенциальные этические дилеммы, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности, и развить чувствительность к моральным аспектам профессии.

Литература

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 416 с.
2. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 122 – 129.
3. Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления. СПб. : Питер, 2007. 448 с.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : практикум : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Аспект Пресс, 2006. С. 143 – 188.
5. Этический кодекс психолога РПО (принят V съездом РПО 14.02.2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php> (дата обращения: 09.11.2015).

N. S. Chernysheva

THE ROUND TABLE AS A FORM OF COLLECTIVE CREATIVE STUDENTS ACTIVITY

The author considers the round table format of discussion. A modern consulting psychologist conducts discussion of ethical issues in the round table format. The article contains the round table scenario and the description of the students' collective creativity. Counselling is a process of thinking about pressing issues of our time and searching the ways of behavior, ensuring human adaptation to the new reality. During the round table the double consultation event method of analysis is used.

Key words: *round table, ethical issues, consulting psychologist, collective creativity of participants, the method of the double analysis, a developing personality.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ И ПРАВОСОЗНАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Статья посвящена изучению понятия «педагогические условия» применительно к процессу формирования правовой культуры и правосознания студентов-юристов. В статье анализируются историческая и социокультурная составляющие этого процесса и выделены три группы педагогических условий, в своем единстве способствующие эффективной подготовке юристов и становлению их профессионального правосознания.

Ключевые слова: педагогические условия, правосознание, правовая культура, правовые представления, социальные нормы.

Формирование знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций в образовательном пространстве юридических вузов преследует в качестве главной цели формирование высокого профессионала в своем деле. Это обуславливается происходящими в обществе переменами, а именно созданием правового государства и гражданского общества, изменениями в экономике, что, в свою очередь, не может не затронуть сферу профессиональной подготовки. Сегодня следует говорить об увеличении требований к качеству подготовки специалистов, а именно к ценностным предпочтениям, интеллектуальному развитию, социальной и экономической активности, здоровью и физическим возможностям [8, с. 83]. Любой специалист должен обладать высоким уровнем правовой культуры и правосознания, что, на наш взгляд, свидетельствует о гармонично сформированной личности.

Для повышения уровня правовой культуры и правосознания, формируемых в процессе обучения, необходимо

определить те педагогические условия, которые будут содействовать успешному функционированию элементов педагогической системы.

Проведенный в исследовательской литературе анализ понятия «педагогические условия» феномена свидетельствует о значимости их выявления, способствующих формированию и развитию как отдельной педагогической системы, так и целостного педагогического процесса. «Педагогические условия, выступая как один из компонентов педагогической системы, отражают совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы, и обеспечивают ее эффективное функционирование и развитие» [3, с. 13]. Исследователи выделяют три группы условий: организационно-педагогические, обуславливающие функционирование процессуального аспекта педагогической системы; психолого-педагогические, направленные на развитие личностного аспекта этой си-

стемы; дидактические, обеспечивающие эффективное решение образовательных задач. Следует отметить, что процесс профессиональной подготовки студентов юридических специальностей должен базироваться на системном единстве всех трех групп педагогических условий.

При все при этом необходимо учитывать, что человек при решении наиболее важных для себя проблем и задач опирается на все доступные для него социальные нормы, выбор которых определяется мировоззрением, степенью осведомленности, уровнем образованности, природой человека, его жизненным опытом, а также историческим опытом всех предшествующих поколений. Правосознание, рассматриваемое как совокупность представлений, эмоций, чувств, связанных с действующей в государстве правовой системой, напрямую связано с правовой культурой. По мнению Ф. Х. Галиева, «правовая культура и есть фактически реализованное в своей повседневной деятельности правосознание» [1, с. 6]. Со своей стороны, в представлениях людей о праве находят отражение происходящие события, связанные с правотворческой деятельностью государственных органов, а также с существующими в государстве правовыми ценностями и традициями. Таким образом, правосознание отражает правовые установки в государстве, культурно-правовые традиции и социально-экономические условия жизни общества, что свидетельствует о сложности его корректировки посредством педагогического воздействия.

Формирование позитивного правосознания способствует защите и охране

сложившегося и функционирующего в стране правопорядка, позволяет человеку реализовывать свои права и свободы, то есть в итоге пользоваться теми возможностями, которые предоставляет государство. «Развитое правовое сознание личности позволяет любому субъекту правовой деятельности более осмысленно подходить к закону, к системе права, сложившейся в обществе. Однако между личными убеждениями человека, его мотивами в социально значимых обстоятельствах и правовыми нормами, предписывающими в этой ситуации определенное поведение, не всегда складывается непротиворечивая связь. Массовые правовые идеалы, убеждения, оценки, поведение людей в области права формируются во многом самопроизвольно, через индивидуальную активность, через социальные взаимодействия людей в целом, которые законодательные и правоприменительные органы не в состоянии полностью поставить под свой контроль» [5, с. 36]. Государственная идеология, направленная на формирование правомерного поведения как выгодной формы поведения общества, подкрепленная образовательными возможностями, способна создать соответствующие современным правовым требованиям и специфике ментальности населения подобные основания. Грамотно выстроенное юридическое образование позволяет сохранять равновесие в представлениях о праве, поведении, поступках человека, способствует формированию правильного представления о границах допустимости поступков и поведения человека в обществе. По замечанию М. Н. Марченко, профессиональное правосознание юриста представ-

ляет собой научно обоснованную, стройную систему правовых знаний, убеждений и чувств, которыми он руководствуется в своей деятельности; воспитание правосознания является необходимой составной частью профилактики правонарушений, борьбы с преступностью, поэтому развитое правосознание и правовая активность являются основой верховенства права в цивилизованном обществе, фундаментом правового государства [4, с. 354].

Необходимость формирования развитого правосознания и правовой культуры юристов в процессе получения высшего юридического образования также обуславливается повышенной востребованностью юридического образования в связи с его престижностью, возможностью повысить свой социальный статус, расширением сфер деятельности юристов, изменением структур и форм юридического образования.

К группе организационно-педагогических условий формирования правовой культуры и правосознания относятся организационно-управленческое, методологическое и методическое обеспечение образовательного процесса. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 031001 «Правоохранительная деятельность» выпускник должен обладать способностью проявлять «непримиримость к коррупционному поведению, высокий уровень правосознания и правовой культуры» [6]. ФГОС ВПО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» предусматривает следующие общекультурные компетенции: ОК-1 – осознает социальную зна-

чимось своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания; ПК-2 – способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры [7].

Исследователи отмечают совершенство стандартов по сравнению со стандартами предыдущего поколения, однако подчеркивается отсутствие практических способов формирования нетерпимого отношения к коррупционному поведению, а также требований к нравственной характеристике личности [2, с. 24].

Методологическое обеспечение образовательного процесса предполагает знание методологии юридической науки и умение ее применять в процессе решения профессиональных задач. Осознанное умение конструировать и проектировать процесс учебной деятельности гарантирует высокий уровень профессиональной деятельности будущих специалистов, умеющих и желающих применять полученные научные знания в процессе анализа и совершенствования своей работы.

Хорошее методическое обеспечение образовательного процесса является одним из показателей эффективной и качественной подготовки специалистов. Грамотное методическое обеспечение в юридическом вузе представляет собой систему, включающую в себя внедрение в педагогическую практику эффективных методик, моделей и технологий, анализ результатов деятельности, распространение передового педагогического опыта в преподавании юридических дисциплин. Методическое обеспечение направлено на то, чтобы

сориентировать обучающихся в учебном процессе, а также на совершенствование методики преподавания.

В качестве технологий и методов эффективного формирования знаний, умений и навыков в соответствии с предусмотренными стандартом компетенциями называются активные и интерактивные методы обучения, последовательная интеграция юридического образования и юридической практики, научно-исследовательская работа обучающихся как форма развития их творческой самостоятельности. Очевидно, что обозначенные технологии и методы способствуют активизации деятельности преподавателей по применению уже известных и разработке собственных активных форм проведения занятий. Для активизации этого процесса в рамках всей страны необходимо организовывать курсы повышения квалификации, площадки для обмена опытом, различные по направленности тренинги.

К группе психолого-педагогических условий относится воспитательная работа в высшей школе, выступающая критерием качества образования и способом формирования профессионального правосознания юристов. Правовое воспитание, направленное на ориентацию обучающихся в системе социальных ценностей и состоящее в целостном подходе к его личности, способствует формированию у обучающихся таких социально-личностных и профессионально значимых качеств, как гражданственность, патриотизм; глубокое уважение к закону и идеалам правового государства; чувство профессионального долга, организованность; толерантность, общая культура. В связи с этим перед преподавателем

юридического вуза стоит задача по определению воспитательных возможностей учебного материала, организации деятельности на занятиях, основанной на общечеловеческих ценностях, культурных традициях общества. В процессе становления личности специалиста важную роль играет организация педагогического взаимодействия между обучающимися, с одной стороны, и обучающимися и профессорско-преподавательским составом, с другой. Эффективная организация психолого-педагогического взаимодействия предполагает выдвижение на первый план проблем развития личности обучающихся, создание новой системы отношений с учетом меняющихся политических и социально-экономических условий.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки студентов юридических вузов также необходимо выполнение дидактических условий, которые позволяют осуществить выбор содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия. К таким условиям следует отнести четкое определение образовательных задач по формированию правовой культуры и правосознания на каждом этапе подготовки обучающихся и их соотнесение с ценностными ориентациями обучающихся, внедрение новейших технологий профессиональной деятельности, направленных на формирование устойчивой системы правовых ценностей, сочетание различных форм групповой деятельности с самостоятельной работой обучающихся.

Таким образом, одной из главных задач высшего юридического образования является формирование личности

обучающегося, ориентированной на реализацию в своей деятельности правовых и общечеловеческих ценностей, что обеспечивается совокупным использованием трех групп педагогических условий.

Литература

1. Галиев Ф. Х. Историческая обусловленность правовой культуры // История государства и права. 2010. № 9. С. 5 – 9.
2. Горбатова М. К., Надыгина Е. В., Носакова Е. С. Новые подходы к формированию правосознания студентов-юристов в контексте реформирования высшего юридического образования // Юридическое образование и наука. 2011. № 4. С. 22 – 25.
3. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8 – 14.
4. Марченко М. Н. Теория государства и права : учебник / М. Н. Марченко. М. : Зерцало, 2004. 376 с.
5. Право и культура : монография / под общ. ред. В. К. Егорова, Ю. А. Тихомирова, О. Н. Астафьевой. М., 2009. 423 с.
6. Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 № 464 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» квалификация (степень) «бакалавр». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_101378/c60fce1b63aa0ff7ada039a2a4b8c47701cfad98/ (дата обращения: 19.02.2016).
7. Приказ Минобрнауки РФ от 14.01.2011 № 20 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031001 «Правоохранительная деятельность» (квалификация (степень) «специалист»)). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_113511/207f009f473f6134d0ed3d63868eb8e6cb01fc13/ (дата обращения: 30.03.2016).
8. Римашевская Н. М., Лунякова Л. Г., Шабунова А. А. Здоровье и здоровый образ жизни молодежи // Народонаселение. 2012. № 4. С. 83.

A. V. Shagushina

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF LEGAL CULTURE AND SENSE OF JUSTICE IN EDUCATIONAL SPACE OF LEGAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to studying of the concept "pedagogical conditions" in relation to the process of formation of legal culture and sense of justice of law students. In the article historical and sociocultural components of this process are analyzed and three groups of pedagogical conditions in the unity promoting effective training of lawyers and formation of their professional sense of justice are distinguished.

Key words: *pedagogical conditions, sense of justice, legal culture, legal representations, social norms.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 379.8

Л. С. Жаркова

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

В статье рассматривается теоретическое обоснование мотивационного развития личности в условиях досуга. Разработка теории мотивационного развития личности в условиях досуга методологически основывается на научных положениях о социальной обусловленности формирования личности; о роли активной деятельности личности в его личностном саморазвитии; творческой сущности личности; о социальных функциях подачи материала и участия в предметной деятельности в общении и их влиянии на становление отношений личности.

Ключевые слова: теоретическое обоснование, мотивационное развитие, личность, условия досуга.

Установление объективного единства мира и личности, создающееся последней в ходе своей трудовой, социально-политической и нравственной деятельности, позволило сформулировать ряд положений, характеризующих теоретическое обоснование мотивационного развития личности.

Анализируя жизнедеятельность людей на досуге, можно наиболее точно узнать характер их социального поведения, уровень культуры, активности, ее направленность и т. д.

Систематизация форм жизнедеятельности людей на досуге, их участие в социально-культурной деятельности позволяет теоретически обосновать мотивационное развитие личности.

В ходе непрерывного обновления духовного мира личности в условиях

досуга при создании или разрушении конкретных обстоятельств жизни условиями взаимодействия людей по удовлетворению индивидуальной, групповой, коллективной или общественной потребности вырабатываются ценности, нормы взаимодействия людей.

Обстоятельства жизни людей в условиях досуга выступают не только в форме опредмеченных сущностных сил, но и качеств личности. Весьма важным является взгляд на сложившиеся обстоятельства, конкретную ситуацию, где представляются интересы различных субъектов.

Важную роль при определении цели деятельности личности в условиях досуга играет структура нашего общества. Первая характеристика общества – это уровень его элиты – интеллигенции, ко-

торая активно участвует в жизни в качестве творца духовных ценностей общества и их реализации на практике. Другая характеристика общества – это уровень научного знания. Академик В. А. Амбарцумян считает, что «мир устроен совсем не так просто, как нам хотелось бы. Он бесконечно разнообразен, и поэтому на каждом этапе развития науки наши знания представляют собой лишь определенную степень приближения к истинной его картине» [2, с. 105].

Не случайно в поиске истины у отдельных ученых случаются и мировоззренческие сбои при определении цели деятельности личности в условиях досуга.

Поэтому важное значение имеют изучение и учет в социально-культурной деятельности социальных различий, в частности специфических интересов таких общественных групп, как молодежь, женщины, пенсионеры, каждая из которых имеет свою внутреннюю дифференциацию.

Возьмем, к примеру, пенсионеров. Их число с каждым годом увеличивается и составляет более 70 млн человек.

Эта социальная группа играет существенную роль в процессе формирования общественного мнения, семейном и общественном воспитании, в цементировании структуры нашего общества за счет огромного профессионального опыта, знаний, умений, навыков и высокой духовной культуры.

Существуют различные теории мотивационного развития личности в условиях досуга на основе коммуникации. Развивая данную точку зрения в теории Паблик рилейшнз, Люсьен Матра делает вывод: «Многочисленные на-

правления коммуникации, в области которых я работал, научили меня в первую очередь тому, что следует различать информацию (одностороннее сообщение) и коммуникацию (сообщение, на которое поступает ответ), или сообщение с «обратной связью» [14, с. 120].

В контексте социологического знания в теории коммуникации, разработанной Чарльзом Кули, «коммуникация рассматривается как механизм, посредством которого обеспечивается существование и развитие человеческих отношений, включающий в себя все мыслительные символы, заключенные в разуме, а также средства для передачи их в пространстве и сохранения во времени» [12, с. 28].

Разработкой понятия «коммуникация» занимался целый ряд отечественных исследователей. Конкретизируя процессуальный аспект понятия «коммуникация», В. П. Конецкая пишет о том, что это «социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам при помощи различных коммуникативных средств» [11, с. 34].

Развивая данную точку зрения, С. В. Бориснев анализирует составляющие коммуникации как социально обусловленного процесса передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств, особенно в условиях досуга [6, с. 72]. В трудах М. С. Андрианова подчеркивается, что под коммуникацией следует понимать смысловой аспект социального взаимодействия [3, с. 147].

Сравнительный анализ приведенных выше точек зрения позволяет считать, что коммуникация сама по себе есть часть перцептивно-коммуникативного процесса. При этом В. С. Садовская и Ю. А. Стрельцов уточняют, что «во взаимодействии людей в условиях досуга она выступает как его специфическая форма в процессе человеческой познавательной-трудовой деятельности, которая осуществляется главным образом при помощи языка, а также других знаковых систем. Коммуникативные взаимосвязи людей и есть, по существу, в нашем техническом и «сайентифицированном» мире – ведущая часть межличностного общения» [17, с. 6].

Порой совпадение точек зрения на понятие коммуникации прослеживается как в отечественных, так и зарубежных исследованиях.

Для нашего исследования интересна трактовка Дэвида Мацумото, который рассматривает понятие коммуникации как обмен знаниями, мыслями, идеями, понятиями (концептами) и эмоциями, происходящий между людьми [15, с. 87]. А. Б. Зверинцев определяет коммуникацию как общение, передачу информации от человека к человеку, специфическую форму взаимодействия людей в процессе их познавательной-трудовой деятельности [9, с. 18], уточняя процессуальный характер коммуникации как процесса двустороннего обмена информацией в условиях социально-культурной деятельности.

В контексте нашего исследования представляется необходимым проанализировать понятие перцептивно-коммуникативного процесса, то есть взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и фор-

мируются межличностные отношения. Коммуникативность личности предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т. п.

Поэтому коммуникативность личности следует рассматривать не только как совокупность характерологических свойств и качеств, позволяющих осуществлять процесс общения, но и как компонент мотивационно-потребностной сферы. Это подразумевает наличие соответствующей направленности личности, определяющей её социальный и нравственный вес, её потребности, интересы, убеждения, идеалы и соответствующие ценностные ориентации, как правило, не непосредственно мотивирующие поведение, а выполняющие координирующую функцию, в том числе и «фильтрующую».

Развитие коммуникативности личности в условиях досуга начинается с формирования у личности мотива, направленности, при которой ценность человеческого общения находится не на периферии мотивации, а в центре системы ее ценностных ориентаций. В целом коммуникативность определяется такими компонентами, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность в общении, коммуникативная уверенность, коммуникативный объект.

Все вышеперечисленные компоненты предполагают формирование в условиях досуга у личности ценностных ориентаций, личностных перцептивных умений, т. е. способности воспринимать окружающее без субъективных искажений и «систематизированных слепых пятен», стойких предубеждений в отношении тех или иных проблем.

По нашему мнению, одним из центральных компонентов коммуникативности является способность личности адекватно отражать посредством «живого созерцания» окружающий мир. Коммуникативность личности в условиях досуга предполагает ситуативную адаптированность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального общения и поведения. Поэтому основными источниками приобретения личностью коммуникативности в социально-культурной деятельности являются жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и участие в деятельности учреждений культуры.

В данном контексте заслуживает пристального внимания точка зрения В. А. Кан-Калика, который считает, что коммуникативные способности представляют собой умения: «а) быстро, оперативно и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения; б) правильно планировать и осуществлять саму систему коммуникации, в частности ее важнейшее звено – речевое воздействие; в) быстро и точно находить адекватные содержанию акты общения, коммуникативные средства, соответствующие одновременно творческой индивидуальности педагога и ситуации общения, а также индивидуальным особенностям воспитанника, выступающего в качестве объекта воздействия; г) постоянно ощущать и поддерживать обратную связь в общении» [10, с. 140]. Поэтому личности необходимы коммуникативные способности, так же, как и всем специалистам учреждений культуры, наличие которых предполагает определенный уровень профессионального подхода к созданию

перцептивно-коммуникативного процесса. Коммуникативная компетенция специалиста учреждения культуры предполагает владение средствами создания оптимальных условий для восприятия и общения, из которых главным является речь. Определяя особенности профессионального общения в сфере культуры, Н. К. Бакланова подчеркивает, что специалисту учреждения культуры необходимо уверенно владеть речевыми умениями и навыками (умением четко и ясно выразить свою мысль, ярко, образно рассказать о том или ином произведении, умением расспросить читателя, корректно и деликатно высказать свою позицию и др.) [5, с. 144].

Разделяя высказанную автором точку зрения, считаем, что перцептивно-коммуникативный процесс в условиях досуга есть установление и поддержание целенаправленного контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в условиях социально-культурной деятельности или взаимного досуга через посредство универсальной системы зрительных и звуковых знаков, понимаемых и воспринимаемых партнерами, или зрителями групповой и массовой аудитории, или совместной предметной деятельности. Коммуникативная компетентность личности в условиях досуга традиционно трактуется как способность к регулированию отношений между людьми, выражается в целесообразности и точности определения уровней общения, а также в мере сохранения внутренней автономности, умении вести себя естественно, свободно, выразительно, со стабильным уровнем идентичности.

Исходными предпосылками коммуникативной способности, в соответствии с вышесказанным, можно считать две находящиеся в диалогической зависимости способности: способность к сохранению внутренней спонтанности и способность к регулированию поведения. Т. В. Христидис считает, что «коммуникативные способности личности есть часть педагогических, которые являются результатом освоения принятых в данной культурной среде способов общения и условием их реализации, т. е. личностной формой культуры общения как общественного явления» [18, с. 20].

Здесь следует добавить, что генезисом является способность подачи материала. Поэтому для каждого перцептивно-коммуникативного процесса существует специфическая тактика поведения и специальные средства идейно-эмоционального воздействия. Владение этими средствами – необходимое условие достижения успеха в профессиональной деятельности любого специалиста социально-культурной деятельности, руководителя самодеятельных творческих коллективов: клубов по интересам, любительских объединений, самодеятельных коллективов, движений и т. д. В условиях досуга функционируют в основном два вида: невербальные и вербальные коммуникации.

Вербальная коммуникация характеризует общение с помощью слов, а невербальная – с помощью различных знаков и символов (например, первобытнообщинные люди использовали для передачи информации наскальные рисунки и т. п.). Среди невербальных средств коммуникации существуют ре-

флекторные способы передачи информации, насыщенные эмоциональным состоянием личности – это мимика, взгляд, поза, движения, жесты и письменная форма подачи информации.

