

# ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ**

**СЕРИЯ**

**«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

**№ 2 (16)**

**Издается с 2007 года**

**Выходит 4 раза в год**

**Москва**

**2011**

# VESTNIK

**MOSCOW CITY  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**SCIENTIFIC JOURNAL**

**PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY**

**№ 2 (16)**

**Published since 2007  
Quarterly**

**Moscow  
2011**

### **Редакционный совет:**

- Рябов В.В.** ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
председатель
- Геворкян Е.Н.** проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО  
заместитель  
председателя
- Атанасян С.Л.** проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ,  
доктор педагогических наук, профессор
- Русецкая М.Н.** проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ,  
доктор педагогических наук, доцент

### **Редакционная коллегия:**

- Савенков А.И.** доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
главный редактор профессор
- Вачкова С.Н.** кандидат педагогических наук, доцент  
заместитель  
главного редактора
- Амонашвили Ш.А.** доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО
- Богуславский М.В.** доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО
- Воропаев М.В.** доктор педагогических наук, доцент
- Веракса Н.Е.** доктор психологических наук, профессор
- Данилюк А.Я.** доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО
- Зиновьева Т.И.** кандидат педагогических наук, доцент
- Козлова С.А.** доктор педагогических наук, профессор
- Курочкина И.Н.** доктор педагогических наук, доцент
- Коньшева Н.М.** доктор педагогических наук, профессор
- Приходько О.Г.** доктор педагогических наук, профессор
- Резаков Р.Г.** доктор педагогических наук, профессор
- Романова Е.С.** доктор психологических наук, профессор
- Фельдштейн Д.И.** доктор педагогических наук, профессор,  
действительный член РАО
- Ямбург Е.А.** доктор педагогических наук, почетный профессор  
ГОУ ВПО МГПУ, член-корреспондент РАО

**Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.**

## СОДЕРЖАНИЕ

### Педагогическое образование

- Шувалов А.В.* Три источника и три составные части современного образования ..... 8

### Проблемы профессиональной подготовки

- Бартош Д.К.* Специфика применения практико-ориентированных педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка ..... 22
- Карнеев Р.К., Мерзлякова С.В.* Связь индивидуально-психологических особенностей с развитием ценности семьи у студенческой молодежи ..... 31

### Психология

- Песков В.П.* Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления ..... 41
- Кузьменкова О.В.* Проблема разрешения внутриличностных противоречий: анализ и перспективы психологического исследования ..... 53
- Кашапов М.М., Добина Н.И.* Социально-психологическая структура конфликтности личности у разностатусных студентов ..... 61

### Теория и практика обучения и воспитания

- Юзеева С.А.* Развитие трудовой мотивации старших дошкольников ..... 69

### Специальная педагогика и специальная психология

- Грамматкина И.Р.* Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ ..... 78

**Сравнительная педагогика**

- Ревунова Н.А.* Особенности адаптации русскоязычных детей к обучению в средней школе США ..... 85

**Страницы молодых ученых**

- Чудина Н.В.* Решение противоречивых социальных задач детьми дошкольного возраста ..... 93
- Чозгиян О.П.* Соотношение профессиональной субъектности и личной значимости выбранной профессии у будущих учителей ..... 99
- Лопатина И.А.* Специфика эмоциональных проявлений депривированных подростков в социально-нормативном пространстве ..... 111
- Ерохина И.С.* Предпосылки овладения учебной деятельностью дошкольников с нарушениями речи ..... 119

**Научная жизнь** ..... 128

**Аннотации и ключевые слова** ..... 132

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология», 2011, № 2 (16)** ..... 139

**Требования к оформлению статей** ..... 143

## CONTENTS

### **Pedagogical Education**

<i>Shuvalov A.V.</i> Three Sources and Three Components of Modern Education.....	8
--	---

### **Problems of Professional Training**

<i>Bartosh D. K.</i> Specificity of Practically Oriented Pedagogical Technologies in Training of a Foreign Language Teacher .....	22
<i>Karneyev R. K., Merzlyakova S.V.</i> College Students' Individual Psychological Peculiarities as a Factor Influencing Their Family Values Development.....	31

### **Psychology**

<i>Peskov V.P.</i> Development of the Theoretical Model of Generating Multifunctional Conception .....	41
<i>Kuzmenkova O.V.</i> The Problem of Solution of Intrapersonal Contradictions: Analyses and Perspectives Studies .....	53
<i>Kashapov M.M., Dobina N.I.</i> Socio-psychological Structure of Personal Conflict-liability of Students with Different Sociometric Statuses .....	61

### **Theory and Practice of Educating and Upbringing**

<i>Yuzeeva S.A.</i> Development of Preschool Children's Work Motivation .....	69
---	----

### **Special Pedagogy and Special Psychology**

<i>Gramatkina I.R.</i> Interpersonal Relations in Families Bringing up Disabled Children.....	78
---	----

## **Comparative Pedagogy**

- Revunova N.A.* Adaptation Particularities of Russian Children to Education at Secondary Schools of the USA ..... 85

## **Young Scientist's Pages**

- Chudina N.V.* Solution of Contradictory Social Taska by Preschool Children ..... 93
- Chozgiyan O.P.* Correlation between Professional Subjectum and Individual Significance of the Chosen Profession Occupation for Intending Teachers ..... 99
- Lopatina I.A.* Peculiarities of Deprived Teenagers' Emotional Display in the Socially-normative Space ..... 111
- Erokhina I.S.* Pre-educational Activity of Children with Speech Disorders ..... 119

## **Scientific Life** ..... 128

## **Summaries and Keywords** ..... 132

## **MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology». 2011, № 2 (16) / Authors** ..... 139

## **Style Sheet** ..... 143

А.В. Шувалов

## Три источника и три составные части современного образования

*Сейте разумное, доброе, вечное,  
Сейте! Спасибо Вам скажет сердечное  
Русский народ...*

*Н.А. Некрасов*

**В** 2008 г. в Москве взяла старт сетевая экспериментальная площадка по теме «Антропологическая модель психологического здоровья и условия ее реализации в образовательных учреждениях», объединившая педагогические коллективы сфер дошкольного и дополнительного образования детей. Уже на начальном этапе работы выяснилось, что и педагогам, и специалистам образовательных учреждений для квалифицированного решения экспериментальных задач явно не хватает полноты и конкретики общепедагогических представлений. В связи с этим родилась идея создания в помощь коллегам своего рода *общепедагогической матрицы*, которая может служить ориентиром в работе над содержанием и организацией образовательной практики. При этом она должна отвечать принципиальным требованиям доступности, компактности и универсальности (то есть быть одинаково приемлемой для любой сферы и ступени системы общественного образования).

В историческом опыте человечества сложились вполне определенные мировоззренческие ориентации и связанные с ними педагогические убеждения. Применительно к современному отечественному образованию можно выделить три типа центрации педагогической мысли: технократический, гуманистический и антропологический. Они существенно различаются своими исходными положениями и могут быть описаны как базовые образовательные модели. Каждая из них представляет собой источник устойчивых эталонных оснований, в соответствии с которыми образование строит свою повседневную практику. Вместе они оказывают ощутимое влияние на архитектуру всей системы образования, формируют ее облик и стратегический ресурс. Рассмотрим их подробнее.

**Технократическая модель.** Технократическая модель — передовая версия классической «знаниево-просветительской» модели образования. Она преимущественно полагается на силу человеческого разума и веру в научно-



технический прогресс, оперирует принципом научной обоснованности и достоверности излагаемых знаний, рассматривает технику и технологию в качестве основных факторов всестороннего развития и регулирования жизни.

В основу технократической модели положен компетентностный подход, который представляет собой попытку перехода от схоластичного преподавания разрозненных дисциплин к созданию условий для их комплексного освоения учениками. Акцент в обучении переносится с репродуктивной деятельности (деятельности по заданному шаблону), на продуктивную деятельность, которая помимо стандартного набора знаний, умений и навыков предполагает способность их деятельного применения в разнообразных проблемных ситуациях. В практику обучения внедряются элементы исследовательской и проектной деятельности. Особое значение придается формированию межпредметных знаний и общеучебных умений и навыков (так называемых «ключевых компетентностей») в качестве основ развития ребенка как *субъекта деятельности*.

В рамках технократической модели цель образования — *помочь подрастающему человеку сориентироваться в сложных условиях окружающего мира и научиться продуктивно взаимодействовать с ними*. Образовательная практика сосредоточена на формировании у учащихся «*функционального Я*». Ориентирами данного подхода можно считать профессионализацию и последующую *адаптацию* человека к наличным условиям жизни. Для обозначения полагаемого эталона образования можно использовать латинское словосочетание «*homo faber*» — «*мастеровитый человек*», освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги.

**Гуманистическая модель.** Гуманистическая модель утверждает приоритет развития *индивидуальности* над обучением. Эффективность образования оценивается уже не количеством и качеством усвоенного материала, а рассматривается в связи с происходящими в учениках позитивными изменениями, которые описываются такими понятиями как идентичность<sup>1</sup>, Я-концепция<sup>2</sup>, автономия<sup>3</sup>. При этом знания, умения и навыки (компетенции) воспринимаются не только как цель обучения, но и как средства развития и творческой реализации учащихся.

Гуманистическая педагогика проповедует отношение к каждому конкретному ребенку как к самооценности — носителю уникальной индивидуальной сущности. В практической части она тяготеет к так называемому «свободному воспитанию» и «недирективному обучению», настраивает на эгалитарный<sup>4</sup> тип отношений в образовательной общности и на партнерский стиль взаимодействия старших и младших. Задача педагога состоит в том, чтобы,

<sup>1</sup> Переживание человеком определенности, подлинности и постоянства своего «Я»; вдохновляющее и придающее жизненные силы чувство тождественности самому себе: «Это и есть настоящий Я!».

<sup>2</sup> Субъективный «образ Я», сопряженный с самооценкой; выступает как установка по отношению к самому себе и как основа взаимодействия с другими людьми.

<sup>3</sup> Самополагание в отношении жизненных планов и задач, готовность и способность действовать на основе постоянного самоопределения.

<sup>4</sup> От французского *égalité* — равенство.

не стесняя развития детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем.

Гуманистическая модель ориентирует образование на вариативность учебных программ и реализацию индивидуальных образовательных траекторий. Педагогический процесс богат импровизациями. Здесь не может быть безусловной и нормативной истины, она всегда субъективна и множественна. В обучении особое значение придается моменту самоопределения и сопутствующему опыту переживаний: от первичной осведомленности до формирования своей точки зрения, от прояснения природы вещей до определения субъективно значимых ценностей, от непосредственного эмоционального отклика до созидания смысла собственных действий. Так в процессе учебной деятельности познание преобразуется в самопознание, постепенно вынашиваются и оформляются устремления самих учащихся. Таким образом, выражаясь словами Г. Гессе, они получают возможность наряду с внешней судьбой обрести судьбу внутреннюю, более сущностную, не случайную.

С позиций гуманистической концепции цель образования — *помочь человеку встретиться с собой (обрести себя), осознать свои главные устремления и отличиться в их реализации*. Приоритет образовательной практики — возвращение и культивирование у ребенка его «*индивидуального Я*». Кульминацией данного подхода принято считать *самоактуализацию* человека. Для обозначения эталонного результата образования точнее всего подходит латинское определение «*homo liber*» — «*свободный (самобытный) человек*», идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути.

**Антропологическая модель.** В основу антропологической модели образования положена идея возможности и необходимости обретения человеком полноты собственной реальности, которая отнюдь не сводится к суверенитету и гегемонии «*индивидуального Я*». Человек здесь предстает в различных обликах, раскрывающих сущностные стороны и уровни *субъективной реальности*<sup>1</sup>: бытие в качестве **субъекта** (функциональное и обыденное), **индивидуальности** (единичное и уникальное) и **личности** (целостное и над-обыденное). Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменуется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Поэтому восхождение на уровень личностного бытия может приносить страдание. Однако оно может дать и наслаждение полнотой жизни.

Антропологическая модель ориентирует педагогическую деятельность на исконные духовные традиции, которые составляют культурно-историческую идентичность народов и сообщают людям их истинно человеческое измерение. Эвристическая ценность модели состоит в фиксации антиномии

<sup>1</sup> Субъективная реальность (субъективность, самость) — форма существования и способ организации человеческой реальности, суть — самостоятельность духовной жизни.

человеческой субъективности: она есть средство («орган») саморазвития человека, и она же должна быть преодолена (преобразена) в его духовном возрастании. По сути, реализация антропологического подхода означает введение образовательной практики в духовный контекст.

Секулярное мировоззрение относится к теме духовного настороженно как к религиозной архаике, усматривая в ней чуть ли не происки мракобесия. Между тем реальность духовного настойчиво и последовательно предъявляет себя людям во всех культурах и во все времена. Сам термин «духовность» подразумевает важное для педагогики прикладное содержание: духовность есть предельное определение человеческого способа жизни, проявляющегося в родовой *укорененности*, культурной *преемственности* и личностной (над-обыденной) *устремленности* человека, его сопряженности в мотивах, делах и поступках с добром, либо со злом (ибо бывает разная духовность).

Признание духовности в каждом человеке предполагает обозначить ее как живое начало, к которому можно обращаться. В рамках духовно-ориентированной педагогики и психологии оно поименовано как «духовное Я». К его проявлениям относят позитивную свободу и чувство правды, творческую интуицию и восприятие прекрасного, веру и верность, надежду и терпение, любовь и милосердие. Ключевым свидетельством существования «духовного Я» выступает голос совести, знакомый каждому душевно здоровому человеку. В нем приоткрывается сокровенная тайна<sup>1</sup> души человека, которая делает его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным. В нем же заключена сила личности, устремляющая человека к доброму и верному даже перед лицом угроз и испытаний (В. Франкл называл это качество личности «упрямством духа»).

Голос совести можно развивать в себе, как и любую другую способность, и тогда он становится для человека личным внутренним наставником. Если же голос совести заглушается рассудочным самооправданием, господством страстей, дурных привычек и порочных наклонностей, человек склоняется на путь духовного вырождения и утрачивает свое человеческое достоинство.

В течение длительного периода дошкольного и школьного детства пространством вынашивания и актуализации у ребенка человеческих качеств и способностей выступает *со-бытийная общность*, условиями развития — *диалогическое общение* и *сотрудничество в деятельности* (игровой, учебной, организационной, практической), механизмом развития — *внешняя рефлексия* и *сопереживание*, средством нравственного воспитания — *личный пример* и *добрый совет (совесть)* старших. По сути, на начальных этапах онтогенеза именно детско-взрослая со-бытийная общность является субъектом (точнее — полисубъектом) жизнедеятельности ребенка и объектом (точнее — источником, ситуацией) развития его личности. Образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно наиважнейший приоритет системы образования — педаго-

<sup>1</sup> Согласно Священному писанию Бог создал человека по Своему образу, дал ему бессмертную душу и призвал к богоподобию.

гическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла. Здесь важно каждому и своевременно осознать, что общество существует не потому, что каждый из нас существует; общество существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек по своей духовной сути есть бытие для других. Личностное развитие неотделимо от позитивной социализации, которая предполагает воспитание у детей способности давать экологическую и нравственную оценку своим действиям и поступкам.

В русле антропологической модели цель образования — *помочь ребенку встать именно на человеческий путь развития и устоять на нем*. Практика образования восходит к задачам духовно-нравственного воспитания и пробуждения «*духовного Я*» человека. Вектором и нормой развития здесь служит *универсализация бытия и самотрансценденция* человека: выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей, соучастником в построении которых и собеседником в осмыслении которых становится *Бого-человечество*. Для обозначения эталона образования воспользуемся латинским оборотом «*homo novus*» — «*новый (или обновленный) человек*», откликнувшийся на призыв своего «*духовного Я*» и преображенный в деятельном стремлении к Добру и Истине.

Детально базовые образовательные модели представлены в таблице 1.

**Симфония образования.** Технократическая, гуманистическая и антропологическая модели воспроизводят устойчивые, выдержавшие испытание временем и укоренившиеся в профессиональном педагогическом сознании «*эталоны*», которые затрагивают основы и фундаментальные проблемы развития и существования человека. По отдельности они охватывают различные измерения и аспекты процесса образования, совместно — высвечивают сложность и многогранность образовательной практики, позволяют сформировать целостное представление о педагогическом профессионализме. Осмысленный выбор целевых приоритетов, определение выше- и нижележащего, соотнесение вариативного и инвариантного имеют принципиальное значение и оказывают влияние на результаты работы педагогов, специалистов и образовательных учреждений. Очевидно, что образовательные модели разномасштабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой.

Соседствующие в таблице педагогические концепции в своей теоретической и практической части различаются так же, как, например, классическая механика отличается от квантовой механики, или чрезвычайно надежный и по сей день эксплуатируемый аэроплан АН-2 от современных самолетов типа МИГ-29 или СУ-27. Бессмысленно их сравнивать с точки зрения «лучше / хуже», учитывая, что физика Исаака Ньютона и физика Альберта Эйнштейна оперируют принципиально различными картинками материального мира, а «*кукурузник*», с одной стороны, и «*стрижи*» или «*витязи*» — с другой, наделены качественно разными техническими характеристиками и пилотажными возможностями. Так же и в от-

Таблица 1

Базовые модели образования

Общие тематические параметры	Модели образования		Антропологическая духовно-этическая
	Технократическая рационалистическая	Гуманистическая персоналистическая	
Философско-мировоззренческая доминанта	ребенок как субъект деятельности	ребенок как индивидуальный субъект и как суверенный субъект жизнедеятельности	детско-взрослая со-бытийная общность как полисубъект жизнедеятельности ребенка и как пространство (источник) развития его субъективности
Объект педагогической деятельности	<i>развитие ребенка как субъекта деятельности, формирование компетентностей, отвечающих конъюнктуре (требованиям и тенденциям) современного социо-культурного контекста</i>	<i>развитие ребенка как индивидуальности, поддержка в самоидентификации и построении собственного «Я», культивирование чувства внутренней свободы, способности раскрыть свое призвание и реализоваться в жизни</i>	<i>развитие ребенка как личности, поддержка в сущностном познании и пробуждении «духовного Я» человека, сопровождение к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла традиционализм<sup>1</sup></i>
Центрация	предметоцентризм (школоцентризм)	деоцентризм (персоноцентризм)	(теоцентризм)
Направленность	активная адаптация к условиям динамично изменяющегося мира	самосовершенствование <sup>2</sup> и творческая самореализация	универсализация индивидуального бытия, самотрансценденция и синергия
Основные модельные характеристики	составляющие ключевые компетентности субъекта деятельности: <i>знания, умения, навыки</i>	атрибуты индивидуальности: <i>идентичность, Я-концепция, автономия</i>	сущностные силы человека: <i>субъектность, рефлексивность, совестливость</i>

<sup>1</sup> Фундаментальным ценностям исконной российской православно-православной культуры соответствует принцип «Христосоцентризма» — ориентация на запредельную высоту христианских идеалов. Установленная таким образом вертикаль бытия спасительна для человека, учитывающая сколь сильно сносит к низшему течению обывденной жизни. Вместе с этим любому россиянину независимо от его мировоззрения и вероисповедания важно вовремя узнать и осмыслить тот факт, что выражения *Отче наш*, *Яже шолом* и *Аллах акбар* обращены к Одному и Тому же Богу, Вседержителю, Творцу вселенной. Ибо только с позиции этого знания и понимания возможен уважительный и созидательный диалог людей и культур.

<sup>2</sup> Представители гуманистического подхода используют в этой связи термин «личностный рост», под которым чаще всего понимается развитие таких качеств как принятие себя, конгруэнтность переживаний и поведения, толерантное отношение к окружающим людям.

## Продолжение таблицы 1

<p><b>Ключевые задачи педагогической деятельности</b></p>	<p>формирование «функционального Я», введение в культуру человеческого образа жизни, приобщение к ремеслам, воспитание функциональной грамотности и толерантности к неопределенности проблемных ситуаций</p>	<p>актуализация «индивидуального Я», воспитание собственного отношения к действительности, способности размышлять, говорить, действовать, принимать решения и совершать поступки от первого лица</p>	<p>пробуждение «духовного Я», введение в пространство экзистенциальных (смысложизненных) проблем, позитивная социализация, воспитание способности давать экологическую и нравственную оценки своим действиям и поступкам</p>
<p><b>Ядро профессиональной идентичности педагога</b> <b>Условия реальной модели образовательной модели</b></p>	<p>педагогическая компетентность</p> <p><i>формальная общность:</i> грамотная организация и методика обучения, обеспечивающие комплексное освоение ребенком способов интеллектуальной, организационной и практической деятельности</p>	<p>педагогическая самобытность</p> <p><i>партнерская общность:</i> педагогический такт, доброжелательное отношение и доверие со стороны старших, поощрение познавательных, творческих, практических интересов и инициатив, обеспечивающие проявление склонностей ребенка и реализацию индивидуальной образовательной траектории</p>	<p>личностная зрелость</p> <p><i>со-бытийная общность:</i> устойчивая духовная связь как основа преемственности поколений, приобщение к святыням, воспитание в духе отеческой культуры, личный пример и добрый совет (совесть) старших, обеспечивающие вращение ребенка в мир традиционных духовных ценностей</p>
<p><b>Норма развития</b></p>	<p><i>самообладание («быть в себе»):</i> воля к жизни и способность полагаться на собственные силы, реалистичность целей и разумное планирование жизни, верность избранному делу</p>	<p><i>самобытность</i> («быть самим собой»): вера в свое предназначение, выбор и прокладывание жизненного пути, дающего ощущение внутренней согласованности и подлинности индивидуального бытия, стремление к обретению смысла своей жизни и верность своему призванию</p>	<p><i>самоодоление</i> («быть выше себя»): чувство солидарности и ответственности перед людьми, сознательное, добровольное принятие моральных обязательств и следование им, служение и верность своему долгу</p>

**Продолжение таблицы 1**

<b>Общий результат развития</b>	самостоятельность и продуктивность в деятельности	самобытность и жизнестворчество	нравственное достоинство и деятельное стремление к добру (добродетель)
<b>Эталон образования</b>	« <i>homo faber</i> » — «мастеровитый человек», освоивший определенную профессиональную нишу и крепко вставший на ноги	« <i>homo liber</i> » — «свободный (самобытный) человек», идущий по жизни своим путем и преуспевающий на этом пути	« <i>homo novus</i> » — «новый (или обновленный) человек», откликнувшийся на призыв своего «духовного Я» и преобразенный в деятельном стремлении к Добру и Истине
<b>Дефициты</b>	недостаточность «функционального Я» и связанных с ним адаптационных ресурсов, педагогическая запущенность, ограниченность поведенческого репертуара и последовательности стратегий	недостаточность «индивидуального Я», ограниченность мотивационно-смысловой сферы (поверхностность, приземленность), со-зависимость, выученная беспомощность	вытеснение или отрицание «духовного Я», отчуждение нравственных чувств, моральная незрелость (опустошенность) или моральная распушенность (ценностная дезориентированность), своеобразие, следование в делах и поступках принципу «ничего святого»
<b>Деформации</b>	гипертрофия «функционального Я», разращение умом и умением, формальный, сугубо технический подход к решению сложных проблем человеческой жизни («экстремизм простых решений»)	гипертрофия «индивидуального Я», разращение самонимием («комплике полнотности»), иллюзия самостоятельности, односторонность мотивационно-смысловой сферы (эгоцентризм), самонадеянность и самозамкнутость <sup>1</sup> , гордыня	образование «псевдодуховного Я», метафизическая интоксикация <sup>2</sup> , одержимость сверхценными идеями и фанатизм, иллюзия духовного совершенствования и самооболащивание (духовная прелесть)
<b>«Симфония» образования</b>	единство базовых образовательных моделей, основанное на принципе иерархии (соподчинения и взаимодополнения)		

<sup>1</sup> Отчужденность от других людей, пренебрежение ближними.

<sup>2</sup> Состояние, характеризующееся стремлением разрешать глобальные проблемы глобального характера в отрыве от реальной жизни; может носить болезненный характер.

ношениях базовых образовательных моделей: они — разномасштабны, но определенным образом связаны и взаимодействуют между собой.

Так предпочтение технократической ориентации в образовании рождает в воображении аналогию с «оружейной лавкой». Ее миссия предельно прагматична — оснастить учащихся самыми передовыми знаниями и средствами и выпустить в мир для завоевания своего места под солнцем. Чтобы «оптимизировать» процесс обучения уже на его начальных этапах вводятся процедуры селекции и деление на группы по способностям (точнее — по формальным признакам успеваемости<sup>1</sup>). «На выходе» получаем страсти «воротничков»<sup>2</sup> и вульгарное деление людей на «винеров» (социальных лидеров, выигравших схватку за жизнь) и «лузеров» (социальных аутсайдеров, неудачников)<sup>3</sup>. Технократизм подходит к человеку с мерками обыденности, отвергая метафизический план его развития. Усеченный человек знает *уровень жизни*, но не ведает *полноты жизни*. Уровень жизни — уровень материального потребления. Полнота жизни — наполненность ее смыслом, но это удел неповторимо-личностного бытия, которому нет места в рамках данной модели. Может быть, поэтому технократы предпочитают «простые решения»<sup>4</sup> в отношении сложных проблем жизни людей.

Гуманистическая ориентация несколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые системные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную — благородную — высоту развития индивидуальности и самоактуализации человека. И все же есть момент, который и здесь вызывает сомнение. Гуманистическая педагогика реализует установки персонцентрического мировоззрения, для которого «индивидуальное Я» есть единственная и конечная ценность. Эта линия с неизбежностью ведет к индивидуализму и — в конечном итоге — к одиночеству человека, замыканию в своем самосовершенствовании ради самосовершенствования. Как метко заметил философ К.Н. Леонтьев, ин-

<sup>1</sup> Например, известно, что А. Эйнштейн посредственно учился в школе и даже был исключен из нее за неуспеваемость. «Мои учителя уверяли меня, что я не сделаю в жизни ничего путного», — вспоминал он.

<sup>2</sup> «Воротнички» белые, серые, синие — термины, применяемые для обозначения отдельных категорий лиц наемного труда, применительно к их профессиональной принадлежности: белые воротнички — управленцы, инженерно-технический персонал, служащие; серые воротнички — работники сферы обслуживания; синие воротнички — квалифицированные рабочие.

<sup>3</sup> Следуя этой примитивной логике в ряды «лузеров» нужно записать И.С. Баха, В. ван Гога, К.Э. Циолковского — людей, опередивших свое историческое время, но не сумевших преодолеть бедность и нужду, потому что их гений и вклад в культуру был признан и оценен обществом по достоинству уже после их кончины.

<sup>4</sup> Вот лишь некоторые примеры «экстремизма простых решений», ежедневно затрагивающие интересы многих людей: в системе здравоохранения — это практика лечения болезней «по схеме» без необходимого внимания к особенностям организма, психики и личности пациента; в общественном транспорте — это эксплуатация в условиях мегаполиса на наземных маршрутах автоматической системы контроля проезда (АСКП); в системе образования — это введение процедуры единого государственного экзамена (ЕГЭ). Вместе их объединяет общий принцип обезличивания и пренебрежения человеком в угоду бюрократической и/или экономической целесообразности.



дивидуализм, ставший доминантой развития, губит индивидуальность людей и своеобразие наций. Ограничившись этой стезей, образование рискует уподобиться «фабрике звезд». А «посевы» детоцентризма и толерантности, не подкрепленные духовно-нравственным воспитанием, могут дать сомнительные «всходы» эгоцентризма и самозамкнутости. Учитывая, что гипертрофия «индивидуального Я», для которого «Другие» — только фон, очень напоминает манеру поведения раковых клеток, каждая из которых считает себя главной.

Антропологическая модель привносит идею полноты образования и эвристичное представление о педагогической деятельности как об антропопрактике — практике развития базовых, родовых способностей человека. При этом определение основной миссии образования — развитие ребенка как личности — не исключает, а включает в себя другие функции образования, приводя их на основе принципа иерархии (соподчинения) к состоянию согласия и взаимодополнения. Этот настрой системы образования мы и называем «симфонией». В первом приближении он может быть очерчен в виде трех уровней образовательных процессов, на которых осуществляется и результируется развитие.

На первом уровне ребенок, интеллектуально познавая и практически осваивая разнообразные предметы, развивается как самостоятельный субъект, приспособляющийся к сложным условиям природного и культурного пространств. Здесь отношения взрослого и ребенка строятся по типу *формальной общности*, в которой параметры совместной деятельности заранее заданы, статусы (учитель и ученик) и функции (учить и учиться) предписаны. Качество образования обеспечивается грамотной организацией и методикой ведения учебного процесса.

Но приобретаемые знания и умения (компетенции) в подлинном смысле облагораживают ребенка лишь в той мере, в которой благоприятствуют развитию его индивидуальности: помогают ему формировать собственное видение и понимание действительности, оттачивать свой почерк и свой стиль в деятельности, учиться принимать решения и совершать поступки от первого лица, становиться и быть самим собой. Залогом решения образовательных задач второго уровня является «человеческий фактор» — личное обаяние и педагогический такт взрослых, которые обнаруживают себя в чутком и бережном отношении к проявлениям нарождающейся детской самобытности, умении заинтересовать, воодушевить ребенка, предоставить соразмерные его возрастным возможностям степень свободы и пространство самоопределения. Задача педагога (специалиста) состоит в том, чтобы, не стесняя развития детей формальными требованиями и ограничениями, постараться помочь каждому ребенку понять и проявить себя, определиться в своих интересах и научиться их согласовывать с интересами окружающих людей, не только крепко встать на ноги, но и пойти по жизни своим путем. Здесь образовательная практика перестраивается на эгалитарный стиль отношений, складывается *партнерская общность* взрослого и ребенка. Партнерство старших и младших нисколько не умаляет ценности обучения и важности освоения компетенций, а как бы вживляет их в свой контекст, включает в новые систем-

ные отношения, поднимая при этом планку образования на принципиально иную — благородную — высоту развития индивидуальности ребенка.

Но и индивидуализация — не самоцель для образования. Она, в свою очередь, должна становиться предпосылкой личностного развития и нравственного воспитания ребенка. Этот план развития определяют две вехи, в подготовке и обеспечении которых система образования играет великую роль: это встреча с самим собой и обращение к тому, Кто (Что) превосходит и восполняет тебя, пробуждает стремление не только *быть собой с другими*, но и *быть выше себя*, то есть *быть для других*.

Человек как личность на протяжении всего жизненного пути непрестанно экзаменируется мучительной проблемой добра и зла и вытекающей из нее проблемой достойного и недостойного бытия в мире. Необходимость делать нравственный выбор побуждает искать высшие (спасительные) ориентиры, укрепляющие и направляющие человека. «Личности человека нет, если нет бытия, выше ее стоящего, если нет того горнего мира, к которому она должна восходить», — настаивал Н.А. Бердяев. В контексте истории и культуры — это духовная традиция как форма приобщения к своей родовой сущности и обретения тем самым всей возможной полноты своего существования как человека; в религиозном миропонимании — это чувство присутствия Живого Бога, твердая вера и добрые дела. Здесь человеческое бытие становится самим собой лишь превращаясь в со-бытие, когда свобода как любовь к Себе развивается до свободы как любви к Другому. Во всей полноте развившихся свободы и любви в нас пробуждается Личность Бога. И всякий раз, когда мы относимся к Другому как к своему Ты, в таком отношении проглядывает божественное. Не случайно педагоги-новаторы придавали особое значение религиозному воспитанию детей. «Правила поведения для юношества» Я.А. Коменского начинались с наставления: «Юноша, где бы ты ни был, помни о том, что ты находишься в присутствии Бога и ангелов — и, может быть, людей. <...> Первой мыслью как проснешься, пусть будет мысль о Боге». К.Д. Ушинский говорил: «Религиозное образование должно с ранних лет ложиться на душу человека, как верный залог того, что он не собьется с дороги, как верный якорь спасения в дни житейских бурь и душевных тревог».

Образование — это естественное и, может быть, наиболее оптимальное место встречи личности и общества. Соответственно наиважнейшая задача системы образования — педагогическое сопровождение детей к черте самоопределения в отношении проблемы достойного и недостойного бытия, добра и зла. Здесь важно каждому и вовремя осознать, что общество существует не потому, что каждый из нас существует; общество существует потому, что ориентация на другого присуща каждому из нас. Человек по своей духовной сути есть бытие для других. Личностное развитие неотделимо от позитивной социализации, которая предполагает воспитание у детей способности давать экологическую и нравственную оценку своим действиям и поступкам.

Подлинным пространством личностного развития и нравственного воспитания ребенка выступает *со-бытийная общность*: духовное единение людей на ос-

нове общих ценностей и смыслов, преодоление каждым границ своей индивидуальности, переживание чувства солидарности, ответственности и преданности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Педагогической нормой здесь предстает опыт децентрации взрослого и ребенка в диалогическом общении, сотрудничестве и сопереживании.

Размышляя о роли и возможностях образовательных учреждений в личностном развитии детей, будет уместно вспомнить старую шутку о двух дверях: на одной написано «Истина», на другой «Лекция об Истине»; возле второй двери выстраивается очередь, возле первой — никого. Открыть первую дверь — значит принять муки выбора, риски действий и поступков, тяготы ответственности перед собой и другими (ближними и дальними, прошлыми и будущими поколениями) и через эти испытания учиться определяться в отношении достойного и недостойного бытия, прорываться через внешние соблазны и собственный эгоцентризм к Добру и Истине, духовно возрастать. Здесь задача взрослых лишней раз задуматься о том, что является наиболее действенным средством воспитания, и не ошибиться дверью в поиске оснований педагогической деятельности. И не забывать, что на этом пути все мы независимо от возраста и социального положения остаемся учениками и отнюдь не застрахованы от промахов и заблуждений.

**Вызов современности.** Святитель Николай Сербский писал, что существует четыре основных импульса, движущих людьми: личное благосостояние и собственные удовольствия; семейные и кровные узы; общественные законы; совесть и чувство присутствия Живого Бога. Четвертый импульс — это первая линия обороны, если человек не удерживает бастионы совести, он отступает на вторую линию — пытается защититься общественными законами; не удержав вторую, отступает на третью, и так — до последней. Именно в такой последовательности происходит деградация человека, деградация и гибель, ибо и последнюю линию обороны теряет человек, приходя в состояние одиночества, уныния, потери смысла жизни, тупого безразличия и полного отчаяния.

На наших глазах за последние годы стремительно изменился духовно-психологический климат общества. Кардинально меняется содержание внутренней жизни современного человека, балансирующего на грани «последней линии обороны». Один из безусловных вызовов нашего времени — **необходимость прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы культивирования человеческого в человеке.** Эта задача прямо связана с преодолением отчужденности, дезориентированности или опустошенности отдельной человеческой жизни.

У общества нет иного пути исторического развития: либо воспроизводство основ гражданской и нравственной солидарности людей, либо сползание к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни социальных лидеров, ни аутсайдеров. Величайший психолог XX века В. Франкл так прокомментировал проблему: «Несмотря на нашу веру в потенциал человека, мы не должны закрывать глаза на то, что человеческие люди являются и, быть может, всегда будут оставаться меньшинством. Но именно поэтому каждый из нас чувствует вызов присоединиться

к этому меньшинству. Дела плохи. Но они станут еще хуже, если мы не будем делать все, что в наших силах, чтобы улучшить их» [11].

В настоящее время уже вполне очевидна фундаментальная зависимость перспектив нашей цивилизации от тех способностей и качеств человека, которые становятся и формируются в образовании. Современное педагогическое сообщество как никогда ранее стоит на перепутье: либо пребывать в позиции наблюдателя и комментатора (а по сути — «заложника») насущных проблем социальной и культурной жизни; либо искать и претворять формы осмысленного и деятельного ответа на вызовы XXI века.

При обращении к той или иной образовательной модели чрезвычайно важен «взгляд вглубь» — вплоть до ценностных оснований. Ни содержание, ни способы работы педагогов и специалистов системы образования, по сути, не являются идеологически нейтральными: за ними всегда (чаще всего имплицитно) стоят те или иные ценности и идеалы. Недооценка роли ценностного плана может приводить к «скрытым результатам» работы, которые не только не планируются, но и, возможно, вступают в противоречие с намерениями педагога. Поэтому и требуется мировоззренческое усилие, направленное на выработку системы взглядов, принципов и убеждений, определяющих персональную профессиональную позицию; на осмысление современных социокультурных тенденций и оценку их влияния на здоровье и развитие детей; на определение ценностных приоритетов и постановку профессиональной сверхзадачи. Здесь стержневым выступает вопрос «ради чего?», как точка отсчета, альфа и омега профессиональной деятельности, как индикатор личностной зрелости педагога, ибо на этот вопрос отвечать словами, не становящимися делами, грешно: «Пусть твое «Да» будет «Да»... а что сверх этого, то от лукавого».

### *Литература*

1. Бердяев Н.А. Царство Духа и Царство Кесаря / Н.А. Бердяев. — М.: Республика, 1995. — 375 с.
2. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология / Б.С. Братусь. — М.: Флинта, 2000. — 88 с.
3. Гостев А.А. Психология и метафизика образной сферы человека / А.А. Гостев. — М.: Генезис, 2008. — 484 с.
4. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. — М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. — 384 с.
5. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
6. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. — М.: Школьная Пресса, 2000. — 416 с.
7. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. — Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

8. *Филарет (Вахромеев К.В.; митрополит Минский и Слуцкий)*. Человек в истории / Филарет. – Минск: Свято-Елисаветинский женский монастырь, 2008. – 192 с.
9. *Флоренская Т.А.* Мир дома твоего. Человек в решении жизненных проблем / Т.А. Флоренская. – М.: Русский Хронограф, 2009. – 480 с.
10. *Франк С.Л.* Свет во тьме: опыт христианской этики и социальной философии / С.Л. Франк. – М.: Факториал, 1998. – 256 с.
11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
12. *Хамитов Н.В.* Философия человека: от метафизики к метаантропологии / Н.В. Хамитов. – Киев: Ника-Центр, 2002. – 336 с.
13. *Шувалов А.В.* Образование в фокусе профессионального мировоззрения / А.В. Шувалов // Психология обучения. – 2007. – 7. – С. 4–17.

### *Literatura*

1. *Berdyayev N.A.* Czarstvo Duxa i Czarstvo Kesarya / N.A. Berdyayev. – М.: Respublika, 1995. – 375 s.
2. *Bratus' B.S.* Russkaya, sovetskaya, rossijskaya psixologiya / B.S. Bratus'. – М.: Flinta, 2000. – 88 s.
3. *Gostev A.A.* Psixologiya i metafizika obraznoj sfery' cheloveka / A.A. Gostev. – М.: Genesis, 2008. – 484 s.
4. *Ostapenko A.A.* Modelirovanie mnogomernoj pedagogicheskoj real'nosti: teoriya i texnologii / A.A. Ostapenko. – М.: Narodnoe obrazovanie; NII shkol'ny'x texnologij, 2005. – 384 s.
5. *Slobodchikov V.I.* Psixologiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – М.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
6. *Slobodchikov V.I.* Psixologiya razvitiya cheloveka / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – М.: Shkol'naya Pressa, 2000. – 416 s.
7. *Slobodchikov V.I.* Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya / V.I. Slobodchikov. – Ekaterinburg: Izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparxii, 2009. – 264 s.
8. *Filaret (Vaxromeev K.V.; mitropolit Minskij i Sluczkiy)*. Chelovek v istorii / Filaret. – Minsk: Svyato-Elisavetinskij zhenskij monasty'r', 2008. – 192 s.
9. *Florenskaya T.A.* Mir doma tvoego. Chelovek v reshenii zhiznenny'x problem / T.A. Florenskaya. – М.: Russkij xronograf, 2009. – 480 с.
10. *Frank S.L.* Svet vo t'me: opy't xristianskoj e'tiki i social'noj filosofii / S.L. Frank. – М.: Faktorial, 1998. – 256 s.
11. *Frankl V.* Chelovek v poiskax smy'sla / V. Frankl. – М.: Progress, 1990. – 368 s.
12. *Xamitov N.V.* Filosofiya cheloveka: ot metafiziki k metaantropologii / N.V. Xamitov. – Kiev: Nika-Centr, 2002. – 336 s.
13. *Shuvalov A.V.* Obrazovanie v fokuse professional'nogo mirovozzreniya / A.V. Shuvalov // Psixologiya obucheniya. – 2007. – 7. – S. 4–17.

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Д.К. Бартош

### Специфика применения практико-ориентированных педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя иностранного языка

**А**ктивные инновационные процессы в социально-экономической и политической жизни современного общества стимулируют систему образования модернизировать профессиональную подготовку, повышать качество обучения, используя практико-ориентированные технологии, в связи с чем особое значение приобретает оптимизация профессиональной подготовки специалистов различных сфер и уровней общественной жизни. Непрерывно увеличивается объем и изменяется содержание знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные специалисты.

Оптимальное сочетание общетеоретического и профессионального компонентов в образовательном процессе, учет специфики контингента обучающихся через развитие новых педагогических практико-ориентированных технологий служат предметом большого количества исследований и публикаций, посвященных проблемам профессионального образования (Н.А. Байдикова, А.А. Деркач, С.Б. Елканов, И.Ф. Исаев, Н.А. Катайцева, Е.А. Климов, О.В. Колобова, Н.В. Кузьмина, Т.Н. Попова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

В последнее время в образовании особенно возросла роль иностранного языка, позволяющая педагогу как профессионалу занять достойное место в мировом сообществе. Это детерминирует изменение подхода к обучению иностранному языку с целью оптимизации процесса профессиональной подготовки студентов-лингвистов и предполагает параллельно использовать языковые аспекты и практико-ориентированное взаимодействие.

В научно-педагогической литературе исследование проблем оптимизации всего процесса профессиональной лингвистической подготовки, как и эффективности отдельных ее компонентов, нашло отражение в ряде исследований по моделированию и проектированию педагогических технологий (В.П. Беспалько,

Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, В.Ю. Питюков, Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская и др.).

Технологии важно отграничить от методики в традиционном понимании. Технологии существенно менее зависят от индивидуальных особенностей педагога, но они способны конкретизировать методики и входить в методику обучения как ее компоненты, наряду с другими приемами обучения.

Цель нашего исследования — обосновать принципы реализации практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки студентов-лингвистов.

В ходе нашего исследования применялись и подвергались эмпирической проверке развивающие педагогические технологии, разработанные программы педагогических практик, лингводидактический мониторинг, а также методические пособия, программы спецкурса, семинаров. Опытной проверке также были подвергнуты следующие блоки искомой системы: *теоретический*, интегрирующий психолого-педагогические и специальные лингвистические дисциплины в сочетании с различными видами практических занятий, проводимых в форме тренингов, деловых и ролевых игр и др.; *технологический*, предусматривающий применение многоуровневой модели будущей профессиональной деятельности; *учебно-практический*, обеспечивающий непосредственное включение студентов — будущих учителей иностранного языка — в профессиональную деятельность в процессе педагогической практики.

Профессионализм преподавателя в использовании технологий заключается в умении создавать в процессе педагогического взаимодействия ситуацию, предполагающую активную позицию обучающихся, задействуя их личностные способности — умения избирать, оценивать, рефлексировать свое поведение и состояние, управлять собой.

Необходимость оптимизации лингвистической подготовки ведет к переосмыслению характера современного лингвистического образования. Обучение, направленное только на передачу готовых знаний, становится неэффективным. В этой ситуации более важным оказывается формирование у человека таких личностных структур и способностей, которые делают для него посильной самостоятельную ориентацию в мире знаний и умений. Освоение знаний перестает быть подгонкой личности под определенный стандарт. Напротив, оно оказывается средством расширения деятельных способностей индивида. Решающие возможности в этом процессе имеют именно практико-ориентированные технологии. Они способны обеспечить: а) общественное производство прикладными разработками, накопленной информацией, соответствующим образом подготовленными кадрами со сформированным социально заданным типом личности; б) научную сферу деятельности соответствующими методологическими знаниями; в) информационную сферу деятельности исследованиями по функционированию информации в современном обществе, умениями и навыками, связанными с необходимостью жить и функционировать в информационном обществе.

Практико-ориентированные технологии включают следующие составляющие:

– *методическую* (теоретическое обоснование; обобщение практического опыта; определенный круг решаемых педагогических задач, соответствующий целям учебного процесса; методические материалы, инвариантные учебной дисциплине; возможность использования различных шкал оценки результатов текущего, промежуточного и итогового контроля и их обоснование; постепенное внедрение; отсутствие радикальной перестройки учебного процесса; необходимость специальной подготовки преподавателей; возможность широкого распространения в процессе профессиональной подготовки);

– *организационную* (минимизация ресурсозатрат (техника, штаты, расходные материалы и пр.); короткий временной интервал от решения по внедрению до начала практического использования; автономность после внедрения; увеличение объема полезной информации в цепи управления; сокращение лишних управленческих звеньев);

– *информационную* (наличие и высокое качество учебной и методической литературы и документации по методическим основам и специфике использования технологии; возможность получения модификаций и дополнений; обеспечение оперативных консультаций; возможность оценить качество и результативность процесса обучения) [2; 4; 7].

Представленная характеристика основных составляющих практико-ориентированных технологий позволяет обобщить их достоинства:

– обеспечение большей свободы выбора образовательного маршрута, направлений и уровней высшего образования, а также ступеней профессиональной подготовки;

– гибкость в перестройке структур и содержания профессионального обучения с учетом быстро изменяющейся конъюнктуры рынка труда;

– экономичность по совокупным материальным затратам и суммарным объемам образовательных услуг;

– обеспечение наиболее рационального использования научно-педагогических кадров и учебно-лабораторной базы вузов.

Применительно к практико-ориентированным технологиям профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка мы выделяем:

**1. Принцип накопления и осмысления собственного профессионального опыта**, предполагающий: осведомленность учителя иностранного языка в аккумулированной в учебном предмете науке, которую он представляет (профессиональная компетенция); освоение совокупности знаний и умений структурировать научное и практическое знание в целях решения педагогических задач (педагогическая компетенция); знание методов, их выбор, эффективность применения (методическая компетенция); знания, языковые и неязыковые умения и навыки общения (коммуникативная компетентность). Мониторинг учебных программ в педагогических вузах показывает важность установления рационального соотношения, а также согласованности содержания разных педагогических и спе-



циальных дисциплин. Между тем, в ряде современных вузовских учебных программ наблюдается дублирование материалов и проблем в различных курсах. Анализируя практическую подготовку студентов педагогических вузов, становится ясным, что система педагогических практик логична и разнообразна. Казалось бы, задача реализации полученных теоретических знаний на практике решена, но это не совсем так. Необходимо не только получить и накопить практический опыт, но проанализировать его и осознать его значение для будущих учителей иностранного языка. Не отработанный студентом практический опыт остается «мертвым грузом» и вскоре забывается, оставляя лишь некоторый эмоциональный след. Отсюда ясно, что проблема рефлексии в системе высшего лингвистического образования практического опыта достаточно важна и актуальна.

**2. Принцип интеграции** предусматривает необходимость создания для каждого человека равных прав и возможностей на получение образования, на развитие его индивидуальных способностей, на включение личности в самостоятельную жизнь в обществе. В нашем исследовании использование интегративной технологии преследует цель объединения различных самостоятельных разделов изучаемых дисциплин в комплексно-целевую, организационно-содержательную основу профессиональной подготовки студентов-лингвистов. В рамках нашего исследования понимание принципа интеграции в профессиональной лингвистической подготовке связано с содержанием научного материала, научных фактов и данных и предусматривает синтез знаний, процесс установления причинно-следственных связей между различными объектами. В ходе нашей работы мы пришли к выводу, что процесс профессиональной подготовки студентов-лингвистов должен проходить через все курсы, носить непрерывный, сквозной, интегрированный характер. В настоящее время особенно актуально развитие и совершенствование преподавания европейских языков, в частности — немецкого, обеспечение именно той ситуации, которая рассматривается как весьма желательная в документах Европейского совета — создание условий для плодотворного развития и взаимодействия всех европейских языков и культур, а в условиях России — «школьных» европейских языков [3]. В качестве ориентира рассматриваются базовые компетенции специалиста, разработанные Советом Европы: социально-политическая (способность ответственно участвовать в демократических процессах), межкультурная (способность толерантно и творчески подходить к сосуществованию культур в рамках одного общества), лингвистическая (способность оптимально использовать средства родного языка и освоить несколько иностранных языков), информационная (способность критически переосмысливать получаемую по различным каналам информацию) и когнитивная (способность учиться, развивать себя всю жизнь).

Поливариантность методического обеспечения школьного курса немецкого языка предъявляет высокие требования к уровню научно-методической подготовки не только учителей со стажем, но и молодых учителей, которым уже на стадии педагогической практики приходится работать параллельно с несколькими учебно-методическими комплексами различных ступеней.

Совместный проект Гете-института (ФРГ), МГПУ как головного вуза и ряда российских вузов «Оптимизация модели профессионального образова-

ния учителей немецкого языка» по разработке программы профессиональной подготовки учителя немецкого языка предполагает: 1) ориентацию на студентов (право голоса в обсуждении решений, касающихся процесса обучения, на ознакомление в начале обучения с концепцией и запланированной прогрессией становления профессиональной компетенции в процессе обучения, на получение в начале каждого курса и семестра возможности обсудить цели и содержание обучения и инициировать студенческие проекты, результатами которых могут быть научные конференции, небольшие эмпирические исследования в области пересечения лингвистики, дидактики и психологии, страноведческие досье, выставки, самостоятельные кросс-культурные исследования, ролевые игры, театральные постановки, методические разработки и т.п.) [8]; 2) партнерские отношения между преподавателями и студентами; 3) интеграцию содержаний различных учебных курсов и предметов; 4) интерактивные и мультимедийные формы обучения; 5) творчество студентов и преподавателей в отношении содержаний и форм обучения.

Сочетание таких принципов должно помочь будущим учителям иностранного языка адаптироваться к ситуации появления на методическом рынке России новых УМК.

Эти УМК во многом следует охарактеризовать как учебные материалы нового поколения, например: УМК “Alles klar!” («Все ясно!») для 1-го года обучения (авторы О.А. Радченко, Н.П. Степкин, Г. Хебелер), УМК «Шаги-3» для 7 класса общеобразовательных школ (авторы И.Л. Бим, Л.В. Садова, Н.А. Артемова), УМК «Мозаика» для 3 класса школ с углубленным изучением немецкого языка (авторы Н.Д. Гальскова, Н.А. Артемова, Т.А. Гаврилова), программа-концепция курса по немецкому языку для общеобразовательных учреждений (5–11 кл.) (автор О.Ю. Зверлова) и т.д. Принципы создания учебников нового поколения в последнее время стали предметом серьезных дискуссий среди методистов и языковедов России [1]. Их характеристики включают аспекты, непривычные для «классических» линеек УМК: аутентичность учебного материала, разнообразие тематики и лексического материала, комплексный характер организации всех видов языкового материала в рамках одной темы, формирование межкультурной компетенции с опорой на реалии целевой группы и возрастные особенности учащихся, включение в учебник особых видов упражнений, в том числе по дифференциации фонетических явлений. В новых УМК содержится большое количество страноведческой информации, позволяющей пробудить интерес учащихся к богатому культурному наследию Германии. УМК включают различные виды текстов, диалоги, полилоги с ярко выраженным проблемным характером, позволяющим построить обсуждение темы урока в контексте диалога культур и т.д.

На наш взгляд, одна из мер, способствующих обеспечению эффективности практико-ориентированных технологий профессиональной подготовки студентов-лингвистов в рамках принципа интеграции — разработка комплексных курсов на основе межпредметного обобщения с целью концентрации вокруг центральных проблем, изучение которых позволит систематизировать, обобщать

разрозненные знания по различным учебным дисциплинам, доводить их до определенного уровня восприятия и применять на практике. В этих целях должны быть пересмотрены действующие программы, скоординировано их содержание, приведены в соответствие теоретический и практический виды подготовки.

**3. Принцип субъект-субъектного взаимодействия**, предполагающий новое видение сложнейших стереотипов педагогического процесса, в котором порой обезличена роль студента, абстрагирована фигура ученика, монологизирована роль учителя. И точкой отсчета, новым ракурсом всего для нас становятся субъект-субъектные отношения между педагогом и студентом, в дальнейшем транслируемые личностью последнего в отношении учителя и ученика. Следует отметить, основываясь на личном педагогическом опыте, традиционно принятая лекционная форма работы со студентами-лингвистами в последнее время оказывается неэффективной. Изменение же ее в сторону чередования во времени небольших по длительности периодов сообщения педагога с поисковыми и творческими работами студентов создают атмосферу обратной связи. В этом случае педагог оценивает свою работу в обратной связи по результатам: а) усвоения материала студентами в момент оценки; б) по предлагаемой динамике самостоятельного дальнейшего развития данного материала самими студентами.

**4. Принцип личностной и профессиональной рефлексии** предполагает создание условий для реализации личностно-деятельностного, индивидуально-творческого, практико-ориентированного подходов в профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка. Для получения информации об уровнях личностной и профессиональной рефлексии студентов-лингвистов нами были использованы диагностирующие задания: рефлексивно-аналитическая беседа, «разброс мнений», анализ конкретных ситуаций, составление и коррекция профессионально-личностных планов и программ и др. В осуществлении этих позиций существенное место занимает диалогический метод, который строит взаимодействие на субъектно-субъектной основе, что побуждает студентов к творческому, индивидуально-личностному участию в работе по самообразованию, саморазвитию, самокоррекции личности, профессиональной деятельности. В ходе исследования нами широко использовались творческие работы студентов, рефераты, сочинения, курсовые работы и т.д.

**5. Принцип поэтапности** предполагает, что на каждом предшествующем этапе в той или иной мере предопределяется возможность более или менее успешного продвижения на следующих этапах, позволяющая построить педагогическое воздействие на последующих этапах так, чтобы обеспечить оптимальное продвижение. Поскольку сущность любого образовательного процесса — это процесс познания, при реализации данного принципа целесообразно учитывать широко известное положение С.Л. Рубинштейна, согласно которому процесс познания идет от общего недифференцированного синтеза к дифференцированному анализу и затем к подлинному синтезу, обобщающему то существенное, что выявлено в результате анализа [5]. Данное положение важно учитывать при определении конкретного содержания образовательных и профессиональных задач.

Реализуя указанный принцип, следует иметь в виду, что предлагаемые образовательные и профессиональные задачи должны быть доступными на каждом этапе лингвистического педагогического образования и составлены так, чтобы предоставлять возможность их решения на разном уровне: от уровня здравого смысла до уровня высокого профессионализма. Относительно профессиональной лингвистической подготовки помимо собственно интереса к усвоению содержания, можно выделить две группы факторов, также влияющих на возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности. Это, во-первых, сложившаяся социально-экономическая и социально-культурная значимость профессии лингвиста в обществе, формально характеризуемая хорошим уровнем заработной платы специалистов, гарантией занятости, условиями работы, престижностью. Эти факторы влияют, в первую очередь, на выбор абитуриентов и служат первоначальной мотивационной основой поступления в высшее учебное заведение по специальности «лингвистика». И, во-вторых, это факторы, которые определяются принятой в данном вузе общей системой организации обучения и стимулирования достижений студентов: критериями контроля и оценки успеваемости, принципами ее материального и морального стимулирования (дифференцирование размера стипендии в зависимости от результатов рейтинговой оценки успеваемости, конкурсное распределение выпускников на престижные места работы при наличии заказов на специалистов), условиями учебы и т.п.

Важное место во второй группе факторов занимает деятельность преподавателя, использующего те или иные способы воздействия на мотивационную сферу студента: проблемное содержание курсов, разнообразные педагогические технологии и приемы активизации учебной деятельности, вхождение в общение и взаимодействие со студентами и др.

**6. Принцип моделирования** предполагает использование потенциальных возможностей практико-ориентированных технологий и включает: приближение учебной среды к профессиональным условиям; интеграцию учебной деятельности в профессиональную; стимулирование профессионально-педагогического и личностного самоопределения студентов; обеспечение конечного положительного результата, то есть подготовку выпускника, обладающего профессиональными умениями, достаточными для грамотного выполнения обязанностей с самого начала самостоятельной работы; экономию затрат сил, средств и времени педагога и обучаемых [6]. Моделирование может выходить за рамки собственно учебного процесса, включать имитацию типичных педагогических ситуаций и проектирование способов действия в них.

Таким образом, профессиональная лингвистическая подготовка должна учитывать сложный комплексный характер деятельности, значимость влияния личностных характеристик на результат деятельности и профессиональные требования.

Применение знаний на практике — сложный аналитико-синтетический процесс, который требует проявлять способности анализировать и синтезировать, конкретизировать общие, абстрактные положения и отвлекаться от кон-

кретных данных, усматривать в частном общее, связывать в единую систему знания различной степени общности, перестраивать приобретенные знания в соответствии с требованиями задач, переосмысливать один и тот же объект или явление под углом зрения разных систем знаний.

На наш взгляд, включение в процесс профессиональной подготовки студентов-лингвистов личностно-развивающих педагогических технологий, практико-ориентированных специфических форм позволит трансформировать получаемые студентами — будущими учителями иностранного языка — теоретические знания в практические умения.

### *Литература*

1. Бим И.Л. К проблеме оценивания современного учебника иностранного языка / И.Л. Бим, О.В. Афанасьева, О.А. Радченко // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 6. – С. 13–17.
2. Борисова Н.В. Новые технологии активного обучения: сб. образоват.-проф. программ / Н.В. Борисова, Н.А. Морозова, А.Л. Смятских; под науч. ред. Н.В. Борисовой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 70 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: Аркти, 2000. – 236 с.
4. Капица Г.П. Современные образовательные технологии в вузе / Г.П. Капица, М.В. Гаврилова, Ю.П. Леванов. – Чебоксары: ЧКИ РУК, 2007. – 215 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.
6. Смятских А.Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа / А.Л. Смятских, Т.М. Туркина. – М.: Издат. центр НОУ ИСОМ, 2003. – 34 с.
7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.
8. Яцковская Г.В. О новой Программе профессиональной подготовки учителей иностранных языков (на примере немецкого) / Г.В. Яцковская // Вопросы общего и частного языкознания в высшей школе: сб. науч. тр. «Вайсгерберовские чтения в МГПУ» / Под ред. О.А. Радченко. – М.: МГПУ, 2000. – С. 83–93.

### *Literatura*

1. Bim I.L. K probleme ocenivaniya sovremennogo uchebnika inostrannogo yazy'ka / I.L. Bim, O.V. Afanas'eva, O.A. Radchenko // Inostranny'e yazy'ki v shkole. 1999. – № 6. – S. 13–17.
2. Borisova N.V. Novy'e tehnologii aktivnogo obucheniya: sb. obrazovat.-prof. programm / N.V. Borisova, N.A. Morozova, A.L. Smyatskix; pod nauch. red. N.V. Borisovoj. – M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2000. – 70 s.
3. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam / N.D. Gal'skova. – M.: Arkti, 2000. – 236 s.
4. Kapicz G.P. Sovremenny'e obrazovatel'ny'e tehnologii v vuze / G.P. Kapicz, M.V. Gavrilova, Yu.P. Levanov. – Cheboksary': ChKI RUK, 2007. – 215 s.

5. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter Kom, 1998. – 688 s.
6. *Smyatskix A.L.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti studentov ped-kolledzha / A.L. Smyatskix, T.M. Turkina. – M.: Izdat.cent. NOU ISOM, 2003. – 34 s.
7. *Yakimanskaya I.S.* Razrabotka texnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya / I.S. Yakimanskaya // Voprosy' psixologii. –1995. – № 2. – S. 31–42.
8. *Yaczkovskaya G.V.* O novej Programme professional'noj podgotovki uchitelej inostranny'x yazy'kov (na primere nemeckogo) / G.V. Yaczkovskaya // Voprosy' obshhego i chastnogo yazy'koznaniya v vy'sshej shkole: sb. nauch. trudov. “Vajsgerberovskie chteniya v MGPU” / Pod red. O.A. Radchenko. – M.: MGPU, 2000. – S. 83–93.

**Р.К. Карнеев,  
С.В. Мерзлякова**

### **Связь индивидуально-психологических особенностей с развитием ценности семьи у студенческой молодежи**

**В** результате изменений социальных условий, смены одних общественно-экономических отношений на качественно противоположные, наблюдаются сложные процессы деградации семейного образа жизни и снижение престижа семьи в молодежной среде. Одним из детерминирующих факторов подготовки молодежи к браку и семейной жизни выступают средства массовой информации. Информация, которая усваивается с детства, в результате запрета на цензуру качественно изменилась: пропагандируются культ богатства, свободные отношения между мужчиной и женщиной, секс, альтернативные формы брачно-семейных отношений. Современные юноши и девушки сокращают добрачный период общения и переходят к сексуальным отношениям, нередко становящимся причиной незапланированной беременности, рождения детей у несовершеннолетних, которые еще морально и материально не готовы к роли родителя, мужа, жены. Сложившаяся ситуация не позволяет говорить о формировании ценностного отношения к семье и супружеству. В этих условиях актуальной становится проблема создания концепции подготовки молодежи к браку и семейной жизни.

Потребность в семье не возникает сама по себе, а воспитывается у каждого человека. В.А. Сухомлинский утверждал, что «...к материнскому и отцовскому долгу надо готовить чуть ли не с колыбели, а воспитание хорошей матери и хорошего отца — это, по существу, решение доброй половины всех задач школы» [4].

Таким образом, в психологической теории возникает настоятельная необходимость искать пути решения проблемы формирования ценности семейно-брачных отношений в молодежной среде, используя образовательные учреждения для подготовки молодежи к семейной жизни. При этом необходимо воспитывать не только чувства ответственности друг перед другом, но и развивать способность понимать близкого человека, умение совместить карьеру и семейные обязанности, желание идти на взаимные уступки и соглашения и т.д. Для оптимизации процесса формирования готовности молодежи к созданию семьи необходимо изучить особенности брачно-семейных представлений в подростковом и юношеском возрасте с учетом нынешних социальных реалий, нравственно-психологических черт и настроений современной молодежи, выявить психологические факторы развития ценности семьи у юношей и девушек.

Таким образом, возникает противоречие между острой необходимостью внедрения в образовательный процесс школы, вуза программы по становлению и развитию ценностного отношения к семье у современной молодежи и фактическим уровнем разработанности данной тематики в психологической науке. Названное противоречие создает проблему, сущность которой в том, что процесс становления и развития ценности семьи юношей и девушек не полностью исследован с психологических позиций.

Молодежь как часть населения, совокупность индивидов современного общества несет особую миссию: обеспечение продолжения исторического развития данного общества и государства, жизни старших и воспроизводства последующих поколений. Эта миссия реализуется на основе освоения и преобразования молодежью существующей системы ценностей, норм и реализации их в собственной жизнедеятельности.

В настоящее время значительная часть молодежи перед началом самостоятельной профессиональной деятельности проходит многолетнюю профессиональную подготовку в рамках высшей или средней специальной школы. Студенческие годы — это время самоопределения, время выбора собственной жизненной позиции, годы упорного труда, годы познания не только профессиональных истин, но и общекультурных ценностей.

В результате внутриличностной дифференциации молодежи по следующим основаниям: включенность в систему высшего образования, четкие установки на выбор профессии, овладение ролью высококвалифицированного специалиста — мы конкретизируем понятие «студенческая молодежь». Студенческая молодежь — это наиболее однородная и по возрасту, и по социальным характеристикам группа, основной вид деятельности которой, определяющий все существенные черты ее образа жизни, — это учение, подготовка к будущей профессиональной деятельности.

Б.Г. Ананьев считал что, если по онтогенетическому принципу выделяются такие возрастные стадии как рост, созревание, зрелость, старение и старость, то принцип социализации требует выделения возрастов с точки зрения становления личности в определенном обществе. В таком случае обычно называются ранний, дошкольный, младший школьный и другие возраста, но упускается такой важный этап становления личности как студенческий возраст [1]. Поэтому Ю.А. Самариным и Б.Г. Ананьевым был введен термин «студенческий возраст» как особый период развития личности, продолжающийся только во время обучения в вузе или среднем специальном учебном заведении, когда происходит «воспитание будущего специалиста, общественного деятеля и гражданина, освоение и консолидация многих социальных функций, формирование профессионального мастерства» [3].

Исключительная важность периода студенчества для развития личности определяется следующими задачами, требующими разрешения на данном этапе онтогенеза (Б.Г. Ананьев, Д.Б. Бромлей, Д. Левинсон):

1. Поиск идентичности: студенты определяют и переопределяют себя, свои приоритеты и свое место в мире.



2. Преобразование детско-родительских отношений. Формирование личностной самостоятельности, подразумевающей принятие на себя ответственности за свою жизнь, свое место в обществе.

3. Формирование профессионального самосознания и усвоение основ будущей профессии.

4. Выстраивание близких отношений с противоположным полом и выбор партнера для будущей семейной жизни.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что период студенчества, соединяющий в себе юность и раннюю зрелость, сензитивен для становления и развития ценности семьи.

**Цель и задачи исследования.** Цель данного исследования — установление связи между индивидуально-психологическими особенностями личности и ценностью семьи современных студентов. В связи с этим выдвинута гипотеза о том, что развитие ценности семьи происходит под влиянием системы различных психологических факторов и подвержено закономерным возрастным изменениям в процессе онтогенеза.

Для достижения поставленной цели, проверки выдвинутой гипотезы нами были намечены и решались следующие задачи.

1. Провести сравнительный анализ значимости ценности семьи у студентов I, III и V курсов.

2. Оценить характер связи индивидуально-психологических особенностей личности и ценности семьи у студентов I, III и V курсов.

3. Выделить факторы «интеллектуальные особенности», «эмоционально-волевые особенности», «коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия» и определить степень их влияния на развитие ценности семьи у студенческой молодежи.

В исследовании приняли участие 579 студентов первого (193 чел.), третьего (193 чел.) и пятого (193 чел.) курсов очного отделения Астраханского государственного университета и Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского. Из них 223 студента специальностей «Психология», «Педагогика и психология», 162 студента специальностей «Реклама», «Связи с общественностью», «Документоведение и документационное обеспечение управления», 194 студента специальности «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит».

**Методы и методики исследования.** Учитывая изложенные теоретические положения, для достижения цели исследования нами были использованы следующие диагностические *методики*:

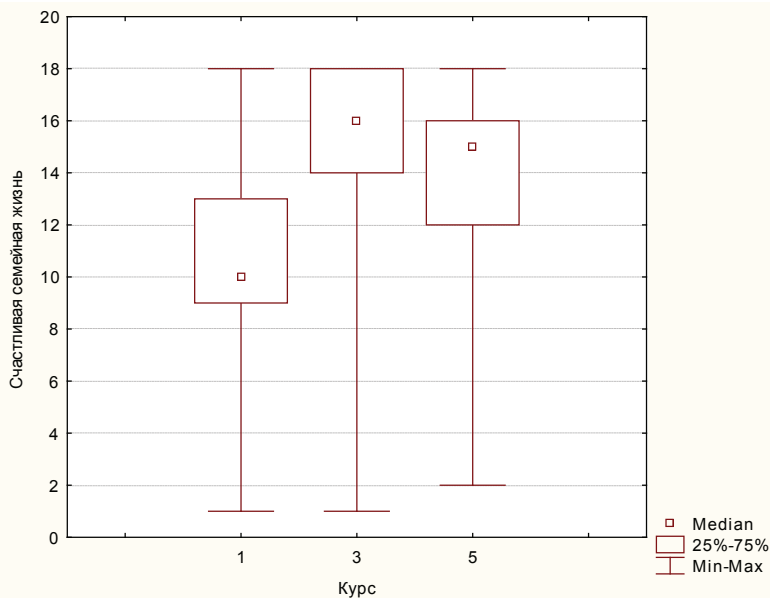
✓ для установления значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у современных студентов — методика М. Рокича «Ценностные ориентации»;

✓ для исследования индивидуально-психологических особенностей личности — тест Кэттелла (16PF — опросник).

При проведении аналитического этапа мы использовали математико-статистические методы, которые позволили нам установить достоверность результатов исследования. Для окончательных выводов использовались результаты на уровне значимости  $p \leq 0,05$  и  $p \leq 0,01$ . Все расчеты выполнялись с помощью компью-

терной программы Statistica 6.0. В анализ включались описательные статистики, критерий Краскела-Уоллеса, факторный анализ, регрессионный анализ.

**Результаты исследования.** На первом этапе нашего исследования с помощью методики М. Рокича «Ценностные ориентации» была определена иерархия ценностей современных студентов. При проведении сравнительного анализа значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у студентов I, III и V курсов мы использовали непараметрический критерий Краскела-Уоллеса: значение критерия  $H = 147,7402$ , уровень значимости  $p < 0,001$ . Диаграммы размаха (см. рис. 1) наглядно демонстрируют нам, что ценность семьи более значима для студентов I курса, по сравнению со студентами III и V курсов. Согласно процедуре проведения методики наиболее значимая ценность получает первое ранговое место, наименее важная занимает 18 ранг. Так, у 50% выборки студентов I курса ценность «счастливая семейная жизнь» занимает 1–10 ранговые места (минимальное значение равно 1, медиана равна 10). 75% студентов III курса поставили изучаемую ценность на 14–18 ранги (нижняя квартиль равна 14, максимальное значение равно 18). У 50% студентов V курса ценность семьи занимает 12–16 ранги (нижняя квартиль равна 12, верхняя квартиль — 16). Полученные результаты согласуются с ранее проведенным исследованием половозрастных особенностей семейных ценностей [2] и свидетельствуют о том, что сензитивный период развития ценности семьи — это юношеский возраст (18–19 лет).



**Рис. 1.** Сравнительный анализ значимости ценности «счастливая семейная жизнь» у студентов различных курсов.

Для выявления взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями личности и ценностью семьи у студентов I, III и V курсов мы вычислили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Из таблицы 1 видно, что на первом курсе достоверных взаимосвязей не выявлено.

Таблица 1

**Взаимосвязь ценности семьи с индивидуально-психологическими особенностями личности студентов I курса**

Переменные		Значение коэффициента корреляции Спирмена	Уровень значимости
Ценность «счастливая семейная жизнь»	Замкнутость – общительность (фактор А)	-0,024323	0,737055
	Интеллект (фактор В)	0,006764	0,925615
	Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость (фактор С)	-0,041252	0,568946
	Подчиненность – доминантность (фактор Е)	-0,057100	0,430256
	Сдержанность – экспрессивность (фактор F)	0,023699	0,743554
	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения (фактор G)	0,020753	0,774522
	Робость – смелость (фактор H)	-0,015601	0,829503
	Жесткость – чувствительность (фактор I)	-0,044761	0,536500
	Доверчивость – подозрительность (фактор L)	-0,031785	0,660800
	Практичность – развитое воображение (фактор M)	0,012898	0,858705
	Прямолинейность – дипломатичность (фактор N)	0,124976	0,083320
	Уверенность в себе – тревожность (фактор O)	-0,046041	0,524905
	Консерватизм – радикализм (фактор Q1)	0,079615	0,271064
	Конформизм – неконформизм (фактор Q2)	-0,005770	0,936529
	Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль (фактор Q3)	0,002429	0,973254
Расслабленность – напряженность (фактор Q4)	0,071287	0,324541	

На третьем курсе на уровне высокой статистической значимости обнаружена отрицательная корреляция ценности семьи с факторами А, F, Q1, Q4 (см. табл. 2). Таким образом, чем ниже ранг ценности «счастливая семейная жизнь», тем выше показатели по указанным шкалам теста Кэттелла. Ценность семьи значима для студентов, характеризующихся общительностью, открытостью, внимательностью, мягкосердечностью в отношениях (фактор А), жизнерадостностью, энергичностью, эмоциональностью и динамичностью общения (фактор F), наличием интеллектуальных интересов, аналитичностью мышления (фактор Q1), напряженностью, повышенной мотивацией (фактор Q4). Выявленная значимая положи-

тельная корреляция ценности семьи с факторами L, N, Q3 свидетельствует о том, что чем меньше ранг ценности семьи, тем меньше значения соответствующих признаков. То есть семейные ценности приоритетны для студентов, которым свойственны откровенность, благожелательность по отношению к другим людям, терпимость (фактор L), прямолинейность, естественность, непосредственность поведения (фактор N), внутренняя конфликтность представлений о себе (фактор Q3).

Таблица 2

**Взаимосвязь ценности семьи с индивидуально-психологическими особенностями личности студентов III курса**

Переменные		Значение коэффициента корреляции Спирмена	Уровень значимости
Ценность «счастливая семейная жизнь»	<b>Замкнутость – общительность (фактор А)</b>	<b>-0,213433</b>	<b>0,002880</b>
	Интеллект (фактор В)	-0,030563	0,673068
	Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость (фактор С)	0,061350	0,396677
	Подчиненность – доминантность (фактор Е)	-0,008163	0,910294
	<b>Сдержанность – экспрессивность (фактор F)</b>	<b>-0,348812</b>	<b>0,000001</b>
	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения (фактор G)	0,033117	0,647518
	Робость – смелость (фактор Н)	0,068051	0,347041
	Жесткость – чувствительность (фактор I)	0,054236	0,453777
	<b>Доверчивость – подозрительность (фактор L)</b>	<b>0,303291</b>	<b>0,000018</b>
	Практичность – развитое воображение (фактор М)	-0,066311	0,359540
	<b>Прямолинейность – дипломатичность (фактор N)</b>	<b>0,147014</b>	<b>0,041329</b>
	Уверенность в себе – тревожность (фактор О)	0,044423	0,539587
	<b>Консерватизм – радикализм (фактор Q1)</b>	<b>-0,408224</b>	<b>0,000000</b>
	Конформизм – нонконформизм (фактор Q2)	-0,013490	0,852291
	<b>Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль (фактор Q3)</b>	<b>0,305222</b>	<b>0,000016</b>
<b>Расслабленность – напряженность (фактор Q4)</b>	<b>-0,186662</b>	<b>0,009343</b>	

У студентов пятого курса выявлены аналогичные студентам третьего курса корреляционные зависимости ценности семьи с факторами А, F, L, Q1, Q3 (см. табл. 3). Отрицательный коэффициент корреляции означает, что ценность

«счастливая семейная жизнь» является маловажной (наблюдается высокий ранг) для студентов, которым свойственны необщительность, замкнутость, некоторая ригидность и излишняя строгость в оценке людей (низкие показатели по фактору А), осторожность, склонность все усложнять, пессимистичность в восприятии действительности (низкие показатели по фактору F), консервативность, склонность к морализации и нравоучениям (низкие показатели по фактору Q1). Положительная корреляция указывает на тот факт, что низкая значимость ценности семьи (высокие ранговые значения) связана с выраженностью у студентов таких качеств, как ревнивость, завистливость, подозрительность, эгоцентричность (высокие показатели по фактору L), высокий самоконтроль, целенаправленность и интегрированность личности (высокие показатели по фактору Q3).

Таблица 3

**Взаимосвязь ценности семьи с индивидуально-психологическими особенностями личности студентов V курса**

Переменные	Значение коэффициента корреляции Спирмена	Уровень значимости	
Ценность «счастливая семейная жизнь»	<i>Замкнутость – общительность (фактор А)</i>	<i>-0,197352</i>	<i>0,005941</i>
	Интеллект (фактор В)	0,016943	0,815088
	Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость (фактор С)	-0,031702	0,661628
	Подчиненность – доминантность (фактор Е)	-0,012603	0,861898
	<i>Сдержанность – экспрессивность (фактор F)</i>	<i>-0,163367</i>	<i>0,023202</i>
	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения (фактор G)	0,034945	0,629479
	Робость – смелость (фактор Н)	0,082732	0,252688
	Жесткость – чувствительность (фактор I)	-0,075856	0,294413
	<i>Доверчивость – подозрительность (фактор L)</i>	<i>0,261464</i>	<i>0,000240</i>
	Практичность – развитое воображение (фактор М)	0,027709	0,702079
	Прямолинейность – дипломатичность (фактор N)	0,102547	0,155864
	Уверенность в себе – тревожность (фактор O)	-0,002388	0,973708
	<i>Консерватизм – радикализм (фактор Q1)</i>	<i>-0,278147</i>	<i>0,000090</i>
	Конформизм – неконформизм (фактор Q2)	-0,032654	0,652118
<i>Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль (фактор Q3)</i>	<i>0,315977</i>	<i>0,000008</i>	
Расслабленность – напряженность (фактор Q4)	-0,133876	0,063433	

С помощью факторного анализа нами были выделены три фактора. Первый фактор *«интеллектуальные особенности»* составили шкалы «интеллект» (фактор В), «практичность – развитое воображение» (фактор М), «консерватизм – радикализм» (фактор Q1). Второй фактор *«эмоционально-волевые особенности»* содержит переменные «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» (фактор С), «подверженность чувствам – высокая нормативность поведения» (фактор G), «жесткость – чувствительность» (фактор I), «уверенность в себе – тревожность» (фактор O), «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» (фактор Q3), «расслабленность – напряженность» (фактор Q4). В третий фактор *«коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия»* объединены признаки «замкнутость – общительность» (фактор А), «робость – смелость» (фактор Н), «сдержанность – экспрессивность» (фактор F), «подчиненность – доминантность» (фактор Е), «конформизм – неконформизм» (фактор Q2), «прямолинейность – дипломатичность» (фактор N), «доверчивость – подозрительность» (фактор L).

Для изучения влияния выделенных факторов на развитие ценности семьи мы использовали множественный регрессионный анализ, позволяющий статистически адекватно описать зависимость переменной «счастливая семейная жизнь» от предикторов «интеллектуальные особенности», «эмоционально-волевые особенности», «коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия». Регрессионная модель имеет достоверный уровень значимости, так как статистика критерия Фишера  $F = 3,448$  при уровне значимости  $p = 0,016$ . Из таблицы коэффициентов регрессии (см. табл. 4) видно, что существенный вклад в объяснение дисперсии отклика вносит фактор «коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия», так как значение  $t$  — статистики Стьюдента по модулю больше двух ( $t = -2,221$ ;  $p = 0,027$ ).

Таблица 4

## Коэффициенты регрессии

Показатель	Значение коэффициента	Значение $t$ — статистики Стьюдента	Уровень значимости
Константа (постоянная)	12,864	74,316	0,000
Фактор «интеллектуальные особенности»	-0,388	-1,446	0,149
Фактор «эмоционально-волевые особенности»	-0,403	-1,569	0,117
<b>Фактор «коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия»</b>	<b>-0,509</b>	<b>-2,221</b>	<b>0,027</b>

Результаты проведенного эмпирического исследования свидетельствуют о том, что для культивирования семейных ценностей в молодежной среде при обучении в вузе необходимо специально организовывать психолого-педагогическое сопровождение в оказании помощи студентам в их самопознании и развитии компетентности в общении. При этом целенаправленную работу по развитию цен-

ности семьи следует осуществлять на третьем курсе, когда наблюдается снижение значимости ценности «счастливая семейная жизнь» (см. рис. 1). Кроме того, на указанной ступени обучения выявлена достоверная взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей личности и ценности «счастливая семейная жизнь». Таким образом, формируя у студентов умения и навыки эффективного общения, мы будем способствовать развитию ценности семейных отношений, осуществлять подготовку студенческой молодежи к будущей семейной жизни.