В процессе досуга люди взаимодействуют друг с другом и при этом зачастую не задумываются над тем, как вести себя по отношению к соседям, землякам, гостям, не вызывая нареканий, конфликтов, не проявляя обидчивости, претенциозности, упрямства, не создавая сложные ситуации. С другой стороны, для преодоления трудностей и неприятностей, возникающих в условиях досуга, необходимы самообладание, выносливость, самокритика, определяемые мотивацией.

Следовательно, существуют объективные внутренние законы досуговой деятельности, основанные на мотивации, собственной логике, изнутри подготавливающая ситуация осмысления себя, своих действий и места в жизни, выбор духовных ценностей.

Если ценности личности, или личностные ценности, личностные смыслы далеко не всегда носят осознанный характер, то мотивы – это осознанные и принятые личностью общие смыслы ее жизни.

Теперь остановимся на механизмах мотивационного развития личности в условиях досуга, которых в основном два типа. Первый связан с тем, что изменяющаяся потребность личности требует для своего удовлетворения все новых и новых средств для создания условий досуговой деятельности, в том числе и социально-культурной. В настоящее время возможности социально-культурной деятельности, особенно в отдаленных уголках сельской местно-

сти, исчерпываются для личности, не оказывается необходимых средств, что субъективно иногда очень остро переживается как состояние неудовлетворенности, растерянности. Второй тип характеризуется тем, что социально-культурная деятельность постоянно усложняется. Подобная логика возникновения социально-культурной деятельности и участия в ней личности способствует расширению связей и отношений в условиях досуга. В. А. Петровский раскрыл новые возможности интерпретации личности, которая выступает как идеальная представленность индивида в других людях, как его инобытие в них (и, между прочим, в себе, как «другом»), как его персонализация [16]. Сущность этой идеальной модели состоит в реальных смысловых преобразованиях, действенных изменениях интеллектуальной и потребностно-мотивационной сферы личности или ее участия в совместной коллективной деятельности.

Сущность личности в условиях досуга проявляется при изучении положения, позиции личности не только во взаимоотношениях с другими людьми, раскрывается в ее жизненных целях и стоящих за ними мотивах, в способах поведения и средствах действия применительно к общим своим целям и задачам. Характеристика аудитории – участников социально-культурных акций – тесно связана с понятием позиции и соотносимыми с ним понятиями социальной роли и социального статуса.

По широко распространенному в психологии определению, социальная роль – это программа, которая отвечает ожидаемому поведению личности в семье, структуре той или иной социаль-

ной группе, это заданный несвободный способ ее мотивационного участия в жизни общества. Социальный статус описывает поведение личности, включенной в систему сложившихся социальных отношений, где для нее заданы место и способ действия, тип нормативного поведения на основе мотивации. В статусной системе всегда есть нормы, которые регулируют наши отношения, наши действия.

Место личности в социальной жизни может быть задано, предписано ей волей случая, рождения, обстоятельств или выбрано, завоевано ею по собственной воле и свободному, осознанному мотиву. В условиях досуга личность способна самостоятельно определять свое место в жизни, обществе, культуре. Поэтому личность есть целиком социально-культурное образование. Можно встретить и такое определение: личность – это субъект, свободно определившийся, выработавший свою позицию в пространстве культуры и времени.

На досуге пространство личности проявляется через поступки. Поступок в данном контексте определяется как сознательное действие, акт нравственного самоопределения личности, в котором она утверждает себя в своем отношении к другим людям, к себе, обществу, миру в целом.

В условиях досуга личность, обеспечивая себе возможность совершать поступки, позволяющие ей осуществить акт свободного, самостоятельного выбора, отстаивать собственную позицию, составляет особый уровень субъективности. С этой точки зрения субъективность личности, способности и механизмы её душевной жизни

входят в социально-культурное образование. Отсюда действия личности получают оценку через особый способ социального действия: способность глубоко и правильно оценить сложившуюся ситуацию, учет различных позиций других субъектов, предвидение возможных последствий для себя и других своих действий. Как логическое продолжение, главная характеристика личности – ее атрибутивность, то есть главная «особенность» сущности.

Следовательно, личность в условиях досуга есть индивидуальный узел всех характеристик с их внутренней связью, структурой, системой тождеств и единичных закономерностей природных, общественных и исторических отношений. При всем многообразии теорий о личности традиционно выделяются такие аспекты, как многогранность феноменологии, отражающая объективно существующее многообразие проявлений личности в эволюции природы, истории общества и ее собственной жизни.

Для личности в условиях досуга особое значение имеет теория Фрейда, который, обнаружив огромные пласты неосознанного в личных интимных отношениях, переложил эти проблемы на людей всех национальностей. В результате абсолютизировал сексуальную мотивацию как главную мотивацию человеческого поведения. Это дало повод многим ученым мира подвергнуть Фрейда справедливой критике.

Для автора наиболее близко понятие личности, данное А. Г. Асмоловым, что это «совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые порождаются в ходе жизни человека в обществе при наличии необхо-

димых антропологических предпосылок, обеспечивающих ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением и ситуации борьбы мотивов, и воплощаются через деятельности и общение в продуктах культуры, других людях, себе самом ради продвижения являющегося ценностью для данного человека образа жизни» [4, с. 74].

Как видим, образ жизни, в основе которого лежат духовные ценности, и есть фиксированный способ, с помощью которого осуществляются действия, характеризующие мотивационную структуру личности в условиях досуга. Мотив личности в условиях досуга – это продукт общественной практики, продукт исторического усвоения и специфической трансформации действий, в результате которой формируется соответствующий мотив.

Активное развитие функции общения в процессе досуга объясняют определенными преимуществами объединения людей в группу, коллектив. Все остальные функции социально-культурной деятельности продолжают свой прогресс только тогда, когда общение уже глубоко затронуло невербальный интеллект и сенсомоторику личности.

Автор выделяет два основных типа характеристик аудитории: возрастнополовых и индивидуально-типических. В первый из них входят возрастные свойства, последовательно развертывающиеся в процессе становления личности, и половой диморфизм, интенсивность которого соответствует онтогенетическим стадиям. Во второй тип входят конституционные особенности, физическая и химическая индивидуальность.

Взаимодействие возрастно-половых и индивидуально-типических характеристик определяет динамику психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербально-логических и т. д.) и структуру мотивов личности – участника социально-культурной деятельности.

Ценностные ориентации личности в условиях досуга не могут характеризоваться развитием лишь ее способности к сознательному самоуправлению. Это очень важная линия развития, но не единственная. На наш взгляд, наиболее актуальным является развитие мотивирующих систем, обладающих такой принудительной силой, которая обеспечивает требуемое поведение без мучительной борьбы личности с собой. А для этого мотивационное развитие личности должно идти через познавательные и деятельностные процессы, а тем самым и процессы, контролируемые и не контролируемые сознанием, выступали бы в некотором гармоническом отношении друг к другу [8].

Поэтому есть основания считать, что мотивационное развитие личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны – рациональной, волевой или эмоциональной.

Личность – это высшая интегративная система, взаимодополняемая целостность. Конечно, существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы развития личности.

Отсюда, основные характеристики аудитории участников социально-культурной деятельности касаются тех индивидуальных различий, которые присущи каждой личности, при родовой

общности строения человеческого тела и поведения каждая конструкция отличается особыми, неповторимыми, единичными, ей одной принадлежащими качествами и свойствами. В сущности, мотивационное развитие личности представляет собой вариацию того среднего типа, на который следует смотреть лишь как на теорию «социальных ролей». Важнейшими возражениями против теории «социальных ролей» являются не те, которые идут по линии критики того или иного понимания места, отводимого ролям в характеристике личности (отец, мать, брат, сестра, сын, дочь и т. д.).

Для решения задач мотивационного развития личности необходимо рассмотреть различные компоненты деятельности как единой системы, которая проявляет себя и для субъекта, и для стороннего наблюдателя как объективная целостность. Между когнитивными и интимно-личностными компонентами оказывается сложная связь. Здесь особое значение приобретают интимно-личностные компоненты, которые трансформируют или подчиняют себе другие компоненты гетерогенной реальности, могут направлять поведение и деятельность или хотя бы выполнять иницирующие функции и т. п.

Поэтому выделение различных единиц и последующая теоретическая реконструкция гетерогенной реальности не может пониматься как чисто задача конструирования целого из частей. Сложность, или точнее системность гетерогенной реальности, делает возможной трансформацию одних компонентов деятельности в другие, о которых неоднократно писал А. Н. Леонтьев [13, с. 165 – 166]. Именно поэтому

каждая единица психологического анализа, какой бы элементарной она ни была, отражает черты предметности и осмысленности в широком смысле этого слова, обеспечивающие мотивационное развитие личности.

Интуитивно чувствуя свою целостность, личность понимает влияние каждого из компонентов, будь то компоненты оперативные или когнитивные, подменяющие целостную гетерогенную реальность мотивационного развития. Поэтому, когда один из конституирующих ее компонентов утверждается как примат по сравнению с другими, это в свою очередь приводит к односторонней ориентации (как теоретической, так и технологической).

Теоретическое обоснование мотивационного развития личности опирается на возможность «рассогласования» между компонентами, также во взаимозаменяемости их, вследствие чего в подобных случаях преобладает поиск, а не актуализация действий, наиболее адекватных цели. Это происходит в тех случаях, когда заданная цель лишена конкретного предметного содержания и выражается в обобщенной определенности его субъективного значения. Вместе с тем понятие цели – мотива, используемое для характеристики личности – участника социально-культурной деятельности, определяется реальной деятельностью, ее динамическими свойствами в комбинациях ее компонентов.

Отмеченные динамические свойства мотивационного развития личности, детерминированной целями, обладающими обобщенной субъективной значимостью, накладывают отпечаток и на весь образ жизни. В этой схеме

связь компонентов может выступать и как снятие противоречия и включение нового компонента, благодаря которому противоречие разрешается. Снятие противоречия между предметным содержанием результатов действия субъектов в социально-культурной деятельности основывается на взаимозаменяемости компонентов, на подвижном (поисковом) характере связей между ними. Для анализа основных характеристик личности актуально, чтобы компоненты системы получали не только функциональную, но и предметную характеристику, из которых и вырастают признаки объективной оценки. Последнее возможно лишь при достаточной целостности и завершенности компонентов, образующих личность и систему ее мотивов. Входя в более широкую структуру, личность обретает определенное предметное содержание, функциональное значение и служит основанием для саморазвития.

В еще более отчетливой форме мотивационное развитие личности происходит в самоорганизующейся социально-культурной деятельности, которая позволяет осуществить поиск цели и способ ее достижения в организационной среде.

На наш взгляд, прав был Адлер, который полагал, что «овладение средой – слишком абстрактная цель, она недостаточна для того, чтобы направлять жизнь; каждый индивидуум вырабатывает более специфическую и ценную цель, служащую сосредоточением его стремлений и достижений. Жизненная цель каждой личности складывается под влиянием личного опыта, ценностей, отношений, особенностей самой личности. Жизненная цель – это нечто

ясно и сознательно выбранное. Взрослые могут иметь определенные логические основания для выбора, например, профессии» [1, с. 156].

Как видим, здесь основной детерминантой является поиск цели – мотива, где потребность субъекта и объекта в проведении той или иной социально-культурной акции обусловлена жизненной целью. На определенном этапе могут быть получены результаты, не соответствующие мотивам объекта, его потребностям в социально-культурной деятельности.

Противоречия делают необходимым поиск новых целей, приводят к девальвации субъективной значимости компонентов. А когда противоречия разрешаются, деятельность переходит на новый «виток» мотивационного развития личности.

Целеполагание в социально-культурной деятельности отражается в средствах, способных отразить двойную динамику мотивационного развития личности. Во-первых, эта динамика отдельных компонентов личности направлена на апробирование целей социально-культурными средствами или на достижение промежуточных целей (подцелей). Во-вторых, это в целом и прежде всего динамика ее направленности на мотивационное развитие личности.

Именно поэтому направленность личности на мотивационное развитие личности и выступает в качестве основной детерминанты, каковой является творческая деятельность, а анализ основных компонентов мотивационного развития личности представляет собой важный теоретический и практический интерес. При такой трактовке взаимо-

отношений между различными компонентами личности может быть поставлена проблема соотношения объективных и субъективных факторов, оказывающих влияние на мотивационное развитие личности. Отсюда участие в социально-культурной деятельности приобретает важную роль в системе общественных отношений, устанавливающих цель в процессе совместной практической и духовной деятельности людей.

Если исходить из того, что потребности личности в мотивационном развитии являются детерминантой ее направленности через процесс социально-культурной деятельности, – это дает возможность влиять на весь процесс жизнедеятельности в целом.

Именно в социально-культурной деятельности происходит процесс, включающий ряд эмоционально-смысловых компонентов.

Таким образом, разработка теории мотивационного развития личности в условиях досуга методологически основывается на научных положениях о социальной обусловленности формирования личности; роли активной деятельности личности в его личностном саморазвитии; творческой сущности личности; социальных функциях подачи материала и участия в предметной деятельности, в общении и их влиянии на становление отношений личности. В соответствии с этим перцептивно-коммуникативный процесс должен рассматриваться как диалектический, системный и целостный, представляющий собой единство следующих подсистем: творческой, духовно-нравственной, социально-психологической, технологической.

Методология ориентирует теорию мотивационного развития личности в условиях досуга как обеспечивающую целостное рассмотрение перцептивно-коммуникативного процесса как многоаспектного явления, а в качестве соподчиненных выбран целостный технологический процесс в учреждениях культуры [7, с. 156].

Деятельность учреждений культуры по организации перцептивно-коммуникативного процесса есть одна из ведущих задач, которые выполняют субъекты, взаимодействуя с субъектами в окружающей среде, которые представляют собой системное образование по выполнению определенных функций.

Литература

1. Адлер А. Жизненные цели // Психология личности. Т. 1. М., 2000. С. 156.
2. Амбарцумян В. А. Разум побеждает. М., 1989. С. 105.
3. Андрианов М. С. Невербальная коммуникация. Психология и право. М. : Ин-т общегуманитар. исследований, 2007. С. 147.
4. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М. ; Воронеж, 1996. С. 74.
5. Бакланова Н. К., Бакланов К. В. Психология для вас : учеб.-метод. пособие. М. : Изд-во НПО Профиздат, 2000. 144 с.
6. Бориснев С. В. Социология коммуникации. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. С. 72.
7. Жарков А. Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. М. : МГУКИ, 2007. С. 156.
8. Жаркова Л. С. Мотивационное развитие личности в учреждениях культуры на основе оптимального соотношения творческой и коммерческой деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998.
9. Зверинцев А. Б. Коммуникативный менеджмент. СПб. : Союз, 1997. С. 18.
10. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. С. 140.
11. Конечкая В. П. Социология коммуникаций : учебник. М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. С. 34.
12. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. М. : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги (ДИК), 2001. С. 28.
13. Леонтьев А. Н. Личность как предмет психологического исследования // Психология личности. Т. 2. М., 2000. С. 165 – 166.
14. Люсьен Матра. Паблик рилейшнз, или Стратегия доверия : пер. с фр. М. : ИМИДЖ-КОНТАКТ : ИНФРА-М, 2001. С. 120.
15. Мацумото Д. Психология и культура. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. С. 87.
16. Петровский В. А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. 1981. № 2.

17. Садовская В. С., Стрельцов Ю. А. Основы коммуникативной культуры. М., 2001. С. 6.
18. Христидис Т. В. Формирование коммуникативных способностей менеджеров социально-культурной сферы в процессе психолого-педагогической подготовки в вузе культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 20 с.

L. S. Zharkova

THEORETICAL BASIS OF MOTIVATIONAL PERSONAL DEVELOPMENT IN LEISURE REGIMENT

The article discusses the theoretical basis of the motivational personal development in leisure regiment. Development of theory of personality motivational development in leisure regiment is methodologically based on the scientific theory of the social conditioning of personality formation; the role of the active work of the individual in his personal self-development; the creative essence of the person; the social functions of the material and participation in subject work in communication and their impact on the development of personal relations.

Key words: theoretical basis, development of motivation, personality, leisure conditions.

УДК 376.5

Е. Н. Романова

ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье дан обзор эффективно действующих программ превенции делинквентного поведения учащейся молодежи в США. Определены основные направления и принципы их применения в современных условиях, а также факторы, влияющие на их эффективность.

Ключевые слова: делинквентное поведение, превенция, факторы риска, меры воздействия, школьная политика, оценка эффективности.

Причины делинквентного поведения учащейся молодежи обусловлены проблемами, условиями и факторами, которые свойственны тому или иному обществу, стоящему на определенной ступени развития. В настоящий период явно проявляется тенденция сближения социальных, психолого-педагогических и прочих процессов, характерных для

отечественной и зарубежной действительности. Эти характеристики сложно сопоставить, но объекты их воздействия – учащиеся, склонные к делинквентному поведению – достаточно близки как по формам проявления такого поведения, так и по факторам, его определяющим. Кроме того, в последнее время появляются проблемы (бул-

линг, экстремистские проявления, правовой нигилизм и т. п.), требующие для их решения более тесного взаимодействия и координации усилий ответственных превентивных структур с зарубежными.

Справедливо отметить, что за последние годы в России разрабатываются и используются в работе программы профилактики делинквентного поведения учащейся молодежи, в той или иной степени основанные на тех же принципах и реализующие аналогичные подходы зарубежных моделей. Например, российские программы также реализуют принципы гуманного подхода к личности молодого человека, признания семьи в качестве важнейшего института профилактики, согласованности действий всех воспитательно-профилактических служб в микросреде; максимальную индивидуализацию и адресность профилактических воздействий в социуме; конструктивное использование превентивных резервов, заключенных в нем. В этой связи дальнейшее изучение возможностей использования зарубежного социально-правового и психолого-педагогического опыта превентивной политики служит формированию открытого педагогического мышления и совместного поиска решения проблем мирового сообщества.

Среди программ профилактики делинквентного поведения учащейся молодежи, успешно реализуемых в зарубежной практике, важно отметить программы, опыт создания и использования которых обобщен Отделом Ювенальной Юстиции и Превенции Делинквенции (Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention – OJJDP) в США [2].

Эти программы представляют собой широкий спектр стратегий, направленных на снижение влияния факторов риска возникновения и развития делинквентного поведения несовершеннолетних. Большинство из них основано на тесном взаимодействии различных государственных структур и ведомств (министерств образования, здравоохранения, труда, юстиции и т. д.) и широком привлечении неправительственных органов и общественных организаций. Наиболее перспективные и эффективные профилактические программы концентрируются на нескольких областях риска и строятся на основе их интеграции. К ним относятся всесторонние общественные меры воздействия, программы наставничества, школьные программы, способствующие формированию социальной компетенции, навыков разрешения конфликтов и предотвращения насилия, программы управления поведением в классе, многокомпонентные программы для работы в классе, программы внешкольного отдыха и ряд других.

Широкое привлечение в профилактическую работу местных сообществ и государственная финансовая поддержка их деятельности является важной характеристикой мер профилактики делинквентного поведения учащейся молодежи в США. Отдел Ювенальной Юстиции и Превенции Делинквенции (OJJDP) обязан осуществлять реализацию программ получения поощрительных грантов для помощи местным сообществам в профилактике делинквентного поведения молодежи [3]. Программы работы с сообществами включают широкий спектр общественных стратегий, направленных на увеличе-

ние развития общественного сотрудничества в области превенции делинквенции, увеличение знаний общественности и ее поддержки превенции делинквенции, увеличение количества различных общественных организаций, которые занимаются проблемами преступности и виктимизации.

Одной из них является программа «The Community Prevention Grant Program», в рамках которой осуществляется финансирование сообществ для реализации и осуществления стратегий профилактики делинквенции на местном уровне. Цель состоит в сокращении факторов риска и усилении защитных факторов в школах, сообществах и семьях. Эти средства позволяют сообществам постоянно и в соответствии с местными условиями влиять на факторы риска развития делинквентного поведения молодых людей. Программа поощряет местных лидеров инициировать оценки рисков и ресурсов в своих сообществах и разрабатывать соответствующие планы профилактики, которые одновременно привлекают общественные ресурсы, учитывают недостатки в работе служб и используют стратегии, основанные на фактических или научно обоснованных данных.

Программа «Общий взгляд на молодежь» («Shared Youth Vision») – это федеральная целевая программа, разработанная для помощи учащейся молодежи из групп риска. Она предусматривает установление партнерских связей различных социальных служб для оказания помощи в области образования, обучения и получения жизненных навыков для наиболее нуждающейся части молодежи.

Учащемуся из неблагополучной семьи или находящемуся под влиянием различных факторов риска требуется не только качественное обучение и образование, но и человек, способный принять участие в его жизненной ситуации, быть образцом для подражания. Среди американских профилактических программ доказали свою эффективность программы наставничества (менторства). Цель наставничества – помочь младшему поколению в решении их жизненных проблем, поддерживать развитие здоровых личностей, адресуя их потребности в позитивном контакте со взрослым, сокращая факторы риска и в то же время развивая защитные факторы проблемного поведения. Программа «Большие Братья, Большие Сестры» («Big Brothers Big Sisters») обеспечивает менторскую помощь учащимся, нуждающимся в такого рода поддержке. Имея наставника, молодой человек реже пропускает занятия в школе, в меньшей степени рискует быть вовлеченным в употребление наркотиков и алкоголя, участие в преступных сообществах, но больше старается преуспеть в просоциальной деятельности.

Нельзя не согласиться с тем, что наиболее эффективным способом предотвращения делинквентного поведения учащейся молодежи является оказание необходимой помощи учащимся и их семьям на самых ранних стадиях проявления асоциального поведения. Важно отметить, что программы превенции делинквентного поведения в США начинают работать с детьми в группе риска (дисфункциональная семья, бедность, неблагополучное социальное окружение и т. п.), начиная с до-

школьного возраста. Они направлены прежде всего на обеспечение возможностей для таких детей успешно социализироваться и обучаться в школе. Примером таких программ являются программы «Первый шаг к успеху» (First Step to Success – FSS) и «Дошкольный проект Перри» (Perry Preschool Project). Программа «Первый шаг к успеху» предназначена для выявления склонных к раннему асоциальному поведению детей и применения к ним адаптивных стратегий поведения для предупреждения их делинквентного поведения в школе. Программа имеет как школьный, так и семейный компонент.

Широкомасштабный дошкольный проект в г. Перри (Флорида, США) «Perry Preschool Project» направлен на работу с детьми 3 – 4 лет, которые в будущем могут быть подвергнуты риску отсева из школ по неуспеваемости. В этой программе работа с группой участников по сравнению с контрольной группой продемонстрировала ряд преимуществ по целому ряду просоциальных показателей, в том числе высокое качество образования для детей из неблагополучных семей для улучшения их способностей к дальнейшему успешному обучению в школе и в жизни.

Еще одним примером интенсивных мер воздействия в раннем возрасте является программа «Успех для всех» (Success for All – SFA), которая ставит целью выявить и решить проблемы грамотности для школьников с дошкольного возраста до шестого класса в основном в школах, где учатся школьники из бедных семей.

Ряд школьных стратегий управления поведением в классе и предупреждения делинквентного поведения в

раннем возрасте направлен на формирование эмоциональных и социальных компетенций школьников младших классов и снижение агрессивного поведения в классе. Это программы «Игра в хорошее поведение» (Good Behavior Game) и «Продвижение альтернативных стратегий мышления» (Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS).

Как мы видим, стратегии раннего вмешательства и внимания школы к детям, подверженным риску развития делинквентного поведения в силу семейного или социального неблагополучия, что становится причиной ограничения в образовательных возможностях, являются для американского общества перспективными и доказывают свою эффективность.

Поддержка семьи и обучение родительским навыкам являются неизменным компонентом первичной профилактики делинквентного поведения учащейся молодежи. На федеральном уровне и в отдельных штатах работа с семьями заключается в обеспечении семей различными службами социальной поддержки, включая дневной детский сад, медицинское обслуживание, консультирование, оценку потребностей семьи и обращение к другим социальным институтам. Данных по оценке долгосрочного влияния таких программ на возникновение и развитие делинквентного поведения практически нет. Исключением является Йельская программа исследования благосостояния ребенка, которая обеспечила матерям с низким уровнем доходов и их первенцам скоординированную социальную, педиатрическую и психологическую поддержку до 30 месяцев со дня рождения ребенка. Спустя десять лет

дети – участники программы – в меньшей степени проявили делинквентное поведение (такое, например, как прогулы занятий в школе), чем их сверстники, не участвовавшие в программе.

Такое направление социальной поддержки и участия способствует существенному снижению делинквентного поведения учащихся. Тем не менее на родителей возлагается основная ответственность за воспитание их ребенка как просоциальной личности, и в этом им необходима помощь психолого-педагогического плана, обеспечение специального обучения, которое должно быть направлено на повышение их осведомленности о способах их вовлечения в образование ребенка и в дела школы.

Школы представляют собой удобное место для организации профилактической работы: они обеспечивают постоянный доступ к большему количеству склонных к делинквентному поведению учащихся в процессе их обучения и развития. Школы укомплектованы сотрудниками, специально обученными и призванными помогать молодым людям развиваться здоровыми, счастливыми и продуктивными членами общества. Общество обычно оказывает поддержку усилиям школ осуществлять процесс социализации. Основываясь уже только на этом, школы обладают большим потенциалом для реализации мер профилактики делинквенции.

Школы играют важную роль в воздействии на поведение, но в общем их воздействие не может распространяться на поведение криминальное. На школах лежит ответственность за негативное поведение (буллинг, драки, прогулы)

на ее территории, так как оно влияет на процесс обучения. Однако профессор университета Мерилэнд (США) Дениз Готтфредсон высказывает мысль о том, что учителя не могут и не должны проводить большую часть программ профилактики делинквенции. Она считает, что нереально и неразумно возлагать на них ответственность за проблемы, относящиеся к патологии личности, психическому здоровью, дисфункции семьи, злоупотреблению алкоголем и наркотиками, поскольку в школах нет ни условий, ни специалистов для решения таких проблем. Они лишь могут и должны фиксировать несостоятельность процесса социализации, приведшей к делинквентному поведению [1]. Д. Готтфредсон также полагает, что вмешательства, направленные на изменение школьной окружающей среды, более успешны, чем ставящие своей целью изменение характеристик отдельных школьников. По этой причине программы, ставящие целью воздействие на характер школьника, в школах должны проводиться реже.

Тем не менее существуют и эффективные программы, направленные на позитивные изменения личностных характеристик учащихся. Так, среди превентивных мероприятий по делинквентному поведению, разработанных в Принстонском университете США, заслуживают внимания программы *когнитивно-поведенческой терапии*, ставящие целью коррекцию неправильного восприятия школьником себя и/или окружающего его мира. Этот тип терапии дает навыки, которые школьник может использовать для контроля своих мыслительных моделей и исправить их в соответствии с развитием ситуации

вокруг них. Терапия может также концентрироваться на профилактике рецидивов путем оценки учащимся ситуации, которая может привести к рецидиву делинквентного поведения, и затем планирования путей эффективного выхода из нее

Широко используется в различных штатах США школьная программа «Общешкольные положительные меры воздействия на поведение и поддержка» (School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports – SWPBIS). Программа ставит целью обучение способам решения конфликтов и развитие навыков установления межличностных отношений и включает широкий спектр стратегий, направленных на ненасильственное решение конфликтов и споров. Эти стратегии включают изменения управленческой структуры; пересмотр норм поведения и демонстрации надлежащего поведения с помощью правил (установление норм поведения); реорганизацию классов для создания меньших объединений, постоянного взаимодействия и другого общения учащихся, обеспечения большей гибкости при обучении (организация классных комнат); использование поощрений и наказаний и сокращение незанятого времени. Школьники учатся определять свои интересы, выражать точку зрения и находить взаимоприемлемые решения в спорах. Общие формы решения конфликтов включают переговоры, медиации, арбитраж, конференции общестственности, взаимодействие со сверстниками. Одновременно установление межличностных контактов концентрируется на развитии общественных навыков, требующихся школьникам для позитивного взаимодействия с другими.

Среди превентивных программ работы со школой, существующих в США, нельзя не отметить ряд программ, доказавших свою эффективность на протяжении последних десяти лет их внедрения. Примером могут служить *программы улучшения академических навыков*, которые используют обучающие методы, направленные на улучшение учебной деятельности школьников и их связей со школой. Так, в рамках программы «Академия карьеры» (Career Academy) используется комплексный подход с целью способствования успехам в учебе и в перспективе успеху на рынке труда – технологии совместного и эмпирического обучения, стратегии улучшения психического и эмоционального здоровья. Программа оценивается как эффективная. Однако она не оказала существенного положительного влияния на состояние рынка труда девушек и результаты социальной адаптации всех участников программы.

Нельзя отрицать и важности многочисленных *образовательных программ*, направленных на обеспечение учащихся фактической информацией о социуме, увеличение их знания о его влиянии на вовлечение в неправомерное поведение, расширение их знания и умения распознавать и соответственно реагировать на рискованную или потенциально опасную ситуацию (например, употребление наркотиков, вовлечение в банды, насилие), усиление их восприятия неоднородности общества, улучшение их моральных качеств, навыков разрешения конфликтов, поощрения чувства ответственности.

Доказали свою эффективность и *альтернативные школы*. Это учреждения со специализированной образова-

тельной средой, которая характеризуется классами небольшой наполняемости, высокой степенью контакта «учитель – ученик», индивидуализированным обучением, неконкурентной оценкой деятельности и менее структурированными классами. Цель этих школ – обеспечить академическое обучение молодых людей, исключенных или временно отстраненных от обучения за асоциальное поведение или неспособных добиться успеха в общей школьной среде.

На основе анализа содержания и эффективности зарубежных программ профилактики делинквенции можно сделать выводы о том, что зарубежная политика в области профилактики делинквентного поведения учащихся развивается как в законодательном (принятие соответствующих законов на федеральном и местном уровнях, в том числе и законов о государственном финансировании деятельности сообществ в профилактике делинквентности), так и в гуманитарном направлении (создание условий, в которых учащиеся могут получить поддержку и защиту от факторов, препятствующих гармоничному развитию их личности, оказание психолого-педагогической и правовой помощи подросткам и их родителям).

Основными принципами, на которых основана профилактическая деятельность, являются гуманизм и уважение к личности школьника, индивидуализация профилактического влияния, признание важнейшим институтом социализации и объектом профилактической деятельности прежде всего семьей, конструктивное использование резервов социума и координация мер профилактического воздействия на школьников.

Важно отметить, что проведение профилактических мероприятий в отношении учащихся происходит вне изоляции их от привычного социума. Активное стимулирование гражданской активности членов сообществ, в том числе и финансовое, укрепление престижа семьи, оказание специализированной помощи в повышении ее психолого-педагогической культуры являются ведущими тенденциями развития профилактики делинквентности за рубежом.

Основная проблема в оценке эффективности профилактических программ заключается в том, что обычно оцениваются лишь конечные результаты, хотя сам процесс, влияющий на применение программы, может иметь большее влияние на ее эффективность, чем сама ее стратегия. Например, не все программы общей рубрики (например, работа со школой) обеспечивают одинаковую помощь всем вовлеченным в них учащимся. Трудно сделать вывод о причинах неэффективности применяемых стратегий, поскольку они могут заключаться и в их неправильном применении, и во влиянии или ограничении внешних факторов, и в неправильности теоретических предпосылок их применения.

Следовательно, решающим фактором эффективности при разработке и применении профилактических программ должно быть единство полного представления о характере взаимодействия конкретных факторов риска и защиты и знания психолого-педагогических особенностей конкретных субъектов воздействия программ профилактики делинквентного поведения учащейся молодежи.

Литература

1. Gottfredson, D. C, Cook, P. J., and Na, C. (2011) School-Based Crime Prevention. In Welsh, Brandon C. and Farrington, David P. (eds.). The Oxford Handbook on Crime Prevention. New York : Oxford University Press.
2. OJJDP Model Programs Guide. URL: <http://www.ojjdp.gov/mpg/Topic/Details/79> (дата обращения: 04.02.2016).
3. Public Law 107–273, 42 U.S.C. § 5601 et seq. URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/42/5601> (дата обращения: 21.03.2016).

E. N. Romanova

**PROGRAMS FOR THE PREVENTION OF DELINQUENT BEHAVIOR
OF STUDENTS IN THE USA**

The article provides an overview of effective prevention programs of delinquent behavior of students in the United States. It presents the main directions and principles of their application in modern conditions, as well as factors affecting their efficiency.

Key words: delinquent behavior, prevention, risk factors, interventions school policies, assessment of efficiency.

УДК 37.013.78

Л. Х. Урсова

**АГРЕССИВНОСТЬ КАК ФОРМА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕВИАНТНОГО
ПОВЕДЕНИЯ**

В статье исследуется проблема агрессивности как аспект девиантного поведения. Причины агрессивной патологии рассматриваются с помощью анализа эмоционального и кризисного факторов. Основными факторами этого явления выступают колебания эмоций и кризис самосознания личности. Эмпирические данные подтверждают, что причины агрессии, самосознания и эмоций обнаруживают между собой тесную и закономерную связь.

Ключевые слова: типология личности, девиантное поведение, агрессивность, либидо, инстинкт, Эго, Суперэго.

В последнее время девиантное поведение является актуальной проблемой всех социальных наук, в частности психологии и педагогики. Естественным фактором личностного и общественного развития выступает девиан-

ция, поскольку каждому человеку присуще отклоняющееся поведение в течение жизни и это результат взаимоотношений личности и социума. Другими словами, исследование девиантного поведения всегда актуально. К изучению

проблемы отклоняющегося поведения существует разнообразие подходов, однако многие вопросы на сегодняшний день остаются открытыми. Особенно это касается агрессивности как формы проявления девиантного поведения, что и послужило целью данного исследования.

Проблемы девиантного поведения в психолого-педагогической научной среде изучены немало, и в настоящее время наблюдается тенденция повышенного интереса научных деятелей к данной тематике. Исследованием различных вопросов отклоняющегося поведения занимались З. Фрейд, Ю. А. Клейберг, Э. Фромм, О. А. Кармадонов, А. Ю. Дроздов, С. Т. Сулейманова и др. [8, 3, 9, 2, 1, 4]. Однако, несмотря на устойчивый интерес к обозначенной проблеме, нет отдельных исследований, посвященных формам проявления отклоняющегося поведения. Научная новизна данного исследования состоит в попытке целостного изучения такой формы проявления девиантного поведения как агрессивность.

Учитывая недостаточную разработанность темы, необходимо уточнить понятие «девиантного поведения». Под девиацией (лат. *deviation* – уклонение, *de* от + *via* дорога) понимается отклонение от некоторых норм, стандартов, предписанных правил. Определенной предпосылкой, а порой причиной девиантного поведения является агрессия. Не существует единой психодинамической теории агрессии, но в общем психоаналитики допускают существование агрессивного инстинкта или влечения. В фокусе психодинамических теорий оказывается поиск ответов на вопросы о том, как агрессивное влечение направляется в приемлемое русло и

контролируется в ходе индивидуального развития и как оно примиряется с Эго и Суперэго и регулируется внутренними механизмами этих структур личности.

Фрейд первоначально рассматривал агрессию как реакцию на фрустрацию и боль. Позднее он ввел понятие инстинкта смерти (Танатос), тенденцию к саморазрушению, которая перенаправляется либидинальным инстинктом самосохранения (Эросом) на объекты внешнего мира, угрожающие жизненным интересам [8]. Многие психоаналитики отвергают это понятие, но признают существование инстинкта агрессии. Подсознательные проявления заключаются не только в деструктивном поведении, но и агрессивных фантазиях, межгрупповой враждебности и суициде. Агрессивное влечение проходит в своем развитии через ту же последовательность стадий, что и либидо. Агрессивная энергия может перенаправляться на другие цели, и ключевым допущением в модели инстинкта является понятие *катарсиса*, т. е. избавления от агрессивного напряжения (буквально «очищения») посредством прямого или заместительного выражения. Идея катарсиса лежит в основе распространенной точки зрения, согласно которой подавление агрессии вредно для здоровья, а энергичные соревнования рассеивают агрессивные чувства.

Эго-психологи детально разработали направление «агрессия на службе Эго». В дополнение к перенаправлению посредством смещения и видоизменению деструктивных целей путем сублимации агрессивная энергия может подвергаться *нейтрализации*, предоставляя Эго возможность осуществить са-

моутверждающие и конструктивные цели. Развитие Суперэго делает возможной интернализацию агрессивной энергии благодаря переживанию вины, но инстинктивная энергия продолжает генерироваться, и для совладения с конфликтующими требованиями либидо, Суперэго и реальной действительности необходима постоянная сублимация и нейтрализация. У здорового человека Эго-контроль видоизменяет агрессивное влечение и предотвращает насилие. При расстройствах личности слабость Эго приводит к вытеснению агрессии и к ее выражению в фантазии или символических действиях либо к «отыгрыванию» в импульсивных актах насилия.

Психодинамическая модель инстинкта имеет сходство с моделью Лорейца. Недостатки гидравлической концепции инстинкта уже были отмечены, а допущение о катарсическом рассеянии агрессии имеет крайне слабую эмпирическую поддержку. К тому же предположение о том, что неагрессивные виды поведения, такие как конструктивное утверждение себя, представляют собой проявления преобразованной деструктивной энергии, позволяет истолковать практически любую активность как агрессивную.

Неофрейдисты критикуют концепцию инстинкта и приводят доводы в пользу социокультурной основы агрессии. Э. Фромм проводит различие между оборонительной, или *доброкачественной, агрессией* как биологически запрограммированной реакцией на угрозу и деструктивной, или *злокачественной, агрессией* как специфически человеческим явлением, возникающим в тех случаях, когда социально-экономические условия препятствуют реализации

экзистенциальных потребностей в межличностных связях или личной эффективности. Злокачественная агрессия не связана по происхождению с доброкачественной агрессией и отличается от инструментальной агрессии. Она проявляется в жестокости и пытках и типична для *садистических характеров*, которые испытывают потребность контролировать других [8]. Остается спорным вопрос, может ли злокачественная агрессия быть отделена от доброкачественной (гневной) или от инструментальной агрессии, а садизм как средство межличностного контроля явно охватывается понятием права на принуждение.

Средовые изменения, влияющие на биологическое, психологическое и социальное функционирование, могут переживаться как авersive или фрустрирующие. В фокус исследований часто попадали, например, связи между человеческой агрессией и средовыми факторами, такими как уровень шума и климат. Некоторые исследования были также посвящены проверке устных рассказов о влиянии Луны на девиантное поведение – наибольшее количество убийств приходилось на полнолуние и новолуние [3].

Следующий фактор, который, возможно, играет особую роль в агрессивном поведении, – степень анонимности. Определенные условия, такие как анонимность, вовлеченность в групповую активность, диффузия ответственности между членами группы и сопутствующие изменения в уровне возбуждения, вызывают состояние *деиндивидуализации*. Оно складывается из ощущения человеком своей незаметности на фоне других (или своей невыделенности из

других), сниженного самоосознания и утраты беспокойства по поводу негативных последствий. Все это облегчает импульсивное поведение часто с пагубными последствиями. Эмпирическая поддержка этого феномена практически отсутствует, однако современные исследователи девиантного поведения [3; 1; 7; 5 и др.] нашли подтверждение предположению о том, что критическим признаком деиндивидуализации является сниженное *личное* самоосознание, при котором ослабляется зависимость от внутренних стандартов и снижается когнитивный контроль. В результате индивидуум становится более чувствительным к агрессивным сигналам. Критическими antecedентами являются поглощенность групповой деятельностью и другие условия, которые ведут к внешнему фокусу внимания. Однако деиндивидуализация остается спорным понятием. Например, З. Фрейд отмечает, что диффузия ответственности может растормаживать агрессию вследствие когнитивного реструктурирования и нейтрализующих представлений, а не из-за потери контроля [8].

Учитывая использование средств массовой информации для изменения аттитюдов и поведения, представление о том, что показ сцен насилия в фильмах и телевизионных программах может повышать агрессию зрителей, не кажется неожиданным. В настоящее время исследователи единодушны в том, что насилие в фильмах оказывает значимое влияние на последующую агрессию зрителей. Насилие, изображенное как оправданное, оказывает большее воздействие, хотя не все зрители в равной степени подвержены

этому воздействию. Эрон и Хьюсман приводят сведения, согласно которым дети от 8 до 12 лет высоковосприимчивы к насилию на телеэкране, причем в противовес данным ранних исследований, девочки чувствительны к нему в той же степени (если не больше), как и мальчики. Личные характеристики детей, такие как слабая успеваемость и непопулярность среди сверстников, также связываются с более сильными эффектами, и есть также некоторые (хотя и неоднозначные) свидетельства того, что насилие на телеэкране оказывает более сильное влияние на агрессивных, чем на неагрессивных детей. Величина эффектов также зависит от того, сколько времени ребенок проводит у телевизора, воспринимает ли он происходящие на экране события как реальные и отождествляет ли себя с агрессивными телегероями [10].

Нам представляется, что исследование проблемы агрессивности как формы проявления девиантного поведения может вестись с опорой на знания в сфере психологии, педагогики, истории, философии, социологии и т. д. В этой статье затронут лишь один аспект очень важной и сложной проблемы девиации. Мы сделали попытку объяснить причины агрессивной патологии с помощью анализа эмоционального и кризисного факторов. Эти факторы могут быть использованы как дефиниции глубинной агрессивной патологии, как симптомы процесса, скрытый механизм которого в своей основной части нам неизвестен.

Основными факторами агрессивности выступают колебания эмоций и кризис самосознания личности. Эмпирические данные подтверждают, что причины агрессии, самосознания и

эмоций обнаруживают между собой тесную и закономерную связь. Это обстоятельство позволяет делать заключение о степени выраженности психологической патологии и вырабатывать соответствующую поведенческую и профилактическую траекторию. Однако эти «психические миры» не являются чем-то непознаваемым, «вещью в

себе». Определенные эмоциональные и поведенческие сигналы могут являться предвестниками периодов агрессивной активизации психических зон, находящихся вне сферы сознания. Их можно зафиксировать и использовать как факторы прогноза вероятности трансформации поведения в сторону криминализации и жестокости.

Литература

1. Дроздов А. Ю. Агрессивное поведение молодёжи в контексте социальной ситуации // Социс. 2003. № 4. С. 95 – 101.
2. Кармадонов О. А. Социальная девиация как фактическая ценностно-нормативная модель // Социально-гуманитарные знания. 2001. № 6. С. 148 – 156.
3. Клейберг Ю. А. Психология девиантного (отклоняющегося) поведения // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 141 – 148.
4. Сулейманова С. Т. Делинквентное поведение подростков в современном российском обществе: факторы и социальный контроль // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 1. С. 52 – 60.
5. Урусова Л. Х. Воспитание свободной личности: дифференцированный подход // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1 – 4 (61). С. 128 – 130.
6. Урусова Л. Х. Гендерная толерантность в современном обществе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2 (58). С. 122 – 124.
7. Урусова Л. Х. Социализация молодежи в этнической педагогике адыгов // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 4. С. 3241 – 3245.
8. Фрейд З. Избранное. СПб. : Речь, 1989. 448 с.
9. Фромм Э. Миссия Зигмунда Фрейда. М., 1996. 141 с.
10. Eron L. D., Huesmann L. R., Lefkowitz M. M., & Walder L. O. (1972). Does television violence cause aggression? // *American Psychologist*, 27, 253 – 263.