**Выводы.** 1. У студентов I, III и V курсов выявлены достоверные различия в значимости ценности «счастливая семейная жизнь». Указанная ценность — приоритетна для студентов первого курса, возраст которых соответствует юношескому этапу онтогенеза. На третьем курсе, когда завершается юность и начинается ранняя взрослость, значимость ценности семьи заметно снижается. Для студентов пятого курса ценность семейных отношений важнее по сравнению с третьекурсниками, но менее значима в сравнении с первокурсниками.

2. Связь ценности семьи с индивидуально-психологическими особенностями личности студентов выявлена на III и V курсах. Приоритетность ценности «счастливая семейная жизнь» характерна для студентов, у которых развиты такие качества, как общительность, жизнерадостность, энергичность, терпимость, аналитичность мышления, но при этом наблюдаются напряженность и внутренняя конфликтность представлений о себе. Студенты, для которых характерна низкая значимость ценности семьи, отличаются необщительностью, некоторой ригидностью и излишней строгостью в оценке людей, пессимистичностью, эгоцентричностью, высоким самоконтролем, интегрированностью личности.

3. «Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия» — немаловажный фактор, определяющий значимость ценности семьи у современных студентов, на что указывает построенная регрессионная модель на уровне статистической значимости.

4. Подготовка студенческой молодежи к семье и браку окажется эффективной на третьем курсе при организации специального психолого-педагогического сопровождения студентов, направленного на оказание помощи в самопознании и развитии компетентности в общении.

### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — 1974. — Вып. 2. — С. 3–15.

2. *Карнеев Р.К.* Поло-возрастные особенности ценности семьи у современной молодежи / Р.К. Карнеев, С.В. Мерзлякова // Вестник Московского городского педагогического университета. — 2010. — № 3 (13). — С. 38–47.

3. *Самарин Ю.А.* Психология студенческого возраста и становление личности специалиста // Вестник высшей школы. — 1969. — № 8. — С. 16–20.

4. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

### *Literatura*

1. *Anan'ev B.G.* К психологии студенческого возраста / В.Г. Анан'ев // *Sovremennyye psixologo-pedagogicheskie problemy' vy'sshej shkoly'*. – 1974. – Вып. 2. – С. 3–15.

2. *Karneev R.K.* Поло-возрастные особенности ценности семьи современной молодежи / R.K. Karneev, S.V. Merzlyakova // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta* – 2010. – № 3 (13). – С. 38–47.

3. *Samarin Yu.A.* Психология студенческого возраста и становление личности специалиста // *Vestnik vy'sshej shkoly'*. – 1969. – № 8. – С. 16–20.

4. *Suxomlinskij V.A.* Rozhdenie grazhdanina / V.A. Suxomlinskij. – М.: Molodaya gvardiya, 1971. – 336 с.



**В.П. Песков**

### **Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления**

**А**ктуальность исследования взаимоотношений таких психологических категорий как психическое отражение, образ, представление обусловлена онтологическим переосмыслением функциональной роли представления в системе взаимоотношений «человек – мир». Решение этой проблемы связано с поиском ответов на вопрос: «Возможно ли изучение природы представления, если принять в качестве исходного основания систему “человек – окружающая среда”»?

Проведенный нами теоретический анализ [15; 16; 17] показал, что современная наука располагает обилием концептуальных подходов и парадигм к рассмотрению представления:

- Когнитивизм У. Найсер, С.М. Кослин, Р.М. Шепард и др. (положивший в основу теоретический объяснительный принцип),
- Интроспекционизм П. Линдслей, М. Хоровитц, Е. Титчинер и др. (представления как эпифеноменальные конструкции сознания),
- Бихевиоризм Е. Торндайк, В. Уодсон, и др. (вообще не признающий представление в качестве психической реальности),
- Деятельностный подход Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, и др., рассматривающие представление в структуре познавательной деятельности,
- Феноменологически-герменевтический подход А.А. Гостев, В.Н. Дружинин, К.А. Абульханова, и др. (подчеркивающий субъективность, многоуровневость образа, с учетом переживаемости, осознаваемости, понимаемости человеком),
- Контекстуальное опознание Э. Бехтель, А. Бехтель и др. (представление как психическая конструкция, возникающая в результате взаимодействия образа с контекстуальными системами и предназначенная для опознания),
- «Малые теории» вторичных образов Б.М. Величковский, относит к ним теории, базирующиеся на экспериментальных доказательствах, и имеющие альтернативное толкование А. Шейх, К. Шепард, Д. Андерсон и др. (абстракт-

ные, опираются на компьютерное моделирование; биологически детерминированные) и др.

Рассматривая теоретические подходы к определению представления, необходимо отметить, что очень долгое время в зарубежной и отечественной психологии не было ясности ни в том, что такое представление, ни в том, с какими психическими образованиями оно связано (память, воображение или мышление). Это создавало трудности в использовании этого понятия и нарушало логику процесса познания, охватывая не все его ступени и не учитывая их взаимосвязи внутри процесса познания, который определяется соотношением частей и целого, а также их диалектикой.

Однако по отношению к изучаемой проблеме хочется высказаться более категорично, в профессиональном сознании психологов сложилось некое противоречие. С одной стороны, уход от исследования данной проблемы, вытеснение ее из учебников общей психологии как самостоятельного психического процесса, требующего детального рассмотрения. Все это привело к тому, что родилась некая «иллюзия благополучия», заключающаяся в том, что эта проблема уже достаточно изучена и даже — раскрыта в ее основных чертах, поскольку многие отечественные (И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, Е.И. Игнатьев, А.А. Люблинская, А.В. Петровский, Л.М. Веккер, Ф.Н. Шемякин, В.А. Ганзен, А.А. Гостев, Б.М. Величковский, И.С. Якиманская, Б.М. Петухов и др.) и зарубежные (А. Павио, М. Хоровитц, Р. Гордон, Ч.С. Шеррингтон, Р.Н. Шепард, С. Косслин, Ф. Кликс, П. Метцлер, Дж. Шорр и др.) психологи обращались к изучению представлений. Такое мнение имеет, естественно, вполне объективные и существенные причины, но все же, в целом, оно непродуктивно и не способствует (а часто — препятствует) дальнейшему конструктивному развитию представления как психологического феномена.

С другой стороны, как уже было показано в наших более ранних исследованиях [15; 16; 17], несмотря на интерес к представлению разных областей психологии и смежных наук существует отставание в изучении вторичных образов по сравнению с первичными образами. В данном случае, действует известная гносеологическая закономерность, согласно которой, чем больше «сфера уже известного» (то есть чем шире круг знаний о представлении), тем больше и число проблем, направлений, которые возникают и осознаются как еще требующие своего решения. Мы согласны с отечественными психологами В.А. Ганзеном [2], А.А. Гостевым [3] и др., что в современной отечественной психологии на сегодняшний день нет единого подхода определяющего модель, структуру и условия формирования представлений. В этом заключается одна из главных особенностей современного состояния данной проблемы.

Нельзя не согласиться с Р.М. Нагдяном [12: с. 127], что: «...методология это следствие от существующей в психологии парадигмы». Именно парадигма определяет представление (картину мира), мышление, опирающиеся на постулаты об устройстве окружающей среды, реальности мира. Однако наиболее характерной чертой современной науки, по мнению Т.Д. Марцин-

ковской [7: с. 133], является смена методологических парадигм и распространение идей постмодерна, согласно которым мир многогранен и многомерен, а образ мира — это своего рода мозаика, которая складывается из отдельных образов, представлений, теорий. Мы разделяем ее точку зрения о том, что эволюция научного знания рассматривается в этом случае как последовательная смена теорий, каждая из которых более точна, чем предыдущая, но не одна не представляет собой полного и окончательного описания явлений.

Ответ на фундаментальный для психологии вопрос об адекватности психического отражения, ставит в соответствие объект и его образ (отраженное качество – качество отражаемого). Отечественная психологическая парадигма еще с советских времен методологически опиралась на универсальность принципа психического отражения. По словам Б.Ф. Ломова [6] именно с его освоения и началось развитие советской психологии.

Несмотря на то, что теория психического отражения представляет собой фундаментальную теоретическую конструкцию, на которой базируется огромный пласт эмпирических исследований, современные исследователи проблемы отражения А.И. Миракян [10; 11], В.И. Панов [14], В.А. Лекторский [4], Л.А. Микешина [8] и др. усматривают в ее положениях определенные трудности и противоречия, которые свидетельствуют о том, что теория отражения не представляет собой единой и последовательной концепции и допускает различные интерпретации. Авторы указывают на необходимость преодоления парадигмы «познание есть отражение». В исследованиях отмечается, что принцип отражения не может быть абсолютизирован как исчерпывающий для объяснения природы познания, а операция отражения лишь одна из базовых операций, наряду, например, с такими, как репрезентация, интерпретация и др., связанные с коммуникативной природой познавательной деятельности.

Философско-методологический анализ исследований психического отражения, проведенный А.И. Миракяном [10], позволил ему обозначить причины, ограничивающие изучение закономерностей психического отражения. Он показал, что предыдущие исследования закономерностей психического отражения, как теоретические, так и экспериментальные, исходили из результатов уже свершившегося акта отражения. А.И. Миракян (там же) показал, что реконструкция закономерностей процесса из его результатов невозможна, поскольку в этом случае не будут учтены, выявлены и изучены такие важные характеристики процесса, как полифункциональность, гибкость и вариативность, необходимые для эффективного функционирования в изменяющихся условиях окружающей среды. При изучении представления как психической реальности это означает, что так как сам процесс представления, обеспечивающий отражение, скрыт от интроспекции исследователя, выявление характерных черт этого процесса строится на основе логического соотнесения конечных результатов этого процесса — на основе особенностей, феномена представления. В результате чего сам психический процесс порождения представления в его изначальной непосредственности как процесс, порождающий

этот продукт, а также принципы и закономерности этого порождения остаются неуловимыми для взора исследователя.

Несмотря на то, что подход А.И. Миракяна [9] определяет «принципы порождающего процесса восприятия», в теоретических исследованиях он сумел заглянуть намного глубже и выдвинуть идею, которая одинаково верна для всех психических процессов. А именно то, что любой психический процесс возможен лишь тогда и только тогда, когда жизненная активность живого реализует себя как порождающий, формообразующий процесс. Признание у каждого человека существования своих, не похожих на другие представлений, своей модели мира ставит перед нами вопрос: «Как же создаются, порождаются эти представления?» Данная статья является попыткой продвинуться в решении этого вопроса.

Представление по своей природе избирательно, это активный процесс, в том смысле, что оно изменяет представляющего. Если перефразировать У. Найссера [13], человек становится тем, кем он есть, благодаря тому, что было им представлено и сделано в прошлом; он продолжает создавать и изменять себя, представляя и действуя в настоящем («существование предшествует сущности»). Рассмотрение представления как динамичного и постоянно меняющегося во времени процесса заставляет задуматься над тем, в чем же заключается движение, изменчивость, стабильность и что их определяет. Можно предположить, что это определяется выполняемыми функциями представления, тогда каковы эти функции и как они изменяют процесс представления?

Создание представлений о том или ином объекте, делает необходимым определение пространственного положения этого объекта относительно других объектов окружающего мира. Учет пространства и времени в структуре представления не может не затронуть, категорий движения и стабильности, а также полифункциональности представления.

Опираясь на результаты исследований (А.Л. Ярбус, В.П. Зинченко, Н.Ю. Вергилеса, Б.Х. Гуревича, Л. Митрани, Ю.Б. Гипенрейтер, В.А. Барабанщикова, В.И. Панова и др.), мы знаем, что в каждый конкретный момент наш организм совершает множество макро- и микро-движений. Для нас же важно, если эти движения прекратить, то изображение исчезнет и заместится «пустым», кажущимся однородным серым полем. Значит для создания образа объекта как первичного (восприятия), так и вторичного (представления) необходимо движение, деятельность. Стабилизация стимула приводит к исчезновению психического процесса.

Здесь мы сталкиваемся с тем, что в познавательном акте процессы восприятия и представления связаны друг с другом. Человек сопоставляет воспринимаемую в данный момент информацию об объекте со сформированным ранее представлением о нем. Затем он фиксирует только те изменения, которые произошли в нем за это время. Вся остальная информация воспринимается как шум и не будет добавлена в созданное ранее представление о нем, а при повторных восприятиях вообще остается без внимания. Для биологического организма шум — это все то, что сохранилось неизменным после предыдущего воздействия. Регистрация изменения стимула или его параметра,

простой, но очень эффективный способ избавиться от лишней затрудняющей функционирование психики информации и выделить наиболее значимую. Каждое из этих движений вносит вклад в дискретизацию и разрушение целостности созданных образов (представлений) и, тем самым, в нарушение стабильности представляемого мира. Причем не только мира в целом, но и пространственной и временной локализации отдельных объектов, которые могут быть неподвижными или находиться в движении.

Однако следствием «продуктного» мышления в науке является обособление проблемы восприятия стабильности видимого мира от проблемы восприятия движения. Но такой подход приводит к такому же методологическому просчету и при рассмотрении представления. Сначала постулируется данность «движения» и представления о нем и, в противовес ему, — данность «стабильности» и представление о ней. А как следствие исчезает необходимость учета пространственного и временного компонентов в структуре представления, выделяя лишь представление о пространстве и/или времени, которым свойственно либо движение, либо стабильность.

В результате представления изучаются как совокупность обособленных, функционально ограниченных отдельных представлений: движения, стабильности, формы, пространства, времени, скорости и т.д. Следовательно, отказываясь от продуктивного характера мышления и основываясь на порождающем характере процесса представления, мы не можем рассматривать эти процессы обособленно друг от друга. И тогда понятие «стабильность» должно характеризовать не только неизменность «пространственной локализации» объектов, но и их «формы», «движения» и т.д.

Опора на концепцию порождающего процесса А.И. Миракяна [10; 11] позволяет нам выделить более общую реальность, нежели только ту данность, которая взята за точку отсчета в текущем представлении, то есть пространственно локализована в нем, что позволяет учитывать самодвижение (от самосохранения, к самопорождению, а затем к саморазрушению). А.И. Миракян в качестве фундаментальной особенности такого самодвижения как общеприродного формопорождающего процесса выделяет единость форм бытия, содержащую в себе их различие. Для обозначения такой единости он вводит понятие анизотропности как протиположности однородности. Предельным выражением анизотропности выступает дискретность, проявляющаяся в пространственно-временной энергетической или иной сопредставленности природных форм бытия.

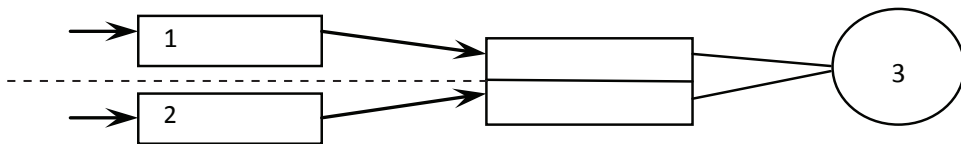
Однако изначальное наличие некоторой единой и однородной реальности не может быть достаточным для того, чтобы могло осуществиться порождение чего-либо. Необходимым условием наличия порождающего процесса представления (как особой формы бытия) будет анизотропность отражающей системы. Реагируя на воздействие, эта система сначала разделяет принимаемое воздействие на дискретные относительно друг друга части, а затем создает анизотропные отношения между ними.

Рассматривая понятие анизотропности, А.И. Миракян указывает, что процесс опознания требует наличия в психике какого-то образца, эталона, с ко-

торым производится сравнение и сопоставление. Однако вводя анизотропные отношения, он снимает вопрос о возникновении объекта. Процесс опознавания у него это многоэтапный процесс, включающий в себя как микроактные, так и межмикроактные отношения.

Мы полагаем, что процесс порождения представления протекает по тому же принципу и тем же самым законам, что и процесс порождения восприятия. Но в отличие от процесса восприятия, где речь идет о рецепторной паре, состоящей в анизотропных отношениях, в случае процесса представления, чтобы избежать двусмысленности, мы поведем речь об аналогичных отношениях в бинарной паре. Термин заимствован нами из теории опознавания, но в нашем случае он указывает на то, что бинарная пара это не просто моноприемное устройство, а пара, связанная функционально. Она предназначена для приема и обработки преходящих воздействий как от первосигнальных психических процессов, так и центрального происхождения (вторичных).

Далее на рисунке 1 рассмотрим такую систему применительно к порождающему процессу представления, с учетом разработанной нами ранее структуры представления.



**Рис. 1.** Схема образования анизотропного отношения при порождающем процессе представления:

- 1 — предшествующее представление; 2 — новое представление (образованное в результате получения нового воздействия или перекомбинирования старого, или информация, пришедшая от первосигнальных психических процессов);
- 3 — результат образования анизотропного структурного или процессуального отношения, образующегося между 1 и 2 воздействиями.

Проанализируем действие отражательной системы применительно к порождению представления. Как мы уже указывали выше, процесс порождения представлений не может обойти проблему стабильности видимого мира. Глаз постоянно осуществляет какое-то движение, деятельность, внося свой вклад в дискретизацию и разрушение целостности, непрерывности и, тем самым, в нарушение стабильности пространственных и временных отношений сначала на уровне первичного образа, а затем уже на уровне вторичного образа (представления). В рамках процесса познания ощущения синтезируются в актах восприятия, а затем уже закрепляются в следовых явлениях в форме представлений, поэтому особенности представления обусловлены особенностями прошлых процессов ощущений и восприятий.

Следовательно, создание представления это динамичный процесс, в котором начинается анализ и синтез чувственной информации, сохраненной в памяти,

(в разработанной нами структуре представления такая функция как сохранение информации обеспечивается мнемическим компонентом структуры представления). Поэтому этот компонент структуры представления ответственен как за фиксацию опыта, например, перевод осязательного восприятия на визуальный язык, так и за сохранение аффективного опыта. Функционирование мнемического компонента структуры представления может быть результатом как оживления в коре головного мозга следов процесса «схватывающего» восприятия, так и результатом оживления следов восприятия, сложившегося с помощью механизма реакции детального видения. Эти два типа представлений вступают в анизотропные отношения, рождая новые представления либо дополняющие, уточняющие прежние, либо рождая новую комбинацию этих дискретных элементов. В результате разрушается старый образ (представление), порождается и сохраняется новый, в котором синтезируются особенности прошлых процессов ощущений и восприятий или их комбинации.

Выделенные нами два вида представлений, типическое и детального видения, соответствуют двум когнитивным уровням развития: первый — амодальный, базовый, типичный, характеризующийся общими, не специфическими «типичными» представлениями. Такой тип представления в раннем онтогенезе имеет большую целесообразность, поскольку происходит накопление «прототипов», порождающих интегративное (глобальное) представление или картину мира для дальнейшего дискретного, детального, модально-специфического опознания — представления. Не существует ни одной взрослой формы психического отражения или ментальной репрезентации, которая не имела бы своего прототипа, предшествующей формы, «архетипа» в раннем онтогенезе, что нашло подтверждение в работе А.В. Брушлинского и Е.А. Сергиенко [1]. Второй — детальный, модально-специфический, наиболее характерный более зрелому человеку. Типическое представление создается быстро и позволяет представить информацию очень приблизительно и, в основном, неосознанно, детальное же создается медленно, точно и основано на переборе детальных признаков.

В силу природной функциональности познавательного акта, человек фиксирует внутренний взор на том представлении, которое соответствует наиболее значимому для него в данный момент событию. Эта фиксация продолжается столько времени, сколько необходимо для того, чтобы:

1. В сознании появился вторичный образ, взятый из памяти (мнемический компонент структуры представления), то есть оживление в коре головного мозга следов процесса «схватывающего» восприятия, которое лишено деталей и строится на познании типических качеств этого предмета.

2. Произошло образование анизотропных отношений между сосуществующими в данный момент типическими или общими представлениями и представлениями детального видения.

Завершение образования всех этих отношений означает завершение первого микроакта формопорождающего процесса.

Порождение существования идентичности и различия, сохраняющегося в разные моменты времени, — это и есть порождение пространственности принимае-

мого воздействия. Таким образом, на уровне первого микроакта, порождающего процесса представления происходит порождение «пространственности», определяя пространственную и временную локализацию объекта в структуре представления, первоначально фиксируя их в пространственном и временном компонентах структуры представления. На их основе происходит порождение движения или стабильности в структуре представления об объекте, а затем закрепляя полученный результат в мнемическом компоненте структуры представления.

Порождение «пространственности» на непосредственно-чувственном уровне восприятия не означает порождения «формы» как «формы объекта (фигуры)», вычлененной из «фона». На этом уровне еще только создается — формопорождается — пространственная структурированность принимаемого воздействия, то есть тот уровень психической реальности, для обозначения которой А.Н. Леонтьев [5] ввел понятие «чувственной ткани», имеющей «пространственную форму», но еще неозначенной, неопредмеченной. На уровне же представления происходит не только порождение пространственности, но и порождение «формы» как «формы объекта», вычлененной из фона, опредмеченной.

Для порождения формы недостаточно локализовать объект в пространстве и во времени, требуется произвести какие-то действия с ним, а это, в свою очередь, потребует манипуляций, конструирования, перемещения, то есть создания новой психологической конструкции — опредмечивания в новом облике, ранее не существовавшем в восприятии. В структуре представления эти действия потребовали от нас включения четырех компонентов — мнемического, пространственного, временного и имажитивного.

Единость принимаемого воздействия и, в то же время, пространственно-временная дискретность первого и второго микроактов относительно друг друга создают процессуальную анизотропность последующего и предшествующего процессуальных моментов приема воздействия. Завершение процессуального межмикроактного отношения будет означать завершение формопорождающего акта, как акта образования структурно-процессуального анизотропного отношения, которое фиксирует идентичность и различие между состояниями поля в последующей позиции приема воздействия относительно приема воздействия в предшествующей позиции.

Если завершение данного акта требует более чем двух микроактов, обеспечивается центрирование, при этом предшествующий микроакт выступает в качестве «антиципирующего экрана», на фоне которого осуществляется каждый последующий микроакт. То же самое относится и к результатам (актам) образования структурно-процессуального отношения. Каждый предшествующий акт выполняет аналогичную антиципирующую опосредующую функцию по отношению к последующему формопорождающему акту, что снимает их взаимную дискретность и порождает непрерывность (единость) пространственности принимаемого воздействия в процессуально-дискретных относительно друг друга формопорождающих микроактах процесса представления.



Центрально-периферическая анизотропность строения и функционирования сетчатки глаза создает условия для сосуществования в реальном процессе восприятия тенденций для завершенности и незавершенности его микроактов, что приводит к тому, что в реальном процессе представления также будут одновременно сосуществовать завершенные и незавершенные вторичные образы (представления), что обеспечивает возможность порождения сопредставленного (полифункционального) представления движения и стабильности, формы, пространства, времени и т.д.

В структуре познавательного акта процессы представления и восприятия дополняют друг друга. Представление антиципирует восприятие, поэтому окончание первого микроакта формопорождающего процесса представления дает сигнал к поиску значимого объекта во внешнем мире, запуская процесс его восприятия, если это конечно возможно. Если такой возможности нет, то дает сигнал к изменению внутренней позиции по отношению к объекту и созданию более детальных представлений о нем, то есть к началу второго микроакта.

Воздействующий на органы чувств объект воспринимается рецепторным аппаратом и формирует на периферическом конце анализаторной системы рецепторный поток, который в порождающем процессе восприятия приводит к формированию первичного образа, на основе которого и происходит порождение процесса представления. В бинарной системе осуществляется взаимодействие этих порождающих процессов. Это взаимодействие и есть порождение процесса представления, а формируемая им психологическая конструкция — вторичный образ (представление).

В то время, когда идет восприятие объекта, происходит встречный процесс — активация типического представления, что требует наличия одного важного условия — одновременной двусторонней проводимости рецепторного потока: как от периферии к центру, так и в обратном направлении. Фиксируя изменения воспринимаемого объекта, субъект все время трансформирует представление, и наоборот изменения в представлении могут повлиять на процесс восприятия объекта. Такая обработка приходящего воздействия позволяет «вписать» первичный образ в структуру вторичного образа представления, учтя в новом представлении об объекте такие параметры как движение и стабильность, форма, пространство, время и др.

Но тогда мы будем сталкиваться с такой ситуацией, когда наравне с не закончившимся первым формопорождающим микроактом, будет начинаться второй, то есть изменение представления будет происходить ранее, чем закончился первый микроакт. Значит в рамках второго микроакта, также будет происходить установление анизотропных отношений между представлением, созданным на основе процесса восприятия и типическим представлением. Следовательно, потребуется центрирование, обеспечивающее возможность порождения полифункционального представления, учитывающего движение и стабильность, пространственные отношения и форму объекта. Сначала поддерживая стабильность образа, а затем

уже создавая анизотропные отношения между двумя микроактами, позволяющие создать или сконструировать новое представление, связанное с движением, с формопорождением. Поскольку для порождения формы недостаточно локализовать объект в пространстве и во времени, требуется произвести какие-то действия с ним.

Предпринятая нами попытка выделения принципов порождающего процесса представления, основанная на концепции порождающего процесса А.И. Миракяна [10; 11], представляет собой пока лишь шаг, направленный на переосмысление функциональной роли представления в системе взаимоотношений «человек – мир» и к разработке теоретической модели порождения полифункционального представления движения, стабильности, формы, пространства, времени и т.д.

### *Литература*

1. *Брушлинский А.В.* Ментальная репрезентация как системная модель в когнитивной психологии / А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Изд. «Институт психологии РАН», 1998. – 320 с.
2. *Ганзен В. А.* Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
3. *Гостев А.А.* Психология вторичного образа / А.А. Гостев. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 512 с.
4. *Лекторский В.А.* Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 255 с.
5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьева. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
7. *Марцинковская Т.Д.* Конструкционизм и концепция оперативного отражения Д.А. Ошанина. / Т.Д. Марцинковская // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / Под общ. ред. В.И. Панова и Н.Л. Мориной. – М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – С. 133–140.
8. *Микешина Л.А.* Философия познания. Полемиические главы / Л.А. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
9. *Миракян А.И.* Принципы порождающего процесса восприятия / А.И. Миракян; под ред. А.И. Миракяна – М.: НИИ СО и УК АПН, 1992. – 223 с.
10. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии / А.И. Миракян. – Кн. 1. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 1999. – 208 с.
11. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии / А.И. Миракян. – Кн. 2. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 415 с.
12. *Нагдян Р.М.* Реальность образа и образы реальностей / Р.М. Нагдян // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / Под общ. ред. В.И. Панова, Н.Л. Мориной. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. – С. 114–132.
13. *Найсер У.* Познание и реальность / У. Найсер. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
14. *Панов В.И.* От проблемы образа к проблеме формопорождения / В.И. Панов // Образ в регуляции деятельности. – М.: РПО, 1997. – С. 101–112.

15. *Песков В.П.* Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В.П. Песков. – Иркутск, 2005.
16. *Песков В.П.* Об изучении структуры представлений / В.П. Песков // Сибирский психологический журнал. – Томск: Томский государственный университет. – 2005. – № 21. – С. 171–174.
17. *Песков В.П.* Особенности структуры представлений и ее формирование у детей школьного возраста / В.П. Песков // Социально-психологические проблемы развития профессионального самосознания личности: сб. науч. тр.: в 2-х тт. / Науч. ред. А.В. Глазков. – Т. 1. – Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2008. – С. 64–87.

### *Literatura*

1. *Brushlinskij A.V.* Mental'naya reprezentaciya kak sistemnaya model' v kognitivnoj psixologii / A.V. Brushlinskij, E.A. Sergienko // Mental'naya reprezentaciya: dinamika i struktura. – М.: Изд. «Институт психологии РАН», 1998. – 320 s.
2. *Ganzen V.A.* Sistemny'e opisaniya v psixologii / V.A. Ganzen. – L.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 s.
3. *Gostev A.A.* Psixologiya vtorichnogo obraza / A.A. Gostev. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – 512 s.
4. *Lektorskij V.A.* E'pistemologiya klassicheskaya i neklassicheskaya / V.A. Lektorskij. – М.: E'ditorial URSS, 2001. – 255 s.
5. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – 2-e izd. – М.: Politizdat, 1977. – 304 s.
6. *Lomov B.F.* Metodologicheskie i teoreticheskie problemy' psixologii / B.F. Lomov. – М.: Nauka, 1999. – 350 s.
7. *Marcinkovskaya T.D.* Konstrukcionizm i koncepciya operativnogo otrazheniya D.A. Oshanina. / T.D. Marcinkovskaya // D.A. Oshanin i sovremennaya psixologiya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya D.A. Oshanina / Pod obshhej red. V.I. Panova i N.L. Morinoj. – М.: Obninsk: IG-SOCIN, 2008. – S. 133–140.
8. *Mikeshina L.A.* Filosofiya poznaniya. Polemicheskie glavy' / L.A. Mikeshina – М.: Progress-Tradiciya, 2002. – 624 s.
9. *Mirakyan A.I.* Principy' porozhdayushhego processa vospriyatiya / A.I. Mirakyan; pod red. A.I. Mirakjana – М.: НИИ СО и УК АРН, 1992. – 223 s.
10. *Mirakyan A.I.* Kontury' transcendental'noj psixologii / A.I. Mirakyan. – Kn. 1. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 1999. – 208 s.
11. *Mirakyan A.I.* Kontury' transcendental'noj psixologii / A.I. Mirakyan. – Kn. 2. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 2004. – 415 s.
12. *Nagdyan R.M.* Real'nost' obraza i obrazy' real'nostej / R.M. Nagdyan // D.A. Oshanin i sovremennaya psixologiya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya D.A. Oshanina / Pod obshhej red. V.I. Panova i N.L. Morinoj. – М.; Obninsk: IG-SOCIN, 2008. – S. 114–132.
13. *Najser U.* Poznanie i real'nost' / U. Najser. – М.: Progress, 1981. – 230 s.
14. *Panov V.I.* Ot problemy' obraza k probleme formoporozhdeniya / V.I. Panov // Obraz v regulyacii deyatelnosti. – М.: RPO, 1997. – S. 101–112.
15. *Peskov V.P.* Osobennosti struktury' predstavlenij i eyo formirovanie u detej shkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / V.P. Peskov. – Иркутск, 2005.

16. *Peskov V.P.* Ob izuchenii struktury' predstavlenij / V.P. Peskov // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – Tomsk: Tomskij gosudarstvenny'j universitet, 2005. – № 21. – S. 171–174.

17. *Peskov V.P.* Osobennosti struktury' predstavlenij i eyo formirovanie u detej shkol'nogo vozrasta / V.P. Peskov // Social'no-psixologicheskie problemy' razvitiya professional'nogo samosoznaniya lichnosti: sbornik nauchny'x trudov: v 2-x tt. / Nauch. red. A.V. Glazkov. – T. 1. – Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo gos. un-ta, 2008. – S. 64–87.

О.В. Кузьменкова

## Проблема разрешения внутриличностных противоречий: анализ и перспективы психологического исследования

**Т**радиционно на методологическом уровне проблема разрешения противоречий строилась на двух взаимообусловленных основаниях: признании непротиворечивости и, одновременно, противоречивости. В первом случае утверждается, что мир и человеческая сущность последовательны и непротиворечивы, а во втором — все сущее противоречиво. Все многообразие исследований противоречий в психологии можно свести к двум аналогичным предпосылкам: принцип стремления к равновесию и принцип стремления к напряжению. Принцип стремления к равновесию объединяет между собой ортодоксальный и современный психоанализ, бихевиоризм, полевую концепцию, когнитивную психологию. На принципе стремления к напряжению построены теория кризисов индентичности, концепция самоактуализирующейся личности, теория о сохранении Я-концепции, теория о тенденции к поиску смысла жизни, теоретические модели саморазвития личности и мышления, концепция субъектности, культурно-историческая теория возрастных кризисов личности, идея интегральной периодизации развития субъективной реальности, концепция жизненных миров и др. Действенность противоположных принципов в личностном развитии обнаруживает сложную природу человеческой сущности и определяется исходным представлением о развитии. *Принципиальный вывод об амбивалентном характере переживаемых личностью противоречий для нас — существенное теоретическое основание вариативности их влияния на личностное развитие.*

Принципиально для нашего исследования — утвердившееся в современной методологии положение о том, что противоречием выступает структурное образование, выраженное динамически разворачивающимся взаимодействием противоположностей. Сквозная идея, объединяющая психологические трактовки противоречий, заключается в том, что психологов интересует не столько правильность отражения личностью в своих противоречиях объективной действительности, сколько непосредственно связанные с этим субъективные переживания. Субъективная составляющая противоречия — это та мера вклада, которая позволяет психологам определить свой аспект в теории противоречий. Из чего следует, что *собственно психологическое содержание противоречия приобретают только тогда, когда они стали внутренними, так как если внешние противоречия не затронули внутренних психологических переживаний, то они в действитель-*

*ности не были противоречиями, и, следовательно, не могут попадать в объектную область психологических исследований.*

На основе проведенного теоретического анализа научных подходов мы обобщили психологические представления о внутриличностных противоречиях. В стремлении приблизиться к такому сложному явлению, как внутриличностные противоречия, психологи описывают противоречия на языке переживания их человеком. При этом, следует отметить, что в работах Б.С. Братуся [3], Л.М. Митиной [9], В.В. Столина [10] наметилась тенденция, выраженная стремлением при исследовании внутриличностных противоречий оперировать более целостными единицами анализа. *На наш взгляд, разработку психологических представлений о внутриличностных противоречиях целесообразнее строить на их анализе как феноменов самосознания. Такой подход обеспечит отход от «частного» уровня их анализа и откроет возможность объединять разнообразные психические реальности узлом проблем «Я».*

Во всех проанализированных нами подходах, традиционно представляющих психологическую науку, рассматривается возможность разрешения внутриличностных противоречий. Как правило, в концептуальных представлениях о разрешении внутриличностных противоречий выделяются две тенденции: конструктивная и деструктивная. Первая, как правило, связывается с дальнейшим поступательным развитием личности, вторая — с невротическим развитием личности, с переходом ее в кризисное состояние. В современных исследованиях отмечается ограниченность дифференцирования способов и стратегий разрешения по критерию деструктивности-конструктивности, так как остается без внимания роль носителя самих противоречий в их разрешении, и предлагается классифицировать их по критерию активности-пассивности их субъекта (Р.А. Ахмеров [1]). Мы также придерживаемся данной позиции, так как в ней усматриваем возможность выделять стратегии разрешения, действующие независимо от усилий личности, когда внутриличностные противоречия разрешаются «вне субъекта», а также стратегии разрешения, в которых зрелая личность овладевает закономерностями развития внутриличностных противоречий, становясь фактором их преодоления. Кроме того, *анализ разрешения внутриличностного противоречия с точки зрения активности их носителя позволяет наполнить сам процесс разрешения актуальной методологической идеей взаимодействия и синтеза противоположностей, обуславливающей исследовательский поиск особой внутриличностной работы личности по разрешению своих противоречий.*

Анализ проблемы разрешения внутриличностных противоречий дает также основание утверждать, что решающее значение здесь имеют рефлексивные процессы сознания. На уровне теоретических позиций прослеживается единодушие, выраженное тем, что изначально возникшее как эмоциональное переживание, внутриличностное противоречие должно быть переведено на рефлексивный уровень для возможности осуществления адекватных практических решений или действий. *Иными словами, именно в рефлексивных возможностях личности, как носители противоречий своего внутреннего мира,*

*следует искать психологические потенции разрешения внутриличностных противоречий.*

Таким образом, перспективу разработки проблемы внутриличностных противоречий мы видим в контексте ряда методологических и теоретических установок:

- необходимость проведения психологических исследований, аккумулирующих принципы стремления к равновесию и стремления к напряжению, как отражающих амбивалентный характер влияния противоречий на личностное развитие;
- опора на теоретико-методологическое представление о противоречиях как о субъективной картине внешних или внутренних несогласований;
- ориентация на разработку понятия внутриличностных противоречий в феноменах самосознания;
- наполнение тенденций разрешения внутриличностных противоречий идеями взаимодействия и синтеза;
- выделение рефлексивных процессов сознания в качестве потенций эффективного разрешения внутриличностных противоречий.

Опираясь на выделенные предпосылки, мы предлагаем собственное концептуальное представление о внутриличностных противоречиях, принципиально отличающееся по следующим позициям:

- во-первых, расширением понятия внутриличностных противоречий через обращение к «Я» как к целостной единице их измерения;
- во-вторых, привлечением представлений о диалоговой внутриличностной активности для конкретизации представлений о процессе разрешения внутриличностных противоречий, стимулирующих развитие личности;
- в-третьих, расстановкой ресурсных акцентов при выделении рефлексивных оснований разрешения внутренних противоречий, актуализирующихся в личностном развитии.

В попытках разработать понятие внутриличностного противоречия мы исходили из того, что во всех исследовательских подходах проблема противоречий разрабатывалась в контексте своей феноменологии, когда каждый из них вносил вклад в описание мотивационного, эмоционального, когнитивного, поведенческого их измерений. Но, как известно, все эти сферы имеют подчиненный характер и обнаруживают себя только в зависимости от развития самосознания. Поэтому мы считаем, что для выработки целостного представления о противоречиях необходимо строить их анализ в феноменах самосознания, предполагающего уход от «частного» уровня, представленного мотивационными, когнитивными, эмоциональными, поведенческими и иными личностными образованиями. *Под внутриличностным противоречием, на наш взгляд, следует понимать субъективное переживание несогласований в самосознании, возникших в результате одновременно актуализированных подинстанций «Я», сосуществование которых в наличном состоянии «Я» стало невозможным.* Такой подход позволяет предположить под внутриличностными противоречиями разнообразные психические по-

динстанции, находящиеся в противоречивом соотношении и объединенные узлом проблем «Я».

Подвергая в своем исследовании проблему разрешения внутриличностных противоречий специальной разработке, мы определили исходную сущность разрешения противоречий, которая сводит их не к борьбе и уничтожению, а к необходимости наполнения идеями взаимодействия и синтеза противоположностей. В силу данных рассуждений мы полагаем, что *психологическим эквивалентом разрешения внутриличностных противоречий должен быть диалог, поскольку только диалог является основной формой взаимодействия*. Мы отдаем себе отчет, что развитие противоречий может осуществляться в любом виде. Но, следует иметь в виду, что суть разрешения в большинстве из них сводится к неизменному доминированию одной противоположности и ликвидации другой. А это не только угасание самого противоречия, но и путь невротического развития. На наш взгляд, противоречие сигнализирует о необходимости обмена, взаимодействия противоположностей. Это, скорее, не «борьба», а «встреча», требующая диалога.

Обоснование возможности разрешения внутриличностных противоречий в диалоге мы находим в психологических исследованиях, обращенных к диалогу как к важнейшей характеристике внутреннего мира личности (М.М. Бахтин [2], М. Бубер [4], Л.С. Выготский [6] и др.). В каком бы психологическом контексте диалог не рассматривался, он представляется определенным полем разрешения сущностных противоречий внутреннего мира личности. Внутриличностные противоречия и внутренний диалог соотносятся следующим образом: внутренние противоречия (несовпадения) — это предмет или тема диалога, а диалог (внутриличностная коммуникация), в свою очередь — одна из форм внутренней работы по преодолению этих противоречий. Именно поэтому понятие внутреннего диалога нам представляется наиболее релевантным для описания разрешения противоречия по пути взаимодействия. С одной стороны, внутренний диалог обеспечивает взаимодействие возможных несовпадений и противоречивых тенденций, возникающих в сознании человека. С другой — внутренний диалог без противоречия не может возникнуть, так как диалог всегда имеет тему, а ее задает несовпадение, то есть противоречие. Но такие несовпадения не становятся сразу диалогом, так как диалог не наступит без противоречий. Сначала в самосознании должно актуализироваться противоречие самому себе, своему образу, своей позиции, и лишь затем противостоящие образования могут вступить в диалоговое взаимодействие. Из этого следует, что *диалог — это та тенденция разрешения внутриличностного противоречия, которая способствует реализации взаимодействия между возникающими в сознании противоречивыми тенденциями, то есть внутриличностными противоречиями*.

Основным психологическим требованием к разрешению внутриличностных противоречий в контексте представления о них, как о нарушенной целостности «Я», становится ее восстановление. Мы полагаем, что такой результат может быть достигнут как посредством «диалогового», так и «внедиалогового» разрешения. Однако, средства и способы достижения целостности «Я» будут в этих случаях принципиально различными:



- разрешение по пути психологических защит: проявляется в защитных реакциях, сохраняющих видимость целостности «Я»;
- разрешение по пути формально-спонтанного выбора: проявляется в ситуативных реакциях приспособления целостного «Я» к диктуемым текущим обстоятельствам;
- разрешение по пути осознанного выбора: проявляется в сознательном различении альтернативных подинстанций «Я» с последующим ответственным отказом от одной из них в пользу другой;
- диалоговое разрешение: проявляется в акте внутриличностной коммуникации, ведущей к целостности «Я» посредством его качественного усложнения.

Таким образом, *восстановление целостности «Я» посредством его качественного усложнения, способствующего личностному развитию, возможно только в диалоговом разрешении. В то время как разрешение внутриличностных противоречий посредством ухода от действительности, посредством ситуативных и стереотипных реакций, частичного «самоотречения» может привести к целостности «Я» с существенными его искажениями.*

В поисках активно-действенного вектора разрешения внутриличностных противоречий мы пришли к выводу о том, что в разрешении внутриличностных противоречий рефлексия представлена не только актуализированными формами, которые проявляются «здесь и теперь», то есть в момент их необходимости, но и потенциальными, которые могут быть востребованы и использованы для преодоления возникших у личности внутренних разногласий, если в использовании этого ресурса возникнет необходимость перспективной реализации (Т.П. Зинченко [7], В.Н. Марков, Ю.П. Синягин [8] и др.). Следовательно, основным отличительным признаком ресурсных форм рефлексии можно считать вероятность их реализации в случае необходимости, в нашем исследовании — в случае разрешения своих внутриличностных противоречий. *В качестве потенциальной формы мы предлагаем рефлексивный ресурс, определяемый нами как готовность рефлексивных потенциалов личности для преодоления возникших расхождений в самосознании и восстановлении утраченной целостности «Я».*

Мы полагаем, что за внутриличностной проекцией рефлексивного ресурса разрешения внутриличностных противоречий скрываются вполне реальные переживания личности. Такие переживания могут быть отнесены к выделенным Ф.Е. Василюком, «переживаниям-работы», которые предшествуют «переживанию-испытанию», выражающему обострение противоречий [5: с. 38]. Мы согласны с Ф.Е. Василюком в том, что «переживание-испытание» не есть первичная психологическая субстанция, через самое себя определяемая и для себя существующая реальность, реализующая функцию переработки критической для субъекта ситуации, то есть функцию «переживания-работы». Напротив, именно «переживание-работа» выступает субстанцией по отношению к «переживанию-испытанию». В нашем случае это могут быть субъективные переживания возможности изменения той части «Я», которая себя «дискредитировала» перед субъектом и, тем самым, спровоцировала у него внутриличностное противоречие.

По нашему убеждению, *рефлексивный ресурс придает внутриличностному противоречию динамическую природу, так как в процессе разрешения он сам трансформируется из потенциальных форм в актуальные рефлексивные формы точно так же, как вероятность становится реальностью.*

Переход вероятности рефлексивного ресурса в реальность разрешения внутриличностного противоречия осуществляется не сам собою, а при участии личности, переживающей возможности изменений в своем «Я». Отсюда следует, что качественные различия личностного участия в переживаниях возможных изменений внутри собственного «Я» могут рассматриваться как существенные основания для выделения градаций рефлексивного ресурса в разрешении внутриличностных противоречий. На наш взгляд, личностное участие в потенциальных переживаниях предстоящего разрешения внутриличностных противоречий выражается в степени дистанцирования личности от возникшего переживания относительно рассогласований в «Я» и, вместе с тем, в принятии утраченной целостности как реальности, но не фатальной предопределенности. Иначе говоря, личностная включенность, наполняющая содержанием ресурсные формы рефлексии, всегда сопряжена с ценностно-смысловым участием личности в разрешении своих внутренних противоречий. И, наоборот, переживания возможных изменений в «Я» с низкой личностной включенностью ограничены в плане личностного участия в восстановлении целостности «Я», протекают локально, так как сама личность поглощена ими. В таком случае личность будет, скорее всего, стремиться получить, сохранить или защитить целостность своего «Я», расходуя свой рефлексивный ресурс в устоявшихся образцах и смысловых стереотипах. Напротив, переживания возможных изменений «Я» на фоне высокой включенности личности в восстановление целостности своего «Я» принципиально отличаются смысловой интегральностью и отношением к переживанию как к процессу смыслообразования и смыслопорождения. При такой степени включенности личность будет стремиться инвестировать свой рефлексивный ресурс и приобрести новый. Таким образом, *рефлексивный ресурс, наполненный активностью личности по восстановлению ценностно-смыслового единства своего «Я», в потенциале содержит не только качественные изменения в последующем рефлексивном функционировании при разрешении внутриличностных противоречий, но в определенной степени предопределяет дальнейшее качественное развитие субъектности, развитие всей личности в целом.* Это утверждение объясняется тем, что достижение внутриличностной целостности может происходить не столько за счет активизации процессов осознания, регуляции, самоконтроля, управления и т.п., сколько за счет активизации процессов смыслообразования и смыслопорождения. Актуализация такой активности способна приводить к возникновению принципиально новых смыслов, к формированию новых стратегий рефлексии и способов внутреннего диалога, к интеграции личности в новое, более целостное состояние.

Таблица 1

**Теоретико-методологическое и концептуальное представление  
проблемы разрешения внутриличностных противоречий**

<b>Концептуальные понятия</b>	<b>Методологический уровень</b>	<b>Теоретический уровень</b>	<b>Концептуальный уровень</b>
<b>противоречие</b>	Динамическое рассогласование противоположностей	Субъективно переживаемое рассогласование подинстанций психики	Все переживаемые личностью рассогласования психики объединены узлом «Я», которое является единицей их целостного измерения
<b>разрешение противоречия</b>	Взаимодействие и синтез противоположностей	Психологическим эквивалентом разрешения внутриличностных противоречий должен быть диалог, обеспечивающий взаимодействие и синтез противоположностей	В диалоговом разрешении внутриличностных противоречий возможно достижение целостности по пути усложнения «Я»
<b>рефлексия и рефлексивный ресурс</b>	Универсальный механизм разрешения противоречий	В разрешении внутриличностных противоречий рефлексия представлена не только актуальными, но и потенциальными формами своего существования	Рефлексивный ресурс по форме представляет собой готовность рефлексивных потенциалов к тому, чего еще не произошло, а по содержанию — активность, направленную на достижение целостности «Я»

Свое концептуальное представление о проблеме разрешения внутриличностных противоречий в контексте актуальных теоретико-методологических установок мы отразили в обобщающей таблице 1.

*Литература*

1. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.А. Ахмеров. – М., 2005. – 23 с.

2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
3. *Братусь Б.С.* Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. *Бубер М.* Я и Ты / М. Бубер // Квинтэссенция: Философский Альманах. – М.: Политиздат, 1992. – С. 296.
5. *Василюк Ф.Е.* Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования / Ф.Е. Василюк. – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
6. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Соч.: в 6-ти тт. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
7. *Зинченко Т.П.* Методология ресурсного подхода: границы и возможности применения в психологии / Т.П. Зинченко // Когнитивная и прикладная психология. – М.: МОДЭК, 2000. – 608 с.
8. *Марков В.Н.* Потенциал личности. Акмеологическая постановка проблемы / В.Н. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. – 2000. – № 1 / 21. – С. 250–261.
9. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
10. *Столин В.В.* Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

### *Literatura*

1. *Axmerov R.A.* Biograficheskie krizisy' lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / R.A. Axmerov. – М., 2005. – 23 с.
2. *Baxtin M.M.* Problemy' poe'tiki Dostoevskogo / M.M. Baxtin. – М.: Sovetskaya Rossiya, 1979. – 320 s.
3. *Bratus' B.S.* Anomalii lichnosti / B.S. Bratus'. – М.: My'sl', 1988. – 301 s.
4. *Buber M.* Ya i Ty' / M .Buber // Kvinte'ssenciya: Filosofskij Al'manax. – М.: Politizdat, 1992. – S. 296.
5. *Vasilyuk F.E.* Perezhivanie i molitva. Opy't obshhepsixologicheskogo issledovaniya / F.E. Vasilyuk. – М.: Smy'sl, 2005. – 191 s.
6. *Vy'gotskij L.S.* Istoriya razvitiya vy'sshix psixicheskix funkciji / L.S. Vy'gotskij // Vy'gotskij L.S. Soch.: v 6-ti t. – Т. 3. – М.: Pedagogika, 1983. – 368 s.
7. *Zinchenko T.P.* Metodologiya resursnogo podxoda: granicy' i vozmozhnosti primeneniya v psixologii / T.P. Zinchenko // Kognitivnaya i prikladnaya psixologiya. – М.: MODE'K, 2000. – 608 s.
8. *Markov V.N.* Potencial lichnosti. Akmeologicheskaya postanovka problemy' / V.N. Markov, Yu.V. Sinyagin // Mir psixologii. – 2000. – № 1 / 21. – S. 250–261.
9. *Mitina L.M.* Psixologiya professional'nogo razvitiya uchitelya / L.M. Mitina. – М.: Flinta, 1998. – 200 с.
10. *Stolin V.V.* Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin. – М.: Izd-vo MGU, 1983. – 284 s.

**М.М. Кашапов,  
Н.И. Добина**

## **Социально-психологическая структура конфликтности личности у разностатусных студентов<sup>1</sup>**

**П**роблема конфликтов в межличностных отношениях остается значимой для всех сфер деятельности, в том числе для практики образования. Свойствам личности в конфликте принадлежит важнейшая роль, поэтому необходимо выявлять и учитывать личностные особенности людей, выступающих центральным звеном конфликта. Одной из таких особенностей многие авторы рассматривают конфликтность личности, имея в виду ее интегральное свойство, отражающее частоту вступления в межличностные конфликты [1].

Впервые понятие «конфликтность личности» ввел в психологию З. Фрейд, полагая, что человек конфликтен по своей природе, так как в нем борются неосознаваемые желания, имеющие двойственный характер; с действием этих противоречивых мотивов он связывал психологические механизмы конфликтности [7]. По мнению К. Хорни, враждебность человека — это его естественная реакция на враждебный мир. Автор считает, что конфликтность присуща невротической личности: «человек невротически реагирует на такую жизненную ситуацию, которая у здорового человека вообще бы не вызвала никакого конфликта» [8: с. 257].

В отечественной психологии конфликта к настоящему времени сформировались четыре основных подхода: организационный (С.И. Ерина, А.А. Ершов, А.Г. Ковалев, Р.Л. Кричевский, В.И. Лебедев, В.Ф. Рубахин), деятельностный (А.С. Гусева, А.И. Донцов, С.М. Емельянов, Б.В. Коваленко, Т.А. Полозова, В.Г. Шорин), ситуационный (А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, М.М. Кашапов, В.Н. Князев) и личностный (Е.Н. Богданов, В.Г. Зызыкин, Е.В. Зайцева, Н.В. Крогиус, В.С. Мерлин, Н.Н. Обозов, Л.А. Петровская, А.Н. Сухов, Н.И. Фрыгина). В анализируемом нами личностном подходе центральным звеном конфликта представлена личность, рассматривается понятие конфликтной личности и критерии определения уровня конфликтности. Предпринимаются попытки создать типологию конфликтных личностей, выделить их типы, описать психологические причины их формирования и развития, разработать методы психологического воздействия, направленные на выработку у оппонентов установки на конструктивное разрешение конфликта.

В настоящее время понятие «конфликтность» занимает одно из центральных мест в философской, социологической и психологической науках. При этом

<sup>1</sup> Работа подготовлена при финансовой поддержке РФФИ; № проекта 10-06-00204а.

сохраняется устойчивый и постоянно возрастающий интерес к изучению различных аспектов и форм конфликтности. Однако несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования социальных конфликтов [1; 2; 4; 5; 10], посвященные рассмотрению данного понятия, конфликтность изучена все же в недостаточной степени. Более детального освещения требуют вопросы о влиянии конфликтности на продуктивность коммуникативной деятельности, о механизмах и условиях ее реализации. Приобретает также значимость проблема определения технологий, способствующих формированию конструктивной конфликтности личности, а также оценки их эффективности. Однако большинство существующих подходов к определению конфликтности личности указывают в основном на ее деструктивную функцию.

На основе проведенного теоретического анализа представляется целесообразным диалектическое понимание функций конфликтности. Согласно такому подходу, конфликтность можно определять как свойство личности, проявляющееся в потребности поиска конфликтных ситуаций, и характеризующееся, с одной стороны, неумением принять точку зрения оппонента и найти конструктивное решение для избежания перерастания конфликтной ситуации в инцидент, а с другой стороны — проявление конфликтности способствует актуализации творческого потенциала субъектов совместной деятельности. Данное определение конфликтности представляет собой углубление точки зрения М.М. Кашапова [4; 5]. Таким образом, конфликтность личности может выполнять не только деструктивную, но и конструктивную функцию в межличностном общении.

Цель нашего исследования — выявление социально-психологической структуры конфликтности личности у разностатусных студентов педагогического колледжа. В ходе достижения цели исследования мы выдвинули гипотезу о том, что конфликтность личности — это многокомпонентная структура, которая представлена определенным сочетанием психологических качеств личности и связана с её социометрическим статусом в группе. Ряд личностных качеств, связанных с конфликтностью, выполняют конструктивную функцию в межличностных отношениях и повышают статус личности в группе, другие качества выполняют деструктивную функцию и понижают статус личности. Выявление таких качеств позволит организовывать психолого-педагогическое сопровождение студентов с учетом структуры их конфликтности и социометрического статуса в группе.

Основополагающим в нашем исследовании выступает системный подход, который не ограничивается обособленным изучением психических процессов и индивидуальных психических характеристик личности. При применении системного подхода исследователь ориентируется на целостное, системное изучение личности, что повышает возможность использования данных научных исследований в практике. С позиции системного подхода, личность — это интегративное социально-психологическое образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимопроникающих подструктур [9]. Так, Н.У. Заиченко в структуре личности выделяет наиболее конфликтные элементы, которые способствуют возникновению напряженности в отношениях. Это направленность личности (наиболее конфликтными являются гедонистическая и эгоистическая направленность), особенности

самосознания (источники конфликтов — низкий уровень самоуважения, высокая тревожность, замкнутость, неадекватные самооценка и уровень притязаний), психические состояния (фрустрация, агрессивность, подверженность дистрессу, страх и др.), нарушения мотивационной сферы (нарушение структуры и иерархии мотивов и потребностей, преобладание примитивных потребностей и др.), нарушения эмоциональной сферы (приводят к конфликту низкий уровень развития эмоционального интеллекта, неразвитость эмпатии, негативное восприятие мира, преобладание эмоций над разумом и др.), особенности характерологических проявлений (нетерпимость к недостаткам других, внутренние конфликты, недоверие к другим). И, наконец, структурные элементы личности, находящиеся в разбалансированном по отношению ко всей системе личности состоянии и влияющие на конфликтное поведение: интересы, потребности, эмоции, продуцирующие неадекватную психическую напряженность; способности, темперамент, характер, мотивы, занимающие главенствующую роль в психике в ситуации конфликта; деморализация внутреннего «Я» страхами, ограниченные способности человека к децентрации мышления, то есть изменению собственной позиции в результате ее сравнения с позицией другого [2]. Данный подход достаточно основателен, однако не все из вышеперечисленных качеств можно назвать измеряемыми с точки зрения наличия надежных и валидных диагностических методик в психологии.

В работе А.Я. Анцупова, А.И. Шипилова определены структурные компоненты конфликтности и предлагается ряд конкретных методик диагностики конфликтности [1]. Уточнив и дополнив данный подход, основываясь на исследованиях и других авторов (Е.Н. Богданов, Н.В. Гришина, С.И. Ерина, В.Г. Зазыкин, М.М. Кашапов, Н.И. Корытченкова, В.П. Михайлова, Н.Л. Москвичева, Т.А. Полозова, Е.А. Рыльская, М.А. Хачатурова, Е.Б. Шпилева), для решения задач нашего исследования мы сочли возможным выделить следующие структурные компоненты конфликтности: скрытность (фактор  $A^-$ ), практичность (фактор  $M^-$ ), жесткость, суровость (фактор  $I^-$ ), независимость (фактор  $Q_2^+$ ), решительность, смелость (фактор  $H^+$ ), честность, стремление к лидерству (фактор  $E^+$ ), подозрительность (фактор  $L^+$ ), прямолинейность (фактор  $N^-$ ); вышеперечисленные показатели диагностируются по методике «16-PF опросник Р.Б. Кеттелла»; вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность, подозрительность, коммуникативные и организаторские склонности; экстраверсия, нейротизм, психотизм; тревожность; агрессивность, подозрительность Я-реального и Я-идеального (по Т. Лири); экстернальность.

В связи с вышеизложенным для проверки выдвинутой гипотезы были выбраны следующие диагностические методики: «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); КОС (В.В. Синявский, В.А. Федорошин); РЕН (Г. Айзенк); «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк); «Шкала тревожности» (О. Кондаш); 16-PF опросник Р.Б. Кеттелла; методика «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; социометрия.

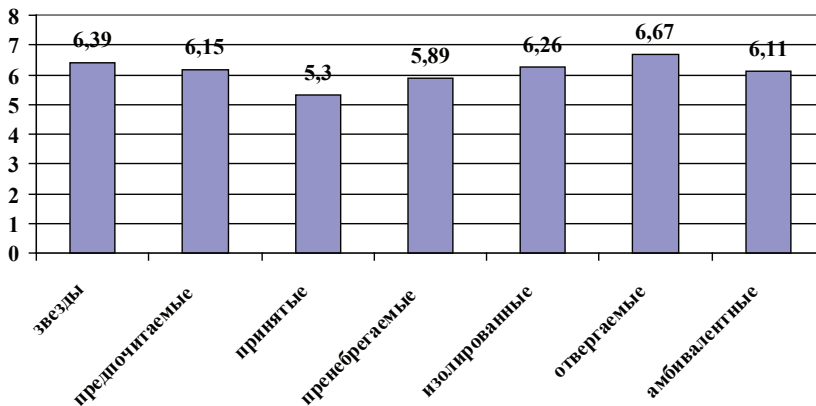
Исследование проводилось на базе ГОАУ СПО ЯО Рыбинского педагогического колледжа, общее число испытуемых составило 185 человек (студенты 3–5 курсов, возраст 18–20 лет, девушки).

Все испытуемые были разделены на 7 групп, в зависимости от социометрического статуса: «звезды» и «предпочитаемые» (высокостатусные), «принятые» и «пренебрегаемые» (среднестатусные), «изолированные» и «отвергаемые» (низкостатусные), «амбивалентные» (высокостатусные с неустойчивым статусом). Последнюю категорию мы добавили к наиболее часто встречающейся классификации; это члены группы, у которых значительное количество как положительных, так и отрицательных выборов одновременно.

Для выявления статистически значимых различий по определенным нами качествам между разностатусными испытуемыми был применен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, а затем — попарное сравнение групп испытуемых с разным статусом по критерию Манна-Уитни.

На рисунке 1 отражены значения обобщенного показателя конфликтности у испытуемых с разным социометрическим статусом, полученные в результате диагностики по методике «Личностная агрессивность и конфликтность».

В результате анализа данных статистически значимых различий по обобщенному показателю конфликтности между испытуемыми с разным статусом не выявлено.



*Рис. 1.* Обобщенный показатель конфликтности

(по методике «Личностная агрессивность и конфликтность», авт. Е.П. Ильин, П.А. Ковалев) у испытуемых с разным социометрическим статусом.

В целом по выборке общий показатель конфликтности соответствует средним значениям у представителей всех статусных категорий — от 5,34 у «принятых» до 6,67 у «отвергаемых», что обусловило рассмотрение нами в дальнейшем не уровней конфликтности, а ее структуры у разностатусных студентов.

Взаимосвязь личностных качеств у испытуемых с разным статусом мы представили в виде структурограмм, анализ которых проводился поэтапно. На начальном этапе были проанализированы корреляции качеств в структурах и направление (положительное, отрицательное) этих корреляций. Исходя из концепции А.В. Карпова и Н.Г. Терещенко, тесные положительные корреляционные связи работают на объединение системы, то есть решают задачу ее интеграции, обе-



спечивают целостность, прочность и стабильность системы. Если структурный «вес» качества складывается из большого числа положительных связей, то это качество выполняет функцию структурирования. Сильные отрицательные связи, напротив, способствуют разрыву системы, создавая условия для открытости и возможности изменений. Если структурный «вес» складывается из большого числа отрицательных связей, то качество придает системе «рыхлость» и обеспечивает ее подвижность [3]. По результатам статистической обработки данных мы установили потенциальные возможности для членов группы с разным социометрическим статусом для перехода в более высокую (следующую) статусную категорию (за исключением «звезд»). При этом определялись те качества, которые необходимо развивать, и те, которые не позволяют субъекту завоевать больше симпатий у других членов группы.

Применение метода структурного анализа позволило выяснить, что базовыми качествами конфликтности «звезд» являются вспыльчивость ( $W = 8$ ), подозрительность ( $W = 9$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 11$ ), организаторские склонности ( $W = 7$ ), оценка агрессивности Я-реального (по Т. Лири;  $W = 7$ ), оценка подозрительности Я-реального (по Т. Лири;  $W = 8$ ). Базовые качества «предпочитаемых» — обобщенный показатель конфликтности ( $W = 9$ ), оценка агрессивности Я-идеального (по Т. Лири;  $W = 10$ ), фактор А («замкнутость – общительность» по Кеттелу;  $W = 6$ ). При этом качество «агрессивность Я-реального» у «звезд» имеет значительное число положительных связей со структурными компонентами конфликтности, а у «предпочитаемых» качество «агрессивность Я-идеального» напротив, выполняет дезинтегрирующую функцию. Вероятно, именно гармоничное сочетание данных качеств позволило данной группе испытуемых завоевать высокую популярность в группе.

Можно предположить, что снижение агрессивности и развитие организаторских склонностей у «предпочитаемых» будет способствовать повышению их авторитета в группе.

При анализе базовых качеств конфликтности «принятых» было выявлено, что ведущими для данной группы выступает: вспыльчивость ( $W = 7$ ), бескомпромиссность ( $W = 5$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 7$ ), коммуникативные склонности ( $W = 5$ ), агрессивность ( $W = 4$ ), оценка агрессивности Я-реального (по Т. Лири;  $W = 9$ ), оценка подозрительности Я-реального (по Т. Лири;  $W = 5$ ), фактор L («доверчивость – подозрительность» по Кеттелу;  $W = 9$ ). Причем дезинтегрирующую функцию в структуре несет бескомпромиссность, что доказывает необходимость ее снижения у «принятых» для перехода в более высокую статусную категорию.

Анализ взаимосвязей между показателями конфликтности личности у испытуемых со статусом «пренебрегаемые» показал, что базовые качества для данной группы: обидчивость ( $W = 5$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 9$ ), коммуникативные склонности ( $W = 4$ ), оценка агрессивности Я-идеального (по Т. Лири;  $W = 3$ ). Вероятно, основой для личностного роста «пренебрегаемых» будет снижение обидчивости.

Базовые качества конфликтности у испытуемых со статусом «изолированные» — это подозрительность ( $W = 4$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 10$ ), тревожность ( $W = 8$ ), агрессивность Я-реального (по Т. Лири;  $W = 5$ ), оценка подозрительности Я-реального (по Т. Лири;  $W = 5$ ), фактор Е («подчиненность – доминантность» по Кеттеллу;  $W = 4$ ); фактор Н («робость – смелость» по Кеттеллу;  $W = 6$ ). Снижение подозрительности, тревожности, доминантности «изолированных» с большой вероятностью позволит им повысить свой статус в группе.

Базовыми качествами у испытуемых со статусом «отвергаемые» выступают: подозрительность ( $W = 9$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 10$ ), организаторские склонности ( $W = 4$ ), агрессивность ( $W = 3$ ), фактор L («доверчивость – подозрительность» по Кеттеллу;  $W = 3$ ), фактор М («практичность – мечтательность» по Кеттеллу;  $W = 3$ ); фактор N («прямолинейность – дипломатичность» по Кеттеллу;  $W = 7$ ). Повышение статуса «отвергаемых» может быть осуществлено за счет снижения подозрительности (данный показатель у «отвергаемых» самый высокий по сравнению с другими группами), агрессивности, развития организаторских склонностей.

Базовые качества конфликтности у испытуемых со статусом «амбивалентные»: подозрительность ( $W = 5$ ), обобщенный показатель конфликтности ( $W = 6$ ), организаторские склонности ( $W = 7$ ), оценка агрессивности Я-реального ( $W = 6$ ) и Я-идеального (по Т. Лири;  $W = 5$ ), оценка подозрительности Я-идеального (по Т. Лири;  $W = 3$ ), фактор Е («подчиненность – доминантность» по Кеттеллу;  $W = 3$ ), фактор L («доверчивость – подозрительность» по Кеттеллу;  $W = 4$ ). Снижение подозрительности, агрессивности, доминантности даст потенциальную возможность «амбивалентным» перейти в более высокие статусные категории, снизить количество антипатий со стороны членов группы.

Нами определены индексы организованности структуры конфликтности (ИОС) у групп испытуемых с разным социометрическим статусом и получены следующие результаты (см. табл. 1):

Таблица 1

**Индекс организованности структуры личностных качеств групп испытуемых с разным социометрическим статусом**

Статус	«Звезды»	«Предпочитаемые»	«Принятые»	«Пренебрегаемые»	«Изолированные»	«Отвергаемые»	«Амбивалентные»
ИОС	102	78	92	44	94	68	64

Обнаружено, что наибольшая величина индекса организованности структуры (то есть степень структурной организации качеств личности) у испытуемых со статусом «звезды» (ИОС = 102) — в 2,3 раза превосходит величину этого индекса у «пренебрегаемых» (ИОС = 44), в 1,6 раза — у «амбивалентных» (ИОС = 64) и в 1,5 раза — у «отвергаемых» (ИОС = 68). Относительно низкая степень организованности структуры личностных качеств у «пренебрегаемых», «отвергаемых» и «амбивалентных» свидетельствует об их низких адаптивных способностях и не противоречит характеристике сущности указанных статусов.

В контексте интерпретации полученных результатов представляется целесообразным обратить внимание на феномен индоктринации. Понятие «индоктринация» охватывает, по мнению А.И. Савенкова, широкий спектр явлений, характеризующих мышление и поведение человека в самых разных жизненных ситуациях. Под индоктринацией понимается некритическое принятие личностью чужих идей (доктрин). А.И. Савенков подчеркивает, что речь идет о психическом явлении, характеризующем особое состояние психики, специфический механизм и одновременно процесс идентификации личности с группой через принятие групповых ценностей, идей или доктрин [6: с. 156].

В ходе проведенного нами исследования обнаружено, что имеется сходство в организации структур конфликтности у студентов со сходным социометрическим статусом в группе (высоким, средним, низким). Так, общими базовыми качествами испытуемых с высоким авторитетом в группе (со статусом «звезды» и «амбивалентные») выступают подозрительность, организаторские склонности, оценка агрессивности Я-реального (по Т. Лири). У «предпочитаемых» и «амбивалентных» общее базовое качество — оценка агрессивности Я-идеального (по Т. Лири); у испытуемых со средним статусом — («принятые» и «пренебрегаемые») — коммуникативные склонности; с низким («изолированные» и «отвергаемые») — подозрительность.

Таким образом, в исследовании было выявлено, что:

1. Имеются значимые различия в социально-психологической структуре конфликтности личности студентов с высоким, средним и низким социометрическим статусом, проявляющиеся в разнообразии степени выраженности компонентов и степени организованности структур.

2. Ряд личностных качеств, являющихся ведущими в многокомпонентной структуре конфликтности студентов, обеспечивают реализацию конструктивной функции конфликтности, другие обуславливают ее деструктивную функцию.

3. Полученные данные необходимо учитывать при разработке социально-психологических рекомендаций по формированию конструктивной конфликтности личности и повышению ее статуса в группе.


### *Литература*

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. — М.: ЮНИТИ, 2002. — 591 с.

2. *Заиченко Н.У.* Психология конфликта. Психологические аспекты и возможности разрешения внутриличностных конфликтов / Н.У. Заиченко. – Ч. 1. – М.: МГУПС, 2000. – 40 с.
3. *Карпов А.В.* Психология управленческой деятельности / А.В. Карпов, Н.Г. Терещенко. – Казань: Таглитат, 2006. – 288 с.
4. *Кашапов М.М.* Оказание психологической помощи педагогам в овладении превентивной стратегией разрешения конфликта / М.М. Кашапов, Ю.А. Табакова // Бюллетень клуба конфликтологов. – Вып. 5. – Красноярск, СО РАО, 1997. – С. 35–42.
5. *Кашапов М.М.* Основы конфликтологии: учеб. пособие / М.М. Кашапов. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2006. – 116 с.
6. *Савенков А.И.* Педагогическая психология: учебник для студентов высш. учеб. заведений: в 2-х тт. / А.И. Савенков. – Т. 2. – М.: Академия, 2009. – 240 с.
7. *Фрейд З.* Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2010. – 198 с.
8. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М.: Айрис-Пресс, 2004. – 464 с.
9. *Шадриков В.Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.
10. *Wood V.F.* Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics / V.F. Wood, P.A. Bell // Personality and Individual Differences. – Volume 45, Issue 2, July, 2008. – P. 126–131.

### *Literatura*

1. *Anczupov A.Ya.* Konfliktologiya / A.Ya. Anczupov, A.I. Shipilov. – М.: YuNITI, 2002. – 591 с.
2. *Zaichenko N.U.* Psixologiya konflikta. Psixologicheskie aspekty' i vozmozhnosti razresheniya vnutilichnostny'x konfliktov / N.U. Zaichenko. – Ch. 1. – М.: MGUPS, 2000. – 40 с.
3. *Karpov A.V.* Psixologiya upravlencheskoj deyatel'nosti / A.V. Karpov, N.G. Tere-shhenko. – Kazan': Taglimat, 2006. – 288 с.
4. *Kashapov M.M.* Okazanie psixologicheskoy pomoshhi pedagogam v ovladenii preventivnoj strategiej razresheniya konflikta / M.M. Kashapov, Yu.A. Tabakova // Byulleten' kluba konfliktologov. – Vy'p. 5. – Krasnoyarsk, SO RAO, 1997. – S. 35–42.
5. *Kashapov M.M.* Osnovy konfliktologii: ucheb. posobie / M.M. Kashapov. – Yaroslavl', Yarosl. gos. un-t, 2006. – 116 с.
6. *Savenkov A.I.* Pedagogicheskaya psixologiya: uchebnik dlya studentov vy'ssh. ucheb. zavedenij: v 2-x tt. / A.I. Savenkov. – Т. 2. – М.: Akademiya, 2009. – 240 с.
7. *Frejd Z.* Psixologiya bessoznatel'nogo / Z. Frejd. – SPb.: Piter, 2010. – 198 с.
8. *Xorni K.* Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz / K. Xorni. – М.: Ajris-Press, 2004. – 464 с.
9. *Shadrikov V.D.* Problemy' sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti / V.D. Shadrikov. – М.: Logos, 2007. – 192 с.
10. *Wood V.F.* Predicting Interpersonal Conflict Resolution Styles from Personality Characteristics / V.F. Wood, P.A. Bell // Personality and Individual Differences. – Volume 45, Issue 2, Yuly, 2008. – P. 126–131.



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

С.А. Юзеева

### Развитие трудовой мотивации старших дошкольников

**Н**аступивший XXI век, век новых социально-экономических и политических ориентиров страны вызвал к жизни острую необходимость воспитания конкурентоспособной личности с организаторскими способностями, лидерскими качествами и развитой трудовой мотивацией. Труд позволяет реализовать ребенку свой личностный потенциал в общественно-полезной деятельности и претендовать на будущий успех в работе и жизни.

Существенная особенность детского труда, отличающая его от труда взрослого, по мнению Р.С. Буре [1], В.И. Логиновой [7], В.Г. Нечаевой [2], Д.В. Сергеевой [15], А.Д. Шатовой [16], отсутствие значимого результата, представляющего материальную ценность для общества. Труд детей, рассматривается учеными не как деятельность, дающая производственные блага или блага сферы услуг, а как действенное средство умственного, нравственного, эстетического, физического, социального воспитания и *разностороннего развития самих детей*.

Своеобразие детского труда также состоит в том, что он *тесно связан с игрой*. Эта взаимосвязь сохраняется на протяжении всего дошкольного детства и проявляется в разных формах: игра отражает труд взрослых; трудовая деятельность осуществляется ради будущей игры; игровые действия включаются в процесс труда; элементы трудовых действий отражаются в игре. Различные игровые ситуации помогают детям выполнять любые трудовые дела с большим удовольствием, добиваясь лучших результатов [1; 2; 10].

В дошкольный период детский труд формируется в самостоятельную деятельность со всеми присущими ему структурными компонентами (постановка цели, мотивы труда, планирование трудового процесса, овладение трудовыми умениями и навыками, результат), которые тесно связаны между собой и находятся в определенной зависимости [7; 13; 15; 16]. Становление структурных компонентов у детей и овладение ими трудовыми процессами, предполагает непосредственное участие и помощь со стороны педагогов и родителей. Рассмотрим специфику всех компонентов трудовой деятельности относительно старших дошкольников.

*Постановка цели.* Цель — это образ того результата, который стремится получить субъект, выполняя те или иные действия.

Для развития у ребенка способности ставить цель в любых трудовых делах важны не только доступность понимания и осознания им цели, но и посильность их выполнения; наглядное представление предполагаемого результата в виде, например, рисунка. Если цель непонятна или непривлекательна, то она приобретает для ребенка процессуальный характер, поэтому для старшего дошкольника очень существенна связь между тем, что он делает, и тем, для чего он это делает [13; 16].

Дети старшего дошкольного возраста в привычных ситуациях и в знакомых повседневных делах цели ставят самостоятельно. Наиболее успешно эта способность у детей развивается в тех видах труда, где они в итоге получают материальный результат (поделка из бумаги, работа в цветнике, на огороде, уборка и др.). Но, если старший дошкольник встречается с незнакомым ранее содержанием труда или с изменением условий, инструментов, материалов, он испытывает трудности, и в этом случае ему необходима помощь взрослого [2].

Также дети 6–7 лет осознают отдаленную цель (выращивание урожая), однако удерживать ее в своей памяти в течение всей работы они не могут, забывают. Поэтому взрослому при такой цели надо делить весь процесс труда на короткие отрезки и на каждом таком этапе ставить промежуточные цели (посеять семена, поливать, чтобы появились всходы, прополоть и т.п.).

В группу средств достижения цели включается умение *планировать работу*. В старшем дошкольном возрасте планирование специфично [6; 10]. Дети самостоятельно могут планировать только процесс исполнения работы, не включая ее организацию, контроль и оценку, и намечать лишь основные этапы работы, но не способы ее исполнения. В связи с этим педагогу важно учить детей правильному планированию деятельности, и его роль на разных этапах обучения различна.

Вначале планирование трудовой деятельности осуществляется полностью педагогом. Он объясняет детям цель, результат будущей работы, отбирает необходимые материалы, показывает или напоминает им последовательность трудовых операций. Затем педагог привлекает их к совместному с ним планированию. С этой целью он задает ряд вопросов, которые направляют детей на вычленение способов действий: «Подумай, как ты будешь делать, с чего начнешь? С какими инструментами ты будешь работать? Сколько материала тебе понадобится?». Завершая работу, дети сами рассказывают, как они трудились. По мере овладения последовательностью операций, дети переходят к самостоятельному планированию.

Наиболее сложный навык планирования труда у старших дошкольников — планирование ими коллективной работы: справедливое распределение обязанностей; определение оптимальных путей достижения общей цели; умение защитить свою точку зрения. Освоение таким планированием трудовой деятельности способствует формированию у детей умения общаться в коллективе, согласовывать свои действия, договариваться [16].

Средством для осуществления самой деятельности выступают *трудовые умения и навыки*. Овладение трудовыми навыками — одна из весьма значимых предпосылок воспитания у детей истинного желания трудиться.

Старшие дошкольники имеют определенный опыт участия в труде, владеют навыками самообслуживания, могут совершать ряд трудовых действий в сфере хозяйственно-бытового, ручного труда, ухода за растениями и животными. Педагог, учитывая этот багаж навыков, на данном возрастном этапе закрепляет и совершенствует их, и вместе с тем ведет работу по формированию новых умений (пришивание пуговиц, вышивание, приготовление пищи и др.).

При обучении детей 6–7 лет трудовым действиям, по мнению Р.С. Буре, Г.Н. Годиной [1], педагогу важно обращать внимание на ряд моментов:

1. Необходимо акцентировать внимание на последовательности, в которой ребенок должен выполнять указанные приемы действий.
2. Доводить до сознания ребенка способы выполнения трудового процесса.
3. Обращать внимание на аккуратность, точность выполнения трудовых операций.
4. Инструменты и материалы для труда должны быть использованы согласно назначению и особенностям вида работы.

Показателем завершения трудового процесса является *результат*, который отражает способности и возможности ребенка, свидетельствует о наличии у него общетрудовых умений и навыков.

Под результатом детского труда необходимо понимать не только материальное воплощение, но и общественную направленность. Для ребенка очень важно видеть, что его действия кому-то приятны и нужны, вызывают благодарность, доброжелательное отношение. Такое эмоциональное подкрепление результата составляет его главную педагогическую ценность и помогает воспитывать интерес к труду [13].

Стержнем в процессе освоения детьми трудовой деятельности становится их отношение к труду, *мотивы труда*, то есть то, ради чего ребенок трудится.

Мотив (от лат. *movere* — толкать) — это то, что побуждает к деятельности, связано с удовлетворением определенной потребности (В.С. Мухина [12]); это личный интерес, та конкретная потребность субъекта, которая побуждает его деятельность (О.П. Мачехина [11]).

Детская трудовая деятельность побуждается различными видами мотивов, которые следует рассматривать в развитии, по мере накопления ребенком опыта, умений и навыков работы. Представим те побудительные причины, которые стимулируют участие дошкольника в труде:

1. *Общественные мотивы*, проявляющиеся в стремлении ребенком сделать нечто полезное близким людям (родителям, сотрудникам детского сада, друзьям, малышам) и желание принести им пользу (Т.А. Маркова [10], В.С. Мухина [12], В.Г. Нечаева [2], А.Д. Шатова [16] и др.).

2. *Нравственные мотивы*, выражающиеся в отношении ребенка к другим людям: оказание им помощи, проявления внимания, сочувствия, заботы (Л.В. Загик, В.П. Дуброва, Н.А. Стародубова [4]; В.С. Мухина [12] и др.).

3. *Познавательный интерес к самому делу, его содержанию и материалам.* Нередко дети выполняют работу из-за присущей им любознательности («А что?», «А как?», «Зачем?», «Почему?») и стремления получить какие-либо новые сведения, знания в процессе труда (В.С. Мухина [12], Я.З. Неверович [13], Д.В. Сергеева [15] и др.).

4. *Удовлетворение игровой потребности* (В.Г. Нечаева [2], Т.А. Маркова [10]).