L. H. Urusova

AGGRESSIVENESS AS A FORM OF DEVIANT BEHAVIOR

The article examines the problem of aggression as an aspect of deviant behavior. Causes of aggressive disease are considered by analyzing the emotional and crisis factors. Development aggression passes its infancy, and the formation of a climax. The most important driving forces of this process are the fluctuations of emotions and self-identity crisis. Empirical evidence convinces us that the parameters of the aggression, emotion and crisis are closely and naturally connected.

Key words: *personality typology, deviant behavior, aggression, libido, instinct, ego, superego.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922.2

О. Е. Штода

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИРОДНЫХ ОБЪЕКТОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается роль процесса субъективизации природных объектов в решении проблемы глобального экологического кризиса. Описывается модификация методики С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина «Субъективизация природных объектов» для применения ее с детьми старшего дошкольного возраста. Автор предлагает критерии для анализа данных, представляет результаты апробации методики с детьми 6 – 7 лет.

Ключевые слова: экологическое сознание, субъективизация природных объектов, субъект-субъектное взаимодействие, субъектные функции.

Проблема глобального экологического кризиса занимает значительное место в современных научных исследованиях. Решение экологических проблем зачастую предполагается осуществить путем корректирования технологий промышленного производства, принятия природоохранных законов. Согласно представлениям исследователей в области экологической психологии (С. Д. Дерябо, В. И. Медведев, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.), экологический кризис не является внешним по отношению к человеку, но заключен в нем самом. Действенность любых природоохранных мер напрямую связана с поведением людей во взаимодействии с природой, особенностями отношения к ней, что определяет необходимость изучения экологического сознания человека как регулятора его природосообразного поведения [1; 4; 6].

Рассматривая экологический кризис как мировоззренческий, С. Д. Де-

рябо и В. А. Ясвин определяют господствующее в настоящее время экологическое сознание как антропоцентрическое, поскольку для него характерна противопоставленность человека как высшей ценности и природы как подчиненной ему, а также прагматическая мотивация одностороннего воздействия человека на природу как на объект. Для преодоления экологического кризиса необходимым условием является переход к новому типу экологического сознания – экоцентрическому, при котором гармоничное развитие человека и природы представляет собой высшую ценность и природа мыслится как полноправный субъект взаимодействия с человеком [1; 6].

Такая постановка проблемы обращает нас к вопросу о необходимости смены субъект-объектного типа взаимодействия в системе «человек – окружающая среда», характерного для антропоцентрического сознания, субъек-

ект-субъектным, лежащим в основе эгоцентрических представлений. При субъект-субъектном взаимодействии человек и природа активно воздействуют друг на друга, выполняя по отношению к другому роль субъекта. Спецификой субъектного восприятия природных объектов является приписывание свойств субъекта тому, что в «действительности» таковым не является. Преодоление данного противоречия возможно, по С. Д. Дерябо, при рассмотрении психического отражения не как реактивного, стимульного, а как активного по своей природе процесса, в ходе которого происходит «субъектификация» природных объектов человеком, то есть атрибуция им субъектности. «Субъектифицированный» природный объект может выступать по отношению к человеку в качестве «значимого другого», изменяя его образ мира и стратегию поведения [2]. Согласно С. Д. Дерябо, природный объект может быть воспринят человеком в качестве субъекта, если он способен выполнить по отношению к нему специфически субъектные функции:

- обеспечить переживание человеком собственной личностной динамики на основе установления параллелизма с природным объектом;

- выступить в качестве фактора, опосредствующего построение человеком его отношений к миру;

- выступить в качестве партнера совместной с человеком деятельности и общения.

Данные функции С. Д. Дерябо называет соответственно первым, вторым и третьим аспектами субъектификации [1].

С целью диагностики способности к субъектификации нами была модифицирована методика С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина «Субъектификация природ-

ных объектов» для применения ее с детьми 6 – 7 лет [1]. Методика содержит 18 утверждений, направленных на изучение трех аспектов субъектификации по классификации С. Д. Дерябо. Текст утверждений был модифицирован в соответствии с особенностями мышления и речевого развития детей старшего дошкольного возраста с сохранением основного смысла. Каждое из утверждений напечатано на отдельной карточке – «письме». Также в комплект стимульного материала входят 35 фигур с изображениями природных объектов: живые объекты – растения, животные (млекопитающие, птицы, рыбы, насекомые, пресмыкающиеся); неживые объекты – предметы ландшафта, явления природы. В каждой группе представлено по 3 – 4 фигуры, наиболее вероятно знакомые детям.

Исходя из возрастных особенностей старших дошкольников, была модифицирована процедура проведения методики. В работе использовалась не прямая (игровая) техника – проективный метод с элементами материализации, описанный в детском тесте «Диагностика эмоциональных отношений в семье Э. Бине» [3]. Ребенку поочередно демонстрируются группы природных объектов и предлагается выбрать в каждой группе тот объект, который ему больше знаком и нравится, кого он хотел бы сейчас взять в игру. В результате формируется определенная группа природных объектов, с которыми ведется дальнейшая работа. Каждая выбранная фигура снабжается коробочкой – «почтовым ящиком». Далее ребенку поочередно зачитываются 18 «писем» с утверждениями, обсуждается их смысл и предлагается «отправить» их (положить в соответствующую коробочку)

тому природному объекту или объектам, которым они, по мнению ребенка, больше всего подходят. Если утверждение не подходит никому, то вводится пустая фигура – «Мистер Никто» и ребенок «отправляет» ему данное «письмо».

Методика прошла апробацию на базе МОУ СШ № 87 структурного подразделения группы детей дошкольного возраста г. Волгограда. В апробации приняло участие 54 ребенка в возрасте 6 – 7 лет.

Для обработки и интерпретации полученных данных были выделены следующие показатели: 1) общая способность ребенка к субъектификации; 2) субъектификация неживого; 3) группа природных объектов, в отношении которых легче возникает субъектификация; 4) развитие различных аспектов субъектификации.

Количественный показатель общей способности к субъектификации у детей подсчитывался по числу «писем», отданных природным объектам, а не фигуре «Мистера Никто». В результате применения математического теста Колмогорова – Смирнова было выявлено, что распределение данных является нормальным, и были выделены уровни развития способности к субъектификации. Использование методов описательной статистики показало, что средний уровень развития способности к субъектификации характерен для 36 % детей, выше среднего – 43 %, высокий – 11 %, а низкий – для 10 % детей старшего дошкольного возраста. Что касается групп природных объектов, в отношении которых легче всего возникает субъектификация, то здесь на первом месте находятся животные – им отдано больше всего «писем» (у 65 % де-

тей), на втором – птицы, пресмыкающиеся и насекомые (доминируют у 19 % детей). У 15 % детей способность к субъектификации развита равномерно в отношении различных природных объектов. Анализ данных по критерию способности субъектифицировать неживые природные объекты показал, что для 36 % детей характерна развитая способность воспринимать в качестве субъектов предметы ландшафта и погодные явления, для 45 % детей – частичная. Неспособны субъектифицировать неживые объекты только 19 % детей. На наш взгляд, такие данные соотносятся с представлениями В. А. Ясвина и С. Д. Дерябо об антропоморфизме экологического сознания в дошкольном возрасте, то есть тенденции наделения объектов и явлений мира человеческими свойствами, уподобление человеку [1; 6].

Применение методики «Субъектификация природных объектов» позволило также сделать выводы о развитии различных аспектов субъектификации (по классификации С. Д. Дерябо) у старших дошкольников. Анализ развития того или иного аспекта субъектификации осуществлялся на основе подсчета количества писем с соответствующими каждому аспекту утверждениями, не отданных фигуре «Мистера Никто». На основе полученных данных, наиболее развитым у старших дошкольников (51 %) является третий аспект субъектификации – способность природного объекта выступать в качестве партнера совместной деятельности и общения. Дети готовы рассматривать природный объект как субъект его собственной деятельности, а также как партнера совместной с ними деятельности совокупного субъекта «личность + при-

родный объект». Наименее развитым у детей (40 %) является первый аспект субъектификации – переживание ребенком собственной личностной динамики на основе установления параллелизма с природными объектами. На наш взгляд, это связано с особенностями развития самосознания и рефлексии ребенка старшего дошкольного возраста, ввиду которых он еще не всегда способен осознать и отследить собственную личностную динамику.

Таким образом, реализация модифицированной нами методики С. Д. Дерябо, В. А. Ясвина «Субъектификация природных объектов» позволила изу-

чить особенности процесса субъектификации природных объектов у детей старшего дошкольного возраста. Было установлено, что для большинства детей 6 – 7 лет характерна средняя и выше среднего способность к субъектификации, в том числе неживых объектов. Легче всего в качестве субъектов дети воспринимают животных. Проще всего старшим дошкольникам воспринимать природные объекты как партнеров совместной деятельности и общения; сложнее всего – осознать собственную личностную динамику в процессе взаимодействия с объектом природы.

Литература

1. Дерябо С. Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. 310 с.
2. Дерябо С. Д. Феномен субъектификации природных объектов: дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. М. : МГППУ, 2002. 365 с.
3. Детский тест «Диагностика эмоциональных отношений в семье» : метод. руководство / под общ. ред. А. Г. Лидерса, И. В. Анисимовой. Обнинск : Принтер, 1993. 31 с.
4. Медведев В. И., Алдашева А. А. Экологическое сознание : учеб. пособие. М. : Логос, 2001. 384 с.
5. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО ; Нестор-История, 2014. 304 с.
6. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М. : Смысл, 2000. 456 с.

О. Е. Shtoda

RESEARCH ON PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SUBJECTIVE PERCEPTION OF NATURE OBJECTS BY LATE PRE-SCHOOL CHILDREN

The article deals with the role of «subjectification» of nature objects in the solution of global environmental crisis. The modification of the test «Subjectification of nature objects» by S. D. Deriabo, V.A. Jasvin is described for practice with late pre-school children. The author proposes the rates for analysis of data, describes the results of test approbation by 6 – 7-year old children.

Key words: *environmental awareness, «subjectification» of nature objects, subject-subject interaction, subjective functions.*

КЛАССИФИКАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН, РЕШИВШИХСЯ НА МЕДИЦИНСКИЙ АБОРТ

В данной статье рассматриваются основные социальные страхи, значимые в принятии решения о медицинском аборте. Автор приходит к выводу о том, что социальные страхи и индивидуальные особенности личности непосредственно влияют на принятие решения в пользу аборта. Обосновывается необходимость специальной психологической работы с беременными женщинами для сокращения количества медицинских абортов.

Ключевые слова: классификация страхов, понятие «страх», социальные страхи, основные принципы в подходе к классификации страхов, страхи, свойственные беременным женщинам, медицинский аборт.

Ведущее место в регуляции рождаемости в Российской Федерации продолжает сохранять медицинский аборт, оставаясь при этом большой медико-социальной проблемой. Несмотря на разнообразие классификаций страхов и обширность их эмпирического исследования, вопрос о влиянии социальных страхов на принятие решения беременными женщинами в пользу медицинского аборта изучен недостаточно.

Главной задачей исследований в данном контексте является, на наш взгляд, выявление основных социальных страхов, значимых в принятии решения о медицинском аборте.

Тема человеческих страхов всегда была актуальной у многих исследователей. И это не случайно, так как каждый из нас в своей жизни так или иначе встречается и вынужден преодолевать различные виды страхов. Однако при

анализе научной и справочной литературы не обнаруживается ни однозначного определения понятия «страх», ни единой классификации их.

Ч. Дарвин рассуждает о врожденных предпосылках страха и о социальной и оборонительной его форме и функции [3]. У. Джеймс, У. МакДаугалл, С. Томкинс представляют страх как эмоцию, связанную с реакцией на внешнюю угрозу, сопровождаемую чувством незащищенности и неуверенности в собственной безопасности [10]. Человек давно исчез бы как вид, если бы не испытывал страх. Он подсказывал нашим древним предкам спастись бегством, заслышав рык дикого животного, и только убедившись в безопасности, возвращаться к своей обычной жизни [11].

Н. А. Бердяев считал, что: «Страх лежит в основе жизни этого мира.

Нужно различать страх животный, связанный с низшими состояниями жизни, и страх духовный, связанный с высшими состояниями. Психологически страх есть всегда страх перед страданием». Он утверждает, что «страх одинаково царит и в жизни индивидуальной, и в жизни социальной. Человек может достигнуть высокого состояния храбрости в определенной сфере жизни, оставляя в состоянии страха другие сферы» [1].

Следовательно, можно сказать, что страх – это эмоциональное состояние, отражающее защитную биологическую реакцию человека или животного при переживании ими реальной или мнимой опасности для их здоровья и благополучия.

Так как человек является существом социальным, можно утверждать, что страх у него чаще всего возникает в ситуациях предвосхищения опасности, препятствующей достижению поставленных целей, и сопровождается ощущением беспомощности.

Вероятно, и женщины в сложной для них ситуации нежелательной беременности и готовности ее прервать ощущают чувство страха из-за возможного разрушения определённых жизненных планов и отсутствия поддержки близких.

Наиболее распространённым в настоящее время в изучении страхов является подход, исходящий из причин и среды возникновения. В нашем исследовании как раз и затрагиваются как

причины, так и среда появления социальных страхов.

Классификацию страхов *по среде* возникновения представляет, например, психотерапевт А. И. Захаров, который считает, что все страхи можно разделить на две большие группы: природные и социальные [4]. В. Е. Цыбульский и С. А. Торлецкий выделяют три формы страха: социальные, природные, мистические [12]. К. Изард делит страхи на внешние, связанные с внешними процессами и событиями, и на внутренние, т. е. представления индивидом опасности при воспоминании или предвидении [6].

Рассмотрим иные классификации *по причине и среде* возникновения страхов. Одна из них представлена, например, в работах психиатра Б. Д. Карвасарского (классификация по «фабуле страха»). У него первая группа страхов связана с боязнью пространства в различных ее формах; ко второй относятся социофобии, связанные с общественной жизнью; к третьей группе – нозофобии, т. е. страхи заболеть, заразиться; четвертую группу образует страх смерти; пятую – сексуальные страхи; шестая представлена страхом нанести вред себе или близким; седьмая – «контрастными» фобиями, например, страхом громкого произнесения нецензурных слов в обществе человека воспитанного. И, наконец, к последней, восьмой группе страхов, относятся фобифобии, т. е. страхи боязни чего-либо [7].

В Международной классификации психических заболеваний (МКБ-10) патологические формы страха выстраиваются следующим образом:

F40. Тревожно-фобические расстройства;

F40.00. Агорафобия без панического расстройства;

F40.01. Агорафобия с паническим расстройством;

F40.1. Социальная фобия;

F40.2. Специфические (изолированные) фобии;

F41. Другие тревожные расстройства;

F41.0. Паническое расстройство;

F41.1. Генерализованное тревожное расстройство;

F41.2. Смешанное тревожное и депрессивное расстройство;

F42. Обсессивно-компульсивное расстройство [8].

Ещё одна классификация страхов *по причине* возникновения объединяет, например, таких исследователей, как А. С. Зобова, Дж. Вольпе, а также В. Е. Цыбульского и С. А. Торлецкого. Первый из них опасности, вызывающие страх, разделил на три группы: 1) реальные, объективно угрожающие здоровью и благополучию личности; 2) мнимые, объективно не угрожающие личности, но воспринимаемые ею как угроза благополучию; 3) престижные, угрожающие поколебать авторитет личности в группе [5].

В. Е. Цыбульский и С. А. Торлецкий считают, что чаще истинная причина страха скрыта от его носителя. По

их мнению, страхи развиваются по следующему сценарию: 1) страхи как следствие психологической травмы, воспоминание о которой вытеснено в подсознание; 2) страхи как следствие запрещенных желаний; 3) страхи как следствие нерешенной психологической проблемы; 4) страхи из детства как следствие родительских предписаний; 5) страхи как следствие внутреннего психологического конфликта [12].

В большинстве вышеизложенных классификаций присутствуют социальные страхи. Дж. Вольпе в середине XX века изучил немалое количество различных социальных страхов и выделил часто встречающиеся из них: страх критики; страх быть отвергнутым; страх оказаться в центре внимания; страх показаться неполноценным; страх начальства; страх новых ситуаций; страх предъявлять претензии; страх не суметь отказать в требовании; страх сказать «нет» [2].

Но человек редко испытывает боязнь чего-то одного, поэтому большинство социальных страхов имеют комплексный характер. Кроме этого, они легко распространяются на смежные социальные ситуации и схожие социальные объекты.

Опираясь на изученную научную литературу, считаем, что все страхи следует разделить на внутренние и внешние. К подразделу внутренних следует, полагая, отнести всеобъемлющие страхи.

К **внутренним** страхам относятся *биологические врожденные страхи*,

основанные на инстинктах, например: пространственные страхи, нозофобии, страх смерти, страх животных и насекомых, страх стихий, сексуальные страхи и т. п. Данные страхи затрагивают физиологическую составляющую индивида и могут проявляться дрожью, мышечным напряжением, потоотделением, сердцебиением, сухостью во рту, тошнотой и т. д. Под **всеобъемлющими страхами** мы подразумеваем *генерализованные страхи*, которые не распространяются на определенную ситуацию в окружающем мире, сопровождаясь тем не менее напряжением, озабоченностью и страхом перед повседневными событиями и проблемами. Они касаются как физиологической, так и психологической составляющей индивида, характеризуясь преувеличенной тревогой и беспокойством, которые доминируют в большей части повседневной жизни и ведут к значительному ограничению качества жизни и к сдерживанию социальной реализации человека.

К **внешним страхам** следует отнести *социальные страхи*, которые развиваются в случае нарушения взаимодействия с ближайшим социумом. Они основываются на неуверенности личности в собственных возможностях и способностях, идеализации общественного мнения. При этом формируется заниженная самооценка, нередко развивается депрессия. Эти симптомы ограничиваются ситуациями, перед которыми испытывается страх или терзают мысли о них. Ситуации подобного рода стараются избегать, тяжело переживая

и неразумно преувеличивая их значимость. Таким образом, социальные страхи затрагивают психологическую составляющую индивида. Они проявляются в основном в юности и могут пониматься как следствие нарушений в процессе личностного развития [8; 13].

Остановимся подробнее на самых распространенных в литературе социальных страхах, более свойственных, как мы полагаем, беременным женщинам: боязнь неудачи; страх отвержения; страх осуждения; монофобия (боязнь одиночества); страх общения с людьми противоположного пола; страх потери; страх ответственности и последствий за выбранное решение; страх публичного проявления своих чувств, своих потребностей; страх конфликтов; страх нанести вред себе или близким; страх наказания и унижения; страх не полной личностной и профессиональной самореализации; страх доверия, открыться людям; страх перемен, неизвестности; страх зависимости от чего-либо, например, от законов, норм, традиций, ситуаций, людей; страх изменения своего социального статуса [7; 9].

Женщины, идущие на аборт, испытывают к тому же особые социальные страхи. Основываясь на данных нашего текущего исследования можно утверждать, что среди социальных страхов у женщин, решившихся на аборт, лидирует страх неспособности содержать своего ребенка. Не менее значимыми являются страх не готовности к материнству, страх невозможности карьерного роста и дальнейшего обучения. Но

такие страхи, как оказаться на улице с ребенком на руках, болезнь предыдущих детей, изменение внешности после родов, уход любимого человека – имеют не особо существенное значение для женщин в этот период.

Можно было бы предположить, что основной категорией женщин, идущих на аборт, являются те, кто только начинает свою карьеру и личную жизнь, а незапланированная беременность приводит к конфликту между самореализацией и страхом оценивания окружающими. Они целеустремленны, считают себя сильной личностью, способной контролировать свою жизнь, имеют завышенную самооценку, но при этом избегают принятия значимых решений и ответственности, что указывает на незрелость личности. Большинство исследуемых женщин верит, что события, происходившие с ними, иногда не случайны и могут контролироваться и подчиняться законам справедливости. При этом они склонны утверждать, что в мире больше добра, чем зла, и причисляют себя к относительно удачливым людям. Их социальная незрелость, как мы определили в ходе исследования, приводит к тому, что эти женщины уверенно чувствуют себя и в одиночестве, и при общении с людьми, в частности с противоположным полом, стремятся к эмоционально близким и избирательным отношениям. Для них мнение общества является приоритетным.

Всё вышесказанное позволяет предположить, что страх за уничижительное отношение к себе, страх за женское здоровье после медицинского вмешательства и будущее материнство заставляет одних женщин изменить свои жизненные планы в пользу принятия беременности и рождения нежеланного ребенка. Другие же скрывают свою беременность и втайне от своего окружения осуществляют медицинский аборт. Виной тому, вероятно, страх ответственности, боязнь перемен и изменения своего социального статуса.

Итогом вышеизложенного может служить предположение, что социальные страхи, преломляясь через индивидуальные особенности личности, влияют на восприятие факта беременности и участвуют в решении женщины осуществить медицинский аборт.

Следовательно, данная тема требует более глубокого и подробного эмпирического исследования. И кроме социальных страхов беременных женщин, необходимо изучить социально-психологические факторы, способствующие принятию решения в пользу медицинского аборта.