5. *Мотив удовлетворения собственной умелостью в труде* (Л.Е. Образцова [14]).

6. *Мотивы самолюбия, самоутверждения.* Каждый ребенок хочет, чтобы его уважали, обращали на него внимание, исполняли его желания. Одно из проявлений стремления к самоутверждению — притязание детей на исполнение ведущей роли в деятельности, желание занять лучшее место среди товарищей (С.А. Козлова [6], Г.С. Малунова [9], В.С. Мухина [12], Д.В. Сергеева [15] и др.).

7. *Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми.* Стремление детей получить одобрительную оценку, ласку, похвалу, награду со стороны взрослого — один из «рычагов» их поведения. Многие действия детей объясняются именно этим желанием. Оно побуждает их считаться с мнениями и оценками окружающих, выполнять установленные ими правила поведения (Л.В. Загик, В.П. Дуброва, Н.А. Стародубова [4]; С.А. Козлова [6], В.И. Логинова [7], В.С. Мухина [12]).

8. *Интерес к совместной деятельности со взрослыми.* Каждый ребенок, даже не очень трудолюбивый, преобразается, если работает с интересными для него партнерами; особенно увлекает его заинтересованное отношение взрослого к работе детей (Л.В. Загик, В.П. Дуброва, Н.А. Стародубова [4]; В.И. Логинова [7], Т.А. Маркова [10], В.Г. Нечаева [2], Д.В. Сергеева [15] и др.).

9. *Стремление быть со сверстниками, действовать с ними заодно.* Образование детского сообщества приводит к тому, что завоевание положительной оценки сверстников и их симпатий становится одним из действенных мотивов труда. Особенно стараются дети работать с теми ребятами, которые им нравятся и которые пользуются популярностью в группе (Г.С. Малунова [9], В.С. Мухина [12] и др.).

10. *Страх перед наказанием, руганью, желание избежать неудачи, неприятности со стороны педагога, родителей, детского коллектива* (Е.П. Ильин [5], Г.С. Малунова [9] и др.).

Представленные мотивы труда можно условно разделить на четыре группы:

➤ общественные — ориентированы на удовлетворение интересов окружающих (п. 1, 2);

➤ коллективистические — желание быть в одном коллективе со сверстниками и взрослыми (п. 8, 9);

➤ личные — направленные на удовлетворение личной пользы (п. 3, 4, 7);

➤ престижные (эгоистические) — удовлетворение личного успеха и своих амбиций (п. 5, 6).



В то же время отчетливо проявляется другая тенденция, которая побуждает детей к работе — отрицательная мотивация труда (п. 10). Дети стараются избежать тех последствий, которые влекут за собой невыполненные задания — «будут ругать, наказывать». Такая мотивационная установка придает трудовой деятельности отрицательную эмоциональную окрашенность. Труд, побуждаемый страхом, подавляет творческий потенциал ребенка. Я.З. Неверович [13] справедливо пишет, что дошкольник должен делать свое дело не потому, что боится последствий неделания, а потому, что хочет это делать, так как получает от этого радость, удовольствие от проделанной работы. Положительные эмоции способствуют лучшему, а отрицательные — худшему выполнению детьми трудовых заданий.

Ради достижения желаемой цели (поиграть, посмотреть мультфильм и т.п.) дети могут выполнять работу и не вызывающую у них интереса. Это свидетельствует о том, что у дошкольников мотивы формируются не только на базе их желаний («хочу»), но и на базе осознания необходимости («надо») [5].

Все перечисленные виды мотивов труда типичны для старшего дошкольного возраста, но они по-разному влияют на развитие личности ребенка и на воспитание у него истинного интереса к труду. Поэтому для взрослых должно быть безразлично, под влиянием каких трудовых мотивов действует ребенок.

В советский период было убеждение, что ценны только общественные мотивы детского труда. Так, Д.В. Сергеева [15] отмечала, что к труду должны побуждать не эгоистические мотивы личного успеха и личной пользы, а мотивы общественного характера, которые могут обеспечить волевую готовность ребенка к сознательному выполнению трудовых поручений и обязанностей.

В канун третьего тысячелетия ситуация изменилась. Сегодня идет ориентация на разумное сочетание общественных и личных интересов детей, то есть на их гармонизацию [11]. Ибо XXI век ориентирует на воспитание личности с выраженной индивидуальностью, стремящейся к самоопределению и успешной самореализации. В старшем дошкольном возрасте у ребенка есть желание быть первым, удовлетворить свои личные амбиции. В силу особенностей данного возраста для детей очень существенно заслужить похвалу и одобрение со стороны взрослых, признание их успехов в деятельности. Поэтому для полноценного развития личности дошкольника важно не игнорировать личные мотивы и мотивы престижа, хотя приоритетными остаются все-таки общественные.

При формировании мотивационно значимых ориентаций детей особое значение имеет желание ребенка участвовать в различных видах труда. Детский труд многообразен. К основным его видам относятся самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Эти виды труда были разработаны еще в 60-е годы прошлого века ведущими советскими специалистами и до сегодняшнего времени они повсеместно используются на практике.

Первым по времени ребенок овладевает самообслуживающим трудом (Р.С. Буре, Г.Н. Година, В.Г. Нечаева и др.). Характерной его особенностью выступает направленность на себя, а содержанием — умение обслужить себя. В процессе самообслуживания ребенок приучается к трудовому усилию, уме-

нию доводить начатое дело до конца; приобретает определенную независимость от взрослого, у него формируется чувство уверенности в себе.

Хозяйственно-бытовой труд (Р.С. Буре, Д.В. Сергеева, А.Д. Шатова и др.) предполагает наведение порядка в групповой комнате в детском саду, дома и на даче, участие в организации учебной деятельности. Такой труд направлен на удовлетворение не только собственных потребностей, но и потребностей других детей, взрослых. Навыки и умения хозяйственно-бытового труда формируют культуру труда, воспитывают самостоятельность, самоконтроль, самооценку.

Труд в природе (Е.И. Корзакова, Л.Е. Образцова, А.Г. Тулегенова, В.Г. Фокина и др.) складывается из процессов кормления птиц и зверей, чистки их клеток, рыхления почвы, посадок, посева и т.п. Этот вид труда требует от детей круга знаний о жизни растений и животных, умения контролировать свои действия, определенного уровня ответственности. В процессе работы дети приобретают навыки обращения с орудиями труда (лопаты, грабли, лейки и др.).

Ручной труд (И.Я. Базик, Э.К. Гульянц, Н.М. Коньшева, М.В. Крулехт, Л.В. Куцакова, Л.А. Парамонова и др.) как специфический вид труда появляется в старшей группе. Дети изготавливают поделки, игрушки из природного материала, бумаги, ткани. В этой деятельности развивается конструктивное и планирующее мышление ребенка; умение самостоятельно ставить цель, достигать наилучшего результата, оценивать свои возможности, проявлять творчество, фантазию, выдумку. Ручной труд приучает детей оказывать внимание окружающим, трудиться ради того, чтобы доставить себе и им удовольствие.

В старшем дошкольном возрасте особое значение приобретает умственный труд (решение логических задач, собственные «открытия» ребенка, полученные в результате обдумывания, анализ процесса работы), в котором взрослый приучает ребенка «думать прежде, чем делать», объяснять для себя и других ход своих мыслей, делать выводы (С.А. Козлова, Т.А. Куликова [6]; А. Мазурина [8]). Интерес и уважение к этому виду труда у детей зависит от чувства удовлетворения от самостоятельно найденного ими решения («додумался»).

Современные ученые считают, что одним из новых видов детского труда должен стать семантический (офисный) труд, предполагающий обучение детей систематизации материала, целевой коммуникации, планированию времени, самостоятельному принятию решений, творческому поиску [3].

Рассмотрев виды детского труда, мы убедились, что каждый из них обладает определенными педагогическими возможностями. Но их удельный вес не одинаков, поскольку не все они в равной степени привлекательны для детей старшего дошкольного возраста. Особо привлекает их труд в природе. Во-первых, он эмоционально окрашен: общение детей с живыми объектами природы служит для них источником огромной радости. Во-вторых, выращивая растения и ухаживая за животными, ребенок чувствует себя «творцом», видит значение своей работы. В-третьих, дошкольник удовлетворяет любознательность и получает реальные результаты. И, наконец, в-четвертых, у каждого ребенка есть возможность трудиться вместе со взрослым [4; 10; 14]. Также

дети этого возраста с охотой участвуют в ручном труде. Их он привлекает новизной, красочностью материалов, позволяет изготовить в подарок близким настоящие вещи с практическим назначением [4; 15].

Однако у старших дошкольников пропадает интерес к самообслуживанию и хозяйственно-бытовому труду, ставших для них уже привычной и однообразной деятельностью, так как дети уже овладели необходимыми навыками их выполнения. Поэтому, как отмечают Г.С. Малунова [9], Д.В. Сергеева [15], В.Г. Нечаева [2], нередко дети 6–7 лет к выполнению своих повседневных обязанностей относятся с неохотой, торопливо и без необходимой тщательности.

В связи с тем, что потребность старших дошкольников в участии различных видов труда связана первостепенно с их эмоционально-мотивационным к нему отношением, то взрослым важно создавать условия, пробуждающие у детей истинное стремление к труду во всех его видах.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 4; 6; 7; 10; 15; 16] позволил выявить педагогические условия организации детского труда, которые можно условно разделить на несколько групп:

*1. Условия, связанные с характером и организацией труда:*

- организовывать систематический, упорный, постоянно усложняющийся, но свободный, доступный, интересный труд, тесно связанный с игрой;
- предоставлять возможность каждому ребенку почувствовать себя полезным членом общества;
- не использовать труд как средство наказания;
- организовывать материальную среду, соответствующую эстетическим и гигиеническим требованиям и возможностям детей;
- сочетать коллективную и индивидуальную деятельности детей;
- чередовать трудовую деятельность с отдыхом детей.

*2. Условия, связанные со стимулированием детей к трудовой деятельности:*

- учитывать нагрузку, возрастные и индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ребенка;
- исключать упреки и принуждение;
- поощрять результаты труда детей доброжелательной оценкой, похвалой и вознаграждениями.

*3. Условия, определяющие позицию взрослых (педагога и родителей) в отношениях с детьми:*

- создавать трудовую атмосферу, из которой дети могли бы постоянно черпать образцы для подражания;
- доступно разъяснять детям смысл работы и ее значение и всегда обсуждать с ними конечные результаты;
- организовывать для каждого ребенка «атмосферу успеха»;
- справедливо указывать на ошибки и недостатки детей в работе.

На наш взгляд, особый интерес представляют исследования Г.С. Малуновой [9]. Она считает, что одно из эффективных условий при воспитании у детей желания трудиться — рациональная организация развивающей предметной среды. Ученый предлагает использовать не только традиционные элементы среды,

но и новые ее элементы (мастерские, уголки для труда, уголки по экспериментированию с песком и водой, библиотеку, зимний огород и др.). Несомненно, такие уголки создают условия для удовлетворения разных интересов и склонностей каждого ребенка.

Итак, целесообразно организованный детский труд — стимул развития трудовой мотивации старших дошкольников. Он предполагает включение каждого ребенка в сферу различных его видов при соблюдении педагогических условий. Подобная организация детской трудовой деятельности служит важной предпосылкой для формирования у старших дошкольников знаний о труде взрослых, практических умений, воспитания личностных качеств (самостоятельности, самоконтроля, ответственности, креативности, активности и инициативности, настойчивости и терпения в преодолении трудностей и др.); позволяет каждому ребенку самореализоваться в труде, испытывать наслаждение выполняемой работой; воспитывает желание трудиться не только ради удовлетворения личных интересов и своих амбиций, но и для оказания помощи взрослым и сверстникам.

### *Литература*

1. Буре Р.С. Учите детей трудиться: пособие для воспитателя детского сада / Р.С. Буре, Г.Н. Година. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с., ил., нот.
2. Воспитание дошкольника в труде / В.Г. Нечаева, Р.С. Буре, Л.В. Загик и др.; сост.: Р.С. Буре; под ред. В.Г. Нечаевой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1983. — 207 с.
3. Ефремов К. Труд и дети — новые отношения / К. Ефремов // Народное образование. — 2007. — № 6. — С. 235–238.
4. Загик Л.В. Работа с родителями по воспитанию у дошкольника нравственно-волевых качеств / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой // Воспитателю о работе с семьей: пособие для воспитателя детского сада. — М.: Просвещение, 1989. — 192 с.: ил.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 512 с.
6. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. — 8-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 416 с.
7. Логинова В.И. Трудовое воспитание детей / В.И. Логинова. — Л.: ЛГУ, 1979. — 169 с.
8. Мазурина А. Труд и умственное развитие детей / А. Марузина // Дошкольное воспитание. — 1973. — № 4. — С. 45–48.
9. Малунова Г.С. Теоретические основы воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Г.С. Малунова. — Улан-Удэ, 2001. — 41 с.
10. Маркова Т.А. Трудовое воспитание в семье / Т.А. Маркова. — М., 1956. — 64 с.
11. Мачехина О.П. Формирование трудолюбия у младших школьников в совместной деятельности школы и семьи: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.П. Мачехина. — Брянск, 2003. — 24 с.
12. Мухина В.С. Детская психология / В.С. Мухина. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. — 352 с.
13. Неверович Я.З. Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста / Я.З. Неверович. — Вып. 64. — М.: Известия АПН РСФСР, 1955. — С. 128–149.

14. *Образцова Л.Е.* Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Е. Образцова. – М., 1962. – 24 с.
15. *Сергеева Д.В.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности / Д.В. Сергеева. – М.: Просвещение, 1987. – 96 с.
16. *Шатова А.Д.* Нравственное воспитание в процессе развития трудовой деятельности дошкольников / А.Д. Шатова // Нравственно-трудовое воспитание в детском саду / Под ред. Р.С. Буре. – М.: Просвещение, 1987. – С. 21–49.

### *Literatura*

1. *Bure R.S.* Uchite detej trudit'sya: posobie dlya vospitatelya detskogo sada / R.S. Bure, G.N. Godina. – М.: Prosveshhenie, 1983. – 144 с., ил., нот.
2. *Vospitanie doshkol'nika v trude* / V.G. Nechaeva, R.S. Bure, L.V. Zagik i dr.; sost. R.S. Bure; pod red. V.G. Nechaevoy. – 3-e izd., ispr. i dop. – М.: Prosveshhenie, 1983. – 207 с.
3. *Efremov K.* Trud i deti — novy'e otnosheniya / K. Efremov // Narodnoe obrazovanie. – 2007. – № 6. – С. 235–238.
4. *Zagik L.V.* Rabota s roditelyami po vospitanuyu u doshkol'nika npravstvenno-volevy'x kachestv / L.V. Zagik, T.A. Kulikova, T.A. Markova i dr.; pod red. N.F. Vinogradovoy // Vospitatelyu o rabote s sem'oy: posobie dlya vospitatelya detskogo sada. – М.: Prosveshhenie, 1989. – 192с.: ил.
5. *Il'in E.P.* Motivaciya i motivy' / E.P. Il'in. – SPb.: Piter, 2008. – 512 с.
6. *Kozlova S.A.* Doshkol'naya pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. prof. ucheb. zavedenij / S.A. Kozlova, T.A. Kulikova. – 8-e izd., ster. – М.: Izdatel'skij centr «Akademiy», 2007. – 416 с.
7. *Loginova V.I.* Trudovoe vospitanie detej / V.I. Loginova. – L.: LGU, 1979. – 169 с.
8. *Mazurina A.* Trud i umstvennoe razvitie detej / A. Maruzina // Doshkol'noe vospitanie. – 1973. – № 4. – С. 45–48.
9. *Malunova G.S.* Teoreticheskie osnovy' vospitaniya trudolyubiya u detej doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. / G.S. Malunova. – Ulan-Ude', 2001. – 41с.
10. *Markova T.A.* Trudovoe vospitanie v sem'e / T.A. Markova. – М., 1956. – 64 с.
11. *Machexina O.P.* Formirovanie trudolyubiya u mladshix shkol'nikov v sovmestnoj deyatel'nosti shkoly' i sem'i: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / O.P. Machexina. – Bryansk, 2003. – 24 с.
12. *Muxina V.S.* Detskaya psixologiya / V.S. Muxina. – М.: ООО Апрель' Press, ЗАО Izd-vo JeKSMO-Press, 1999. – 352 с.
13. *Neverovich Ya.Z.* Motivы' trudovoj deyatel'nosti rebyonka doshkol'nogo vozrasta / Ya.Z. Neverovich. – Vy'p. 64. – М.: Izvestiya APN RSFSR, 1955. – С. 128–149.
14. *Obrazczova L.E.* Воспитание трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / L.E. Obrazczova. – М., 1962. – 24 с.
15. *Sergeeva D.V.* Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности / D.V. Sergeeva. – М.: Prosveshhenie, 1987. – 96 с.
16. *Shatova A.D.* Nравstvennoe vospitanie v processe razvitiya trudovoj deyatel'nosti doshkol'nikov / A.D. Shatova // Nравstvenno-trudovoe vospitanie v detskom sadu / Pod red. R.S. Bure. – М.: Prosveshhenie, 1987. – С. 21–49.

**И.Р. Граматкина**

## **Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ**

**С**овременное общество развивается по пути гуманизации различных сфер деятельности, одна из которых — всеобщее образование. Особое внимание специалистов привлекают проблемы инклюзивного обучения. Активное включение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в систему инклюзивного образования, создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения приобретает особую значимость, так как семья — первичное звено абилитации и социализации «особого» ребенка. Изучение специфики детско-родительских отношений в таких семьях, актуально и значимо как в теоретическом плане, в силу неразработанности данной темы, так и с практической точки зрения.

*Цель исследования.* Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ в дошкольном возрасте в условиях частичной интеграции.

*Объект исследования.* Семьи, воспитывающие детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях частичной интеграции.

*Предмет исследования.* Детско-родительские отношения в семьях, имеющих детей в дошкольном возрасте с ОВЗ в условиях частичной интеграции.

*Задачи исследования:*

1. Произвести теоретический анализ общей и специальной педагогической и психологической литературы по теме исследования.
2. Выявить специфику детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей дошкольного возраста с ОВЗ.
3. Выявить связи между особенностями детско-родительских отношений и непосредственными эмоциональными переживаниями родителя.

В последние десятилетия отмечается рост заинтересованности специалистов в изучении детско-родительского отношения к ребенку с ОВЗ, что связано, на наш взгляд, с возрастающей актуальностью данной проблемы. Исследователями накоплен большой опыт изучения комплекса проблем семьи и родителей, имеющих

ребенка с ОВЗ и путей их решения. Однако исследование феномена детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ОВЗ в дошкольном возрасте в условиях частичной интеграции, нуждается еще в дальнейшей разработке. Новизна предлагаемого подхода заключается в том, что впервые в «поле» психологического сопровождения и диагностико-коррекционной деятельности специалистов включаются родители «особых» детей. Активное включение семьи «особого» ребенка в систему психолого-педагогической помощи в условиях частичной интеграции, наряду с этим поиск форм психологической помощи самим родителям, а также создание моделей комплексного психокоррекционного воздействия на детско-родительские отношения стали в настоящее время актуальными задачами для специалистов, работающих с данной категорией детей.

*Гипотеза исследования.* В семьях, имеющих детей в дошкольном возрасте с ОВЗ, находящихся в условиях частичной интеграции, имеется рассогласование в детско-родительских отношениях и представлении взрослых о ребенке, в первую очередь, между тем, что декларируется на вербальном уровне, и тем, что существует на уровне непосредственного эмоционального переживания.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга вербализованных и проективных методик: во-первых, методики, позволяющие охарактеризовать отношение родителей к «особому» ребенку: опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги и В.В. Столина [1: с. 144], цветовой тест отношений (ЦТО) А. М. Эткинда [6: с. 221], проективная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой [1: с. 59]. Во-вторых, методы, направленные на выявление личностных особенностей и актуального эмоционального состояния родителей «особого» ребенка (диагностика родительской тревожности А.М. Прихожан [4], методика цветового выбора М. Люшера (МЦВ) [5]).

В нашем исследовании принимали участие 19 родителей, имеющих детей с ОВЗ. До включения ребенка в частичное инклюзивное образование все дети в разной степени получали различные виды коррекционно-развивающей помощи в каких-либо организациях.

Вербальное поведение родителей в момент тестирования принимается как показатель их отношений и мнений в реальных жизненных ситуациях, как проявление более общих социальных представлений и зависит от принятых в конкретной среде социально одобряемых норм, при этом они могут искажаться защитными механизмами. Проективные методики обладают возможностью выявить невербализируемые и/или чувственные неосознаваемые состояния, обходя при этом защитные механизмы вербальной системы сознания. Расхождение между вербальными и чувственными компонентами отношений определяет неадекватное осознание этих отношений, что негативно сказывается на всей семейной системе.

Для исследования родительского отношения к «особому» ребенку применялся опросник родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина (ОРО). Полу-

ченные в исследовании данные свидетельствуют о том, что у родителей «особых» детей в значительно большей мере выражено эмоциональное принятие ребенка и кооперация. На основании корреляционного анализа было выявлено, что у родителей, воспитывающих детей с особенностями развития стилевые характеристики родительского отношения оказались жестко структурированными. С одной стороны, чем более принимает родитель «особого» ребенка, тем более он ориентирован на кооперативные формы взаимодействия. С другой стороны, шкалы «Симбиоз», «Контроль» и «Инфантилизация» связаны со шкалой «Принятие» обратным образом. Тем самым, можно сказать, что родители «особых» детей принимают своего ребенка таким, какой он есть, в большей степени стремятся к социально одобряемому кооперативному воспитанию, стремятся проявлять себя как «правильные» воспитатели, но при позитивном отношении более проявляется стратегия «ухода» и переоценка возможностей достижения успеха своих детей. При этом родители несимбиотичны и неавторитарны, то есть в их отношениях с «особым» ребенком мало как психологической близости, так и воспитательного контроля.

Анализ особенности родительского функционирования осуществлялся при помощи опросника «Диагностика родительской тревожности» А.М. Прихожан. Анализ результатов показал, что в целом в группе по шкалам «общая тревожность» и «родительская тревожность» показатели соответствуют нормативному уровню тревог. А уровень эмоционального неблагополучия несколько повышен, что часто связано с ограниченным кругом общения и взаимодействия.

С целью выявления актуального эмоционального состояния родителей, имеющих «особого» ребенка и внутриличностных детерминант, влияющих на детско-родительские отношения нами применялся Цветовой тест Люшера (МЦВ). В качестве диагностических показателей в МЦВ для выявления наиболее информативных характеристик, отражающих текущее психоэмоциональное состояние личности, нами были заимствованы интерпретационные коэффициенты этого теста, разработанные Г.А. Аминевым. Помимо этого исследовались средние ранговые показатели цвета в раскладке МЦВ: индекс работоспособности; устойчивость высшей нервной системы (ВНС) по наличию пар (71) и (34), определялись уровни тревоги и прогноз, коэффициент суммарного отклонения от аутогенной нормы, коэффициент вегетативного баланса.

Выявленные средние ранговые показатели в МЦВ указывают на риск дезадаптации, который может быть связан с длительным эмоциональным напряжением и отражает существующие трудности приспособления к социальной среде. Было установлено, что большинство родителей испытывают стресс от неудовлетворенности эмоциональными отношениями со значимыми людьми. Анализ результатов показал средний и низкий уровень энергозатрат у родителей, воспитывающих «особого» ребенка. Ни у одного родителя не выявлено расположение «рабочей группы» в начале ряда предпочтений, а целостность «рабочей группы» обнаружена только у 4 родителей (21%). У 73,7% — выявлено группирование пар, из которых только у 21% светлые цвета смещались



вправо, что позволяет сделать вывод об относительной неустойчивости автономной нервной системы. У большинства родителей «особых» детей, с одной стороны, проявляется компульсивность в плане энергичной защиты своих позиций, демонстрации оптимизма, инициативности и упорства в достижении целей в состоянии перевозбуждения. С другой стороны, определено выраженное проявление различных компенсаций, таких как неучастие, социальная отгороженность, дискомфорт общесоматического плана.

Повышенные уровни коэффициентов дезадаптированности, избирательности общения, сопротивления и мечтательности в сравнении с АТН — нормой у родителей — указывают на риск дезадаптации, склонность к перегруженности проблемами, на необходимость в восстановлении сил в спокойной обстановке, на нарастание ситуации, когда человек пытается оградить себя от всевозможных проблем и отягощающего его общения, связанного с этими проблемами. Но при этом низкие значения коэффициента дистантности общения, указывают на готовность к установлению глубоких сердечных связей, вплоть до сокращения естественной дистанции общения.

Для косвенной оценки межличностных отношений использован цветовой тест отношений (ЦТО) и интерпретированы следующие показатели: отношение (цветовое ассоциирование) родителя к себе (самооценка), «особому» ребенку. Взаимосвязь между представлениями родителей о ребенке и их самоотношением оценивалась на основе корреляционного анализа между отдельными цветами, входящими в ЦТО. Паттерн цветовых ассоциаций в целом по группе указывает, что большинство родителей имеют неадекватно завышенную самооценку и цветовая аутоидентификация ассоциируется в краснофиолетовых тонах.

Принимают своего «особого» ребенка 4 чел (22,2%), 6 чел. (31,6%) — испытывают нейтральное отношение, 3 чел. (15,7%) амбивалентно к нему относятся и 6 чел (33,3%) его отвергают. При сравнении шкалы принятия — отвержения по методике ОРО с рангом ребенка в ЦТО выявлена прямая корреляционная связь на уровне значимости  $p < 0,05$ . Чем больше принимает родитель своего «особого» ребенка по методике ОРО, тем больше проявляется эмоциональное неприятие в ЦТО.

Таким образом, можно видеть, что у родителей детей с ОВЗ при наличии эмоционального отвержения «особого» ребенка наблюдается позитивная вербальная оценка его способностей и поведения.

Методика «Родительское сочинение» позволяет успешно решать задачу диагностики особенностей родительской позиции и типа семейного воспитания, выявить особенности восприятия и переживания родителя, характера отношений и взаимодействия с ребенком [2: с. 59]. Помимо этого данная методика позволяет выявить личностные особенности самого родителя.

Базовыми стали темы «Мой ребенок», «Я как родитель» и «Каким я хочу видеть моего ребенка в будущем».

При анализе родительского сочинения исследовались следующие параметры:

1. Формальные показатели (объем, форма, язык и стиль повествования, подчеркивания в тексте с выделением главного, рисунки в тексте).
2. Содержательные показания (соответствие сочинения заданной теме, использование в сочинении имени ребенка, описание личностных качеств и предпочтений, описание системы семейного воспитания, выявление ценностно-смысловых установок).

Анализ результатов проведения проективной методики «Родительское сочинение» О.А. Карабановой и метода контент-анализа показал, что как правило для созданного в сочинениях образа ребенка характерна его недифференцированность. Родители не выделяют определенных качеств и критериев своих «особых» детей. Интересы ребенка глазами родителей не имеют определенной выраженной направленности. Эмоционально-личностные особенности в образе ребенка у родителей практически не представлены. Ценностно-смысловые установки родителей ориентированы на идеализированное будущее и свидетельствуют о недостаточном осознании родителями перспектив своего ребенка, переоценке возможностей достижения им успеха, что согласуется с данными методики ОРО по шкале «Маленький неудачник», распространены ошибочные оценки умственного развития. В тексте сочинений прослеживается тема любви, принятия ребенка, родители оценивают себя именно с этой стороны взаимоотношений, ребенок воспринимается как «любимый», «единственный», «лучший из всех». Всего три родителя указали на «особенность» своего ребенка, «не такой, как обычные дети» и использовали имя своего ребенка. Избегание имени ребенка в сочинении подразумевает эмоциональное отвержение ребенка родителем, что согласуется с нашими данными по ЦТО. Ожидания у родителей концентрируются вокруг здоровья «чтобы вырос крепким, здоровым» и часто носят обобщенный характер «чтобы в жизни было все хорошо».

Таким образом, можно отметить, что специфика родительского отношения заключается в двойственности и противоречивости позиции родителя по отношению к ребенку. С одной стороны, большая любовь и глубинная связь как некое личностное отношение, а с другой, безоценочное отношение к образу ребенка.

Кроме того, выражено рассогласование между желаемым образом родителя (как принимающего и любящего ребенка) на вербальном уровне и реальными чувствами по отношению к ребенку на эмоциональном уровне (эмоциональное отношение остается нейтральным или негативным). Также наметилась тенденция в изменении родительских отношений к «особым» детям, которая выражается в снижении требований и контроля со стороны родителей к ребенку; увеличении межличностной дистанции во взаимодействии, в идеализации, заключающейся в преувеличении детских успехов и возможностей при оценке их реальных качеств.

Родители, использующие стратегию дистантных отношений с ребенком, сознательно отгораживаются от него, представляя ему возможность быть самостоятельным. По-видимому, родители, действующие подобным образом, полагают, что именно такое отношение способствует формированию силь-

ной личностной позиции их ребенка. Возможно, инклюзивное образование, создавая особую социальную ситуацию, влияет на недостаточно адекватное восприятие родителями перспектив развития ребенка, при этом происходит перекалывание ответственности на специалистов.

Личностные особенности родителя, влияющие на его отношение к ребенку, рассматриваются в качестве главных детерминант формирования психики ребенка.

Паттерн личностных особенностей характеризуется средним или низким уровнем энергозатрат, снижением удовлетворенности от работы и возрастанием сомнений в целесообразности и эффективности действий, стрессом от неудовлетворенности эмоциональными отношениями со значимыми людьми, компульсивностью в плане энергичной защиты своих позиций, демонстрацией оптимизма, инициативности и упорства в достижении целей, в состоянии перевозбуждения, выраженном проявлении различных компенсаций, таких как неучастие, социальная отгороженность, дискомфорт общесоматического плана, повышенной чувствительностью к социальным критериям и оценкам.

Как уже отмечалось, большинство родителей имеют неадекватно завышенную самооценку. Их внимание вследствие этого сосредоточено больше на себе как родителе, а не на ребенке. Выявленные дисфункции служат, чаще всего, причиной неэффективных взаимоотношений между родителями и детьми.

Таким образом, психологическое изучение личностных особенностей родителей детей с ОВЗ позволяет установить те слабые зоны в области детско-родительских отношений и межличностных контактов к «особому» ребенку, которые нуждаются в дальнейшем психокоррекционном воздействии. Следует еще раз подчеркнуть особую актуальность изучения личностных особенностей родителей такого ребенка. Именно личностные характеристики родителей во многом определяют степень его социализации и адаптации в жизни. Очевиден оказывается тот факт, что для коррекции психического развития «особых» детей, их социальной адаптации необходимо изменить отношение находящегося рядом взрослого.

### *Литература*

1. *Варга А.Я.* Тест родительского отношения / А.Я. Варга, В.В. Столин // Психологические тесты: в 2-х тт. / Ред. А.А. Карелин. – Т. 2. – М.: Владос, 2001. – С. 144–152.
2. *Карабанова О.А.* Проективная методика «Родительское сочинение» в практике психологического консультирования / О.А. Карабанова // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – № 1. – С. 59–73.
3. *Карманов А.А.* Методика диагностики основных параметров психического состояния тестом Люшера / А.А. Карманов // URL: <http://psyberia.ru/work/diagnos> (дата обращения: 23.10.2008 г.).
4. *Прихожан А.М.* Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования / А.М. Прихожан // Психологические исследования

ния: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2 (2). URL: <http://psystudy.ru>. (дата обращения: 14.10.2010 г.).

5. Собчик Л.Н. Метод Цветовых Выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера: практическое руководство / Л.Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2001. – 112 с.

6. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений / А.М. Эткинд // Общая психодиагностика. – М.: МГУ, 1987. – С. 221–227.

### *Literatura*

1. Varga A.Ya. Test roditel'skogo otnosheniya / A.Ya. Varga, V.V. Stolin // Psixologicheskie testy: v 2-x tt. / Ed. A.A. Karelin. – Т. 2. – М.: Vldos, 2001. – С. 144–152.

2. Karabanova O.A. Proektivnaya metodika «Roditel'skoe sochinenie» v praktike psixologicheskogo konsul'tirovaniya / O.A. Karabanova // Semejnaya psixologiya i semejnaya terapiya. – 1998. – № 1. – С. 59–73.

3. Karmanov A.A. Metodika diagnostiki osnovny'x parametrov psixicheskogo sostoyaniya testom Lyushera / A.A. Karmanov // URL: <http://psiberia.ru/work/diagnos> (дата обращения: 23.10.2008 г.).

4. Prixozhan A.M. Rol' detsko-roditel'skix otnoshenij v stanovlenii trevozhnosti kak lichnostnogo obrazovaniya / A.M. Prixozhan // Psixologicheskie issledovaniya: e'lektron. nauch. zhurn. – 2008. – № 2 (2). URL: <http://psistudy.ru>. (дата обращения: 14.10.2010 г.).

5. Sobchik L.N. Metod Czvetovy'x Vy'borov. Modificirovanny'j vos'miczvetovoj test Lyushera: prakticheskoe rukovodstvo / L.N. Sobchik. – SPb: Rech', 2001. – 112 s.

6. E'tkind A.M. Czvetovoj test otnoshenij / A.M. E'tkind // Obshhaya psixodiagnostika. – М.: MGU, 1987. – С. 221–227.

**Н.А. Ревунова**

## **Особенности адаптации русскоязычных детей к обучению в средней школе США**

**И**сторически сложилось так, что США выступает одной из наиболее привлекательных стран для иммигрантов из России. По данным Федеральной Службы Государственной Статистики РФ с 2000 по 2008 гг. из России в США выехали 30 тысяч человек [8]. Большинство русскоязычного населения эмигрируют в США в основном по экономическим причинам: для более высокой оплаты труда, новых возможностей для предпринимательства, профессионального развития и творчества. Русские люди, эмигрируя в другую страну, забирают с собой и несовершеннолетних детей, для которых адаптация в новой стране проходит тяжелее, чем для взрослых. Продолжение обучения для бывших российских школьников связано с рядом трудностей. В США, как известно, отсутствует единая государственная система образования, то есть каждый штат вправе определять ее структуру самостоятельно. Таким образом, американская школа — это сложная система, которая создает множество барьеров для успешного обучения подростка, не знакомого со структурой американского школьного образования.

Цель данной статьи выявить основные отличия организации образовательного процесса в американской школе для более успешной адаптации детей из России.

Как показало исследование, наибольшую трудность для адаптации русскоязычных детей, обучающихся в средней школе США, представляют следующие особенности:

1. Использование традиционных методов документации;
2. Особенности учебного процесса;
3. Практика помещения ученика в класс по возрастному принципу;
4. Сложности с выбором предметов;
5. Особенности учебной программы и методики преподавания предметов;
6. Система оценки знаний.

Рассмотрим подробнее эти особенности.

Школьное образование в США бесплатное, но только в том случае, если ребенок учится в государственной школе (public school). Именно в таких школах и обучаются дети-эмигранты из России, так как в большинстве частных школ высокая плата за обучение. Обучаться в государственной общеобразовательной школе можно только по месту жительства. Прежде, чем учиться в школе США всем приезжим необходимо пройти регистрацию и тестирование в Школьном Регистрационном Управлении. Для регистрации ребенка в школе родителям необходимо предоставить большой объем документов: свидетельство о рождении ребенка, паспорта и визы обоих родителей, справку из медицинского учреждения о сделанных прививках; нотариально заверенное письмо от домовладельца по месту проживания семьи в США, письмо из банка, где открыт счет одного из родителей, письмо с места работы или учебы одного из родителей, подтверждающее род его / ее занятий.

У американского школьника есть свое «личное дело», куда заносятся все курсы, которые он когда-либо изучал. При переходе из школы в школу, при подготовке документов к выпуску, стоит просто поднять это дело, и администрация имеет всю необходимую информацию. В связи с этим, в трудном положении оказываются учащиеся, приезжающие из России, которые учились по общей программе, у которых нет перечня изученных предметов с количеством часов. В результате часто возникающей путаницы детям приходится проходить уже изученные курсы.

В США соблюдению инструкций и правил уделяется большое внимание. Правила поведения в школе — это закон, с которого начинается уважение к законам вообще. В дневнике-ежедневнике каждого учащегося прописаны правила, которым должны следовать учащиеся: правила, связанные с посещаемостью, с различными нарушениями и наказаниями за нарушения, а также правила, регламентирующие одежду школьников [2].

*Учебный процесс* в Америке построен принципиально иным образом, нежели тот, к которому привыкли русские дети. Прежде всего, школьный курс составляет 12 лет. Ученики идут в школу в первый класс в возрасте 6 лет, а заканчивают двенадцатый в 17–18 лет. По возрасту учеников двенадцатый класс соответствует первому курсу российских вузов. Учебный год в США начинается не в один день по всей стране, как в России, а зависит от порядков и климата штата или округа. Дата начала учебного года колеблется с середины августа по середину сентября, соответственно варьируется и дата его окончания. Весь учебный год делится на два семестра и длится 180 дней. Для школ США характерно пятидневное обучение. Каникулы, как правило, приходятся на главные американские праздники: День Благодарения (Thanksgiving day), Рождество (Christmas), Пасха (Easter).

В каждом штате существуют свои особенности организации школьного дня. Занятия в школах могут длиться от 40 минут до 1,5 часа, как пары в университетах. Перемены длятся по 5 минут, за исключением большой перемены во вре-

мя обеда (30 минут). Продолжительность учебных занятий в день — 5–6 часов (с 8.30 до 15.30). Учащиеся из России тяжело привыкают к длительным урокам, так как в российской школе уроки длятся по 45 минут, а перемены по 10–20 минут.

В практике американской школы существует положение о том, что вновь поступающие в школу ученики, например, в 15 лет должны быть помещены администрацией школы в 9 или 10 классы, имея определенный набор знаний и курсов, полученных ими в предыдущие годы обучения. Но это не всегда справедливо для вновь прибывших иммигрантов из России.

В России к 15–16 годам ученик уже заканчивает изучение курса геометрии, которые во многих штатах вообще не включаются в обязательную программу общеобразовательной школы. Химия и физика изучаются в американской школе (и то не всегда) в 11–12 классах. Таким образом, ученик последнего класса российской школы соответствует по уровню знаний студенту университета в США. Для русских учеников, с другой стороны, наиболее трудными являются такие несложные для носителей языка предметы, как американская история и обществоведение. Основные трудности, которые возникают — лингвистические: особенности научного английского языка.

В американской педагогике, для детей-иммигрантов существует специальная программа ESL (English as a Second Language) для постепенной адаптации к школьному образованию в США. По этой программе на определенных уроках дети изучают язык по специальной программе. Занятия проходят исключительно на английском языке. Во-первых, этого требует методика, а во-вторых, языковой состав группы абсолютно неоднороден. Упор делается на разговорную речь, а не на изучение грамматических правил [7].

В конце каждого года в один и тот же день по всей Америке проводится государственный компьютерный тест для иностранцев, то есть для учеников подобного класса. Он проводится в каждой школе, но материал единый. В средней школе уже больше возможностей для роста, однако, если у детей-иммигрантов не сдан тест по ESL, то он зачисляется в самый обычный класс по возрастному принципу, даже если все остальные оценки у него отличные.

*Сложности с выбором предметов.* У каждого ученика индивидуальный учебный план, в состав которого входит определенный перечень обязательных общеобразовательных предметов (core subjects) и перечень предметов по выбору (electives). В США ребенок вместе с родителями и учителями выбирает те курсы, которые он будет изучать. Конечно, есть обязательная программа, но больше половины предметов — по выбору.