Можно ожидать, что профилактика выявленных социальных страхов у беременных женщин может значительно сократить или нейтрализовать принятие ими решения о необходимости медицинского аборта.

Литература

1. Бердяев Н. А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. М. : АСТ, 2006. С. 35 – 37.

2. Вольпе Д. На пути к созданию научной психотерапии // Эволюция психотерапии. Т. 2. М. : НФ «Класс», 1998. С. 255 – 272.
3. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб. : Питер, 2001. С. 286 – 288.
4. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. Серия «Психология ребенка». СПб. : СОЮЗ, 2000. 90 с.
5. Зобов А. С. Особенности волевой регуляции поведения в эмоциогенных условиях (на примере школьников старшего возраста) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1983. 16 с.
6. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб. : Питер-Прес, 1999. С. 294 – 296.
7. Карвасарский Б. Д. Неврозы. М. : Медицина, 1990. С. 26 – 32.
8. Классификация психических расстройств (МКБ -10), С. 53 – 57.
9. Мамонтов С. Ю. Страх. Практика преодоления. СПб., 2002. 128 с.
10. Миниярова В. И. Особенности проявлений страхов у студентов с различным социально-психологическим типом личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара : СНЦ РАН, 2006. 9 с.
11. Тренинг по Джозефу Мэрфи. 100 упражнений, которые активизируют силу вашего подсознания / А. Бронштейн, А. Штерн. М. : АСТ, 2015. 136 с.
12. Цыбульский В. Е., Торлецкий С. А. День страха. М. : 2003, С. 14 – 17.
13. Dr. Klaus Paulitsch. Grundlagen der ICD-10-Diagnostik/facultas.wuv 2009. Soziale Phobie. Generalisierte Angststörung. С. 164 – 166, 171 – 173.

V. I. Yakuhina

THE CLASSIFICATION OF SOCIAL FEARS OF PREGNANT WOMEN WHO DECIDED TO HAVE A MEDICAL ABORTION

The subjects of consideration in this article are social fears and their countable significance for the decision concerning medical abortion. The author comes to a conclusion that social fears and individual peculiarities have a direct influence upon the decision of abortion. The necessity of special psychological training for pregnant women is viewed as the means reducing the number of medical abortion.

Key words: *fear-classification, concept of “fear”, social fears, major principles to fear-classification; fears, peculiar to pregnant women, medical abortion.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 159.9:28

С. Ш. Абдуллаева

РЕЛИГИОЗНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ВЕРУЮЩИХ ЧЕРЕЗ ПОНЯТИЕ «ДЖИХАД» В ИСЛАМЕ

Статья рассматривает религиозно-психологическое воздействие на верующих через неоднозначные религиозные понятия, а также влияние на них сект и неофициальных религиозных движений, развитие которых тесно связано с политическими процессами. Основное внимание автор акцентирует на том, что секты и неофициальные религиозные движения представляют общественную опасность. Они практикуют скрытое психологическое насилие над личностью путем применения методов воздействия на сознание человека, что в итоге приводит к разрушению настоящей личности людей.

Ключевые слова: религия, вера, конфессия, джихад, священная война, политика, религиозно-психологическое воздействие, секта, радикальное религиозное движение, общественная опасность, понятие, управление, сознание, мышление, поведение.

С древних времен и по сей день политика всегда очень тесно переплеталась с религией, поскольку последняя вобрала в себя тысячелетний опыт влияния на психику человека. Для многих людей религия – это не просто личная вера, а целый социальный институт, который способен мобилизовать и координировать действия верующих людей.

Исторически сложилось так, что в религиозных сообществах заметное место занимает духовенство, призванное нести многостороннее образование своей пастве, что соответственно требует подготовленного духовного деятеля, способного грамотно разъяснить сложные понятия своей традиции, из-

бегая всех моментов, которые могут способствовать конфликтам между приверженцами разных конфессий. Современные СМИ часто используют определенные религиозные понятия, такие, к примеру, как «джихад», «газават» и т. п., которые несут в себе потенциал сильного психологического воздействия на верующих. В свою очередь, действия верующих будут зависеть от того, насколько правильно интерпретируется ими то или иное религиозное понятие.

В исламе существует термин «джихад», который часто ошибочно интерпретируется как «священная война». В современном мире едва ли найдется че-

ловека, который не слышал бы о джихаде – понятии, которое входит в перечень неоднозначных религиозных терминов, нуждающихся в верной передаче его истинного смысла. Академический ресурс «Национальный корпус русского языка» показывает, что именно это слово стало наиболее часто встречаться в текстах конца XX века, начиная с 1990 г. и достигая пика в наши дни. Именно слово «джихад» сегодня может служить примером своего рода рычага давления на верующих людей как с положительной, так и с отрицательной стороны, которые определяются особенностями его трактовки.

Слово «الجهاد» («джихад») с арабского языка имеет прямое значение «усилие» или «усердие» на пути Всевышнего, предполагающее борьбу с «неверностью» в себе и других на этом пути [12, с. 66]. Для мусульман религия – это абсолютная покорность на пути Аллаха, условия которой они черпают из Корана и Сунны. Соответственно «джихад» в правильном понимании источников и официальной религии для верующего мусульманина – усердие над самим собой, форма борьбы – индивидуальной или коллективной – за принципы веры. Стать архитектором и построить мечеть, преодолеть свои пороки и соорудить дамбу в интересах исламской уммы (общества) – все это формы джихада. В таком значении джихад – это бескорыстно исполняемый общественный долг [2, с. 33]. Понятие военного джихада как «священной войны с неверными» второстепенное, тогда как основным является джихад против зла собственной души [1, с. 60]. По-

этому на современном этапе развития общества, когда во всем мире существует много общественных и политических противоречий, очень важно, чтобы понятие «джихад» трактовалось мусульманскими духовными деятелями и наставниками в том истинном значении, в котором оно представлено в Коране.

Халиф Умар ибн ал-Хаттаб¹, посетив фронт против византийских войск, провозгласил, что война есть малый джихад, а большой джихад призван создать общество справедливости и равенства среди тех, кто уже принес Аллаху клятву повиновения [2, с. 33].

К сожалению, на протяжении тысячелетий, с древнейших времен и до современности, войны были «спутниками» человечества. Самые первые письменные памятники почти полностью посвящены войнам и завоеваниям. Немаловажную роль в этом историческом факте сыграли мировые религии, частью учений которых стали концепции «священной войны», несущие в себе психологию оправдания совершения зла в отношении иноверцев. Сегодня проблема односторонней трактовки смысла исламского термина «джихад» как «войны с иноверцами» в первую очередь наносит вред самим мусульманам. Неправильно трактуемый термин мусульмане и верующие других конфессий считают основанием для отнесения всего ислама к категории

¹ Ближайший сподвижник и друг пророка Мухаммада, родился приблизительно в 585 г. в Мекке, выдающийся общественный и политический деятель, второй Праведный халиф (634 – 644).

воинственных религий. Религиозная неграмотность многих верующих дает возможность манипулировать ими с помощью разного рода вербально-психологических воздействий таких терминов как «джихад». Некоторые религиозные деятели и руководители маргинальных сект, преследуя политические и иные цели, используют религию как средство духовно-психологического влияния.

Религиозно-психологическое воздействие на людей может оказываться разными путями. Это появление нелегальных религиозных школ, в которых верующих наставляют на «особый путь», ведущий к тяжелым последствиям не только для них самих, но и для окружающих. Сегодня это может быть и интернет, отсутствие контроля за которым ведет к распространению текстов экстремистского содержания или специально изданных религиозных книг, брошюр и т. д. Так происходит процесс манипулирования сознанием и поведением людей. Милитаристская религиозная идеология, используя термины и понятия официально признанных религий, искажает их смысл, тем самым кардинально меняет мировоззрение людей, приводя их под воздействием и психологическим давлением религиозных наставников-фанатиков к радикальному исламу. История последних десятилетий знает немало примеров совершения террористических актов исламскими религиозными сектами, члены которых полностью находятся под влиянием религиозно-психологического воздействия со стороны духовных лидеров подобных организаций.

Сектой принято называть религиозное течение (общину), отделившееся от какого-нибудь вероучения и ему противостоящее [3]. В русском языке утвердилось бытовое понимание секты как маргинального или девиантного сообщества, часто опасного для окружающих. Помимо официально признанных направлений ислама – суннизма и шиизма – на всем протяжении развития этой религии возникали многочисленные мусульманские школы и секты. Некоторые из них исчезали практически сразу после возникновения, а другие либо оставляли яркий след в истории, либо существуют до сих пор [4]. Образование сектантства в исламе началось практически с самого начала его появления. Сам пророк Мухаммад говорил, что его община в будущем разделится на семьдесят три течения (секты, направления) и только одна из них будет иметь истинно божественную природу: «Моя община разделится на семьдесят три партии. Все, кроме одной, окажутся в Аду...». Сахабы (сподвижники пророка Мухаммада) спросили: «А какая партия спасется?» Посланник Аллаха ответил: «Те, кто следует за мной и моими сахабами» [9]. Возникали такие толки и как следствие изменений ислама в ответ на развитие общественно-политических условий. Указанные изменения отражаются в догматике, обрядности, религиозном быту, а самое главное, в религиозной психологии.

В историческом исламе насчитывается немало количество как официальных течений, так и неофициальных сект, наиболее известными из них являются: *исмаилизм* – шиитская секта –

возникла в VII в., ее основателем был Исмаил – старший сын шестого имама Джафара, который был устранен от наследования своим отцом, но нашел себе сторонников в числе радикальных противников суннизма и немусульманских религий. Место расположения исмаилизма – Передняя Азия и Сирия. По своему устройству эта секта напоминала военную организацию с четкой иерархией и жесткой внутренней дисциплиной. Иерархичность исмаилистской организации проявлялась и в наличии различных ступеней посвящения, до которых допускались не все члены организации, а лишь наиболее проверенные. На самых высоких ступенях исмаилитам внушалась уверенность в том, что содержащаяся в Коране истина не сводится к его буквальному смыслу, а выражается с помощью аллегорий. Исмаилизм не являлся единым течением, от него отделились *ассасины* (секта наемных убийц) и *друзы* (более умеренное крыло течения, потомки друзей до сих пор проживают в Сирии). Несмотря на значительное влияние, которое имела эта секта в XI – XII вв., период ее расцвета был кратковременным. Окончательное уничтожение исмаилитов как централизованного течения произошло в 1273 г., когда монголами была разрушена резиденция верховного имама [4].

Ваххабизм – основателем этого наиболее радикального из ныне существующих мусульманских течений стал Мухаммед ибн Абд аль-Ваххаб, впервые выступивший с проповедями перед арабийскими кочевниками в 1730 г. Основным требованием его учения стало

возвращение к исламу периода праведных халифов, что автоматически упразднило распространившийся в позднем исламе культ святых, а также монашеские ордены. Главной особенностью ваххабитской пропаганды явился ее радикальный характер: выступая как против других религий, так и против официального ислама, приверженцы этого учения требовали развязывания священной войны, т. е. неверной интерпретации джихада [4]. Опираясь на текст Корана, ваххабиты преднамеренно искажали официальный ислам, продвигая свое неофициальное течение благодаря религиозно-психологической пропаганде, рассматривающей крайнюю важность ведения священной войны.

Ассасины – основателем ордена ассасинов был Хасан ибн Сабах. Агрессивная секта низаритской ветви исмаилитов в свое время получила название «ассасины» как европеизированный вариант персидского слова «хашишин» (в пер. с араб. – «употребляющие гашиш» либо «травоеды»). В расцвете своего могущества эта военизированная организация держала в страхе и трепете весь цивилизованный мир того времени. Слово «ассасин» вошло во многие западноевропейские языки и стало синонимом «убийцы», «наемного убийцы», «политического убийцы», «безжалостного злодея», «преступника», а зачастую и «террориста».

Для усиления веры членов своей секты Хасан ибн Сабах подвергал их усиленному психологическому воздействию. Он был выдающимся мастером фальсификации. Так, по преданию, в замке в одной из комнат находилось по-

мещение, в полу которого был оборудован колодец. Один из юношей становился в него так, что над полом была видна только его голова. На шею ему надевали блюдо, состоящее из двух половинок. В этом случае создавалось впечатление лежащей на блюде отрубленной головы. Для большей достоверности и эффекта в блюдо подливали кровь. В зал приглашали молодых адептов и демонстрировали им «отсеченную голову». Неожиданно из темноты появлялся сам Горный Старец, т. е. Хасан ибн Сабах и начинал совершать над «отсеченной головой» магические жесты и произносить на непонятном, потустороннем языке таинственные заклинания. После этого «мертвая голова» открывала глаза и начинала говорить – присутствующие были в шоке. Ибн Сабах и остальные задавали вопросы относительно рая, на которые «отсеченная голова» давала более чем оптимистические ответы. Потом этого юношу убивали, а голову выставляли на обозрение. Убеждение, что лишь смерть на службе Хасану открывает дорогу в рай, ширилось в народе, и недостатка в желающих служить Горному Старцу не было. Известно, что у Горного Старца было несколько двойников. На глазах у толпы хашашин двойник под воздействием наркотического зелья совершал показательное самосожжение. Таким способом он якобы возносился на небеса. Какое же было удивление и неопишное восхищение хашашин, когда на следующий день Горный Старец предстал перед ними невредимым.

В ордене ассасинов молодые люди не находили решения проблем социаль-

ной несправедливости, зато Горный Старец гарантировал им вечное блаженство в райских садах взамен отданной реальной жизни, постоянно внушал своим адептам, что они могут попасть в райские сады, минуя чистилище, лишь при одном условии: приняв смерть по его непосредственному приказу, не переставал повторять изречение в духе пророка Мухаммада: «Рай покоится в тени сабель». Таким образом, хашашины не только не боялись смерти, но страстно ее желали, ассоциируя ее с долгожданным раем.

В Европе предводителей хашашин в суеверном страхе называли «горными шейхами», зачастую даже не подозревая, кто именно сейчас занимает пост Верховного Владыки. Почти сразу после образования ордена Хасан I смог внушить всем правителям, что от его гнева невозможно укрыться, а осуществление «акта божьего возмездия» – это лишь вопрос времени [5].

Джамаат Таблиг – аполитичное религиозное движение, организованное в 1926 г. в Индии Мауланой Мухаммадом Ильясом. Главной целью движения считается духовное преобразование в исламе посредством работы участников на уровне широких масс людей и обращения к мусульманам вне зависимости от их социального и экономического статуса с целью приблизить их к религиозной практике ислама, указанной пророком Мухаммадом [6].

В соответствии с политической обстановкой настоящего времени ислам также испытывает сильное религиозно-психологическое давление со стороны целого ряда влиятельных политических

центров, ведущих войну за обладание «черным золотом» – нефтью. С таких позиций в СМИ конструируется образ ислама как воинствующей и агрессивной религии. Ислам исторически возник и распространил свое влияние на географических территориях, богатых нефтью, что часто порождало политическое давление на эти страны, в ответ на которое появлялись радикальные движения, готовые на совершение террористических актов и военных действий. Радикальные исламистские движения используют «психологическую промывку мозгов», особенно среди молодежи, выявляя и привлекая религиозных фанатиков с неустойчивой психикой и сознанием, поддающимся пропаганде. Самые влиятельные из них:

«Аль-Каида» (с араб. «основа», «фундамент», «принцип») – одна из самых крупных ультрарадикальных международных террористических организаций ваххабитского направления ислама.

«Братья-мусульмане» – международная религиозно-политическая ассоциация, основанная в марте 1928 г. Хасаном аль-Банна в Египте.

Талибан – исламистское движение, зародившееся в Афганистане среди учеников исламских религиозных школ в 1994 г.

«Хезболла» (с араб. «партия Аллаха») – военизированная ливанская шиитская организация и политическая партия, действующая в Ливане и Сирии.

«Исламское государство Ирака и Леванта» (ИГИЛ) – головная организация части ближневосточных повстан-

ческих групп исламского толка, созданная 15 октября 2006 г.

Кавказский эмират (Имарат Кавказ) – сепаратистско-террористическое радикально-исламистское движение, охватывающее Дагестан, Чечню, Ингушетию, Кабардино-Балкарию и Карачаево-Черкесию, Татарстан и Урал, а также вооружённые отряды, действующие в этих республиках. Кавказский эмират был провозглашён 7 октября 2007 г. президентом непризнанной Чеченской Республики Ичкерия (ЧРИ) Доку Умаровым.

«Боко харам» – радикальная исламистская секта в Нигерии. Известна с 2002 г. Внесена Советом Безопасности ООН в список террористических организаций в мае 2014 г.

Хамас (аббревиатура от «Исламского движения сопротивления») – палестинское исламистское движение и политическая партия, правящая в секторе Газа с июля 2007 г.

Анализируя частично перечисленные религиозные радикальные движения, можно сделать вывод, что в основном цели их организации похожи – это борьба против стран «западного мира» и их сторонников в исламских странах, свержение светских режимов в исламских странах и создание «исламского халифата» – мирового исламского государства [7].

Религия всегда занимала важное место в жизни человека. Основоположник психологии религии Уильям Джемс отмечал, что под религией следует «подразумевать совокупность чувств, действий и опыта отдельной личности, поскольку их содержанием устанавли-

вается отношение к тому, что она почитает Божеством» [13]. Французский социолог Э. Дюркгейм утверждал, что религия охватывает то, «что выходит за пределы нашего знания» [8], поэтому с помощью веры можно влиять на психологическое восприятие человеком окружающего мира, поскольку именно так каждая личность утверждается в мироздании.

В сложной и противоречивой сфере религиозного сознания особое место занимает сектантство и религиозные радикальные движения, которые образовались под руководством лидера. Возникновение и развитие сектантства тесно связано с политическими процессами, разворачивающимися в мире, начиная со средних веков и по настоящее время. Сотни различных религиозных организаций, действующих сегодня в современном обществе, образуют некий континуум, в котором официальные религии находятся на одном полюсе, а секты – на другом [8].

Секты и некоторые неофициальные религиозные движения могут представлять собой общественную опасность. Они практикуют скрытое психологическое насилие над личностью путем применения методов воздействия на сознание своих членов, тотального контроля над их поведением и жизнью. Деятель-

ность многих сект и неофициальных религиозных движений связана с нарушением уголовного и иного законодательства [10].

Погружая людей в жестоко регулирующую, оказывающую сильное давление социальную среду, религиозные секты стремятся полностью овладеть их душами, превращая человека в управляемую и контролируемую марионетку, которая не замечает контроля и стремится к нему, а когда теряет, то впадает в депрессию. В итоге происходит разрушение настоящей личности человека и замена ее новой личностью [11].

Религиозная психология подразумевает эмоциональные отношения верующих к Богу и его атрибутам, религиозным понятиям и организациям, друг к другу, государству, обществу, поэтому очень важно на современном этапе развития мирового сообщества понимать, какие группы стремятся оказывать на сограждан религиозно-психологическое воздействие, применяемое духовными лидерами, порой преднамеренно трактуемыми определенными религиозными терминами и понятиями с целью разжигания религиозной нетерпимости, вражды и противостояния между верующими разных религиозных конфессий.

Литература

1. Магомерзоев М. Ислам. М. : Эксмо, 2010. С. 60.
2. Уинтл Д. История ислама. М. : АСТ : Астрель, 2007. С. 33.
3. Толковый словарь Ожегова С. И. // Энциклопедии и словари [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/Sekta-31652.html> (дата обращения: 15.02.2016).

4. Исламские течения // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Исламские_течения (дата обращения: 25.02.2016).
5. Тайная доктрина [Электронный ресурс]. URL: <http://tdoctrina.ru/2013/02/06/%D1%82%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D1%8B%D0%B9%D0%BE%D1%80%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%81%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2/> (дата обращения: 03.03.2016).
6. Джамаат Таблиг // Академик. Словари и энциклопедии : [сайт]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/894059> (дата обращения: 15.03.2016).
7. Аргументы и факты. Аль-Каида, Хамас, Талибан: 8 крупнейших исламистских группировок мира [Электронный ресурс]. URL: http://www.aif.ru/dontknows/file/alkaida_hamas_taliban_8_krupneyshih_islamistskih_gruppirovok_mira (дата обращения: 10.03.2016).
8. Абрамян Г. П. Проблемы сектантства в молодежной среде [Электронный ресурс]. URL: <http://pandia.ru/text/78/284/97179.php> (дата обращения: 01.03.2016).
9. Якупов М. Проблема сектантства в исламе // Islamdag.ru : [сайт]. URL: <http://islamdag.ru/node/41581> (дата обращения: 12.03.2016).
10. Василенко М. М. Сектантство и история его развития [Электронный ресурс]. URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=853 (дата обращения: 15.03.2016).
11. Бехтерев В. Внушение и его роль в общественной жизни [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Behter/_Vnush_index.php (дата обращения: 15.03.2016).
12. Энциклопедический словарь. М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. 315 с.
13. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993. С. 33 – 34.

S. Sh. Abdullaeva

RELIGIOUS-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON BELIEVERS TROUGH THE NOTION OF «JIHAD» IN ISLAM

The article examines religious-psychological influence on believers through the ambiguous religious terms, and also influence on believers of sects and informal religious movements, the development of which is closely connected with the political processes. The author emphasizes that sects and informal religious movements are dangerous for society. They practice hidden psychological violence over a person by using methods of influence on human consciousness, which finally leads to destruction of real human personality.