Обязательные группы предметов в средней школе: английский язык, математика, естественные науки, общественные науки и физкультура [6]. Школьник должен каждый год изучать не менее одного предмета из каждой группы обязательных предметов и хотя бы один предмет из необязательных групп. Набор таких предметов бывает самый разный по количеству и качеству, в зависимости от финансового положения школы и склонностей школьников. К необязательным груп-

пам предметов относятся: иностранные языки (испанский, французский, немецкий, русский и др., искусство (изобразительное искусство, актерское искусство, музыка, пение, история искусства), труд (обработка дерева, ремонт автомобилей, домоводство, вязание и шитье), компьютерная техника, журналистика и др.

Каждый из основных предметов имеет 2–3 уровня, то есть учащийся может выбрать обыкновенный уровень или повышенный. Верхние уровни близки к уровню лучших школ России. Но чтобы попасть на повышенный уровень в почетный (honors) класс, нужно иметь высокие оценки по всем предметам, а иммигранты еще должны успешно сдать тест (ESL) на переход из иммигрантского английского класса в обычный. Однако прохождение предметов взаимосвязано: например, на математический анализ идти без алгебры нельзя.

В старшей школе, особенно в последние два года, появляется новый тип продвинутого класса. Школьники могут выбирать уроки, которые должны подготавливать их к экзаменам Международного Бакалавриата (Advanced Placement). Большинство вузов засчитывает хорошую отметку на этих экзаменах как начальный курс по соответствующему предмету.

Каждый курс предмета оценивается определенным количеством баллов — кредит. Определен и минимальный объем кредита для перехода в следующую школу и для поступления в колледж. Для поступления в колледж или университет необходимо набрать 16–24 кредитов (в зависимости от учебного заведения). Кроме того, чтобы посещать курсы предметов, на которых проходит подготовка к колледжу, нужно иметь «личный кредит», укладываемый в рамки оценки «А». Поэтому ребенок уже со школьной скамьи сознательно выбирает предметы, которые он посещает [1].

Предметы (обязательные и по выбору) разные в зависимости от штата и даже для разных университетов в том же штате. Понять все это вовремя, набрать необходимые предметы для поступления в университет, получить высокие оценки и требуемое количество кредитных часов зачастую непросто для учеников-иммигрантов. Помочь в этой сложной ситуации призван специальный работник школы — советник. Он должен, опираясь на информацию от учителей, пожелания родителей и самих учеников, составить индивидуальный образовательный маршрут. Случается, что эта задача оказывается выполненной не полностью, из-за недобора предметов и, как следствие, невозможность завершить обучение в старшей школе в срок.

Ещё сильнее отличается *учебная программа (учебный план)* в организации и последовательности изучаемых предметов. Как известно, в России все основные предметы изучаются каждый год. Математика и Русский язык изучаются все одиннадцать лет, история — 7 лет подряд, биология — 6 лет, физика — 5 лет и т.д. Программа построена так, что один и тот же материал преподносится уже на более высоком уровне, чем годом ранее. В американских школах отсутствует преемственность предметов из-за недостатка их



интеграции и слабых межпредметных связей. Школьная программа в США построена по блочному типу, изучение предмета проходит по уровням. Рассмотрим особенности уровневой системы по некоторым предметам.

Первый уровень английского языка — это, по существу, литература. На втором и третьем уровнях больше внимания уделяется лексике и грамматике. Далее уже идут более высокие уровни (*advanced/honors*) — анализ произведений и написание статей.

Математика в средних и высших школах, как правило, делится на четыре уровня, каждый уровень изучается по году. Алгебра-1 — это материал, соответствующий 6–7 классам российской школы. Большинство американцев проходит этот курс в 9–10 классах. Алгебра-2 соответствует 8 классу российской школы, изучается в 10–11 классах. На третьем уровне изучается геометрия, тригонометрия, а на четвертом — математический анализ.

Предмет «Наука» (*Science*) с четвертого по восьмой класс называется «Естествознание». По содержанию он очень похож на «Природоведение» в России, хотя и содержит элементы химии и биологии. После восьмого класса предмет «Наука» уже распадается на предметы: биологию, химию и физику. Причем эти предметы не идут непрерывно по несколько лет, а преподаются блоками по одному за год. В 9 классе проходит интегрированный курс физики и химии. Школьники учат его целый год: первое полугодие — физику, второе — химию. В 10 классе в США изучают только биологию. В 11 изучается химия. Дальнейший курс физики не обязателен. Вместо физики можно взять второй уровень химии, биологии, анатомию или астрономию.

Изучение истории начинается с 9 класса, с курса «Мировая история». Состав курса отличается от российского тем, что существенно больше внимания уделено истории науки, техники и культуры и меньше войнам. В младших классах историю изучают фрагментарно в рамках других гуманитарных предметов [4].

Занятия физкультурой в средней школе уже переходят на уровень спортивных команд, ученики выбирают какой-то один вид спорта: американский или европейский футбол, баскетбол, плавание, легкую атлетику.

При таком подходе к изучению предметов, русскоязычные дети кажутся даже более развитыми, чем их сверстники, но только при высоком уровне знания английского языка. Если же английский язык на низком уровне, то и знания по всем остальным предметам снижаются.

Со стороны кажется, что отношение к усвоению знаний в США, особенно на ранних этапах (детский сад, подготовительные классы) может показаться недостаточно серьезным и даже поверхностным. Однако многих родителей-иммигрантов приятно удивляет то желание, с которым дети в Америке спешат в школу и делятся тем, что они выучили и узнали на уроках.

Методика преподавания уроков построена так, что учащиеся заинтересовываются процессом. Несомненным преимуществом американского подхода к обу-

чению можно считать его упор на практические знания и навыки, на подготовку учащегося к реальной жизни, иногда в ущерб теоретическим знаниям. Ученик вовлечен в учебный процесс и заинтересован в получении знаний. На уроке создаются проблемные ситуации, связанные с жизнью, проводятся различные экскурсии, опыты, викторины. В качестве заданий предлагается составление своего собственного плана или проекта. Через все обучение проходит идея — информацию надо уметь искать, оценивать и излагать [3].

В американских школах уделяется большое внимание различным внеклассным мероприятиям, ученики принимают активное участие в спорте, в различных клубах по интересам, участвуют в олимпиадах между школами, ставят спектакли, устраивают музыкальные концерты. Таким образом, уделяется большое внимание развитию творческого потенциала детей.

Главный способ *оценки и контроля знаний* в американской школе — тесты. В тестах закладываются вопрос и варианты ответов, один из которых верен. Чаще стали применять открытые тесты, где есть вопрос, но нет ответа. Преподаватель устраивает тест после каждой пройденной темы. В классах естественных наук, таких как биология, физика, проводятся практические и лабораторные занятия. Большая часть работы основывается на чтении и заучивании информации. Годовая оценка складывается из процентов за посещаемость, работу в классе, оценки за тесты и оценки за последний (финальный) экзамен. В школах США оценки за тесты выставляются по стобалльной системе (см. табл. 1).

Таблица 1

## Сравнение оценочной системы России и США

Американская оценка		Российская оценка
A	100–90	5
B	89–80	4
C	79–70	4–
D	69–60	3
E	59–50	3–
F	49–0	2

Учащиеся получают табель с оценками по каждому изучаемому предмету как минимум два раза в год. В 5–8 классах средних школ хранятся выписки из зачетно-экзаменационной ведомости (transcript), подытоживающие курсы обучения по отдельным предметам, пройденным каждым учеником, и полученные по ним оценки. При поступлении учащегося в колледж или университет эти ведомости обычно передаются в приемную комиссию [5].

Школьники, как правило, еще учась в последних двух классах сдают вступительные экзамены-тесты (SAT, ACT). Эти вступительные экзамены — общие для всех школьников и предназначены для того, чтобы оценить уровень развития учащихся и определить их склонность к гуманитарным или точным наукам. Устные экзамены при поступлении в университет или колледж не сдаются. В России

в последние годы тоже вводятся ЕГЭ, по результатам которых дети могут поступить в вузы.

Таким образом, для успешной адаптации детей к школе США иммигрантам необходимо учитывать некоторые особенности:

– в американских школах больше ответственности и возможности реального выбора предоставляется семье и ребенку, что, в конце концов, помогает сформироваться взрослому, ответственному человеку, не боящемуся неопределенности и жизненных перемен;

– в американской традиции гораздо больше времени уделяется гуманитарному образованию — литературе, языкам, истории. Знания о человеке и обществе помогают ориентироваться детям в самых разных социальных ситуациях.

Главная проблема — это согласование школьных программ. Разница методик преподавания в русской и американской школах настолько велика, что согласовать программы и выбрать класс, соответствующий знаниям российского ученика, практически невозможно. В связи с возникновением данной проблемы, международные организации, обеспечивающие сотрудничество России и США в области школьного образования, участвуют в подготовке и реализации странами школьных реформ, разрабатывают общие подходы, обеспечивающие эффективное функционирование общеобразовательной школы, её качество и доступность, что способствует созданию более открытой и гибкой образовательной среды и устойчивых партнёрских отношений.

### *Литература*

1. Бакмастер В.Б. Американские школы в картинках / В. Бакмастер // Первое сентября. – 2003. – № 13. – С. 27–34.
2. Вендеровская Р.Б. Американская школа глазами американцев / Р.Б. Вендеровская // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 81–87.
3. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США / В.В. Веселова // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 102–108.
4. Димиев А. Классная Америка / А. Димиев. – Казань: Парадигма, 2008. – 110 с.
5. Кирильченко О. Американская школа. Взгляд изнутри // Школа № ВУ — школьный портал. – URL: [http://www.schoolcity.by/index.php?Itemid=72&id=9255&option=com\\_content&task=view](http://www.schoolcity.by/index.php?Itemid=72&id=9255&option=com_content&task=view) (дата обращения: 25 февраля 2011 г.).
6. Супян В.Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития / В.Б. Супян // США и Канада. – 2000. – № 1. – С. 80–86.
7. Тевлина Ж. Американские школы: прагматизм и никаких иллюзий / Ж. Тевлина // Обучение за рубежом. – 1999. – № 4 (5). – С. 35–42.
8. Федеральная Служба Государственной Статистики РФ // Международная миграция. – URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/demo42.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/demo42.htm) (дата обращения: 25 февраля 2011 г.).

### *Literatura*

1. Bakmaster V.B. Amerikanske shkoly' v kartinkax / V.B. Bakmaster // Pervoe sentyabrya. – 2003. – №13. – S. 27–34.

2. *Venderovskaya R.B.* Amerikanskaya shkola glazami amerikancev / R.B. Venderovskaya // *Pedagogika*. – 2000. – № 6. – S. 81–87.
3. *Veselova V.V.* Tradicionny'e i novy'e cennosti v sisteme obrazovaniya SShA / V.V. Veselova // *Pedagogika*. – 1996. – № 2. – S. 102–108.
4. *Dimiev A.* Klassnaya Amerika / A. Dimiev. – Kazan': Paradigma, 2008. – 110 s.
5. *Kiril'chenko O.* Amerikanskaya shkola. Vzglyad iznutri // *Shkola № BY — shkol'ny'j portal*. – URL: [http://www.schoolcity.by/index.php?Itemid=72&id=9255&option=com\\_content&task=view](http://www.schoolcity.by/index.php?Itemid=72&id=9255&option=com_content&task=view) (data obrashheniya: 25 fevralya 2011 g.).
6. *Supyan V.B.* Obrazovanie v SShA: sostoyanie i priority' razvitiya / V.B. Supyan // *SShA i Kanada*. – 2000. – № 1. – S. 80–86.
7. *Tevlina Zh.* Amerikanskie shkoly': pragmatizm i nikakix illyuzij / Zh. Tevlina // *Obuchenie za rubezhom*. – 1999. – № 4 (5). – S. 35–42.
8. Federal'naya Sluzhba Gosudarstvennoj Statistiki RF // *Mezhdunarodnaya migraciya*. – URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/population/demo/demo42.htm](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/demo42.htm) (data obrashheniya: 25 fevralya 2011 g.)

**Н.В. Чудина**

## **Решение противоречивых социальных задач детьми дошкольного возраста**

**Д**ля понимания психологии детей дошкольного возраста весьма актуален вопрос о том, с помощью каких механизмов дети выстраивают продуктивную коммуникацию, учатся устанавливать партнерские отношения в игре и совместной деятельности. Как показывает ряд исследований, в частности работы Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, Г.А. Цукерман, Е.Е. Кравцовой, Я.Л. Коломинского, А.Г. Рузской, отношения такого типа для большинства дошкольников представляют трудность. Мы считаем, что механизм продуктивной коммуникации нужно искать в когнитивной сфере. Обоснованием для такого предположения могут служить идеи Ж. Пиаже об общих механизмах когнитивного и социального развития. Жан Пиаже писал о том, что дефицит децентрации, эгоцентризм, мешает детям решать не только интеллектуальные, но и социальные задачи, поскольку представляет собой неумение встать на позицию партнера. Пиаже подробно изучал процесс построения детьми и взрослыми моральных суждений, и пришел к выводу: именно преодоление интеллектуального эгоцентризма помогает детям выстраивать моральные суждения более высокого порядка. По мнению Пиаже, интеллект — это общая адаптивная способность, проявляющаяся в разных сферах [4: с. 360]. Кроме того, именно когнитивная составляющая в решении социальных задач представляется нам наиболее возможной для развития, формирования в образовательном процессе. Как известно, и Л.С. Выготский не раз писал о непродуктивности противопоставления эмоций и разума, о возможном «единстве аффекта и интеллекта» [2: с. 98].

При этом многочисленные исследования взаимосвязи коммуникации и интеллекта не обнаруживают однозначных корреляций между интеллектуальными и социальными аспектами личности. Из этого часто выводится неверное, на наш взгляд, противопоставление социального и интеллектуального в развитии личности. Заметим, что в качестве когнитивного фактора практически всегда рассматривается формально-логическое мышление.

Однако в ситуациях установления сотрудничества перед участниками стоит задача удержания противоположных позиций, поиска точек взаимодействия

партнеров. Для решения подобных задач формально-логического мышления явно недостаточно. Мы предположили, что механизмом продуктивного взаимодействия со сверстниками может оказаться диалектическое мышление. Н.Е. Веракса ввел в научное пространство понятие «диалектическое мышление», позволяющее отграничить способность устанавливать правила (то есть следовать «формальной логике») и способность действовать в ситуации противоположных правил (то есть следовать логике диалектической).

Как известно, в исследованиях Жана Пиаже было обнаружено такое свойство мышления дошкольников, как «нечувствительность к противоречиям»: дети могут делать заявления противоположного характера, нисколько не замечая этого. Однако исследования мышления дошкольников, проведенные Н.Е. Вераксой и его сотрудниками, говорят о том, что дети пяти – шести лет одновременно осваивают отношения противоположности и продуктивно разрешают проблемно-противоречивые ситуации.

По мнению Н.Е. Вераксы, генезис диалектического мышления представляет собой самостоятельное направление интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Диалектическое мышление дошкольников отличается от традиционно изучаемых в психологии видов познавательной деятельности. Отличие обусловлено как характером ситуаций, которые преобразуют дети в процессе диалектического мышления, так и особенностями применяемых средств образного отражения и мыслительных действий. Н.Е. Веракса пишет о том, что диалектическое мышление позволяет осуществить продуктивные преобразования противоречивых ситуаций и является механизмом творческого мышления. Сформированный на образном уровне, он не теряет своего значения на последующих этапах умственного развития детей и применяется в творчестве взрослых. При этом структурные отношения, установленные для диалектического мышления дошкольников, сохраняются в диалектическом мышлении взрослых, позволяя получать творческий продукт в ходе решения творческих задач [1: с. 53].

В рамках научной школы Н.Е. Вераксы было сформулировано предположение о том, что диалектическое мышление — это общая способность, которая помогает осуществлять успешную деятельность в разных жизненных сферах [3: с. 146]. Мы решили эмпирически проверить гипотезу о том, что интеллектуальная способность к диалектическому объединению, опосредствованию, превращению противоположностей является, общей способностью, то есть обобщенным способом действия, применимым в области не только интеллектуальных, но и социальных задач.

Исследование проводилось на дошкольниках подготовительной группы детского сада. Группа состояла из 26 человек. Для диагностики диалектического мышления применялась методика, разработанная Н.Е. Вераксой «Что может быть одновременно». В ней детям предлагаются вопросы на объединение противоположных понятий, например, «что может быть одновременно и большим, и маленьким; и черным, и белым; и легким, и тяжелым» и т.п. Для диагностики способности детей к установлению отношений сотрудничества мы использовали модифицированную методику Г.А. Цукерман «Рукавички», в которой детям необ-

ходимо выполнить общее задание, согласовывая свои действия друг с другом. Методика хороша тем, что участникам необходимо договариваться, без учета позиции партнера получить по-настоящему общий результат невозможно [6: с. 105]. Мы считаем, что данная методика удачно моделирует ситуации, в которых необходимо продуктивное взаимодействие со сверстником, понимание несовпадения позиций и умение строить совместное действие.

В результате проведенного исследования не было обнаружено корреляционной взаимосвязи между диалектическим мышлением и способностью к установлению отношений сотрудничества. Мы, однако, предположили, что не стоит отказываться от гипотезы о диалектическом мышлении как механизме продуктивного взаимодействия, однако стоит ее уточнить. Мы выдвинули предположение о том, что для успешного социального взаимодействия высокого уровня развития диалектического мышления недостаточно, необходимо еще умение *применять его в ситуациях социального взаимодействия*. В социальной сфере тоже можно выделить два типа задач: не только формально-логические, но и диалектические. Решая диалектические задачи, человек сталкивается не просто с необходимостью понимания правила, но и с необходимостью удержания противоположностей. Способность к решению подобных задач можно обозначить как *диалектический социальный интеллект*.

В большинстве традиционных исследований понятие «социальный интеллект» рассматривается как способность человека считывать эмоции партнера по общению, понимать другого человека и правила ситуации, ориентируясь на опыт общения, на интуицию [5: с. 29]. Нам представляется, что социальное взаимодействие включает и задачи особого типа: учет противоположных позиций и требований в ситуации. Для исследования поведения ребенка в таких ситуациях мы и решили ввести понятие диалектического социального интеллекта, а также разработать специальную диагностическую методику. В конфликтологии обычно описываются способы выхода из конфликта, такие, например, как ультиматум, компромисс, уход от конфликта, но редко анализируется, за счет чего удастся позитивно решить конфликт. Под продуктивным способом решения мы подразумевали такой, который помогает выбрать решение и с учетом позиции партнера, и с учетом собственной позиции.

Для диагностики этого умения мы разработали специальную методику «Проблемно-противоречивые социальные ситуации», направленную на диагностику способности детей разрешать проблемно-противоречивые ситуации в сфере социального взаимодействия.

Методика была построена таким образом, чтобы оперирование отношениями противоположности было не скрытым механизмом решения социальной задачи (как в методике «Рукавички»), а видимым способом действия. В этой методике детям предъявлялись две проблемные социальные ситуации.

1. Жили-были мальчик и мама. Однажды мальчик увидел на улице собаку и привел ее к себе домой. А мама сказала: «Не хочу, чтобы у нас жила собака. Веди ее туда, откуда привел!» Что делать мальчику в такой ситуации?

2. Два мальчика, Вася и Коля, были друзьями и вместе ходили в группу детского сада. Однажды в саду Вася без спросу взял чужую машинку, и никто — ни воспитатель, ни хозяин машинки, ни другие дети — этого не видели. Видел только один человек: Коля. Что теперь Коле делать?

В первой ситуации противоречие состоит в том, что мальчик хочет одновременно и согласия с мамой и выполнения своего желания, во второй — и дружбы с другом, и соблюдения моральной нормы. В описанных ситуациях эти желания взаимоисключающие, противоречивые.

Задача ребенка состояла в том, чтобы найти продуктивное решение, объединяющее противоположные позиции, при этом решений могло быть несколько. Продуктивными мы считали ответы, объединяющие конфликтующие позиции, когда ребенку также удавалось удержать в «поле зрения» и других персонажей, включенных в ситуацию. Например, к конструктивным ответам мы относили следующие: «построить для собаки будку во дворе, и мальчик будет ее навещать, играть», «отдать собаку другу или соседям — тем, кому она нужна, и ходить к ней в гости», «договориться с мамой, пообещав ей самому ухаживать за собакой, водить ее гулять» и другие. К непродуктивным относились ответы, в которых ребенок не удерживал позицию того или иного героя, подменял условия задачи другими, приводил слабые аргументы в диалоге персонажей. Например, это следующие ответы: «попросить маму, сказать “пожалуйста”», «отвести собаку в лес», «отдать собаку кому-нибудь» и другие. Кроме того, в методику был включен ряд дополнительных вопросов, позволявших определить, насколько детям удастся понимать эмоциональное состояние каждого участника ситуации.

Мы получили следующие результаты. Во-первых, была обнаружена значимая корреляция между результатами методики «Проблемно-противоречивые социальные ситуации» и «Рукавички», равная 0,5. Этот результат представляется нам важным, поскольку в первой методике диагностируется реальное коммуникативное взаимодействие в сложной ситуации, а во второй представлено интеллектуальное решение диалектической задачи в области межличностного взаимодействия. Таким образом, обнаруженная взаимосвязь позволяет предположить, что именно оперирование противоположностями лежит в основе установления отношений сотрудничества, способности к продуктивным действиям в реальных сложных социальных ситуациях, там, где необходимо учесть позицию партнера, удержать поставленную задачу, отстоять свою позицию.

Во-вторых, была получена значимая корреляция и между результатами методики «Проблемно-противоречивые социальные ситуации» и «Что может быть одновременно», равная 0,44, что также попадает в зону значимости. В известной мере можно считать, что таким образом была проведена валидизация нашей методики: наличие корреляции позволяет предположить, что в основании действий детей в проблемно-противоречивых социальных ситуациях лежит именно диалектическое мышление.

Кроме того, хотя однозначной связи между показателями по диалектическому мышлению и способностью к сотрудничеству не было обнаружено, мы заметили интересную тенденцию: дети, показавшие высокие баллы по диалектическому



му мышлению, набрали высокие или средние баллы по методике «Рукавички», то есть среди детей с высоким уровнем развития диалектического мышления нет детей, вступающих в непродуктивный конфликт при решении совместной задачи. Другими словами, дошкольники с высоким уровнем диалектического мышления быстро понимали, что решить задачу совместного выполнения без взаимодействия с партнером невозможно. Некоторые дети не только обращались с вопросом к партнеру, но и, в случае его непонимания, предпринимали активные действия, чтобы прояснить собственную позицию. Причем среди девяти детей с высокими результатами по диалектическому мышлению семь имеют высокие баллы и по коммуникативной методике, двое — средние баллы. В группе со средними баллами по диалектическому мышлению уже только трое детей набрали высокие баллы по методике, диагностирующей продуктивное взаимодействие, а пятеро детей имеют средние баллы, и, наконец, среди тех детей, кто набрал низкие баллы по диалектике, есть все категории детей — и те, что успешно взаимодействуют в ситуации сотрудничества и те, кому она не удается. Во второй части методики на совместное взаимодействие дошкольники выбирали различные стратегии, в частности, командование-подчинение, агрессию, отдельное рисование, конкуренцию, совместную деятельность. При этом наиболее продуктивная стратегия «совместная деятельность» была применена лишь одним ребенком с низким уровнем диалектического мышления. Все остальные дети, использовавшие эту стратегию, имели высокий и средний уровень диалектического мышления и высокий уровень по методике «Проблемно-противоречивые социальные ситуации». Все это говорит о наличии тенденции: диалектическое мышление делает успешное решение социальных задач гораздо более вероятным.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует особая категория социальных задач, требующая удержания противоположных позиций партнеров. Способность, необходимая для решения подобных задач, была нами обозначена как диалектический социальный интеллект.

2. Разработанная нами методика «Проблемно-противоречивые социальные ситуации» дает возможность оценить способность детей применять диалектическое мышление на материале решения социальных задач, то есть диагностировать диалектический социальный интеллект. Во-первых, этот вывод можно сделать, исходя из анализа ответов детей: продуктивное решение включает опосредствование противоположных вариантов ответов. Во-вторых, о том, что именно диалектическое мышление служит механизмом решения подобных задач, говорит наличие корреляционной связи результатов данной методики с результатами классического теста на диалектическое мышление «Что может быть одновременно».

3. Наличие корреляции по результатам оригинальной методики «Проблемно-противоречивые социальные ситуации» и методики, диагностирующей способность к сотрудничеству, позволяет сделать вывод о том, что условием продуктивного взаимодействия в ситуации совместной деятельно-

сти у старших дошкольников выступает умение применять диалектическое мышление в социальной сфере. При этом методика «Проблемно-противоречивые социальные ситуации» предстаёт своеобразным опосредующим звеном между классическими способами измерения диалектического мышления и диагностикой способности к взаимодействию.

### *Литература*

1. *Веракса Н.Е.* Методологические основы психологии / Н.Е. Веракса. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Интеллектуальное развитие дошкольника: структурно-диалектический подход / Отв. ред.: И.Б.Шиян. – М.: МГПУ, 2009. – 167 с.
4. *Пиаже Ж.* Моральное суждение у ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Академический проект, 2006. – 480 с.
5. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 174 с.
6. *Цукерман Г.А.* Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школьной жизни / Г.А. Цукерман. – М.: Московский центр качества образования, 2003. – 128 с.

### *Literatura*

1. *Veraksa N.E.* Metodologicheskie osnovy' psixologii / N.E. Veraksa. – M.: Akademiya, 2008. – 240 s.
2. *Vy'gotskij L.S.* My'shlenie i rech' / L.S. Vy'gotskij. – M.: Labirint, 1999. – 352 s.
3. Intellektual'noe razvitie doshkol'nika: strukturno-dialekticheskij podxod. / Otv. red.: I.B. Shijan. – M.: MGPU, 2009. – 167 s.
4. *Piazhe Zh.* Moral'noe suzhdenie u rebenka / Zh. Piazhe. – M.: Akademicheskij proekt, 2006. – 480 s.
5. Social'ny'j intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya / Pod. red. D.V. Ushakova. – M: Institut psixologii RAN, 2004. – 174 s.
6. *Czukerman G.A.* Vvedenie v shkol'nuyu zhizn'. Programma adaptacii detej k shkol'noj zhizni / G.A. Czukerman. – M.: Moskovskij centr kachestva obrazovaniya, 2003. – 128 s.

О.П. Чозгиян

## Соотношение профессиональной субъектности и личной значимости выбранной профессии у будущих учителей

**С**убъект в педагогической теории — прежде всего, носитель активности; тот, кто продуктивно выполняет некоторую деятельность; человек, обладающий способностью сознательной саморегуляции и саморазвития в этой деятельности. Субъектность, в отличие от субъективности, подчеркивает именно эту — активную сторону психической организации индивида. Субъектность связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями личности [11: с. 21].

Субъектность возникает на некотором уровне развития личности и представляет собой новое системное качество, которое определяет специфику внешнего поведения человека. В результате внутренних изменений возникает новая способность осознанно производить изменения окружающей действительности и изменяться в зависимости от них самому. Термин «субъектность» не нов для отечественной науки. Можно даже сказать, что в явной или неявной форме субъектность имеет место в основных концепциях отечественной психологии и педагогики. Человек в концепции Б.Г. Ананьева рассматривается как единство и целостность структур индивида, личности и субъекта деятельности [1: с. 89].

Уникальная совокупность характеристик этих структур образует индивидуальность человека. Субъектные свойства в концепции Б.Г. Ананьева рассматриваются в отношении преимущественно внешнего мира, хотя и предполагают изменения человеком самого себя в ходе его практической деятельности, но скорее с целью усиления направленного воздействия на внешний мир, чем изменения себя под влиянием этого воздействия. Концепция Б.Г. Ананьева позволяет определить существенные характеристики для анализа субъектности:

- 1) субъектность — уровневая характеристика человека, субъектные свойства появляются на личностном уровне развития;
- 2) функции субъекта в человеке неразрывно связаны с продуктивностью выполняемой им деятельности: «субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности»;
- 3) не всякое отношение к деятельности раскрывает субъектные свойства человека: деятельность субъекта характеризуется не только продуктивностью, но и носит преобразующий характер.

В исследованиях А.Г. Асмолова [2: с. 73] субъектность рассматривается как одна из системных характеристик деятельности, раскрывающая внутренний потенциал свойств, возможностей личности: «Для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, что он есть, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности» [8: с. 101]. Такое понимание личности обращено, на наш взгляд, к субъектным свойствам человека, в силу следующих причин.

Во-первых, в связи человека и мира внимание обращено не столько на то, как человек приспосабливается к миру, сколько на то, как он этот мир изменяет в соответствии со своим замыслом. Во-вторых, личностные свойства человека определяются и характеризуются, в первую очередь, его направленностью. Проявление активности человеком связано с некоторым намерением, осуществлением некоторого замысла. Поэтому в исследовании личностных свойств и проявлений приоритетным становится изучение целей и задач, мотивов, которые ставит перед собой человек в жизни, выявление особенностей сознательного регулирования человеком своих поступков. В-третьих, человек как личность формируется в деятельности. Деятельное начало личности составляет ее суть. Личность — это поступки, совершаемые человеком во имя осуществления смыслов его жизни. Поступок отличается от любого поведенческого акта, прежде всего, тем, что требует не спонтанного, механического обеспечения поведенческой активности, а избирательного, с одной стороны, и интегрирующего все свойства и состояния, с другой стороны, управления человеческим поведением. Этой управляющей инстанцией, по мнению С.Л. Рубинштейна [9], и выступает личность.

В-четвертых, личность — результат и одновременно источник производимых ею изменений. Внешние проявления личности, ее деятельность и внутренний мир неразрывно связаны: преобразования последнего неизбежно влекут за собой преобразование первых. Это происходит благодаря активно-избирательному характеру отношений личности с окружающим миром: «личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому сугубо избирательно связаться с ним» [9: с. 32].

Установки, поступки, свойства личности тесно связаны между собой: «Направленность личности, ее установки, раз за разом порождая в однородных ситуациях определенные поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нем в виде свойств личности. Наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обуславливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней» [7: с. 62]. Однако, эта взаимозависимость не возникает сама по себе, а обеспечивается активным вмешательством человека в формирование своего личностного облика. В этом основа субъектного понимания личности С.Л. Рубинштейном. Согласно автору, качественное своеобразие человека составляет основу его субъектности. Процесс формирования личности человека связан со способностью преодолевать им собственные непосредственные побуж-

дения ради чего-то другого и сознательно, на новом качественном уровне, соподчинять мотивы и руководить собственным поведением.

В концепции отношений В.Н. Мясищева [3: с. 119 *Борисова Е.М., Логинова Г.П.*] качество личности рассматривается как устойчивое, укоренившееся в поведении человека отношение к тем или иным сторонам действительности. С этой точки зрения субъектность раскрывает своеобразие конкретного человека, его отличие от других. Рассматривая субъектность как свойство личности, следует отметить, что субъектность не существует вне личности. Личность потенциально имеет в себе субъектность.

В то же время каждое свойство раскрывает личность с определенной стороны в зависимости от характера ее взаимоотношений с миром. В субъектности делается акцент на активно-преобразующей функции личности. При этом специфика субъектности заключается во взаимосвязи и взаимозависимости предметов преобразований. Это и окружающая действительность, и сам человек, его внутренний мир, прежде всего.

Обобщая вышеизложенное, субъектность можно определить как свойство личности производить взаимообусловленные изменения в мире и в самом себе. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Первая и исходная характеристика такого отношения — выраженная потребность человека изменять окружающую действительность. Но это изменение мыслится как неразрывное и взаимосвязанное с изменением человеком самого себя.

Отношение человека к себе как к деятелю порождает новое качество и в нем, и в другом. Изменения происходят на разных уровнях взаимодействующих субъектов, с разной для каждого степенью глубины, с разной степенью осознаваемости и управляемости этими изменениями. Поэтому субъектность как отношение включает в себя характер эмоционального отклика как на то, что преобразуется (а этим может выступать и окружающая природная и социальная действительность, и другой человек, и сам субъект преобразований), так и на сами преобразования. Ценностное отношение к другому человеку возможно только на фоне эмоционально-положительного отношения к нему. Поэтому субъектность как отношение включает в себя характер эмоционального отклика на себя и на другого человека.

Субъектность как отношение — интегративное свойство, вбирающее в себя компоненты различных структур организации личности. Свобода выбора цели, способов и средств ее реализации, осваиваемых в ходе развития культуры, — важнейшая характеристика субъектности. Свобода придает деятельности человека нравственное измерение. Свободный выбор есть одно из проявлений ценностного отношения субъекта, ибо только в случае возможности выбора одного пути из нескольких происходит осознание индивидом ценности объекта социальной действительности и тем самым формируется особый вид отношения к нему — ценностное отношение. Для осознания ценности необходима возможность ориентировки в каком-либо классе, виде, группе ценностей. «Человек является субъектом постольку, поскольку обладает сознанием и самосознанием, детер-

минирующими свободный выбор целей и необходимых для их осуществления действий, обладая свободой, субъект оказывается уникальным, неповторимым в своей активности; еще одной характеристикой субъекта является его ценность, которая приписывается ему другим человеком или им самим» [5: с. 25].

Выделенные атрибуты свидетельствуют о том, что активность субъекта не ограничивается пределами познавательной деятельности, а всегда существует как единство познавательной и ценностно ориентированной деятельности.

Возможность выбора создает предпосылку для рождения ответственности. Необходимая характеристика субъектности — ответственность. «Ответственность предполагает идентификацию внутренних ценностей личности с морально-политическими ценностями, нормами морали и права группы, коллектива и общества» [10: с. 31].

Ответственность в отличие от исполнительности всегда внутренне обусловлена мотивами, потребностями и целями личности, то есть — производна от внутренней позиции личности. Через ответственность выражаются нравственные характеристики человека, показывающие его ценность.

Интегральной характеристикой субъектности выступает ее уникальность. Система, «целенаправленная активность которой поднимается на уровень сознательной, свободной, ценностно-избирательной деятельности, тем самым отличается себя от всех других однородных систем» [4: с. 84]. Уникальность понимается в данном случае как неповторимость, незаменимость одного субъекта другим во временном и пространственном протяжениях. Уникальны, неповторимы, единственны каждая семья, каждый класс, каждая личность. Объект в отличие от субъекта либо вообще не уникален, либо утрачивает свою уникальность в данной ситуации. Человек в позиции объекта «приравнивается тем самым к другим объектам и берется в тех своих качествах, которые делают его взаимозаменяемым с другими людьми в пределах той или иной группы» [4: с. 84].

В ситуациях свободного выбора формирование субъектности будет происходить путем саморазвития. Воздействия окружающих людей способны создать условия для этого или воспрепятствовать ему, заменив саморазвитие управлением, воспитанием, формированием и т.д. Субъект, осознавая возможность саморазвития, оказывается «открытым» для внешних воздействий, гибко изменяет стратегию своих действий, обладает временной перспективой.

Субъектность можно описать и через единство пространственных, временных характеристик. Пространственные характеристики, по аналогии с описанными в литературе, включают в себя описание областей существования субъектного отношения человека и вертикалей субъектности.

В.А. Татенко называет шесть основных мотивационно-операциональных механизмов субъектности:

- целеполагание человеком своего развития и себя как регулятора этого процесса;
- выбор, нахождение, продуцирование средств для достижения поставленной цели;

- принятие решений по поводу того, когда и при каких условиях поставленная цель может быть достигнута избранными средствами в максимальной мере;
- исполнение принятых решений;
- оценка результатов выполнения, анализ причин успеха – неуспеха;
- накопление индивидуального опыта, фиксация результатов и способов развития своих субъектных качеств [12: с. 23].

Субъектный опыт, накопленный человеком к определенному моменту развития, по мнению А.К. Осницкого [6: с. 119], включает в себя:

- ценностный опыт, который связан с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений, тем, что ориентирует усилия человека;
- опыт рефлексии о себе и предмете воздействий, который связывает все компоненты опыта между собой;
- опыт привычной активизации, который ориентирует человека в собственных возможностях;
- операциональный опыт, объединяющий конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей;
- опыт сотрудничества.

При достаточной сформированности всех компонентов опыта обеспечиваются активные, целенаправленные, умелые, осознаваемые и координированные с усилиями других людей действия, то есть субъектное поведение.

Таким образом, отношение к человеку как к деятелю связано с признанием активности, сознательности, связанной со способностью к целеполаганию, уникальностью, необходимостью свободы выбора и ответственностью за этот выбор. Формирование субъектности происходит путем саморазвития. Отношения окружающих людей играют роль условий развития субъектности. При этом, говоря об отношении к человеку, мы имеем в виду два вида отношений: отношение человека к себе и отношение человека к другому человеку. В каждом случае происходит признание этих характеристик и, что особенно важно, осуществляются поступки, обусловленные этим признанием.

Формирование основ профессиональной субъектности — одна из задач организации деятельности преподавателя со студентами в условиях обучения в педагогическом колледже. Одно из условий, влияющих на формирование профессиональной субъектности, — активное формирование у студентов способности к самоконтролю и самоанализу.

С целью развития профессиональной субъектности, а также формирования образа, отношения, личной значимости будущей педагогической профессии у студентов на занятиях по педагогике систематически применяются такие методы и приемы, как движение от вопросов-ответов к формированию позиции и умению ее отстаивать; столкновение различных точек зрения и развитие диалектического мышления; дискуссионный характер занятий; соединение научных положений с практикой; развитие потребности в самореализации; самостоятельная работа студентов.

Интересные данные были получены при выявлении желания работать по педагогической профессии студентов выпускных курсов Педагогического колледжа. В исследовании путем анкетирования приняли участие студенты специальности «Преподавание в начальных классах». Следует отметить, что опыт практической профессиональной деятельности получен студентами только в ходе педагогической практики. Результаты методики наглядно представлены в сводной таблице 1.

Таблица 1

**Изучение желания работать по педагогической профессии студентов выпускных курсов педагогического колледжа**

<b>Какой опыт педагогической работы Вы имеете?</b>	<b>Количество выборов, %</b>
только в рамках педагогической практики	62,5
кратковременный опыт самостоятельной работы	25,0
совмещаю обучение с работой	12,5
<b>Какие эмоции преимущественно Вы испытывали, работая педагогом?</b>	
положительные	93,8
нейтральные	6,2
отрицательные	–
<b>Каковы Ваши дальнейшие профессиональные планы?</b>	
работать учителем начальных классов	31,3
работать педагогом, но по другой специальности	25,0
еще не определены	37,5
работать точно не педагогом	6,2
<b>За период обучения в колледже Ваше желание стать учителем начальной школы:</b>	
увеличилось	68,8
уменьшилось	12,5
осталось прежним (каким?)	18,7 /«Как хотел (-а) работать с детьми, так и хочу...»/

Из таблицы 1 видно, что в основном студенты испытывают положительные эмоции от работы педагогом, большинство (56,3%) стремятся работать по профессии, в то же время 37,5% человек еще не определили своего выбора профессиональных планов, желание стать педагогом у большинства увеличилось (68,8%). Обращает на себя внимание то, что у 12,5% студентов желание овладеть профессией уменьшилось и 6,2% человек не связывают профессиональный выбор с педагогической профессией.

Решение задач формирования профессиональной субъектности, определения личной значимости педагогической профессии при изучении предмета педагогики предполагает:

1. Предоставление студентам возможности высказывать своё мнение о педагогической деятельности, исходя из собственного жизненного опыта.



2. Создание условий для моделирования студентами собственного профессионального идеала и проявления в таких моделях собственных творческих способностей.

Такая работа содержит в себе эмоциональный компонент, который служит необходимой составляющей формирования профессиональной субъектности, способствует поддержанию интереса к изучаемым проблемам.

Также в процессе изучения предмета обращается внимание на то, что профессия педагога предполагает постоянное самообразование и самовоспитание, а широкий кругозор, хорошая эрудированность, прочные знания — одно из главных богатств человека, которое может пригодиться в любой жизненной ситуации так же, как и личностные качества, выработанные в ходе самовоспитания.

Социальная значимость профессии учителя начальных классов была определена студентами выпускных групп Педагогического колледжа в целенаправленно организованной беседе. Вопросы беседы:

1. В чем заключается, по вашему мнению, социальная значимость профессии учителя?

2. Как проявляется, с вашей точки зрения, социальная ответственность учителя?

3. В чем вы видите уникальность профессии учителя начальных классов в ряду других педагогических профессий?

4. Почему, с вашей точки зрения, подавляющее большинство учителей — женщины?

5. Какие меры предпринимаются в обществе для популяризации и поднятия престижа профессии учителя? Что вы можете предложить еще?

Данные ответов на 1 вопрос беседы показывают, что социальную значимость профессии учителя студенты видят в: 1) развитии, интеллектуальном, этическом прогрессе общества («Профессия учителя — это одна из тех профессий на земле, без которой общество, как бы далеко ни уходило оно в своем развитии, не могло и не может обойтись, так как воспитание и обучение — явления непреходящие. Ведь именно учитель не только учит грамоте, но и передает младшим поколениям жизненный опыт, культуру, национальные и общечеловеческие традиции». «Сегодня социальная значимость учителя очень велика, ведь от него во многом зависит, каким станет новое поколение, на что оно будет способно, а следовательно, каким будет наше будущее общество»...), а также в: 2) обращенности к человеку, гуманистической поддержке личности ребенка («Одной из самых востребованных профессий является профессия учителя. Хотя в последнее время наша профессия совсем не ценится. Несмотря на это, с каждым годом в школы приходят молодые специалисты. Учитель открывает своё сердце детям, помогает им в получении знаний, оказывает психологическую помощь ребёнку, помогает адаптироваться к школе». «Учитель в школе для ребёнка является второй мамой. Профессия учитель очень важна, и возможно когда-нибудь её оценят по достоинству». «От первого учителя во многом зависит дальнейшая судьба ребенка. Ведь говорят: «Первая учительница как вторая мама...». От учителя зависит, каким

станет его ученик в жизни». «Быть учителем — самый большой и ответственный труд. Учитель занимается непосредственно воспитанием детей, играет важную роль в становлении личности, формировании духовного мира и системы жизненных ценностей ребенка». «Большую часть времени ребенок проводит в школе, где равняется на пример учителя. Учитель воспитывает, помогает встать ребенку на правильный путь, способствует дальнейшему становлению и развитию личности». «Призвание «учитель» дается не каждому человеку, а только тем, кто готов посвятить себя детям, дать им то, чего хотели бы дать и своим собственным детям. Педагог должен быть другом детям, помощником и в то же время учителем, подающим пример остальным». «Учитель фактически становится детям родным человеком, который готов понять их проблемы, помочь в решении и принять такими, какие они есть и вырастить из них благородных людей, которые будут достойно нести свое звание Ученика»). Группа ответов, раскрывающих социальную значимость профессии учителя в направлении обращенности к личности ребенка — преобладающая.

Социальная ответственность учителя (вопрос 2) проявляется, по мнению студентов, в ответственности перед: а) обществом в целом («Социальная ответственность учителя заключается не только в том, чтобы вложить как можно больше знаний в своих учеников, но и чтобы воспитать из них достойных граждан, интеллигентов, не только образованных, но и культурных людей», «Профессия учителя несет в себе большую социальную ответственность. Это определяется тем, что именно в школе закладываются основы нормативного поведения, системы жизненных ценностей и приоритетов, коллективного сотрудничества и взаимоотношений с социумом. И от того, каковы будут эти основы, заложенные педагогами, зависит не только развитие конкретной личности, но и всего общества в целом»); б) перед конкретными людьми (детьми, родителями) («Учитель имеет дело с самым сложным, бесценным, дорогим в жизни — с человеком. Тот, кто встал за учительский стол, ответственен за все, что произойдет в жизни маленького человека», «Трудно представить себе другую профессию, от которой так много зависит. Ведь родители поручают учителю самое дорогое, что у них есть, — своего ребенка, с перспективой на то, чтобы тот вырос личностью. Они хотят, чтобы их дети владели теми знаниями, которых, возможно, никогда не было у них самих», «От учителя, от его умения, мастерства, искусства, мудрости зависит жизнь ребенка, здоровье, судьба, разум, характер, воля, гражданское и интеллектуальное лицо, его место и роль в жизни, его счастье. Педагог — не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке»); в) перед собой («Если человек пришел учить детей и быть учителем, берет на себя ответственность за детей, которых надо всему научить, то он должен сделать это достойно как полагается педагогу, не нарушая при этом прав ребенка и не разрушая его моральные ценности и взгляды. А вместе с этим педагог сам должен быть идеалом учителя, примером для подражания»). Доминируют группы ответов, в которых отмечается, что социальная ответственность проявляется, в первую очередь, перед конкретными людьми и обществом.

Уникальность профессии учителя начальных классов (вопрос беседы 3) студенты связывают с началом обучения детей в школе («Уникальность профессии учителя начальных классов среди других педагогических профессий в том, что она предполагает работу с детьми, которые только-только перешагнули порог школы. Начало обучения в школе — один из самых серьезных моментов в жизни ребенка». «От того, в какой образовательной системе он окажется, каким будет его первый учитель, во многом зависит его успешность в будущем»), а также отмечают, что в то же время учителю начальных классов необходимо быть универсалом, знать и научить детей основам различных областей наук («Учитель начальных классов — это учитель-универсал. Он одновременно учитель и математики, и русского языка, и литературы, и истории, и естествознания, одним словом, универсал. Но универсалом его можно назвать не только за количество преподаваемых предметов, но и за высокий профессиональный уровень, на котором осуществляется это обучение»).

Ответ на вопрос 4 о том, почему подавляющее большинство учителей — женщины, студенты в равной степени связывают с внутренними причинами (рутинный характер профессии, «некий штамп») и внешними (невысокий социальный статус, низкий уровень зарплаты). Ответы на вопрос 5 («Проблема популяризации и поднятия престижа профессии учителя в обществе решается только при помощи таких стимулов, как дифференцирование оплаты труда, получение возможности для дальнейшего обучения, предоставление учителям жилья или субсидий на его приобретение, земельных участков, высокого пенсионного обеспечения», «Сегодня внедрена новая система материального поощрения и оплаты труда талантливых педагогических работников, повышения их ответственности и усиления личного вклада в процесс формирования гармонично развитого подрастающего поколения») связаны у преобладающего большинства студентов с внешними условиями (социальными).

Таким образом, студенты в целом имеют правильное представление о профессии педагога, ее значимости в становлении и развитии личности ребенка. Содержание ответов показывает личностный смысл выбранной профессии для будущих учителей, результаты обучения, осознанность и стремление к овладению педагогической профессией.

Направление работы по решению задач формирования профессиональной субъектности и укрепления личной значимости выбранной профессии у студентов педагогического колледжа требует дальнейшего изучения. Определены основы содержания и организации деятельности со студентами при решении названных задач. Среди них:

1. Проявление преподавателем собственного положительного отношения к педагогической профессии (механизм идентификации).

2. Передача социального смысла педагогической профессии.

3. При усвоении знаний, имеющих для профессии особое значение (фундаментальные педагогические понятия, педагогические функции, педагогическая этика и др.) вызывать эмоциональное отношение к изучаемому материалу, используя примеры из жизни, понятные и имеющие личный смысл для студентов.

4. Формирование у студентов собственного отношения к педагогической деятельности путем использования приема аргументации при проведении опроса, что формирует личностно-значимые смыслы и мотивы.

5. Формирование образа педагога-профессионала; составление портрета учителя. Образ идеального профессионала задает направление собственного профессионального развития и критерии самооценки.

6. Развитие и поддержание активности студентов (словесное поощрение инициативы при распределении учебных заданий, ответов на уроке и т.п.), это обеспечивает действенность субъектности.

7. Формулировка заданий на практику (связь получаемых знаний с реальной педагогической деятельностью), поощрение иллюстрирования студентами ответов на занятиях примерами из собственной педагогической практики.

8. Каждое занятие должно быть интересным и запоминающимся.

Эти направления в содержании и организации деятельности со студентами реализуются в ходе построения занятий по педагогике, когда студенты выступают как субъекты образовательного процесса и принимают позицию «Я узнал...», «Я научился...», «Хотел бы получить ответ на вопрос...», «Занятие помогло мне переосмыслить и переоценить...», «Я как будущий педагог...».

В целом приведенные результаты свидетельствуют о том, что формирование профессиональной субъектности, главным образом, определяется путем выявления и закрепления личной значимости для студентов выбранной будущей педагогической профессии. Повышение личной значимости для студентов педагогической профессии может быть достигнуто через совершенствование различных сторон учебного процесса, направлений формирования профессиональной субъектности.

### *Литература*

1. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – С. 235–249.

2. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.

3. *Асмолов А.Г.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 11–25.

4. *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? / Э.В. Ильенков // С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1984. – С. 323–344.

5. *Каган М.С.* Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 25–34.

6. *Мясищев В.Н.* О взаимосвязи общения, отношения и отражения как о проблеме общей и социальной психологии / В.Н. Мясищев // Социально-психологические и лингвистические характеристики общения и развития контактов между людьми: Тез. Всесоюз. Симпозиума. – Л., 1970. – С. 114–115.

7. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.

8. Психолого-педагогические основы подготовки современного учителя: методические рекомендации для преподавателей педагогических вузов / Под ред. И.А. Зязюна. – Полтава-Киев, 2000. – 210 с.
9. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодетельности (к философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 101–108.
11. *Рябикина З.И.* Личность. Личностное развитие. Профессиональный рост / З.И. Рябикина. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. – 97 с.
12. *Сафин В.Ф.* К проблеме самоопределения личности и ее активности / В.Ф. Сафин // Вопросы самоопределения личности и ее активности. – Уфа, 1985. – С. 3–31.
13. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... докт. пед. наук / В.И. Слободчиков. – М., 2005. – 180 с.
14. *Татенко В.А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.А. Татенко // Психологический журнал. – 2005. – Т. 16. – № 3. – С. 23–34.

### *Literatura*

1. *Anan'ev B.G.* Psichologicheskaya struktura cheloveka kak sub'ekta / B.G. Anan'ev // Chelovek i obshchestvo. – L.: Izd-vo LGU, 1967. – S. 235–249.
2. *Asmolov A.G.* Lichnost' kak predmet psichologicheskogo issledovaniya / A.G. Asmolov. – M.: Izd-vo MGU, 1984. – 104 s.
3. *Asmolov A.G.* Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostej razvitiya lichnosti (ot diagnostiki otbora — k diagnostike razvitiya) / A.G. Asmolov, G.A. Yagodin // Voprosy' psichologii. – 1992. – № 1. – S. 11–25.
4. *Il'enkov E'.V.* Chto zhe takoe lichnost'? / E'.V. Il'enkov // S chego nachinaetsya lichnost'. – M.: Politizdat, 1984. – S. 323–344.
5. *Kagan M.S.* Obshhenie kak cennost' i kak tvorchestvo / M.S. Kagan, A.M. E'tkind // Voprosy' psichologii. – 1988. – № 4. – S. 25–34.
6. *Myasishhev V.N.* O vzaimosvyazi obshheniya, otnosheniya i otrazheniya kak o probleme obshhej i social'noj psichologii / V.N. Myasishhev // Social'no-psichologicheskie i lingvisticheskie karakteristiki obshheniya i razvitiya kontaktov mezhdru lyud'mi: Tez. Vsesoyuzn. Simpoziuma. – L., 1970. – S. 114–115.
7. *Osniczkiy A.K.* Problemy' issledovaniya sub'ektnoj aktivnosti / A.K. Osniczkiy // Voprosy' psichologii. – 1996. – № 1. – S. 5–19.
8. Psichologo-pedagogicheskie osnovy' podgotovki sovremennogo uchitelya: metodicheskie rekomendacii dlya prepodavatelej pedagogicheskix vuzov / Pod red. I.A. Zyazyuna. – Poltava-Kiev, 2000. – 210 s.
9. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psichologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 2000. – 712 s.
10. *Rubinshtejn S.L.* Princip tvorcheskoy samodeyatel'nosti (k filosofskim osnovam sovremennoj pedagogiki) / S.L. Rubinshtejn // Voprosy' psichologii. – 2006. – № 4. – S. 101–108.
11. *Ryabikina Z.I.* Lichnost'. Lichnostnoe razvitie. Professional'ny'j rost / Z.I. Ryabikina. – Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, 2005. – 97 s.
12. *Safin V.F.* K probleme samoopredeleniya lichnosti i eyo aktivnosti / V.F. Safin // Voprosy' samoopredeleniya lichnosti i eyo aktivnosti. – Ufa, 1985. – S. 3–31.

13. *Slobodchikov V.I.* Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk / V.I. Slobodchikov. – M., 2005. – 180 s.
14. *Tatenko V.A.* Sub'ekt psicheskoy aktivnosti: poisk novej paradigmy' / V.A. Tatenko // *Psichologicheskij zhurnal.* – T. 16. – № 3. – 2005. – S. 23–34.

И.А. Лопатина

## Специфика эмоциональных проявлений депривированных подростков в социально-нормативном пространстве

Эмоциональная сфера пронизывает всю психическую жизнь человека, будучи одним из ведущих факторов, определяющих субъективное качество бытия личности, характеризуя как индивидуальные, так и социальные процессы. Современная социальная среда с ее информационными перегрузками, нестабильностью, напряженным ритмом жизни, многовариативностью путей самоопределения и конкуренции предъявляет новые требования к ресурсам эмоциональной сферы личности.

Особенно сложная ситуация складывается у воспитанников учреждений интернатного типа в связи с изначально неблагоприятными условиями развития эмоциональной сферы: отягощенной наследственностью, длительным проживанием в условиях депривации. У подростков на всю дальнейшую жизнь остается общее чувство неблагополучия, обиды, небезопасности жизни. Последствия незрелости эмоциональной сферы сказываются на плохой адаптации к трудовой деятельности, на трудностях в семейных и межличностных отношениях.

Наиболее остро последствия дефицитарного развития проявляются в подростковом возрасте: ситуация усугубляется интенсивным психофизиологическим развитием, эмоциональной нестабильностью, импульсивностью, повышенной уязвимостью и особой чувствительностью подростка к воздействиям среды.

Какими особенностями обладает эмоциональная сфера подростка, проживающего в ситуации депривации? Как он относится к окружающим его людям? Чем детерминировано его поведение в социуме? — поиску этих ответов было посвящено наше исследование.

**Теоретическое обоснование.** В психологии существуют разные точки зрения, определяющие эмоциональную сферу и родственные ей категории как системное целостное образование. Исследователи, занимавшиеся проблемой психологии эмоций (В. Вунд, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, В.Н. Мясищев, К. Изард, В.К. Вилюнас и др.), отмечают, что в эмоциях представлено целостное отношение человека к явлениям и событиям окружающего мира, к другим людям. Оно выражается в форме непосредственного переживания, характеризующегося знаком (положительным или отрицательным), интенсивностью (глубиной переживания или величиной физиологических сдвигов), длительностью протекания, модальностью, предметностью (степенью осознанности и связи с конкретным предметом).

На каждом возрастном этапе существуют свои специфические особенности эмоциональной сферы. Анализ результатов психологических исследований эмоциональной сферы детей подросткового возраста (С. Холл, А. Фрейд, П.М. Якобсон, Л.И. Божович, В.С. Мухина и др.) позволяет выделить основные ее характеристики: нестабильность эмоциональной сферы, противоречивость, большая эмоциональная возбудимость, ощущения эмоционального дискомфорта — тревоги, страха, одиночества.

Общепринята в психологии точка зрения о высокой агрессивности детей в подростковом возрасте. Это может быть следствием стремления к самостоятельности, к признанию новой социальной роли [2]; желания подростков (особенно с агрессивными установками) скрыть свою личностную и эмоциональную незрелость, гипертрофированно демонстрируя в стрессовых ситуациях поведение зрелой личности, стремления психологической разрядкой устранить высокую тревожность, эмоциональный дискомфорт, стресс (то есть подсознательное компенсаторное снижение уровня внешней реализации личностной тревожности, социально не одобряемой в среде подростков) [1]; это может быть и формой проявления неуверенности в себе в результате переживаемого подростком разрыва между идеальным образом себя и действительным своим положением [5], формой выражения достоинства человека [3] и др.

П.М. Якобсон, рассматривая систему отношений, которая складывается у подростков со взрослыми, отмечает, что предписания взрослых, их «покушения» на самостоятельность ребенка, пренебрежительное отношение к нему как личности порождает внутреннюю установку на настороженное, враждебное отношение к любым возможным воздействиям взрослого. При этом, по его мнению, при благоприятных психологических обстоятельствах подросток может реагировать на предписания взрослых глубокими социально-положительными чувствами [6].

Дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, находятся в особой социальной ситуации, отличной от ситуации проживания в семье. Они попадают в приют в силу неблагоприятных жизненных обстоятельств, с раннего возраста лишены родительской заботы (или заботы заменяющих их взрослых), внимания, эмоционального общения, недополучают интимно-личностного общения с ними, значимого для развития психики ребенка. При этом они с раннего возраста сталкиваются с большим количеством людей — им приходится жить с группой детей, контактировать с множеством лиц, заменяющих им мать, с приходящими, часто сменяющимися воспитателями, — вследствие чего перегружены постоянным общением.

В результате депривации у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, происходит искажение процесса развития самосознания, нарушается система их отношений с другими людьми (В.С. Мухина, Г.В. Семья, Е.А. Счастливая, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.). Так, например, невозможность реализации потребности в притязании на признание взрослого приводит к аффективным срывам, к гнетущему напряжению, тревожности, от-



чаянию, гневу. Следствием этого может стать ощущение отвергнутости, одиночества, что в итоге приводит к негативному восприятию мира и себя в нем (И.А. Дубровина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Д.И. Фельдштейн и др.)

**Организация эмпирического исследования.** В эмпирическом исследовании особенностей эмоциональной сферы депривированных подростков использовались следующие эмпирические методы исследования эмоциональной сферы: 1 — проективный метод депривации структурных звеньев самосознания (В.С. Мухина, К.А. Хвостов); 2 — психосемантический тест Е.Ю. Артемьевой; 3 — метод незаконченных предложений; 4 — контент-анализ сочинений; 5 — проективный рисуночный тест; а так же методы статистической обработки данных.

Экспериментальная выборка состояла из подростков, проживающих в Люльпанском детском доме и в Волжской средней общеобразовательной школе–интернате: 114 мальчиков и девочек в возрасте от 10 до 15 лет. Контрольную группу составили учащиеся 5–9 классов общеобразовательных школ Москвы и Йошкар-Олы, проживающие в семье: 124 мальчиков и девочек в возрасте от 10 до 15 лет. Общее количество испытуемых, принявших участие в исследовании, составило 238 человек.

**Обсуждение результатов и интерпретация.** В контексте социального пространства подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, нами были проанализированы особенности эмоциональной сферы по значимым для подростка категориям: «мой воспитатель», «мой учитель», «мои родные (взрослые)», «мои сверстники».

*1. Результаты, полученные посредством проективного метода депривации структурных звеньев самосознания В.С. Мухиной (см. табл. 1).*

Таблица 1

**Распределение типов реакций на ситуацию фрустрации у подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в % (по В.С. Мухиной)<sup>12</sup>**

№ серии	Депривирующие персонажи	Тип реакции				
		адекватный позитивный	неадекватный позитивный	адекватный негативный агрессивный	адекватный негативный игнорирующий	безразличный
1	Воспитатели, учителя	17,0	32,8	25,3	17,3	7,6
2	Родственники (взрослые)	15,0	40,9 <sup>2</sup>	24,8	12,4	6,6
3	Сверстники	16,0	30,4	42,3 <sup>2</sup>	9,6	1,7
Всего по сериям:		16,0	34,7	30,8	13,1	5,3

<sup>1</sup> Достоверность в частоте конкретных реакций определилась при помощи критерия Л. Закса.

<sup>2</sup> Показатели статистически значимых величин.

В ситуации общения с учителями и воспитателями у подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, не выявлено преобладания какого-либо типа эмоционального поведения.

В проективной ситуации общения с родными (взрослыми) у воспитанников доминирует неадекватное позитивное поведение. Подросток относится к окружающим взрослым менее позитивно, чем к родным, с кем отношения реально нарушены, но сохраняется шлейф от потребности быть любимым.

В ситуации общения со сверстниками превалирует негативное агрессивное поведение. Отношение к сверстникам оказывается настолько значимым, что в случае проективной депривации подростки дают выраженную аффективную реакцию в виде агрессивного вербального или поведенческого выпада.

*2. Результаты, полученные посредством психосемантического теста Е.Ю. Артемьевой.*

Самые низкие значения эмоционального отношения подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, получены по шкалам «мой воспитатель» (0,009) и «мой учитель» (0,024), самые высокие — по шкале: «моя семья» (0,138).

Выявлена возрастная динамика изменения отношений подростков, проживающих в учреждениях интернатного типа: эмоциональный образ учителя из положительного становится отрицательным. То есть, к взрослым, требующим выполнения нормативных правил, старшие подростки начинают относиться негативно, противопоставляя им собственные намерения и представления о «правильном». Это отношение значимо хуже, чем у подростков, проживающих в семьях. При этом, несмотря на снижение представлений о нормах отношения к взрослым, подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, в большей степени выражают положительное отношение к воспитателям, чем подростки из семьи.

В отношении к сверстникам подростки, проживающие в ситуации депривации, проявляют более позитивную позицию, чем дети из семьи. Для них сверстники очень значимы, несмотря на репрессии с позиции силы в личной жизни.

*3. Результаты, полученные посредством метода контент-анализа незаконченных предложений.*

Подросткам, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа, свойственно в целом положительное отношение к взрослым (71,6% подростков — положительное, 17,9% — амбивалентное) и к сверстникам (55,2% подростков — положительное, 20,9% — амбивалентное).

Сравнительный анализ данных по группам подростков показал, что на вербальном уровне подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, статистически значимо хуже относятся к сверстникам, чем дети из семьи.

Наблюдаются проявления психологической защиты, когда подросток отказывается отвечать на отдельные вопросы теста (чаще всего касающиеся от-

ношения к своим родителям, родственникам, к самому себе). Это свидетельствует о неблагоприятном состоянии внутреннего мира подростка, являющимся следствием деформирующего влияния депривации.

*4. Результаты, полученные посредством метода контент-анализа сочинений.*

Эмоциональный словарь подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, значительно уже, чем детей из семьи ( $p \leq 0,001$ ). Эмоциональные отношения, выражаются преимущественно словами: «нравится», «хорошо», «удобно», отражающими уровень элементарных чувствований — проявлений органической аффективной чувствительности — первый уровень эмоциональной саморегуляции (по С.Л. Рубинштейну [4]).

Наблюдается низкая частотность слов, указывающих на эмоциональные состояния в межличностных отношениях подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При этом используется большее количество слов, чем у детей, проживающих в семьях, в описании значимых эмоциональных отношений своего прошлого. Прошлое эмоционально значимо за счет присутствия привязанностей, важных, но депривированных межличностных отношений. Эмоциональная насыщенность текстов сочинений подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, имеет тенденцию к снижению от описания прошлого времени к описанию будущей жизненной перспективы.

Продолжительность психологической временной перспективы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, ограничивается 25–30 годами. Образ будущего связан с материальной обеспеченностью, профессиональной направленностью — часто неадекватной (быть известным футболистом, певицей и т.д.). Люди присутствуют в нем в качестве друзей, коллег. Образ собственной будущей семьи отсутствует.

*5. Результаты, полученные посредством проективного рисуночного метода.*

Анализ рисунков показал, что в отношениях с другими людьми у подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, отсутствует эмоциональная близость, принятие.

Изображения прошлого характеризуются нарушением значимых отношений со взрослыми у подростков, а в отдельных случаях, непережитыми критическими ситуациями, требующими психотерапевтической коррекции. Детство представлено в большей степени рисунками без людей или с одним ребенком, либо со сверстниками без взрослых.

Тематическое содержание рисунков будущей перспективы жизни подростков, воспитывающихся в учреждении интернатного типа, характеризует их профессиональную направленность, желание быть экономически успешными, жить в достатке, иметь развлечения. Тема семьи, дома не представлена. От прошлого к будущему увеличивается количество проявлений психологической защиты.

Подростки, проживающие в условиях депривации, видят себя вне социального контекста. В целом, их рисунки демонстрируют нарушения привязанности к другому, социальную дезадаптацию.

В результате факторного анализа данных исследования были выделены следующие факторы:

*Фактор 1.* «Негативные формы социального реагирования на взрослых» (вес 7,3; процент корреляций — 11,1%). Содержание фактора: негативная нормативная форма социального реагирования в отношениях со взрослыми (В.С. Мухина) — 0,548, три типа фрустрационных реакций в отношениях со взрослыми (кроме пассивной) — 0,566; адаптивная и негативная нормативная формы реагирования с родителями (0,629; 0,535); и реакция на фрустрацию без агрессии (0,509).

*Фактор 2.* «Отрицательные эмоции» (вес 5,57; процент корреляций — 8,43%). Содержание фактора: горе, отвращение, презрение, страх, стыд, вина (значение корреляции с фактором — 0,574–0,650). Проведенные попытки кластерного анализа данных, не включенные в работу из-за неравного количества членов кластера, показали, что большинство подростков характеризует низкий уровень переживания эмоций разной модальности. Этот результат получил многократное подтверждение в данных других методик. Отрицательная связь с фактором показателей возраста свидетельствует о том, что чем старше становятся подростки, тем меньше они отмечают у себя отрицательные эмоции. Показатели проективных методик позволяют сделать вывод о вытеснении этих переживаний в бессознательное. Таким образом, отрицательные эмоциональные состояния служат фактором, обуславливающим все другие показатели отношений и эмоциональных реакций.

*Фактор 3.* «Принятие жизненной ситуации» (вес 4,81; процент корреляций — 7,29%). Содержание фактора: положительное отношение к своему прошлому, конструктивное переживание ситуации нарушения привязанности, интенсивность отношений со сверстниками, отсутствие подавления реагирования в ситуациях фрустрации со стороны взрослых и воспитателей (значение связи с фактором — 0,669), — эти особенности составляют фактор, обеспечивающий наибольшую адаптивность подростка к условиям жизни в учреждениях интернатного типа.

*Фактор 4.* «Самоуважение» (вес 4,15; процент корреляций — 6,28). Содержание фактора: положительное отношение к себе, отсутствие вербальной агрессии. Можно предположить, что этот фактор проявляется в способности сохранять самоуважение и конструктивно реагировать в конфликтных ситуациях.

На основе полученных результатов исследования были сделаны следующие **выводы**.

1. К окружающим взрослым (учителям, воспитателям), требующим выполнения нормативных правил, подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, относятся с достаточно выраженным обособлением.

2. К родственникам, с кем отношения нарушены, к воображаемой (желаемой) семье подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, испытывают позитивные чувства, в проективной ситуации фрустрации проявляя неадекватное позитивное отношение.

3. В отношении к сверстникам подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, демонстрируют положительно-окрашенные эмоции, однако в проективной ситуации фрустрации легко проявляют агрессивные реакции.

4. Эмоциональные проявления во временной организации личной жизни подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, характеризуются отсутствием социального контекста, нарушением привязанности, социальной дезадаптацией.

5. Организация эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, характеризуется проявлениями аффективной чувствительности, нестабильностью, неосознанностью, низкой эмоциональной культурой, что свидетельствует о низкой эмоциональной саморегуляции.

6. Эмоциональная сфера подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, имеет специфические особенности, позволяющие адаптироваться к социуму, сохранять самоуважение и способность конструктивно реагировать в конфликтных ситуациях: положительное отношение к прошлому, конструктивное переживание ситуации нарушения привязанности, отсутствие подавления реагирования в ситуациях фрустрации со стороны взрослых и воспитателей, интенсивность отношений со сверстниками, положительное отношение к себе, отсутствие вербальной агрессии к себе.

### *Литература*

1. *Андреева Л.В.* Психолого-педагогическая коррекция коммуникативной адаптации подростков с агрессивными установками: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Андреева. – Казань, 2005. – 195 с.

2. *Можгинский Ю.Б.* Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизмы / Ю.Б. Можгинский. – СПб.: Лань : С.-Петербург. ун-т МВД России, 1999. – 127 с.

3. *Никитин А.В.* Психологические особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А.В. Никитин. – М., 2006. – 29 с.

4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 685 с.

5. *Саблина Н.А.* Поведенческие проявления агрессивности в подростковом возрасте и возможности их преодоления: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Саблина. – Ставрополь, 2004. – 178 с.

6. *Якобсон П.М.* Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

### *Literatura*

1. *Andreeva L.V.* Psixologo-pedagogicheskaya korrekciya kommunikativnoj adaptacii podrostkov s agressivny'mi ustanovkami: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 / L.V. Andreeva. – Kazan', 2005. – 195 s.

2. *Mozhginskij Yu.B.* Agressiya podrostkov: e'mocional'ny'j i krizisny'j mexanizmu' / Yu.B. Mozhginskij. – SPb.: Lan'; S.-Peterb. un-t MVD Rossii, 1999. – 127 s.
3. *Nikitin A.V.* Psixologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.13. / A.V. Nikitin. – M., 2006. – 29 s.
4. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 1998. – 685 s.
5. *Sablina N.A.* Povedencheskie proyavleniya agressivnosti v podrostkovom vozraste i vozmozhnosti ix preodoleniya: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07. / N.A. Sablina. – Stavropol', 2004. – 178 s.
6. *Yakobson P.M.* E'mocional'naya zhizn' shkol'nika / P.M. Yakobson. – M.: Prosveshhenie, 1966. – 291 s.

**И.С. Ерохина**

## **Предпосылки овладения учебной деятельностью дошкольниками с нарушениями речи**

**И**зучение готовности к школьному обучению и выявление предпосылок успешного овладения программным содержанием особенно современно и актуально в системе специального образования. Раннее оказание медико-психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии в настоящее время приводит к тому, что по выходу из дошкольного возраста значительная часть детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) из системы специального образования весьма успешно интегрируется в общеобразовательную систему, где, как известно, требования к речевой и когнитивной готовности будущих школьников с каждым годом возрастают.

Особое значение данный вопрос приобретает в связи с внедрением федерального образовательного стандарта нового поколения, в котором значительное внимание уделено формированию «универсальных учебных действий» учащихся начальных классов, суть которых заключается в способности к саморазвитию, возможности самостоятельно и творчески получать и использовать учебный материал.

В связи с этим возникает необходимость подготовки детей с ОВЗ к обучению в новых условиях, где приоритетными становятся идеи развивающего обучения.

Методы развивающего обучения базируются на идеях Л.С. Выготского о социальной обусловленности процесса развития, что предполагает работу «на опережение», работу, не ограниченную рамками принятой программы, а ориентированную на формирование дополнительных знаний и навыков. Нацеленность развивающего обучения на использование абстрактно-теоретического мышления, повышенные требования к активной мыслительной деятельности учащихся рассчитаны на формирование обобщённых знаний, повышение теоретического уровня и оказываются эффективны для учащихся с высоким уровнем развития. Для детей с ОВЗ требования развивающего обучения были признаны слишком высокими, лежащими вне зоны ближайшего развития, и даже тормозящими развитие ребёнка [3]. Предпочтение до сих пор отдаётся репродуктивным и частично-поисковым методам коррекционно-развивающей работы, хотя среди исследователей и практиков все чаще возникает интерес к концепциям, методам и приёмам развивающего обучения применительно к детям с нарушенным развитием [2]. Таким образом, вопрос уместности продуктивных методов в обучении детей с ОВЗ требует специальных исследований как особенностей развития са-

мих детей, так и выявления дидактических условий эффективного применения в коррекционно-развивающей системе методов развивающего обучения.

По данным отечественных исследователей (М.М. Безруких, Г.В. Чиркина, Т.А. Фотековой и др.), один из наиболее частых вариантов отклоняющегося развития у детей — общее недоразвитие речи. Исследования Р.Е. Левиной, Б.М. Гриншпуна, Г.В. Чиркиной, Рожковой Л.А., Т.А. Фотековой, Е.М. Мастюковой, В.А. Ковшикова и др. указывают, что наряду с речевыми нарушениями, у детей с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность познавательной деятельности, проявляющаяся в слабости той или иной высшей психической функции, иногда — комплекса функций. Модус нашего исследования заключался в изучении структуры базиса учебной деятельности дошкольников с речевыми нарушениями для определения возможностей применения в системе коррекционного обучения развивающих методов.

В аспекте нашего исследования для нас принципиально важной стала позиция З.И. Калмыковой, в соответствии с которой развивающее — это такое обучение, которое формирует продуктивное или творческое мышление [3].

Исследование проводилось на базе ГОУ детский сад комбинированного вида № 1595 Северо-Западного административного округа Москвы. В исследование были включены дошкольники в возрасте от 5 до 7 лет. В экспериментальную группу вошли 38 детей с диагнозом общее недоразвитие речи второго и третьего уровней. Контрольную группу составили 30 детей с нормальным речевым развитием, посещавших дошкольное учреждение. Таким образом, исследование носило сравнительный характер.

В соответствии с задачами исследования нами был сформирован комплекс методик, направленных на изучение базиса учебной деятельности:

1. мотивационной сферы,
2. конвергентного мышления,
3. дивергентного мышления,
4. особенностей проявления поведенческих, личностных характеристик испытуемых.

Исследование мотивационной сферы, конвергентного, дивергентного мышления проводилось в индивидуальной форме. Для исследования личностных и поведенческих характеристик детей, а также получения анамнестических данных были использованы специально разработанные опросники.

Изучение состояния мотивационной сферы у детей осуществлялось с помощью методики по определению доминирования познавательного или игрового мотивов в аффективно-потребностной сфере Н.И. Гуткиной и анкета, предложенная Н.Г. Лускановой (1999 г.), модифицированная С.М. Валявко (2006 г.). Определение доминирующего мотива в аффективно-потребностной сфере не выявило различий между детьми контрольной и экспериментальной групп. Процент детей с преобладающим познавательным мотивом в обеих группах оказался равным 63%. Средний уровень учебной мотивации оказался выше в контрольной группе (3,4 балла), чем в экспериментальной (2,9 баллов). В таблице 1 отражено распределение предпочтений детей к разным занятиям и видам деятельности.



Таблица 1

**Предпочтения в выборе занятий дошкольниками  
контрольной и экспериментальной групп**

<b>Вид деятельности</b>	<b>Контрольная группа</b>	<b>Экспериментальная группа</b>
Игра	7%	3%
Музыкальное занятие	10%	13%
Физкультура	17%	26%
Лепка	20%	3%
Аппликация	3%	8%
Логопедическое (индивидуальное)	0%	8%
Развитие речи	0%	0%
Обучение грамоте	23%	8%
Математика	3%	8%
Конструирование, ручной труд	0%	8%
Рисование	33%	24%
Окружающий мир	0%	0%

Таким образом, наиболее предпочтительными занятиями, требующими высокой интеллектуальной нагрузки, стали: в экспериментальной группе — математика, а в контрольной группе — обучение грамоте.

Таблица 2

**Занятия и виды деятельности,  
которые оказались наименее предпочтительны**

<b>Вид деятельности</b>	<b>Контрольная группа</b>	<b>Экспериментальная группа</b>
Игра	0%	0%
Музыкальное занятие	13%	11%
Физкультура	20%	8%
Лепка	17%	13%
Аппликация	13%	11%
Логопедическое (индивидуальное)	0%	3%
Развитие речи	0%	3%
Обучение грамоте	7%	0%
Математика	17%	3%
Конструирование, ручной труд	3%	3%
Рисование	10%	16%
Окружающий мир	3%	0%
Нет нелюбимых занятий	7%	32%

Примечательно, что при определении нелюбимых занятий в контрольной группе в их число вошли занятия физкультурой, математика, лепка, аппликация, музыкальное занятие и рисование. В экспериментальной группе значительно ниже количество нелюбимых занятий, и большее количество детей ответивших, что у них нет нелюбимых предметов (табл. 2).

Изучение дивергентного (творческого) мышления у детей проводилось по двум направлениям: исследование образной и вербальной креативности. Для проведения эксперимента была использована методика П. Торренса [6]. Исследованию подвергались характеристики дивергентного мышления: «Беглость» — способность создавать большое количество осмысленных идей; «Гибкость» — способность применять разные стратегии при решении проблем; «Оригинальность» — способность продуцировать нестандартные идеи, требующие творческой силы; «Разработанность» — способность детально разрабатывать придуманные идеи.

В образной части теста дополнительно исследовались ещё две характеристики мышления: «Сопrotивление замыканию» — способность длительное время оставаться открытым новизне, достаточно долгое время откладывая принятие окончательного решения, для того чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальные идеи; «Называние» — способность выделить и обозначить суть проблемы.

При исследовании состояния образной креативности мы использовали 2-й субтест П. Торренса «Незаконченные фигуры». Детям было предложено дорисовать десять незавершённых фигур и придумать оригинальное название для каждого рисунка. Все фигуры разные, но навязывают человеку определённые устойчивые образы. Чтобы создать оригинальный рисунок, обследуемому необходимо преодолеть желание следовать стереотипу.

Анализ полученных рисунков выявил достоверно значимые различия между группами по параметрам «Разработанность» и «Называние». Рисунки детей контрольной группы характеризовались большей детализированностью как при создании самого образа, так и при создании названия к рисунку. В то же время если для детей экспериментальной группы были характерны названия, состоящие из одного слова и определяющие класс, к которому принадлежит нарисованный объект, то в ответах детей контрольной группы присутствовали названия, описывающие свойства (признаки, действия, отношения) нарисованных объектов. Следует отметить, что дети контрольной группы также превзошли детей экспериментальной группы по параметру «Беглость», то есть создали большее количество рисунков на основе предложенных стимульных фигур.

Таблица 3

**Состояние образной креативности у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием**

Анализируемый параметр	Среднее значение		Значимость различий (Т-критерий)
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Беглость	8,60%	7,53%	$P = 0,094$
Оригинальность	4,47%	4,13%	$P = 0,513$
Разработанность	22,17%	14,18%	$P = 0,049$
Разработанность (обобщ. балл)	2,83%	1,92%	$P = 0,011$
Называние	1,80%	0,92%	$P = 0,078$
Сопrotивление замыканию	7,63%	7,00%	$P = 0,636$

Для исследования вербальной креативности мы использовали тест П. Торренса «Вербальная часть» [6]. Детям было предложено выразить свои идеи по предложенным семи субтестам («Вопросы», «Причины», «Следствия», «Улучшение предмета», «Необычное использование», «Необычные вопросы», «Необычная ситуация») в вербальной форме.

К первым трём субтестам предлагался один стимульный рисунок, на котором изображён человек, склонившийся над водой. Субтесты содержали следующие задания:

Субтест № 1 «Вопросы». Детям предлагалось задать как можно больше вопросов, которые помогут им выяснить, что происходит на картинке. Субтест № 2 «Причины». Задание состояло в том, чтобы придумать как можно больше причин, объясняющих, почему могла произойти данная ситуация. Субтест № 3 «Следствия». Детям было предложено придумать как можно больше вариантов того, что может произойти в результате данной ситуации, что случится дальше. Для выполнения следующего субтеста № 4 «Улучшение предмета» детям был предложен стимульный рисунок с изображением игрушечного слона. Дошкольникам предлагалось высказать как можно больше идей, как можно улучшить игрушечного слона, с тем, чтобы с ним стало интереснее играть. В субтесте № 5 «Необычное использование». Обследуемый должен придумать как можно больше способов использования пустых картонных коробок, а в субтесте № 6 «Необычные вопросы» испытуемому предлагается придумать максимальное количество необычных, оригинальных вопросов о картонных коробках. К субтесту № 7 «Необычная ситуация» на бланке предложена фантастическая ситуация: к облакам привязаны верёвки, спускающиеся до земли. Исследователь предлагает придумать необычные последствия этой ситуации.