Key words: *religion, belief, confession, Jihad, sacred war, politics, religious-psychological influence, sect, radical religious movement, social danger, term, control, mentality, mind, behave.*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА С ПОМОЩЬЮ РИТУАЛЬНО-ИНИЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК ВО ВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ

Статья посвящена осмыслению воспитательного ресурса ритуала перехода как инструмента педагогического влияния на подростков группы риска и возможностям его практического применения в условиях детских временных объединений. Анализируется опыт реализации авторской коррекционно-профилактической программы «Путешествие Героя» в детском оздоровительном лагере «Березка» Собинского района г. Владимира.

Ключевые слова: *ритуал перехода, воспитание, педагогический потенциал ритуала, подросток группы риска, детское временное объединение, коррекционно-профилактическая программа.*

В составе педагогического знания в настоящее время отсутствует концепция, нацеленная на формирование духовно-творческого потенциала у подростков группы риска с помощью ритуалов перехода. Данные обстоятельства катализируют противоречие между объективными реалиями практики, сопровождающимися нарастанием деструктивной составляющей в ценностных ориентациях и поведении подростков, и неразработанностью теоретических и технологических основ актуализации духовно-творческого потенциала у подростков группы риска средствами ритуально-инициальных практик [1].

Идея нашего проекта заключалась в том, что взрослеющий человек тяготеет к самостоятельности и социальной активности, но, как их проявить, не знает. Ключевым моментом здесь и становится инициация, которая задает правильное направление его развитию. Следующим очень важным аспектом является правильно выбранное время и

условия проведения инициации, в процессе которой будет осуществляться тесное взаимодействие между членами группы и педагогами-наставниками, а также родителями неофигов.

Программа, получившая название «Путешествие Героя», проводилась в течение трех летних месяцев в летнем лагере «Березка» (Собинский район Владимирской области), где проходят оздоровление дети из социально-неблагополучных и малообеспеченных семей. Программа проводилась в группах по 12 – 15 человек. Всего было задействовано 120 подростков: 60 – экспериментальная группа (ЭГ) и 60 – контрольная группа (КГ). Подростки ЭГ проходили тренинги и участвовали в ритуально-инициальных практиках ежедневно по несколько часов в течение пяти дней. В основе педагогической концепции коррекционно-профилактической программы «Путешествие Героя», экстрагирующей духовно-исторический опыт инициации древности,

лежит также принцип А. С. Макаренко, который он назвал «системой перспективных линий» [3]. Система перспективных линий должна пронизывать коллектив. Выстроить ее нужно так, чтобы в любой момент времени коллектив имел перед собой яркую увлекательную цель, жил ею, прилагал усилия для ее осуществления. Развитие коллектива и каждого его члена в этих условиях существенно ускоряется, а воспитательный процесс протекает естественно. Выбирать перспективы надо с таким расчетом, чтобы работа закончилась с реальным успехом. Прежде чем ставить перед учениками трудные задачи, необходимо учесть и общественные нужды, и уровень развития и организованности коллектива, и опыт его работы. Непрерывная смена перспектив, постановка новых и все более трудных задач – обязательное условие прогрессивного движения коллектива.

Анализ учебных пособий, программ для детских оздоровительных учреждений, в том числе оздоровительной программы ДОЛ «Березка» Владимирской области, Собинского района, позволил заключить, что основной акцент в них делается на досугово-оздоровительных занятиях, а нравственно-этических мероприятий в программе содержится очень мало. Кроме того, с детьми почти не проводят психолого-педагогических тренингов, направленных на коррекцию агрессивных побуждений личности ребенка и отклоняющегося поведения.

Развитие духовно-нравственных качеств детей, самостоятельности и творчества подростков, борьба с негативными проявлениями личности ребенка, такими как агрессия, вредные привычки и делинквентное поведение под-

меняется стремлением организовать только досуг воспитанников в рамках оздоровительной программы лагеря.

Суть нашей опытно-экспериментальной работы заключалась в выявлении и развитии духовного потенциала, коррекции разрушительных проявлений подростков группы риска во временном детском объединении.

В ходе анализа источников выявлено, что успешность профилактики разрушительной активности зависит от педагогических условий, обеспечивающих духовно-творческое становление и развитие личности. Поэтому на индивидуальном уровне создавались условия для раскрытия и развития нравственных качеств; выбора соответствующего поведения через социально значимую деятельность; формирования ценностного отношения к природе, людям, собственному здоровью; эстетического отношения к окружающему миру. На средовом уровне осуществлялась педагогизация «ближайшего окружения», одухотворение межличностной коммуникации на основе включения ценностно-значимых образов, символов в сферу самосознания подростка, а также вовлечение его в творческую деятельность.

Эксперимент предусматривал ряд этапов (констатирующий, формирующий и контрольный), каждый из которых имел характерные особенности, определяющиеся их основными задачами.

Предполагалась возможность конструирования особого, одухотворенного пространства для девиантных подростков с целью коррекции и преобразования негативной энергии в созидательную творческую деятельность.

Создание одухотворенного пространства в культурно-досуговой сфере

связывалось с применением духовно-ориентированных практик в качестве педагогических технологий. Культурно-досуговое пространство предоставляет возможности самореализации подростка, раскрытия заложенных природой внутренних ресурсов, самоутверждения и самосовершенствования личности.

В то же время культурно-досуговая сфера является практическим полем профилактики и коррекции девиантного поведения подростков, где решаются не только социально-культурные, но и социально-психологические, социально-педагогические задачи, направленные на формирование условий их личностного развития и обеспечения конструктивного взаимодействия с окружающим миром.

Проблемно-целевой анализ причин девиантного поведения подростков в исследовании показывает необходимость систематизации имеющихся и разработки новых способов, методов, приёмов культурно-воспитательной работы. Осуществлённый на поисково-констатирующем этапе анализ воспитательной деятельности исследуемых учреждений, диагностические данные, общение, беседы с подростками позволили определить педагогические технологии, обеспечивающие решение воспитательных, профилактических и коррекционных задач: технологию духовно-творческого сопровождения; технологию нравственного научения; технологию творческого взаимодействия личности с окружающим миром; технологию приобщения личности к духовно-нравственным ценностям. Каждая технология определяет наиболее рациональные пути, способы, методы и приёмы создания и реализации педагогических задач, ориентированных на

цели социального воспитания и духовно-творческого развития подростков.

Воспитательный ресурс подростково-молодежных временных объединений «лагерного типа» заключается в возможности педагогического использования досуговой среды как средства гражданского становления, адаптации подрастающего поколения к современным социально-экономическим условиям; как средства подготовки к активному участию в общественной жизни [2].

Духовно-творческое становление происходит в определённом социокультурном образовательном пространстве, особое место в котором занимает духовно-нравственная деятельность, обеспечивающая накопление духовно-нравственного опыта, и именно она может стать условием духовно-творческого становления [4].

В ходе анализа источников выявлено, что в детско-юношеских объединениях могут успешно использоваться ритуально-инициальные практики. В основе разработанной нами программы лежат традиции культуры древних сообществ, и это имеет определённую притягательность для подростков, для которых поиск своей индивидуальности, опыта и места в коллективе выходит на первый план. В эксперименте принимали участие подростки группы риска, которые обладали повышенным уровнем враждебности. Для них тренинг стал возможностью духовного обновления, исцеления, получения нового социального опыта, а также средством отвлечься от внешних факторов давления, активизации духовно-творческой энергии и снижения их деструктивности [5].

Проведение данного тренинга было продиктовано тремя основными причинами:

1. Необходимостью включить подростков группы риска в сообщество ровесников. Ритуалы перехода давали участникам тренинга потенциал роста и сглаживали социально-коммуникативные недостатки общения.

2. Необходимостью наладить устойчивые связи между родителями, детьми и педагогами и наличием у подростков различных девиаций в поведении.

3. Необходимостью на всех уровнях программы также осуществлять педагогизацию «ближайшего окружения», одухотворение межличностной коммуникации на основе включения ценностно-значимых образов, символов в сферу интересов личности подростка, а также вовлечения подростков в творческую деятельность.

В ходе констатирующей части эксперимента были получены следующие данные:

1. Сравнительный анализ результатов ЭГ и КГ по методике В. В. Бойко «Определение интегральных форм коммуникативной агрессии», методике изучения склонности к девиантным формам поведения А. Н. Орла, а также методике определения уровня творческих способностей Д. А. Леонтьева позволяет сделать вывод о том, что для подростков КГ и ЭГ характерен делинквентный потенциал и аутодеструктивные формы девиантного поведения, которые проявляются в среднем уровне аддиктивности, склонности к саморазрушению, неуправляемой эмоциональной возбудимости, а также низком уровне волевого контроля эмоциональных реакций, повышенном уровне социальной и комму-

никативной агрессии и низком духовно-творческом потенциале.

2. Результат констатирующей части эксперимента инициировал проведение работы с подростками группы социального риска по коррекции разрушительных тенденций и актуализации духовно-творческого потенциала в процессе прохождения ритуально-инициальных практик.

Модель актуализации духовно-творческого потенциала подростков группы риска с помощью ритуально-инициальных практик основана на проектировании педагогического процесса в системе субъект-субъектных отношений. Компонентами модели являются субъекты воспитательного процесса в лице педагогов-наставников, владеющих методами активного обучения, способными к построению взаимоотношений с подростками на основе диалога, толерантности, эмпатийности, владеющими образцами креативного поведения, развитой рефлексией. Практический блок модели реализовался через ее содержательный и технологический компоненты. В содержательном в качестве основополагающих характеристик процесса активизации духовно-творческого потенциала были исследованы следующие взаимосвязанные психолого-педагогические компоненты: мотивационно-познавательный, когнитивный, мотивационно-ценностный, содержащиеся в программе «Путешествие Героя».

Проведенное исследование позволило представить технологический компонент во взаимосвязи двух аспектов:

- процессуально-описательного, включающего: описание процесса проведения ритуала перехода (программа «Путешествие Героя») и совокупности

целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов коррекции негативных особенностей личности подростка с применением диагностических срезов их эмоционального и духовно-творческого восприятия;

- процессуально-действенного, включающего: технологические компоненты педагогического процесса, в котором происходит функционирование разработанных инструментальных и методологических педагогических средств (искусство, музыка, история); методов стимулирования культуры поведения, контроля, самоконтроля, самооценки.

Методические особенности организации коррекционно-реабилитационного занятия с подростками группы риска в рамках данной технологии предусматривают определенный алгоритм действий, связанный с проведением следующих обязательных этапов.

1. Ритуал приветствия. Он заключается в создании экспериментатором атмосферы заинтересованности ребят предстоящим занятием, в пожелании хорошего настроения и новых открытий.

2. Погружение в сакральный мир ритуала перехода является моментом детального знакомства учащихся с особенностями определенного этапа инициации в древности, характеризуется большим разнообразием ценностно-смысловой палитры представляемых мыслеобразов, музыки, духовно-творческих техник, с помощью которых происходит идентификация подростков со звучащими и воспроизводимыми на экране музыкальными и смысловыми образами. При этом нужно учитывать следующие проявления подростков:

- уравновешенный, спокойный характер восприятия материала;

- беспокойство, проявление тревожности, отчуждение в ответ на воспроизводимый и рассказанный материал;

- чувство удовлетворения, радости, возникшие в момент восприятия иного сакрального опыта древности.

3. Техника арт-терапии. Этап диагностического среза, проведение измерения эмоционально-ценностных установок. Подросткам предлагается нарисовать свои мысли, чувства, переживания, настроение, возникшие в результате прохождения одного из этапов инициации. Экспериментатор обращает внимание на выбор ребятами графических символов, образной тематики, цветового решения. Работа детей по созданию рисованного образа своего впечатления от полученного опыта во время прохождения ритуала перехода сопровождается музыкальным фоном.

4. Техники медитации, мандала-терапии и природотерапии. Этап снятия у подростков агрессивных установок, тревожности, психологического дискомфорта. Различные духовные, психологические, музыкотерапевтические и релаксационные техники, применяемые в ходе данного момента занятия, способствуют нервно-мышечному расслаблению, восстановлению положительного эмоционально-энергетического тонуса детей. Психологические релаксационные методики используются в сочетании со звучащей музыкой спокойного характера.

5. Ритуал прощания. Подростки обмениваются впечатлениями, сообщают о новом интеллектуальном и эмоциональном опыте, приобретенном ими в

ходе занятия, выражают пожелания по содержанию следующей встречи.

Апробация данной технологии осуществлялась на уровне ее аналога – экспериментальной программы «Путешествие Героя», адекватно отражающей все структурные компоненты модели актуализации духовно-творческого потенциала подростков группы риска с помощью ритуально-инициальных практик.

После завершения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный диагностирующий срез с целью изучения динамики раскрытия ду-

ховно-творческого потенциала у подростков группы риска.

В процессе исследования наметилась положительная динамика в сфере восприятия и способности подростков к эмоциональному переживанию, творческому видению мира, эмпатии, эмоциональной утонченности, пониманию людей.

Полученные по итогам формирующего эксперимента результаты выявили у подростков экспериментальной группы следующие позитивные изменения (диагр. 1).

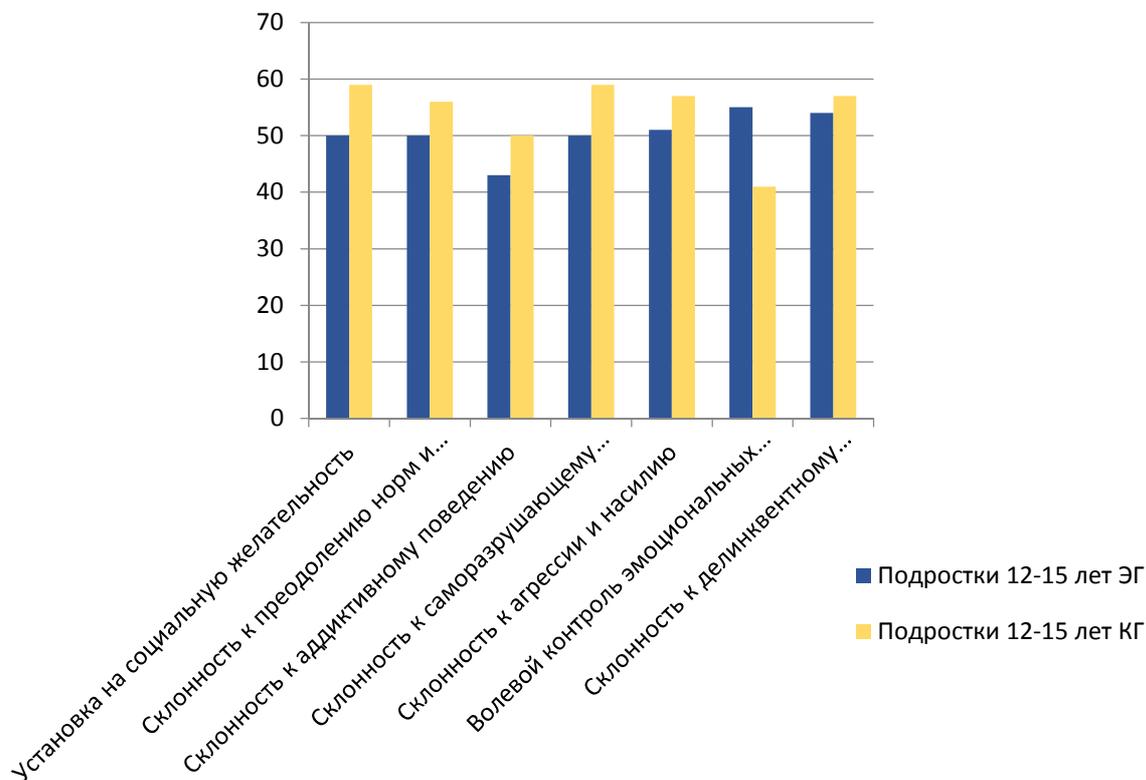


Диаграмма 1

Подростки 12 – 15 лет ЭГ и КГ. Анализ данных после окончания тренинга по методике «Определение интегральных форм коммуникативной агрессии» В. В. Бойко

По окончании тренинга стоит отметить резкое уменьшение у подростков ЭГ показателей отражающей агрессии, аутоагрессии и агрессивной провокации окружающих.

При сравнении данных, полученных в ходе контрольного исследования по методике «Определение интегральных форм коммуникативной агрессии» В. В. Бойко, с данными, полученными

на констатирующем этапе эксперимента, обнаружилось уменьшение показателей по шкалам «провокация окружающих», «аутоагрессия», «отражающая агрессия», т. е. уровень каждого из видов агрессии понизился примерно в 1,5 раза.

После прохождения тренинга у подростков ЭГ на 10 % повысился показатель социальной желательности, а также уменьшился показатель отклоняющегося поведения.

У респондентов контрольной группы по окончании тренинга остался высокий уровень социальной и коммуникативной агрессии.

Для подростков КГ после контрольного среза остался характерен делинквентный потенциал, который выражается в среднем уровне аддиктивности, склонности к саморазрушению, неуправляемой эмоциональной возбудимости, а также низким уровне волевого контроля эмоциональных реакций (диагр. 2).

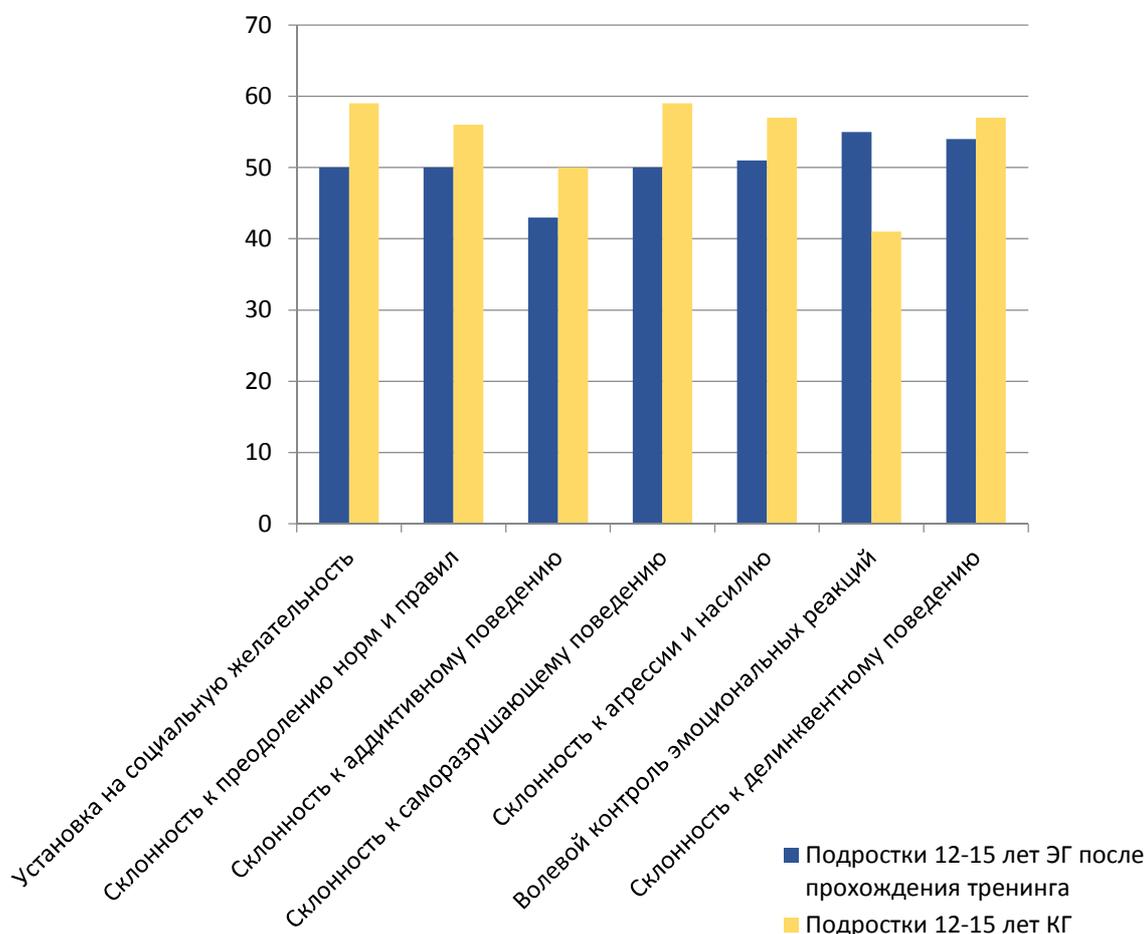


Диаграмма 2

Средние показатели подростков 12 – 15 лет ЭГ и КГ после прохождения тренинга по методике А. Н. Орла

На основе проведенного экспериментального исследования были определены психолого-педагогические усло-

вия развития креативности: социальное подкрепление творческого поведения, адекватная позитивная самооценка,

внутренняя мотивация к творчеству, реализация принципов гуманистической педагогики. Разработанная про-

грамма позволила изменить уровень креативности в сторону увеличения (диагр. 3).