Сопоставление данных выявило достоверно значимые различия по уровню вербальной креативности между детьми экспериментальной и контрольной групп. При этом по параметру «Беглость» средние результаты групп были приблизительно равны, то есть дошкольники КГ и ЭГ создали примерно одинаковое количество адекватных ответов, причём у одного ребёнка экспериментальной группы их число достигло в общей сумме 107, тогда как в контрольной группе самый высокий результат был равен 85. Однако по параметрам «Гибкость» и «Оригинальность» дети контрольной группы значительно превзошли детей экспериментальной группы, что отражено в таблице 4.

Таблица 4

**Состояние вербальной креативности у детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием**

Анализируемый параметр	Среднее значение		Значимость различий
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Беглость	52,53	48,74	$P = 0,505$
Гибкость	18,50	15,05	$P = 0,049$
Оригинальность	47,23	32,32	$P = 0,011$
Вербальная креативность (в t-баллах)	51,60	46,74	$P = 0,043$

Полученные данные говорят о том, что хотя дети с речевой патологией и способны к созданию большого объёма вербальной продукции, их продуктивное вербальное мышление более инертно, стереотипно, малооригинально по сравнению с нормально развивающимися детьми.

Изучение конвергентного мышления у дошкольников также проводилось в двух направлениях: изучение вербального интеллекта и изучение невербального интеллекта.

Для изучения конвергентного вербального мышления дошкольников нами был выбран адаптированный вариант теста интеллекта Ричарда Л. Слоссона [7]. В тесте предложены вопросы, связанные с шестью областями (факторами), подобными шести вербальным субтестам Векслера: словарный, осведомлённость, сходство и различие, понятливость, числовой, слуховая память.

Коэффициент интеллекта (КИ) оказался в среднем равным 106 баллам в контрольной группе, и 91 — в экспериментальной. В соответствии с этим более высоким, по сравнению с экспериментальной группой, оказался и умственный возраст детей контрольной группы. В контрольной группе зафиксировано два случая, когда уровень интеллекта детей был определён как «Превосходный», тогда как в экспериментальной группе только один случай «Высокого» уровня, и все остальные результаты ниже этого значения (см. табл. 5). Одновременно с этим был выявлен ребёнок, уровень интеллекта которого был отнесён к умственной отсталости легкой степени. Позже этот ребёнок был переведен в группу для детей с задержкой психического развития, а его результаты не учитывались при расчете среднегрупповых показателей дошкольников ЭГ.

Таблица 5

**Интеллектуальные возможности дошкольников  
с нормальным и нарушенным речевым развитием**

Уровень интеллектуальных возможностей	Контрольная группа	Экспериментальная группа
1. Тяжелая умственная отсталость	0	0
2. Умеренная умственная отсталость	0	0
3. Умственная отсталость легкой степени	0	2,6%
4. Пограничный	3,3%	24%
5. Низкая норма	2,6%	21,1%
6. Средний	60%	47,4%
7. Высокая норма	23,3%	2,6%
8. Высокий	3,3%	2,6%
9. Превосходный	6,7%	0
10. Выдающийся	0	0

Изучение невербального конвергентного мышления дошкольников проводилось с применением цветных прогрессивных матриц Равена (ЦПМ). Тестирование включало три серии заданий, в каждую серию входило по 12 матриц (всего 36). Для каждой стимульной матрицы детям предлагалось выбрать узор

(один из шести предложенных), который поможет правильно завершить исходный рисунок.

Данные тестирования показали отсутствие различий в показателях невербального интеллекта между группами детей. Вместе с тем различия выявляются при качественном анализе допущенных ошибок. Так для экспериментальной группы характерным оказалось большее в сравнении с контрольной группой количество ошибок, в которых выбранный фрагмент содержит иррелевантную (неуместную) комбинацию элементов, несоответствие или искажение, точное повторение рисунка вверху и справа над заполняемым участком. Дети контрольной группы чаще, по сравнению с экспериментальной, выбирали фрагмент, содержащий точное повторение рисунка непосредственно слева от заполняемого участка. Также отметим, что дети с речевыми нарушениями чаще, чем нормально развивающиеся дети, затруднялись при выборе фрагмента, требующего дополнения рисунка, отображающего прогрессивные одномерные изменения, на основе восприятия различия, сходства, ориентации и идентичности.

Для исследования поведенческих, личностных особенностей у детей дошкольного возраста мы применили анкету, на вопросы которой было предложено ответить воспитателям, группы которых посещали обследуемые дети. Анкета разработана на основе вопросов, предложенных С.М. Валявко [1] и носит характер открытого опросника. Нами были внесены в анкету дополнительные вопросы, позволяющие оценить важнейшие психологические, личностные характеристики, необходимые для развития у ребёнка познавательной активности: «в каких видах деятельности, на каких занятиях педагог наблюдает у ребёнка проявление лидерских качеств, наличие / отсутствие заинтересованности, успешности»; «наличие / отсутствие любознательности, проявление творческих способностей, перфекционизма, чувства юмора, интерес к новой информации и способность задавать большое количество вопросов познавательного характера, скорость и самостоятельность при выполнении задания, уровень развития наблюдательности, памяти и внимания, наличие умения защищать, доказывать свои идеи, склонность к соревновательности».

По данным анкетирования оказалось, что дети с речевыми нарушениями проявляют большую инициативу в играх, контактах и заданиях по сравнению с нормально развивающимися сверстниками; также у них зафиксирована большая критичность к собственному поведению, заинтересованность в качестве выполнения заданий, стремление к лидерству во всех сферах деятельности, выраженная любознательность и чувство юмора. По всем указанным параметрам дети ЭГ превзошли своих сверстников из КГ. В то же время отмечено, что дети с общим недоразвитием речи чаще панически реагируют на появление новых, незнакомых заданий, для них также характерно избегание новых видов деятельности, тревожность, растерянность при столкновениях с трудностями.

Суммируя полученные экспериментальные данные, можно сделать следующие выводы о структуре базиса учебной деятельности дошкольников с речевой патологией:

– в аффективно-потребностной сфере у детей с речевыми нарушениями доминирование игрового и познавательного мотивов находится в таком же соотношении, как и у нормально развивающихся сверстников. Отставание заметно по уровню сформированности учебной мотивации, которая у детей с общим недоразвитием речи явно снижена;

– образная креативность дошкольников с общим недоразвитием речи отличается более низкими показателями по параметрам «Беглость», «Разработанность», «Называние». В свою очередь, в вербальной креативности значительно снижены показатели «Гибкость» и «Оригинальность», что снижает суммарное значение общей вербальной креативности;

– конвергентное мышление дошкольников с речевыми трудностями характеризуется низким уровнем вербального интеллекта, и хорошим уровнем невербального интеллекта;

– в личностной, поведенческой сфере детей с общим недоразвитием речи отмечаются трудности, растерянность, панические реакции при появлении новых, незнакомых заданий. В то же время педагоги отмечают высокий уровень любознательности, выраженные лидерские качества у значительного количества детей с речевой патологией.

Итак, у детей с системным недоразвитием речи определена структура интеллектуального развития, проявляющаяся в снижении уровня учебной мотивации и дивергентного мышления (как невербального так и вербального), а также сниженный уровень вербального конвергентного мышления при достаточно высоком уровне невербального конвергентного мышления.

При осуществлении коррекционной работы с дошкольниками с речевыми нарушениями необходимо применение методов, предполагающих активное развитие продуктивного, творческого мышления в качестве стратегии развития предпосылок к успешному формированию учебной деятельности. Сохранность интеллектуальных функций у детей с речевыми нарушениями и их соответствие средневозрастным значениям позволяет использовать продуктивные методы обучения, конечно, с учётом дидактических принципов построения коррекционно-образовательного процесса.

### *Литература*

1. *Валявко С.М.* Особенности мотивации старших дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. психол. наук / С.М. Валявко. – М., 2006.
2. *Гаркуша Ю.Ф.* Специальные преобразования педагогического пространства как стратегия воспитания детей с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – С. 119–141.
3. *Калмыкова З.И.* Развитие продуктивного мышления школьников: автореф. дис. ... докт. психол. наук / З.И. Калмыкова. – М., 1975.
4. *Репкина Н.В.* Что такое развивающее обучение? Научно-популярный очерк / Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.

5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.
6. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса (адаптированный вариант) / Е.Е. Туник. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
7. Туник Е.Е. Тест интеллекта Слоссона (адаптированный вариант) / Е.Е. Туник, Ю.И. Жихарева. – СПб.: СПбГУПМ, 1999.
8. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence / J.P. Guilford. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.
9. Torrance E. Paul. Education and the creative potential / E. Torrance. – Minneapolis: University of Minnesota Press. Third printing, 1967.

### *Literatura*

1. Valyavko S.M. Osobennosti motivacii starshix doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi: dis. ... kand. psixol.nauk / S.M. Valyavko. – М., 2006.
2. Garkusha Yu.F. Special'ny'e preobrazovaniya pedagogicheskogo prostranstva kak strategiya vospitaniya detej s narusheniyami rechi / Yu.F. Garkusha // Rebyonok. Rannee vy'yavlenie otklonenij v razvitii rechi i ix preodolenie / Pod red. Yu.F. Garkushi. – М.: Moskovskij psixologo-social'ny'j institut, 2001. – S. 119–141.
3. Kalmy'kova Z.I. Razvitie produktivnogo my'shleniya shkol'nikov: avtoref. dis. ... dokt. psixol. nauk / Z.I. Kalmy'kova. – М., 1975.
4. Repkina N.V. Chto takoe razvivayushhee obuchenie? Nauchno-populyarnyj ocherk / N.V. Repkina. – Tomsk: Peleng, 1993. – 64 s.
5. Savenkov A.I. Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu: ucheb. posobie / A.I. Savenkov. – М.: «Os'-89», 2006. – 480 s.
6. Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa (adaptirovanny'j variant) / E.E. Tunik. – SPb.: Rech', 2006. – 176 s.
7. Tunik E.E. Test intellekta Slossona (adaptirovanny'j variant) / E.E. Tunik, Yu.I. Zhixareva. – Spb.: SPbGUPM, 1999.
8. Guilford J.P. The Nature of Human Intelligence. – New York: McGraw-Hill Book Company, 1967.
9. Torrance E. Paul. Education and the creative potential / E. Torrance. – Minneapolis: University of Minnesota Press. Third printing, 1967

**17** февраля 2011 года в Институте педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ прошла X Московская городская научно-практическая конференция «Ценностные ориентиры начального филологического образования и подготовки учителя».

Организатор конференции — кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГОУ ВПО МГПУ. В работе конференции приняли участие представители образовательных учреждений города Москвы: преподаватели, студенты, магистранты, аспиранты и соискатели вузов (МГПУ, МПГУ, МГГУ им. М.А. Шолохова), преподаватели педагогических колледжей, школьные учителя, представители Северо-Западного управления образования. Кроме того, в конференции приняли участие преподаватели вузов России (Тамбовского, Смоленского, Забайкальского, Саранского, Приднестровского университетов), осуществляющих подготовку учителей начальных классов. Всего в работе конференции участвовали более 100 человек.

Открыл конференцию **А.И. Савенков** — директор Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор. С приветственным словом выступила **Т.И. Зиновьева** — заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, кандидат педагогических наук, профессор МГПУ. Она отметила важность обсуждения проблемы ценностных ориентиров начального филологического образования в условиях введения в действие в 2011 году Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

На пленарном заседании выступили:

- **Н.Н. Светловская** (доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГОУ ВПО МГПУ) в филолого-философском аспекте осветила проблему формирования личности учителя и учащихся посредством филологическо-



го образования как единственно непреходящей основы и главного ценностного ориентира начальной школы и педагогического вуза.

- **А.Д. Дейкина** (доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики русского языка филологического факультета ГОУ ВПО МПГУ) рассмотрела аксиологическую сущность предмета «Русский язык», само содержание которого создает базу для формирования у учащихся ценностных ориентиров; среди них: любовь к слову, интерес к словесному творчеству, сознательные представления о языке как национально-культурном феномене. Эта работа и делает методическую компетентность ценностной составляющей профессиональной деятельности учителя.

- **Н.Д. Десяева** (доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГОУ ВПО МГПУ) подняла проблему ценностного отношения к речи в системе образования, осветила реалии речевой практики учителя и учащихся, представила их теоретическое осмысление.

После пленарного заседания работа была продолжена в четырех секциях, где обсуждались различные аспекты реализации в образовательном процессе аксиологического подхода. Было заслушано более 40 докладов.

Секцией «Работа с художественной литературой и ценностные ориентации для учителей и учащихся» руководили **Н.Н. Светловская** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ), **Л.С. Сильченкова** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ), **Т.С. Пиче-оол** (кандидат педагогических наук, профессор МГПУ). На секции обсуждались различные аспекты проблемы формирования личности (современного ребенка и будущего учителя) средствами творческого чтения.

В докладе **Н.Н. Светловской** и **Т.С. Пиче-оол** проблема ценностных ориентиров при формировании личности в процессе обучения чтению была освещена в историко-культурном аспекте. Кроме того, данная проблема была представлена в качестве критерия выявления уровня освоения читателями того общественного идеала, который должен быть непременно понятен каждому ребенку-читателю.

Доклад **Л.С. Сильченковой**, в котором в качестве основы освоения учащимися ценностной сферы художественного произведения был представлен психологизм детской литературы, вызвал весьма оживленную дискуссию. Участники обсуждения проблемы пришли к заключению: категория «психологизм как характеристика детской литературы» представляет собой явление малоизученное, нуждающееся в профессиональном осмыслении; обращение к этому понятию в практике литературного образования требует вдумчивого осмысления каждого методического шага.

Не меньший интерес вызвало выступление **Д.Д. Седовой** (преподаватель ГОУ СПО педагогического колледжа № 8), которая рассказала о положительном опыте организации семинаров при изучении классической литературы на начальном этапе формирования профессиональной рефлексии. Между тем, предложе-

ние докладчика осуществлять филологическую подготовку будущего учителя начальных классов на произведениях мировой литературы, никогда не входивших в круг детского чтения (например, — произведения Ф.М. Достоевского) вызвало единодушное возражение участников обсуждения проблемы.

В выступлениях **А.И. Климко**, **И.П. Плетниковой** (аспиранты ГОУ ВПО МГПУ), **Д.Н. Серова** (студентка ГОУ ВПО МГПУ) проблема воспитания у учащихся ценностного отношения к чтению получила освещение на разнообразном текстовом материале: на дидактических текстах Букваря, на произведениях научно-популярной и русской классической литературы. В докладе **Е.Ю. Зениной** (студентка ГОУ ВПО МГПУ) в качестве ценностного аспекта читательской подготовки была выдвинута задача развития у школьников образного мышления при чтении художественной литературы.

Секцией «Формирование у младших школьников ценностного отношения к изучению русского языка» руководили **А.Д. Дейкина** (доктор педагогических наук, профессор МПГУ), **Э.В. Криворотова** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) и **Л.С. Трегубова** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ). Участники заседания выслушали и обсудили доклады, в которых получили освещение различные аспекты формирования у учащихся ценностного отношения к изучению родного языка в условиях общего снижения грамотности, речевой культуры.

В докладах **Г.Б. Гашумовой**, **Т.В. Голиковой**, **Е.Ю. Казаковой**, **Е.В. Массан** (аспиранты ГОУ ВПО МГПУ), **Т.В. Смирновой** (аспирантка ГОУ ВПО МПГУ), **М.Н. Хорошок** (магистрант ГОУ ВПО МГПУ) были затронуты следующие проблемы: важность специальной работы в направлении осознания учащимися самобытности, уникальности родного языка; необходимость умеренного обращения к истории языка; возможности русского языка для решения задач духовно-нравственного воспитания учащихся, постижения ценностной картины мира и др.

В докладе **Э.В. Криворотовой** (доктор педагогических наук, профессор МГПУ) были наглядно продемонстрированы возможности языкового материала, позволяющего вызвать у учащихся интерес к изучению грамматических понятий, формировать ценностное отношение к русскому языку. В выступлении **Л.С. Трегубовой** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ) особое внимание было уделено методам проблемного обучения, позволяющим формировать у младших школьников умение самостоятельно добывать знания. Доклад **Е.В. Коноваловой** (аспирантка ГОУ ВПО МГПУ) вызвал оживленное обсуждение; участники конференции высказали пожелание: в процессе работы по развитию синтаксического строя речи школьников необходимо усилить акцент на осознание учащимися языка как стройной системы, в которой существуют свои закономерности. Следует обратить внимание детей именно на смысловую сторону высказывания, которая и определяет ценностное отношение учащихся к языку.

Секцией «Совершенствование речевой деятельности младших школьников: аксиологический аспект» руководили **Н.Д. Десяева** (доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВПО МПГУ), **Л.В. Ассуирова** (доктор педагогиче-

ских наук, профессор МГПУ), **Л.В. Хаймович** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ).

В выступлениях докладчиков были подняты и общие проблемы речевого развития школьников, и частные вопросы, касающиеся обучения отдельным видам речевой деятельности. Основной направленностью обсуждения докладов стало осмысление возможности организации обучения младших школьников с позиции важнейших ценностей: родной язык, понимание его роли, сущности, языковые идеалы и др.

В докладах **Е.А. Барановой** (магистрант ГОУ ВПО МГПУ) и **А.В. Богдановой** (аспирантка ГОУ ВПО МГПУ) были охарактеризованы возможности учебников русского языка для осуществления работы по формированию нравственных ценностей младших школьников, для обучения детей диалогическому общению. В выступлении **А.В. Меркуловой** (студентка ГОУ ВПО МГПУ) получила освещение проблема готовности учителя начальных классов к обучению школьников слушанию как виду речевой деятельности, еще недостаточно разработанная в методической науке. Живой интерес вызвало выступление **Е.Л. Кривенковой** (магистрант ГОУ ВПО МГПУ), она описала свой опыт работы по развитию ценностно-смысловой сферы личности младшего школьника (жителя детского дома) в процессе обучения общению в рамках школьного кукольного театра. Доклад **Г.В. Шубиной** (аспирантка ГОУ ВПО МГПУ), посвященный проблемам выражения ценностного отношения к знанию в научно-учебных текстах, раскрытия когнитивной функции языка, вызвал многочисленные вопросы, предложения. Все докладчики представили анализ речевой практики, что давало присутствующим ориентиры для дальнейших размышлений, нередко обнаруживало новые перспективы исследования.

Секцией «Возможности начального филологического образования для формирования универсальных учебных действий младших школьников» руководили **О.В. Сосновская** (доктор педагогических наук, профессор МПГУ) и **А.К. Подгорная** (кандидат педагогических наук, доцент МГПУ).

В докладах **Н.В. Барковской**, **Е.С. Борозны** (аспиранты ГОУ ВПО МПГУ), **Т.И. Гонорской**, **И.В. Калиновой**, **А.С. Осиповой** (магистранты ГОУ ВПО МГПУ) получили освещение различные аспекты проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий учащихся. Среди них: связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов; обеспечение преемственности при переходе от дошкольного образования к начальному и основному общему образованию; возможности информационной среды школы и социальных сетей и др.

В ходе подведения итогов работы конференции ее участники отметили высокий научный уровень выступлений, своевременность затронутых проблем филологического образования, предложили продолжить их обсуждение в рамках научно-практических мероприятий разного формата.

## АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

**А.В. Шувалов**

#### **Три источника и три составные части современного образования**

В работе предпринята попытка сравнительного анализа и соотнесения технократической, гуманистической и антропологической моделей образования. Рассматривается представление о педагогической деятельности как об антропопрактике — практике «вочеловечивания человека» — и в связи с этим обосновывается необходимость приобщения детей к традиционной духовной культуре.

*Ключевые слова:* базовые образовательные модели, личностное развитие, «духовное Я» человека, субъективная реальность, со-бытийная общность, самотрансценденция, антропопрактика.

**A.V. Shuvalov**

#### **Three Sources and Three Components of Modern Education**

In this paper was made an attempt of comparative analysis of the technocratic, humanistic and anthropological educational models. Pedagogical work presented as an anthropological practice, what confirms the necessity of familiarizing children to the traditional spiritual culture.

*Key-words:* base educational models, personal development, «spiritual self» of the person, anthropological practice.

### ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

**Д.К. Бартош**

#### **Специфика применения практико-ориентированных педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя иностранного языка**

В статье рассмотрены вопросы применения практико-ориентированных педагогических технологий, используемых в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка в вузе с целью ее оптимизации. Рассмотрены принципы, положенные в основу разработки и применения этих технологий в учебном процессе.

*Ключевые слова:* оптимизация профессиональной подготовки, педагогические технологии, практико-ориентированное взаимодействие, лингвистическое образование.

**D.K. Bartosh**

**Specificity of Practically Oriented Pedagogical Technologies  
in Training of a Foreign Language Teacher**

The article describes the aspects of use of practically oriented teaching technologies in higher school to optimize foreign language teachers' training. Regard is given to the principles providing the foundation of development and application of these technologies in the educational process.

*Key-words:* optimization of professional training; educational technologies; practically oriented interaction; linguistic education.

**Р.К. Карнеев, С.В. Мерзлякова**

**Связь индивидуально-психологических особенностей  
с развитием ценности семьи у студенческой молодежи**

Представленные в статье результаты исследования показывают, что ценность «счастливая семейная жизнь» приоритетна для студентов, у которых развиты такие качества, как общительность, жизнерадостность, энергичность, терпимость, аналитичность мышления, но при этом наблюдаются напряженность и внутренняя конфликтность представлений о себе. Установлено, что значимые факторы становления и развития семейных ценностей в молодежной среде — коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия. Подготовка студенческой молодежи к семье и браку окажется эффективной на третьем курсе при организации психолого-педагогического сопровождения, направленного на оказание помощи студентам в их самопознании и развитии компетентности в общении.

*Ключевые слова:* ценность, семья, интеллектуальные особенности, эмоционально-волевые особенности, коммуникативные свойства, особенности межличностного взаимодействия, молодежь.

**R.K. Karneyev, S.V. Merzlyakova**

**College Students' Individual Psychological Peculiarities  
as a Factor Influencing Their Family Values Development**

The results of the research presented in the article show that the value of happy family life is a priority for students with such developed characteristics as sociability, cheerfulness, vigor, tolerance and analytical thinking. However tension and internal conflicting self-concept are also revealed. It is established that communicative characteristics and peculiarities of interpersonal interaction are significant factors in formation and development in college students' environment. Students' preparation for family and married life appears to be effective in the third year of studies, necessary psychological and pedagogical support provided to assist students in their self-knowledge and in communicative competence development.

*Key words:* value; family; intellectual peculiarities; emotional and volitional peculiarities; communicative characteristics; peculiarities of interpersonal interaction; youth.

**ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY**

**В.П. Песков**

**Разработка теоретической модели  
порождения полифункционального представления**

В статье предпринята попытка, выделения принципов порождающего процесса представления, основанная на концепции порождающего процесса А.И. Миракяна, и направлен-

ная на переосмысление функциональной роли представления в системе взаимоотношений «человек – мир», а также на разработку теоретической модели порождения полифункционального представления движения, стабильности, формы, пространства, времени и т.д.

*Ключевые слова:* психическое отражение, познание, образ, полифункциональное представление, ощущения, восприятие, окружающая среда, человек, парадигма, методология, процесс порождения, формопорождение, анизатропность, бинарная пара, пространство, время, движение, форма.

**V.P. Peskov**

### **Development of the Theoretical Model of Generating Multifunctional Conception**

The paper attempts to educe principles of conception generating process, based on the concept of the generating process by A.I. Mirakyan; to re-consider the functional role of the concept in the «man vs. world» interrelated system and to elaborate a theoretical model of generating multifunctional conception of motion, stability, shape, space, time, etc.

*Key-words:* mental reflection; cognition; image; multifunctional conception; sensations; perception; environment; man; paradigm; methodology; process of generating; form generation; anisotropy; the binary pair; space; time; motion; shape.

**О.В. Кузьменкова**

### **Проблема разрешения внутриличностных противоречий: анализ и перспективы психологического исследования**

В статье предлагается анализ сложившейся на сегодняшний день теоретико-методологической концептуальной рамки проблемы разрешения противоречий и предлагается концептуальный взгляд на ее психологическое решение.

*Ключевые слова:* внутриличностные противоречия, разрешение противоречий, диалоговая тенденция разрешения, рефлексия, рефлексивный ресурс.

**O.V. Kuzmenkova**

### **The Problem of Solution of Intrapersonal Contradictions: Analyses and Perspectives Studies**

The paper contains an analysis of the existing problem of theoretical and methodological conceptual solution of intrapersonal contradictions and suggests a conceptual view-point about the psychological overcome of this problem.

*Key-words:* intrapersonal contradictions; solution of contradictions; dialogue solution-tendency; reflection; reflection resource.

**М.М. Кашапов, Н.И. Добина**

### **Социально-психологическая структура конфликтности личности у разностатусных студентов**

В статье содержится описание исследования конфликтности личности в межличностных отношениях, дается определение понятия «конфликтность личности», приведены результаты эмпирического исследования социально-психологической структуры конфликтности студентов с разным социометрическим статусом в группе.

*Ключевые слова:* конфликт, конфликтность личности, статус личности в группе.

**M.M. Kashapov, N.I. Dobina**

**Socio-psychological Structure of Personal Conflict-liability  
of Students with Different Sociometric Statuses**

The article contains the account of a research into the personal conflict-liability in interpersonal relations; it presents a definition of the «personal conflict-liability» term, gives the results of an empirical research into the socio-psychological structure of the conflict-liability of college students with different sociometric statuses.

*Key-words:* conflict; personal conflict-liability; person sociometric status.

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ /  
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING**

**С.А. Юзеева**

**Развитие трудовой мотивации старших дошкольников**

В данной статье рассматривается целесообразно организованный труд как стимул развития детской трудовой мотивации. Раскрываются особенности структурных компонентов трудовой деятельности относительно старших дошкольников. Особое внимание уделяется видам мотивов труда. Автор статьи показывает содержание детского труда и на основе теоретического анализа литературы выделяет педагогические условия его организации.

*Ключевые слова:* детский труд, его структурные компоненты, виды и содержание, старший дошкольник

**S.A. Yuzeeva**

**Development of Preschool Children's Work Motivation**

In the article, the author considers expediently organized work activities as an incentive to develop children's work motivation. The article reveals peculiarities of structural components of senior preschoolers' work activities. Special attention is paid to types of work motivation. The author shows the contents of children's work activities and on the basis of theoretical literature analysis highlights pedagogical conditions of its organization.

*Key-words:* children's work activities; structural components; types and contents; senior preschool child.

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ /  
SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY**

**И.Р. Граматкина**

**Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ**

В статье исследована специфика детско-родительских отношений и разработаны показатели оценки межличностных отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), включенных в инклюзивное образовательное пространство дошкольного учреждения. На базе этих показателей была разработана технология оценки межличностных родительско-детских отношений в условиях создания инклюзивного образовательного пространства.

*Ключевые слова:* инклюзивное образовательное пространство; межличностные отношения; ребенок с ОВЗ.

**I.R. Gramatkina**

**Interpersonal Relations in Families Bringing up Disabled Children**

The article dwells on researched particularities of child-parent relations and indicators elaborated for assessing interpersonal relations in families bringing up disabled children involved in the inclusive preschool educational environment. These indicators serve as the basis for the developed technology of assessing interpersonal parent-child relations within created inclusive educational environment.

*Key-words:* inclusive educational environment; interpersonal relationships; disabled child.

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА /  
COMPARATIVE PEDAGOGY**

**Н.А. Ревунова**

**Особенности адаптации русскоязычных детей  
к обучению в средней школе США**

Статья посвящена проблеме адаптации русскоязычных детей в школе США. Выявляются основные отличия организации образовательного процесса в американской школе для более успешной адаптации детей и преодоления трудностей при обучении. Представлены отличительные особенности системы образования в США, рассматриваются характерные черты учебного процесса, программ обучения и методики преподавания предметов.

*Ключевые слова:* адаптация, дети, школа, учебный процесс, США.

**N.A. Revunova**

**Adaptation Particularities of Russian Children  
to Education at Secondary Schools of the USA**

The article is devoted to the problem of adaptation of Russian-speaking children at schools in the USA. The article reveals the basic differences of the organization of the educational process at American schools for children's more effective adaptation and overcoming difficulties while studying. Specific characteristics of the USA education system are presented, distinctive features of the educational process, syllabuses and subject teaching technologies are observed.

*Key-words:* adaptation; children; school; educational process; the USA.

**СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ /  
YOUNG SCIENTIST'S PAGES**

**Н.В. Чудина**

**Решение противоречивых социальных задач  
детьми дошкольного возраста**

В статье вводится понятие диалектического социального интеллекта как способности применять диалектическое мышление при решении социальных задач. Описывается оригинальная методика, направленная на диагностику данной способности. Автор показывает, что диалектическое мышление — важный фактор установления отношений сотрудничества у дошкольников.

*Ключевые слова:* социальный интеллект; диалектическое мышление; проблемно-противоречивые социальные ситуации.



**N.V. Chudina**

**Solution of Contradictory Social Tasks  
by Preschool Children**

The concept of dialectical social intelligence as the ability to apply dialectical thinking in solving social problems is introduced in the article. The paper describes an original technique designed to diagnose this ability. The author shows that dialectical thinking is an important factor in establishing cooperative relations among preschool children.

*Key-words:* social intelligence; dialectical thinking; contradictive social situations.

**О.П. Чозгиян**

**Соотношение профессиональной субъектности  
и личной значимости выбранной профессии у будущих учителей**

В статье раскрываются основы формирования профессиональной субъектности студентов — будущих учителей начальных классов на занятиях по педагогике. Особое внимание уделяется направлению изучения и развития личной значимости для студентов выбранной педагогической профессии. Статья знакомит с конкретными способами организации занятий по педагогике, раскрывает пути развития профессиональной субъектности студентов Педагогического колледжа. Адресована студентам педагогических колледжей, а также учителям, классным руководителям, методистам.

*Ключевые слова:* субъект, субъектность, интегральные характеристики субъектности, профессиональная субъектность, условия формирования профессиональной субъектности.

**O.P. Chozgiyan**

**Correlation between Professional Subjectum  
and Individual Significance of the Chosen Profession Occupation  
for Intending Teachers**

The article reveals the forming basis of professional subjectum for intending primary school teachers at Pedagogy lessons. Special attention is given to studying and developing individual significance of the chosen pedagogical occupation for students. The article introduces concrete means of Pedagogy lessons organization, exposes ways of professional subjectum development with Teacher training college students. The article is addressed to Teacher training college students, teachers, class masters, methodologists.

*Key-words:* subject; subjectum; subjectum integral features; professional subjectum; conditions of professional subjectum formation.

**И.А. Лопатина**

**Специфика эмоциональных проявлений депривированных  
подростков в социально-нормативном пространстве**

В статье представлены результаты исследования эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в контексте социально-нормативного пространства. В эмпирическом исследовании выделены и раскрыты параметры эмоциональной сферы депривированных подростков.

*Ключевые слова:* депривация, эмоциональная сфера, эмоциональные составляющие, социальное пространство личности.

**I.A. Lopatina**

**Peculiarities of Deprived Teenagers' Emotional Display  
in the Socially-normative Space**

The article presents results of research of emotional sphere of teenagers who are brought up in boarding institutions for unparented children, in the of socially-noramative context. The empirical research educes and reveals parameters of deprived teenagers' emotional sphere.

*Key-words:* deprivation; emotional sphere; emotional components; personal social space.

**И.С. Ерохина**

**Предпосылки овладения учебной деятельностью дошкольниками  
с нарушениями речи**

В статье автор проводит анализ предпосылок овладения учебными навыками детьми с речевыми нарушениями. В исследовании выявлены особенности в состоянии дивергентного мышления у детей с речевой патологией. В целях оптимизации коррекционного процесса автор предлагает обратиться к возможностям развивающих методов обучения, а именно, к методам, направленным на развитие продуктивного мышления дошкольников.

*Ключевые слова:* дети с нарушениями речи, развивающее обучение, продуктивные методы обучения, мотивация, конвергентное мышление, дивергентное мышление.

**I.S. Erokhina**

**Pre-educational Activity of Children with Speech Disorders**

The author analyzes pre-educational activities of children with speech disorders. Peculiarities of the divergent thinking of children with speech pathologies are revealed. To optimize the correcting process, the author suggests application of developmental education concentrating on the methods of productive thinking development.

*Key-words:* children with speech disorders; developmental education; productive methods of education; motivation; convergent thinking; divergent thinking.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,  
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»  
2011, № 2 (16)

**Бартош Дана Казимировна** — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка и современных технологий обучения ГОУ ВПО МГПУ.  
E-mail: bartosch@inbox.ru

**Грамапкина Инна Рейнгольдовна** — научный сотрудник городского ресурсного центра развития интегрированного (инклюзивного) образования ГОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет.  
E-mail: Gramatkina@yandex.ru

**Добина Наталья Иосифовна** — аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова; преподаватель психологии, Государственное образовательное автономное учреждение среднего профессионального образования Ярославской области Рыбинский педагогический колледж.  
E-mail: dobikann@gmail.com

**Зиновьева Татьяна Ивановна** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе.  
E-mail: zti\_111@mail.ru

**Ерохина Ирина Станиславовна** — аспирант кафедры логопедии ГОУ ВПО МГПУ.  
E-mail: irina-mir2008@ya.ru

**Карнеев Рафаэль Камильевич** — кандидат психологических наук, профессор кафедры общей и профессиональной психологии Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского.  
E-mail: rkarneev@yandex.ru

**Кашапов Мергалис Мергалимович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова.  
E-mail: smk007@bk.ru

**Кузьменкова Ольга Валентиновна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии, Оренбургский государственный педагогический университет.

E-mail: [olgakuzmen@yandex.ru](mailto:olgakuzmen@yandex.ru)

**Лопатина Ирина Александровна** — старший преподаватель кафедры психологии развития МПГУ

E-mail: [pialuch@mail.ru](mailto:pialuch@mail.ru)

**Мерзлякова Светлана Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития, акмеологии Астраханского государственного университета.

E-mail: [SvetyM@yandex.ru](mailto:SvetyM@yandex.ru)

**Песков Вадим Павлович** — кандидат психологических наук, доцент, Восточно-сибирская Государственная Академия Образования.

E-mail: [vpeskov@bk.ru](mailto:vpeskov@bk.ru)

**Ревунова Нелли Александровна** — аспирант кафедры зарубежной филологии Института гуманитарных наук ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: [nelli.revunova@gmail.com](mailto:nelli.revunova@gmail.com)

**Чозгиян Ольга Петровна** — преподаватель дисциплин психолого-педагогического цикла ГОУ Педагогического колледжа № 5 Департамента образования города Москвы, аспирант МГПУ.

E-mail: [olgachozgian@rambler.ru](mailto:olgachozgian@rambler.ru)

**Чудина Наталья Владимировна** — аспирант кафедры педагогики и психологии высшего профессионального образования ГОУ ВПО МПГУ.

E-mail: [chudina@rambler.ru](mailto:chudina@rambler.ru)

**Шувалов Александр Владимирович** — кандидат психологических наук, руководитель психолого-логопедического отдела ГОУ Центр развития творчества детей и юношества «Лефортово»

E-mail: [virtus@front.ru](mailto:virtus@front.ru)

**Юзеева Светлана Александровна** — ассистент кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, педагог дополнительного образования ГОУ ЦРР детский сад № 2366 Зеленоградского АО г. Москвы.

E-mail: [krohina\\_sveta79@mail.ru](mailto:krohina_sveta79@mail.ru)

## MCPU Vestnik, № 2 (16) – 2011 / Authors

**Bartosh Dana Kazimirovna** — PhD (Pedagogy), docent, head of German Language and Modern Educational Technologies department, Institute of Foreign Languages, MCPU.

E-mail: bartosch@inbox.ru

**Gramatkina Inna Reyngoldovna** — researcher of City Resource Centre of Integrative (Inclusive) Education, Moscow State University of Psychology and Education.

E-mail: Gramatkina@yandex.ru

**Dvoynin Alexey Mikhailovich** — PhD (Psychology), associate professor of Psychology of Education department, Institute of Pedagogic and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: alexdvoinin@mail.ru

**Dobina Nataliya Iosifovna** — postgraduate student of Pedagogy and Pedagogical psychology department, P.G. Demidov Yaroslavl State University; teacher of Psychology, the SEAI SSE Rybinsk teacher training college of Yaroslavl region.

E-mail: dobikann@gmail.com

**Zinovjeva Tatyana Ivanovna** — PhD (Pedagogy), associate professor, head of Philological Disciplines and Methods of Teaching at Primary School department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: zti\_111@mail.ru

**Erokhina Irina Stanislavovna** — postgraduate student of Logopedics department, MCPU.

E-mail: irina-mir2008@ya.ru

**Karneev Rafael Kamilievich** — PhD (Psychology), professor of General and Professional Psychology department, I. Petrovsky Bryansk State University.

E-mail: rkarneev@yandex.ru

**Kashapov Mergalyas Mergalimovich** — PhD (Psychology), full professor, head of Pedagogy and Pedagogical Psychology department, P.G. Demidov Yaroslavl State University.

E-mail: smk007@bk.ru

**Kuzmenkova Olga Valentinovna** — PhD (Psychology), associate professor, head of Developmental and Pedagogical Psychology department, Orenburg State Pedagogical University.

E-mail: olgakuzmen@yandex.ru

**Lopatina Irina Alexandrovna** — senior assistant professor of Development Psychology department, MPSU

E-mail: pialuch@mail.ru

**Merzlakova Svetlana Vasilievna** — PhD (Psychology), associate professor of Developmental Psychology and Acmeology department, Astrakhan State University.

E-mail: SvetyM@yandex.ru

**Peskov Vadim Pavlovich** — PhD (Psychology), associate professor of Psychodiagnostics and Specialization Disciplines department, Eastern Siberian Academy of Education.

E-mail: vpeskov@bk.ru

**Revunova Nelli Alexandrovna** — postgraduate student of Foreign Philology department, Institute of the Humanities of MСPU.

E-mail: nelli.revunova@gmail.com

**Chozgiyan Olga Petrovna** — teacher of Pedagogical and Psychological subject-complex of SEI Teacher Training College №5, Moscow, postgraduate student of Theory and History of Pedagogy department, MСPU.

E-mail: olgachozgian@rambler.ru

**Chudina Natalia Vladimirovna** — postgraduate student of Pedagogy and Psychology of Higher Professional Education department, MPSU.

E-mail: chudina@rambler.ru

**Shuvalov Alexander Vladimirovich** — PhD (Psychology), director of Psychological and Logopedic department of Children and youths' creative development centre «Lefortovo».

E-mail: virtus@front.ru

**Yuzeeva Svetlana Alexandrovna** — assistant professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MСPU, additional education teacher of SEI ELC kindergarten № 2366 of Zelenograd Autonomous region, Moscow.

E-mail: krohina\_sveta79@mail.ru

## Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте [www.mgpi.ru](http://www.mgpi.ru) в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

**Вестник МГПУ**  
Журнал Московского городского педагогического университета  
*Серия «Педагогика и психология»*  
№ 2 (16), 2011

**Главный редактор:**  
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,  
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:  
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:  
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденева*  
Редактор:  
*Р.Д. Смирнова*  
Компьютерная верстка, макет:  
*О.Г. Арефьева*

Подписано в печать: 06.06.2011 г.  
Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.  
Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:  
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.  
Телефон: 8-499-181-50-36.  
E-mail: Vestnik@mgpu.ru