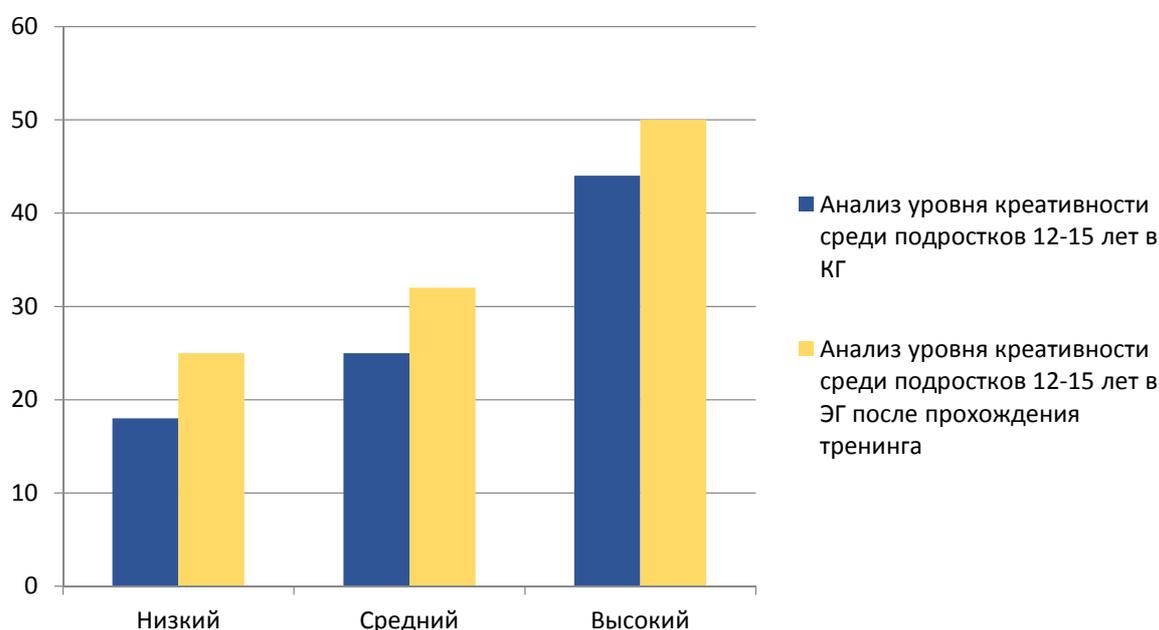


Диаграмма 3

Динамика развития креативности среди подростков 12 – 15 лет в ЭГ и КГ после прохождения тренинга (по методике Д. А. Леонтьева «Определение творческих способностей»)

Представленные в виде диаграмм данные свидетельствуют о качественном изменении показателей, характеризующих творческую самостоятельность подростков экспериментальной группы. В экспериментальной группе подростков высокий уровень креативности составил 54 %, средний уровень – 40 %, низкий уровень – 0 %. Статистическая оценка значимости полученных изменений оценивалась также с помощью U-критерия Манна – Уитни.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволяют утверждать, что в ЭГ произошли существенные положительные изменения уровня

сформированности творческой самостоятельности подростков под воздействием ритуально-инициальной практики, что свидетельствует об эффективности разработанной технологии.

Анализируя изменения, которые произошли у подростков после инициации, можно отметить, что большинство мальчиков и девочек ЭГ в конце тренинга, по их мнению, обрели веру в себя, смогли побороть свои страхи.

Для многих инициация стала рубежом детства и порогом юности, помогла получить знания о собственном теле и духе, сделать правильные выводы о происходящих в их жизни событиях. Такие

показатели говорят о высокой чувствительности подростков ЭГ, которые, пройдя тренинг, обрели не только новые духовные возможности, но и смогли повысить свой творческий потенциал.

Участники тренинга получили возможность глубокого персонального поиска в период перехода на новую ступень взросления. В результате тренинга

многие подростки обрели чувство сопричастности к окружающим людям и миру. Во многом открытию себя и своих духовных возможностей способствовала медитация на природе, которая являлась неотъемлемой частью ритуалов перехода, обеспечивала доступ к духовному росту и исцелению от внутренних недостатков.

Литература

1. Бим-Бад Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду: теория и практика // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. 2001. № 3. С. 28 – 48.
2. Громов Д. В. Традиционные юношеские инициации и современная точка зрения на подростковый кризис // Проблемы психологии развития : материалы междунар. науч. конф. «Психическое развитие в онтогенезе: закономерности и возможные периодизации». М. : Наука, 2000. С. 28 – 30.
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М. : ИТРК, 2003. 736 с.
4. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. № 5. С. 33 – 40.
5. Проценко Л. М. Социально-психологические инициации подростков во временных объединениях как условие развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 20 с.

I. Y. Lebedeva

ACTUALIZATION OF SPIRITUALLY – CREATIVE POTENCIAL OF AT RISK ADOLESCENTS WITH THE HELP OF RITE OF PASSAGE IN THE TEMPORARY CHILDREN'S ASSOCIATIONS

The article observes the educational resources of rite of passage as the instrument of pedagogical influence on at risk adolescents and its practical application in the temporary children's associations. The article shows the experience of the implementation of the experimental method in the author's program "The Journey of the Hero" in the children's camp "Birch-tree" in Sobinka district, Vladimir.

Key words: *rite of passage, education, pedagogical potential of the ritual, at risk adolescent, temporary children's associations, corrective and preventive program.*

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проанализирован существующий опыт формирования готовности учителей к организации исследовательской деятельности. Опираясь на результаты проведенного исследования в школах города Архангельска, автор раскрывает разработанную ею программу курса для учителей, способствующую формированию у учителя готовности к организации исследовательской деятельности в рамках внутрифирменного обучения.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, организация исследовательской деятельности, внутрифирменное обучение, готовность, формирование готовности.

Для успешной социализации современному человеку необходимо решать множество нестандартных задач в незнакомой ситуации. Данная способность связана с умением анализировать ситуацию, работать с различными источниками информации, творчески решать различные задачи. Эти умения можно развивать в ходе организации исследовательской деятельности учащихся. Анализ научных работ современных исследователей позволяет сделать вывод о том, что ученики в недостаточной степени владеют данными умениями. Для доказательства данной позиции приводим результаты международных тестов по программе оценки образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA). Так, в 2012 году российские школьники 15-летнего возраста по естественнонаучной грамотности заняли 34 – 38-е место, по читательской грамотности – 38 – 42-е место и по

математической грамотности – 31 – 39-е место из 65 стран. Результаты показывают, что средний балл, полученный учениками нашей страны, статистически значимо **ниже** среднего балла по странам Организации экономического сотрудничества и развития [2].

Проблема в том, что учитель сегодня не всегда может эффективно обучать исследовательской деятельности. Корни проблемы кроются в готовности самого учителя организовывать исследовательскую деятельность школьников. Её необходимо формировать и у будущих педагогов, и у работающих учителей.

Современное педагогическое образование не дает будущему педагогу достаточного объема знаний и умений в области организации исследовательской деятельности школьников. При изучении педагогических наук студенты (бакалавры) редко обращаются к вопросам организации исследователь-

ской деятельности. Отсутствие специализированного учебного предмета, недостаточный уровень владения исследовательскими умениями формируют у современного учителя потребность в дополнительной подготовке к организации исследовательской деятельности школьников. Существуют разные способы её осуществления.

Так, работающий учитель может повысить уровень знаний в области организации исследовательской деятельности школьников через систему повышения квалификации. Однако анализ содержания курсов повышения квалификации учителей в стране позволяет сделать вывод о том, что существует небольшое количество курсов дополнительного образования педагогов, позволяющих предоставить им возможность повысить уровень знаний и умений в данной области.

Сегодня актуальна организация внутрифирменного обучения в отдельной школе с целью формирования готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников. Внутрифирменное обучение предполагает обучение в рамках собственной организации. Т. Ю. Базаров объясняет понятие «внутрифирменное обучение» как систему обучения и переподготовки сотрудников, проводимую на базе предприятия (или корпоративных учебных центров) с привлечением преподавателей или собственных, или внешних, строящуюся с учетом проблем, характерных для конкретной организации [6].

Данная система обучения имеет ряд преимуществ: организация обучения на

базе школы, где обучение направлено на решение задач школы, занятия проводятся в системе в удобное для всех педагогов время. Преподаватель может отслеживать динамику в использовании полученных знаний и умений на практике; знакомый коллектив позволяет учителю быть более активным, открытым ко всему новому.

Анализ современных образовательных стандартов раскрывает требования к учителю, выполнение которых оказывает положительное влияние на процесс организации исследовательской деятельности школьников. Во-первых, учитель должен иметь потребность в постоянном обучении в области исследовательской деятельности, проводить исследование совместно с учащимися. Во-вторых, учитель должен знать методологию научного и учебного исследования, преподаваемый предмет, различные модели исследовательского обучения школьников и их возрастные особенности. В-третьих, учитель должен уметь ставить и решать задачи исследовательского характера, организовывать эксперимент, планировать исследовательскую деятельность, ставить цели, формулировать гипотезу исследования, работать с литературой, а также уметь обучать учащихся различным методам и способам проведения исследования.

В данной статье представлено содержательное описание курса семинаров-практикумов для молодых учителей по формированию готовности к организации исследовательской деятельности школьников на примере МБОУ ОШ № 26 г. Архангельска

(см. таблицу). Цель курса: сформировать у учителей представление о сущности исследовательской деятельности учащихся, методических особенностях её организации в урочное и внеурочное время.

Учебный план курса для учителей по теме «Организация исследовательской деятельности школьников в условиях реализации ФГОС общего образования»

№ п/п	Тема занятия	Количество часов
1	Понятие исследовательской деятельности школьников	1
2	Способы мотивации к занятию исследовательской деятельностью	1
3	Способы организации исследовательской деятельности школьников на уроках	2
4	Способы организации исследовательской деятельности школьников во внеурочное время	1
5	Оценивание исследовательской деятельности учащихся	1
6	Возможности образовательной среды	1
7	«Готовы ли мы к организации исследовательской деятельности сегодня в условиях реализации ФГОС общего образования?» (подведение итогов)	1
Итого:		8

Поскольку основная задача курса состоит в развитии и формировании готовности учителя, необходимо определиться с тем, что мы рассматриваем под этим понятием. Нами были проанализированы как философские, так и психолого-педагогические труды отечественных ученых. Так, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович рассматривали готовность как психологический настрой на исполнение деятельности. Психолог и философ Д. Н. Узнадзе, разработавший общепсихологическую теорию установки, считал, что установка – это готовность к определенной активности, возникновение которой зависит от наличия ряда условий [5]. Е. Н. Шиянов также полагал, что установка как психологическая категория – это состояние готовности личности действовать в той или иной ситуации определенным способом [7]. Таким образом, некоторые

исследователи рассматривают готовность в неразрывной связи с психологической установкой личности.

Мы разделяем точку зрения В. А. Сластенина, который под готовностью понимал целостное образование личности [3]. Также для исследования важна позиция Т. А. Горшковой, которая определяет готовность учителя к реализации гендерного подхода в обучении школьников как «системное образование личности педагога, интегрирующее в себе знание основ гендерной педагогики, потребность и умение применять их в практической педагогической деятельности, способность решать задачи этой деятельности на высоком профессиональном уровне, стремление к самообразованию и самовоспитанию в данном направлении» [1].

Таким образом, под готовностью учителя к организации исследователь-

ской деятельности школьников мы понимаем системное образование личности, обеспечивающее её направленность на организацию исследовательской деятельности школьников, интегрирующее в себе знания в области проведения учебного исследования, потребности и умения применять их в практической педагогической деятельности.

Готовность учителя к организации исследовательской деятельности школьников состоит из нескольких компонентов. В научной литературе встречается, к примеру, разделение готовности учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся на три компонента: мотивационно-ценностный, эмоционально-процессуальный и когнитивно-деятельностный (по Р. И. Сунгатуллиной) [4].

Подобных пониманий составляющих элементов готовности достаточно много. Однако стоит отметить, что все авторы обязательно выделяют мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Это связано с тем, что движущей силой деятельности педагога всегда является мотив, представляющий для личности определенную ценность. Любой педагог, заинтересованный в профессиональном росте, проводит самооценку своей деятельности. Кроме того, готовность учителя невозможна без наличия определенных знаний и умений, которые следует выделить в отдельные компоненты: научно-теоретический и действенно-практический.

Таким образом, цель данного курса заключается в том, чтобы способствовать формированию у учителя трех

компонентов готовности: мотивационно-ценностного, научно-теоретического и действенно-практического.

С целью диагностики развития готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников проводилась анкета по выявлению уровня сформированности данной готовности в начале обучения и после проведения всех семинаров-практикумов. Данная анкета позволяет определить целесообразность проводимой работы и осуществить корректировку методов и содержания курса для дальнейшего использования.

Курс предполагает проведение восьми семинаров-практикумов в течение всего учебного года. Результатом работы учителей по данной программе является подготовка собственного методического продукта по развитию исследовательских умений учащихся и организации исследовательской деятельности школьников. Методический продукт может быть представлен в виде конспекта урока, элективного курса, факультативного курса, программы повышения квалификации и др.

Каждый семинар-практикум посвящен изучению определенной темы, связанной с организацией исследовательской деятельности школьников на практике. Учителя смогут обсудить такие темы, как понятие исследовательской деятельности школьников, способы мотивации к занятию исследовательской деятельностью, способы организации исследовательской деятельности школьников на уроках, оценивание исследовательской деятельности учащихся, возможности образовательной среды.

Поскольку обучающимися являются учителя, нами были пересмотрены способы организации учебного процесса. При подготовке к семинарам-практикумам мы использовали труды американского психолога Карла Роджерса, сформулировавшего психологические особенности обучения взрослых. Особо он выделял значение мотивации к обучению у взрослых: «момент мотивации у взрослых выражается более ярко, особенно, когда учение тесно связано с их работой; к тому же опыт предшествующей деятельности, с которым соотносена образовательная программа, зачастую облегчают обучение» [8]. Кроме того, данный исследователь большую роль отводит действию в процессе обучения при сохранении открытости опыту.

В основу каждого занятия нами были положены принципы технологии развития критического мышления, предусматривающие разделение каждого занятия на этапы: актуализация, получение новых знаний и рефлексия. Обучение учителей прежде всего должно опираться на актуализацию их собственного опыта.

В начале каждого занятия учителя формулируют совместно с преподавателем курса проблему, используя при этом накопленный опыт. На следующем этапе они включаются в активную деятельность, в ходе которой каждый из них проявляет свои способности, опираясь на имеющийся опыт. К примеру, на занятии по теме оценивания результатов исследовательской деятельности школьников учителям в группах предлагаются различные варианты критериев оценки работ, которые они должны

соотнести с соответствующим видом исследовательской деятельности.

На каждом занятии важным этапом является рефлексия, которая позволяет обобщить и проанализировать полученные знания и умения.

Для того чтобы учителя смогли создать собственный методический продукт, содержание семинаров-практикумов построено таким образом, чтобы у учителя была сформирована собственная готовность к организации исследовательской деятельности школьников. Поскольку данная готовность состоит, на наш взгляд, главным образом из трех компонентов, проанализируем, как авторский курс способствует формированию каждого из компонентов.

Особое место занимает мотивационный компонент готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников. Учителя эффективно занимаются исследовательской деятельностью со школьниками, если их главным мотивом является собственная заинтересованность в её организации. В ходе семинаров-практикумов учителя сталкиваются с проблемами собственной мотивации, способами мотивирования учащихся, что способствует пониманию учителем собственной позиции в данном вопросе. Презентация положительного опыта данной деятельности, представление преимуществ эффективной исследовательской деятельности как для учителя, так и для ученика также должны повысить заинтересованность учителя.

После этапа актуализации знаний и постановки проблемы учителя знакомятся с новейшими научно-теоретиче-

скими данными по обсуждаемой теме. Преподаватель дозированно знакомит учителей с необходимой информацией и предлагает способы для самостоятельного получения знания: сайты в сети Интернет, курсы повышения квалификации, список литературы, опыт коллег и др. Основной объем знаний учителя получают в ходе бесед, групповой и парной работы, самостоятельной работы над методическим продуктом. Таким образом формируется научно-теоретический компонент готовности.

Формирование действенно-практического компонента готовности происходит на каждом занятии. Учителя применяют полученные знания через выполнение самостоятельной, парной или групповой работы над конкретной проблемой в ходе практикума.

После занятий учителям предлагается выполнить самостоятельное задание, связанное с подготовкой собственного методического продукта. На каждом занятии обучающиеся совместно с преподавателем обсуждают результаты проделанной работы, вносят предложения и замечания. Данная структура занятия позволяет проконсультировать учителей, обменяться опытом и проработать идею методического продукта.

Следовательно, каждое занятие направлено на конкретную помощь учителю для создания и реализации собственной идеи, выраженной в методическом продукте.

Итоговое занятие проводится в виде круглого стола на тему «Готовы ли мы к организации исследовательской деятельности сегодня в условиях реализации ФГОС общего образования». На данном занятии каждый учи-

тель представляет собственный методический продукт. После презентации организуется обсуждение и даются рекомендации по его использованию. Подобная форма работы позволяет каждому учителю показать свой методический труд, что является важным элементом развития его педагогической и методической культуры. Обсуждение направлено на осмысление учителем своей работы и эффективное использование исследовательской деятельности школьников. Таким образом по результатам прохождения курса образовательное учреждение получает учителей со сформировавшейся готовностью к организации исследовательской деятельности школьников и картотеку методических продуктов, развивающих исследовательские умения учащихся.

Ориентированность курса на практическое использование полученных знаний и умений позволяет мотивировать учителей к организации исследовательской деятельности школьников. Использование элементов организации исследовательской деятельности школьников должно происходить систематично и практически на каждом уроке.

В целом формирование готовности учителя к организации исследовательской деятельности школьников начинается еще в вузе и развивается в ходе работы с детьми. Однако знаний и умений, полученных в вузе, часто недостаточно для продуктивной работы. Использование возможностей внутрифирменного обучения позволяет познакомить учителей со способами эффективной организации исследовательской деятельности школьников. Изучение курса семинаров-практикумов позволяет учителю полу-

читать необходимые знания, овладеть умениями и повысить мотивацию к организации исследовательской деятельности школьников. Подготовка собственного методического продукта является важным результатом изучения курса и направлена на практическое использование полученных знаний.

Литература

1. Горшкова Т. А. Проблема готовности учителя технологии к реализации гендерного подхода в обучении школьников [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы гендерных исследований в образовании : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград : Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». 2009. № 3 (4). URL: http://grani.vspu.ru/files/publics/70_st.pdf (дата обращения: 01.11.2015).
2. Исследование: PISA – 2012. Результаты [Электронный ресурс] // Центр Оценки Качества Образования: [сайт]. URL: http://centeroko.ru/pisa12/pisa12_res.htm (дата обращения: 15.10.2015).
3. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении / В. А. Слостенин [и др.]. М., 1994. 175 с.
4. Сунгатуллина Р. И. Готовность учителя к деятельности по развитию математических способностей учащихся // Интеграция образования. 2007. № 3.
5. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 416 с. (Серия «Психология-классика») [Электронный ресурс] // Books: [сайт]. URL: http://qame.ru/book/common_psychology/psihologiya_ustanovki/Uznadze_Psyhologija_ustanovki.html (дата обращения: 27.07.2014).
6. Управление персоналом : учеб. для вузов / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ, 2006.
7. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособие для студентов пед. вузов. М. : Академия, 1999. 288 с.
8. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи : монография. СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009.

L. A. Lukyanova

THE WAYS OF FORMING TEACHER'S READINESS TO ORGANIZE SCHOOL-STUDENTS RESEARCH ACTIVITY

The paper deals with the analysis of existing experience in forming teachers' readiness to organize research activity. Taking into consideration the results of the accomplished research at Arkhangelsk schools the author describes the author program of the course for teachers facilitating the formation of teacher's readiness to organization of research activity within inter-firm instruction.

Key words: *research activity, organization of research activity; inter-firm instruction; readiness, the formation of readiness.*

**ОТРАЖЕНИЕ МАКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПОНИМАНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НА ФОРМИРОВАНИИ
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

В статье раскрывается макросоциологический подход в понимании преемственности и роль наследия русского космизма для формирования эстетического восприятия у детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования, а также для развития человеческой цивилизации в целом; отражена основная концепция ноосферного и ментосферного представления о мире.

Ключевые слова: преемственность, эстетические ценности, русский космизм, ноосферное и ментосферное представление о мире.

Реализация преемственности в развитии социальных явлений имеет свое проявление в двух основных аспектах: передача социальных и культурных ценностей от поколения к поколению и усвоение этих ценностей новым поколением. Традиции, также как и развитие, инновации и становление имеют отношение к макросоциологическому подходу в понимании преемственности, которая обеспечивает накопление, сохранение, передачу культурной информации прошлого и на этой основе создание новых ценностей, сохранение стабильности, изменение общества, в котором взаимодействуют различные социальные институты и системы. Интерсубъективный мир анализируется в рамках повседневного мира, актуализируя прошлый опыт в настоящем и отражаясь в будущем, являясь основным условием процесса развития и существования личности, общества и природы.

По мнению Н. Ф. Федорова, решение педагогической проблемы преемственности поколений состоит в воспитании в детях чувства родственности, планетарного космического мировосприятия. В центре его внимания было триединство: личность – семья – род.

В. И. Вернадский считал ноосферу идеалом развития цивилизации, приоритетным определял категорию будущего в образовании, а культурное наследие прошлого – особым «ментальным пространством», на основе которого организуется воспитание. Он говорил о ноосфере, как о высшей стадии развития биосферы, в которой возникло и развивалось человечество, его интеллектуально-нравственные, духовные силы.

К. Э. Циолковский в своей антропо-космической концепции осуждает эгоизм, непонимание общечеловеческого и собственного блага.

Представители ноосферного направления русского космизма Н. Ф. Фёдоров (1829 – 1903), К. Э. Циолковский (1857 – 1935), В. И. Вернадский (1863 – 1945) развили мысль о человеке, способном преобразовать мир на гуманистических основах, связав её со сферой образования, так как русский космизм наследует синтетические потенции всей еврокультуры, транслирует новейший общечеловеческий менталитет, который своими корнями уходит в глубины архетипов.

В философских идеях этих мыслителей прослеживается основная концепция о целостности ноосферного представления о мире, активно-творческом характере эволюционного развития человеческой цивилизации. Приоритетным является категория всеобщего, но признаётся и ценность каждой личности, ее значение в деле преобразования природы и общества. Идеал воспитания представляется как единое и гармоничное развитие интеллектуальной, эмоционально-ценностной и практически-волевой сфер духовной жизни человека.

Антропокосмические идеи становятся теоретико-мировоззренческой основой ноосферного образования и включают в себя знания и представления о ноосферных путях развития цивилизации и о целостности мира; опыт творческой деятельности созидательного характера в русле идей природо- и культуросообразности; опыт эмоционально-ценностного отношения с природой экогуманистического характера.

Так как логика развития неклассической науки XX века и начала XXI века выражена в соотношении рационального и иррационального, эта проблема

составила основу отличия ноосферных представлений от ментосферных. Глобальность и космическая масштабность идей в области литературы и искусства ориентированы на далекое будущее, энергетизированы ментальными архетипами всего человечества, так как социальное поведение человека определяется сознанием, оно не исчерпывает всех поведенческих актов, в том числе и бессознательных.

В современном мире можно отметить некоторую механичность ритуалов и схематичность традиций, стандартизирующих и нивелирующих культурное своеобразие. Симбиоз пространственного космизма и изучения будущего в искусстве, науке и философии является феноменом целостности русского космизма, который даёт возможность выявить уникальные, укорененные в русской «почве» ментальные возможности модернизации и собственные культурные ресурсы.

Культурно-духовные традиции, обеспечивающие дальнейшую эволюцию, сохраняют независимость и уникальность общества и его национальные ценности. Они осуществляют преемственные связи поколений, регламентируя то, что не соответствует традиции и определяют естественный темп развития, чтобы не превратиться в догму и регресс. Для этого необходимы инновации, способствующие дальнейшему прогрессивному развитию, тем более что через традицию раскрывается сущность культуры как воспроизводства высших энергий духовной жизни. Жизненные ценности формируются обществом, и они не совпадают у людей, воспитанных в различных культурно-исторических традициях.

Основная проблема межкультурного понимания кроется в эзотерическом проявлении культуры в отношении её высших ценностей в автономно взятом обществе на фоне остальных. Эта проблема особо подогреваема значительным слоем нигилистов и либерально настроенных современников по отношению к преемственности с историко-культурным наследием, обуславливающим органическое развитие и мировосприятие личности и общества. Поэтому необходимо создать педагогические условия для реализации культурных традиций этноса в образовательных организациях дополнительного образования детей, определяя ценности будущего социума. Для этого особо важен аксиологический выбор педагога, так как на нём лежит ответственность за сохранение и развитие цивилизации, гармонизации взаимоотношений человека и природы как единого целого.

В начале учебного курса на основе методики А. М. Вербенец, Л. В. Немченко и исследований С. И. Обуховой, Н. Ф. Лагутиной об эстетическом развитии личности ребенка и его отношении к произведениям искусства нами составлен блок вопросов для беседы. Она выявляет уровни восприятия и понимания эстетической ценности произведений искусства и предметов народных промыслов, а также дистанцирования при восприятии произведений искусства и предметов народных промыслов:

– По вашему мнению, красота это что?

– По вашему мнению, что такое торжество?

– Как вы думаете, что такое изящность?

– В чем различие красивого и некрасивого предметов?

– По каким признакам можно определить торжественность изображения?

– В чем проявляется изящность предмета?

– Красивые, торжественные и изящные предметы могут иметь функциональную значимость, быть полезными или они созданы для эстетического наслаждения?

– Какими вы представляете произведения искусства?

– Какими вы представляете предметы народных промыслов?

– Какое значение имеют произведения искусства, для чего их создают?

– Какое значение имеют предметы народных промыслов, для чего их создают?

– С какими произведениями искусства вы знакомы?

– С какими народными промыслами вы знакомы?

– Что вам нравится в произведениях искусства?

– Что вам нравится в предметах народного промысла?

– Какие эмоции вы испытываете от общения с произведениями искусства?

– Какие эмоции вы испытываете от общения с предметами народных промыслов?

– Вы предпочитаете рассматривать предметы искусства на расстоянии, вблизи, или взяв их в руки?

Анализ проведенной беседы показал, что 37,5 % испытуемых имеют представление об эстетических ценностях, 58,33 % чувствуют разницу в противоположных характеристиках. Дети дошкольного возраста имеют достаточно скудные знания о произведениях

искусства и народных промыслах: два и более примера могли привести 25 % опрошенных; один пример могли привести 75 % испытуемых; слышали о народных промыслах, но могут назвать не более одного 58,33 % опрошенных, видели произведения искусства, но могут назвать не более одного 70,83 %. Положительное эмоциональное отношение к произведениям искусства и предметам народных промыслов у 62,5 % испытуемых. Самостоятельность в определении назначения произведений искусства и предметов народного промысла проявили 33,33 % опрошенных, остальные отвечали с помощью наводящих вопросов педагога. Восприятие произведений искусства и предметов народных промыслов осуществляется испытуемыми: тактильно – 58,33 %; с нарушением дистанции – 37,5 %; дистанцированно – 4,16 %.

У 33,33 % детей положительное восприятие произведений искусства и предметов народных промыслов обусловлено определенными характеристиками, выявленными и озвученными испытуемыми. *Наиболее частые высказывания детей были следующими: Оля М.: «Потому что там яркие краски и красивые персонажи; яркие цвета и красивые узоры»; Катя З.: «Красивое небо и зелёные деревья; золотые узоры и ягоды»; Эля С.: «Красивый дом, наверное, волшебный; красивая лошадка и цветочки»...*

В результате беседы выявлено, что представление о произведениях искусства и народных промыслах у детей дошкольного возраста не сформировано, их смысл детьми не осознан, восприятие предметов искусства происходит в основном тактильно или с нарушением дистанции. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики уровня восприятия и понимания эстетической ценности произведений искусства и предметов народных промыслов и уровня дистанцирования
Дата: 1–20.09.2012 г.

Уровень \ Группа	КГ	ЭГ
Высокий	8,33 %	16,66 %
Средний	58,33 %	58,33 %
Низкий	33,33 %	25 %

Педагогические условия, реализуемые программой Исследователь «Ка-

рандаш – волшебник» позволили получить следующий результат (табл. 2).

Таблица 2

Уровень \ Год	2012		2013		2014		2015	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	8,33 %	16,66 %	25 %	33,33 %	33,33 %	53,33 %	41,66 %	75 %
Средний	58,33 %	50 %	58,33 %	58,33 %	66,66 %	41,66 %	58,33 %	25 %
Низкий	33,33 %	41,66 %	16,66 %	8,33 %	0	0	0	0

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Понимание изображения детьми мы диагностировали посредством репродукций в соотношении с динамикой звучания (громкости – тихости), в зависимости от насыщенности цвета, сложности композиции, характера линий.

Мы использовали репродукции в соответствии с методикой Е. М. Тор-

шиловой, Т. В. Морозовой и добавили к ним репродукции с изображением народных промыслов, не имеющих сюжетную композицию, чтобы не провоцировать внеэстетическое восприятие.

Результат представлен в табл. 3.

Таблица 3

Оценка результата выполнения детьми дошкольного возраста заданий в соответствии с тестом «громкий – тихий» (Е. Торшилова, Т. Морозова) Контрольная группа

Уровень \ Год	2012	2013	2014	2015
Высокий	8,33 %	8,33 %	8,33 %	33,33 %
Средний	58,33 %	66,66 %	75 %	66,66 %
Низкий	33,33 %	25 %	16,66 %	0

Экспериментальная группа

Уровень \ Год	2012	2013	2014	2015
Высокий	0	8,33 %	33,33 %	75 %
Средний	75 %	75 %	66,66 %	25 %
Низкий	25 %	16,66 %	0	0

Сводная таблица диагностики эстетического восприятия по тесту «звонкий – тихий»

Уровень \ Год	2012		2013		2014		2015	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	0	8,33 %	8,33 %	8,33 %	33,33 %	8,33 %	75 %	33,33 %
Средний	75 %	58,33 %	75 %	66,66 %	66,66 %	75 %	25 %	66,66 %
Низкий	25 %	33,33 %	16,66 %	25 %	0	16,66 %	0	0

Анализируя выполнение детьми дошкольного возраста заданий, можно отметить высокий показатель положительных ответов по «громким» произведениям и затруднение в сопоставлении звучания с художественным произведением.

Результат исследования показывает, что созданные педагогические условия были эффективными.

Дополнительное образование действительно увеличивает пространство, в котором учащиеся могут развивать творческую и познавательную активность, реализовывать природные задатки и способности, что положительно влияет на формирование и предметность эстетических ценностей в учебной деятельности, где новый материал опирается на старые знания на ос-

нове принципа систематичности и последовательности.

Изучение и развитие народных промыслов, интеграция с другими сферами познания, включая космическую, расширяет мировоззрение, со-

храняя традиции и культуру страны. Такой взгляд на наследие предков позволяет идти в ногу со временем и дает возможность развивать цивилизацию без утраты исторических корней.

Литература

1. Аверьянов В. В. Традиция и динамический консерватизм. М. : Институт динамического консерватизма, ООО «Центральный издательский дом», 2012. 696 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2000. 512 с.
3. Русь-Россия: выбор веры. История и современность : сб. материалов Седьмой межрегион. науч.-практ. конф. «Духовные основы русской культуры: изучение и преподавание в высшей и средней школе». М. : Наука и Слово, 2011. 624 с.
4. Столович Л. Н. Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение. М. : Просвещение, 1983. 247 с.
5. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960. С. 3, 5.
6. Тугаринов В. П. Природа, цивилизация, человек. Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. 128 с.

S. N. Shepeleva

A REFLECTION OF THE MACRO-SOCIOLOGICAL APPROACH IN THE UNDERSTANDING OF CONTINUITY IN THE FORMATION OF AESTHETIC PERCEPTION IN CHILDREN STUDYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

The article reveals macro-sociological approach in understanding the role of continuity and heritage of Russian cosmism for the formation of children's, student's aesthetic perception in institutions of further education, as well as for the development of the human civilization; reflects the basic concept of the noosphere and mentoring view of the world.

Key words: *continuity, aesthetic value, Russian cosmism, noosphere and mantoverde view of the world.*

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Е. Ю. Рогачева

УЧИТЕЛЬ И ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕРЕДАЧИ ОБРАЗОВАННОСТИ И КУЛЬТУРЫ

6 – 7 июня 2016 года на базе Тверского государственного университета (ТвГУ) состоялось заседание XXXI сессии Научного совета – Международной научно-практической конференции «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры». Научный совет по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования объединяет российских и зарубежных ученых, научных сотрудников, преподавателей системы высшего образования и профессиональной переподготовки кадров работников образования, педагогических работников образовательных учреждений (организаций) и деятелей в области педагогических наук, преподавателей, специализирующихся на исследовании проблем истории образования и педагогики, совершенствовании содержания учебников и хрестоматий, разработке учебно-методической литературы историко-педагогического содержания, популяризации историко-педагогической науки.

Для участия в конференции в Тверь приехали около 80 ученых, выдающихся педагогов, специалистов в сфере историко-педагогического знания из 40 регионов России и 5 зарубежных стран. Для многих из участников данная конференция – это не только крупный научный форум, но и возможность встретиться со старыми друзьями, коллегами, единомышленниками, с которыми когда-то они начинали свой непростой путь ученого-педагога. В числе представителей Владимирского государственного университета были профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор Е. Ю. Рогачева, её аспирантка Т. С. Рубцова и закончившая аспирантуру по кафедре педагогики ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранному языку П. К. Карякина. Заочно в конференции приняли участие кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Г. Ю. Максимова, а также аспиранты кафедры педагогики заочной формы обучения К. А. Алейникова и Н. В. Лупенкова.

Торжественное открытие конференции состоялось под звуки гимна Российской Федерации, а с речи ректора ТвГУ А. В. Белоцерковского началась чередой приветственных слов и поздравлений в адрес организаторов, гостей и участников мероприятия. Бесшумный организатор и ведущий конференции, председатель Научного совета РАО по проблемам истории образования и педагогической науки, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор М. В. Богуславский, приветствуя гостей, отметил: *«Первая сессия конференции была проведена в 1986 году. С тех пор менялись политические режимы, социально-экономические условия, проходили различные катаклизмы, а историки педагоги собирались, собираются и будут собираться, потому что именно в нас консолидируется, как в истории, память, традиции, настоящее и будущее российского образования»*. Михаил Викторович напомнил, что 20 лет назад в стенах Тверского госуниверситета была проведена первая Всероссийская педагогическая ассамблея, и для многих ее участников снова вернуться в Тверь – это большая радость и честь. С началом Международной научно-практической конференции поздравила всех и министр образования Тверской области Н. А. Сенникова: *«Очень значимо, что вопросы, которые сегодня выносятся на обсуждение, связаны с одной из главных профессий – профессией учителя. Как бы ни менялось время, каким бы вызовам не отвечало содержание работы, педагог – это тот, кто всегда*

умеет вести за собой, тот, кто всегда является примером для своих учеников, и тот, кто задает нравственные, моральные и духовные ориентиры».

Некоторые из приглашенных гостей, к сожалению, не смогли посетить конференцию, но прислали теплые пожелания ее участникам и организаторам. Так, в рамках открытия мероприятия были зачитаны приветственные адреса от заместителя председателя правительства Тверской области С. В. Вержбицкой и президента Российской академии образования, академика РАО Л. А. Вержбицкой, в которых говорилось, что место проведения конференции глубоко символично, поскольку Тверь является признанным центром развития отечественного образования и педагогической науки.

В память об основателе Научного совета Российской академии образования по проблемам истории образования и педагогической науки, выдающемся советском педагоге З. И. Равкине были награждены его многочисленные ученики и последователи памятливыми медалями за заслуги в развитии истории педагогики. Представитель Волгоградской научной школы член-корреспондент РАО В. В. Сериков, а также представитель Владимирской научной школы члена-корреспондента РАО Ф. А. Фрадкина, его ученица профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета, доктор педагогических наук Е. Ю. Рогачева также оказались обладателями медали «За заслуги в развитии истории педагогики» им. З. И. Равкина.

Интересными были пленарные доклады М. В. Богуславского, члена-корреспондента РАО, профессора, заведующего лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, председателя Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки на тему «Перспективы развития историко-педагогического знания»; члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический институт» В. В. Серикова на тему «Учитель в образовательном пространстве: к поиску новых моделей профессиональной социализации»; доктора педагогических наук, доцента заведующего кафедрой педагогики и видрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования А. Н. Шевелева на тему «Традиции учительства в условиях проектируемых парадигмальных изменений его современной профессиональной деятельности» и др. На конференции М. В. Богуславский отметил, что в настоящее время в России насчитывается порядка 120 исследователей, обращающихся к историко-педагогической проблематике. Результаты 118 исследований были представлены в вышедшем по итогам конференции сборнике. Не менее насыщенной и интересной оказалась презентация научной школы историков педагогики и образования Твери. Исследователей представил доктор педагогических наук, профессор дирек-

тор Института педагогического образования Тверского государственного университета И. Д. Лельчинский.

Первый день работы сессии завершали круглый стол «Российский учитель в образовательном пространстве и времени», которым руководил член-корреспондент РАО В. В. Сериков. В научную программу второго дня проведения сессии вошла работа секций «Современная методология исследования историко-педагогического знания», «Исторические доминанты и современное содержание профессионального стандарта педагога», «Учитель как непреходящая ценность образования и общества», «Педагогическое образование: динамика ценностей и смыслов», «Стратегические направления развития российского образования: история и современность» и круглый стол «Проблемы и перспективы развития историко-педагогического знания».

Очень значимым моментом было принятие проекта научно-организационных мер в области историко-педагогических исследований. В нем отмечалось, что «сессия научного совета отмечает повышенный общественный интерес к вопросам отечественной истории, который является результатом целенаправленных действий государственной власти по пропаганде историко-культурного наследия нашей страны, повышению престижа исторического знания, в котором вопросы истории образования и педагогики играют определяющую роль. При этом историко-педаго-

гическое знание пока еще слабо используется в практической деятельности образовательных организаций, что свидетельствует о непонимании определенными кругами руководителей и работников системы важности обращения к прошлому как к источнику инновационных идей, реализация которых позволяет оптимизировать процесс модернизации российского образования...». В проекте резолюции участников конференции подчеркивалось, что «необходимо регулярно обновлять тематику исследований, рекомендательных списков тем дипломов и кандидатских диссертаций; сформировать концепцию создания нового поколения учебно-методического пособия по истории педагогики и образования с учетом современного историко-педагогического знания и в соответствии с политическим курсом государства. Новое научное знание должно рассматриваться через призму традиций и накоп-

ленного поколениями опыта...». Было предложено «не только разработать государственную программу по изданию цикла оригинальных и переводных монографий, учебных пособий, антологий и хрестоматий, способствующих пониманию истории педагогического опыта воспитания и обучения, его роли в осмыслении педагогических явлений и взаимодействия с ними в современности...». В проекте резолюции прозвучала также идея об открытии магистерских программ «История педагогики и история детства» в ряде педагогических вузов страны.

Одним из интригующих моментов мероприятия стала передача творческой эстафеты организатору проведения XXXII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО. Им оказался Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.

Y. E. Rogacheva

**THE TEACHER AND HIS/HER FORMATION: HISTORICAL EXPERIENCE
OF TRANSMITTING ERUDITION AND CULTURE**

НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

АБДУЛЛАЕВА
Сабина
Шихсеидовна

ассистент-преподаватель Колледжа инновационных технологий и предпринимательства Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: amirseidova.sabina@yandex.ru

ГУРБАТОВА
Елена
Романовна

кандидат педагогических наук
зав. кафедрой дошкольного и начального образования института развития образования Ивановской области (г. Иваново)
E-mail: qra7272@mail.ru

ЖАРКОВА
Любовь
Сергеевна

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры культурно-досуговой деятельности Московского государственного института культуры (г. Москва)
E-mail: mgukidissov@mail.ru

ЛЕБЕДЕВА
Инга
Юрьевна

соискатель кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: hunter-robin@yandex.ru

ЛЕВЧЕНКО
Наталья
Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: natai-levche@mail.ru

ЛОПАТКИНА
Елена
Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры математического анализа Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: additiv@yandex.ru

ЛУКЬЯНОВА
Людмила
Александровна

аспирант кафедры педагогики Северного (Арктического) федерального университета имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)
E-mail: lindawood@yandex.ru

МАКАРОВА
Елена
Николаевна

аспирант Северо-Осетинского государственного педагогического института (г. Владикавказ)
E-mail: vladmarlen@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МАКОТРОВА**
Галина
Васильевна кандидат педагогических наук,
доцент по кафедре педагогики
доцент кафедры педагогики Белгородского государственного
национального исследовательского университета
(г. Белгород)
E-mail: makotrova@bsu.edu.ru
- МАСЛОВ**
Сергей
Ильич доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Калужского государственного
университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: massi56@yandex.ru
- МАСЛОВА**
Татьяна
Александровна кандидат педагогических наук, доцент кафедры педаго-
гики Калужского государственного университета
им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: tat010206@yandex.ru
- МИНИНА**
Надежда
Николаевна кандидат педагогических наук
учитель средней общеобразовательной школы № 32
(г. Владимир)
E-mail: minin_ady@mail.ru
- ПАНОВ**
Виктор
Иванович доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
зав. лабораторией экопсихологических исследований
и психодидактики Психологического института Россий-
ской академии образования (г. Москва)
E-mail: esovip@mail.ru
- ПЛАКСИНА**
Ирина
Васильевна кандидат психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Сто-
летовых (г. Владимир)
E-mail: irinaplх@mail.ru
- РЕПРИНЦЕВА**
Юлия
Сергеевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры геогра-
фии Благовещенского государственного педагогического
университета (г. Благовещенск, Амурская обл.)
E-mail: reprinceva1986@mail.ru
- РОГАЧЕВА**
Елена
Юрьевна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорье-
вича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир)
E-mail: erogacheva@hotmail.com

НАШИ АВТОРЫ

- РОМАНОВА**
Елена
Николаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: toromelena@mail.ru
- РУБЦОВА**
Татьяна
Сергеевна аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: ms.frida07@mail.ru
- СЕМЕНОВА**
Галина
Юрьевна кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
старший научный сотрудник Центра дополнительного образования и профессионального самоопределения обучающихся Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
E-mail: gysemenova@mail.ru
- УРУСОВА**
Лаура
Хабаловна кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры общеправовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиала) Краснодарского Университета МВД России (г. Нальчик)
E-mail: lauraurusova@gmail.com
- ЧЕРНЫШЕВА**
Наталья
Степановна кандидат психологических наук
доцент кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: chrnshv@yandex.ru
- ШАГУШИНА**
Анна
Валерьевна кандидат исторических наук
старший преподаватель кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: 388153@gmail.com
- ШЕПЕЛЕВА**
Светлана
Николаевна аспирант кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: svelnikolas@mail.ru
- ШТОДА**
Ольга
Евгеньевна педагог-психолог структурного подразделения группы детей дошкольного возраста средней школы № 87
(г. Волжский, Волгоградская обл.)
E-mail: olga1333@rambler.ru
- ЯКУХИНА**
Валерия
Игоревна аспирант кафедры социальной психологии Ивановского государственного университета (г. Иваново)
E-mail: : piracetamik@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
 - междустрочный интервал – 1,5;
 - поля со всех сторон – 2,5 см;
 - шрифт – 14 пт, Times New Roman;
 - имя, отчество, фамилия автора (авторов);
 - название работы прописными буквами;
 - в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
 - под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
 - после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
 - графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
 - каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
 - цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
 - в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
 - на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
 - один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
 - электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).
- Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru