

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (27)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2014**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
TEACHER TRAINING
UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 1 (27)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2014**

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГБОУ ВПО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГБОУ ВПО МГПУ,

Рябов В.В.

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

проректор по учебной работе ГБОУ ВПО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель

кандидат педагогических наук, доцент

главного редактора

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

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 психологических наук, профессор,
академик РАО

Ямбург Е.А.

доктор педагогических наук, профессор,
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.

ISSN 2076-9121

© ГБОУ ВПО МГПУ, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

<i>Алисов Е.А.</i> Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды.....	8
<i>Макаров М.И.</i> Педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь» в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва	19
<i>Попова М.В.</i> Проблема компетентности в исследованиях датских ученых.....	26

Проблемы профессиональной подготовки

<i>Ефимова Н.С.</i> Формирование личностной готовности к профессиональной безопасности специалистов технического профиля.....	35
<i>Приступа Е.Н.</i> Добровольчество как фактор профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы	45
<i>Черкашина Т.В.</i> Профессиональная компетентность преподавателя как субъекта самопознания.....	52

Психология

<i>Голубушина К.К., Ключко О.И.</i> Содержание жизненных перспектив студентов младших и старших курсов	64
<i>Песков В.П.</i> Роль аналитического и холистического стилей мышления для экспликации представления	74

Теория и практика обучения и воспитания

<i>Осипенко Л.Е.</i> Экспериментальное определение влияния репродуктивных и исследовательских методов обучения на процесс становления учебной деятельности школьников.....	81
--	----

История педагогического и психологического образования

- Пимчев С.П.* Земля и Небо Яна Коменского, или Comenius:
новое содержание жизни 92
- Зубенко Н.Ю., Сухова Е.И.* Развитие идеи ценности в истории
педагогической мысли России 103

Специальная педагогика и специальная психология

- Халилова Л.Б., Шиганова Ю.Д.* Формирование лексико-
семантических представлений о слове у младших школьников
с речевым недоразвитием 110

Страницы молодых ученых

- Шохова О.В.* Методологические основы педагогической
технологии по формированию эмоционального реагирования
у детей со множественными нарушениями развития 119
- Мельникова А. Г.* Теоретическое обоснование методики
формирующего эксперимента по развитию детского
изобразительного творчества под влиянием искусства
Древнего мира..... 127

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2014, № 1 (27)..... 135

- Требования к оформлению статей..... 139**

CONTENTS

Pedagogical Education

<i>Alisov E.A.</i> Psychological and Ecological Safety of the Creative Educational Environment.....	8
<i>Makarov M.I.</i> Pedagogical Senses and Meanings of the Category of «the Virtuous Life» in the Fiction of F.M. Dostoevsky, L.N. Tolstoy, I.S. Shmelyov	19
<i>Popova M.V.</i> The Problem of Competence in the Researches of Danish Scientists.....	26

Problems of Professional Training

<i>Efimova N.S.</i> The Formation of Personal Readiness to the Professional Security of Specialists of Technical Type	35
<i>Pristupa E.N.</i> Volunteering as a Factor of Professional Socialization of the Future Specialists of Social Sphere	45
<i>Cherkashina T.V.</i> Professional Competence of a Lecturer as a Subject of Self-Knowledge	52

Psychology

<i>Golubushina K.K., Klioutchko O.I.</i> The Content of Life Prospects of Students of Junior and Senior Courses of Studies	64
<i>Peskov V.P.</i> The Role of Analytical and Holistic Thinking Styles for Explicating a Representations	74

Theory and Practice of Educating and Upbringing

<i>Osipenko L.E.</i> Experimental Determination of the Influence of Reproductive and Research Methods of Teaching on the Process of the Formation of Pupils' Educational Activity.....	81
--	----

History of Pedagogical and Psychological Education

<i>Pimtchev S.P.</i> Earth and Sky of Jan Komensky, or Comenius: New Content of Life.....	92
<i>Zubenko N.Yu., Suhova E.I.</i> The Development of Idea of Value in the History of Pedagogical Thought of Russia	103

Special Pedagogic and Special Psychology

<i>Khalilova L.B., Shiganova Y.D.</i> Formation of Lexical and Semantic Notions about the Word at Junior Pupils with Speech Under-Development	110
--	-----

Young Scientist's Pages

<i>Shohova O.V.</i> Methodological Fundamentals of Pedagogical Technology for the Formation of Emotional Response in Children with Multiple Disabilities	119
<i>Melnikova A.G.</i> Theoretical Justification of the Methods of Forming Experiment of the Development of Children's Graphic Creative Work under the Influence of the Art of the Ancient World	127

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology».

2014, № 1 (27) / Authors	135
---------------------------------------	------------

Style Sheet.....	139
-------------------------	------------

Е.А. Алисов

Психологическая и экологическая безопасность креативной образовательной среды

В статье, основываясь на теоретических методах индукции, восхождения от абстрактного к конкретному, анализа и синтеза при обобщении социальных, психолого-педагогических фактов, делается попытка обоснования сущности и значения психологической и экологической безопасности креативной образовательной среды как необходимых характеристик, обеспечивающих становление личности, направленное на развитие творчески преобразующего отношения к миру, обществу, самому себе.

Ключевые слова: креативная образовательная среда; психологическая безопасность; экологическая безопасность.

Феномен образовательной среды проявляет себя в социокультурном локусе сферы образования. Особенности среды должны учитываться педагогом, психологом, поскольку педагогическое влияние на человека всегда «опосредуется», т. е. воспринимается двояко: и как относительно автономным индивидом, и как частью вполне конкретной социокультурной среды. Исследования подходов к категории «образовательная среда» в истории психолого-педагогической мысли проводились Е.В. Рыбак, Н.И. Демидовой [4: с. 76–82]. Обобщенную информацию данного историографического вопроса отражает таблица 1.

Существуют некоторые принципиальные различия в трактовке исследователями понятия образовательной среды, однако существуют и общие научные основания рассмотрения данного феномена. Так, А.И. Савенков пишет: «Как это обычно бывает, при изучении сложных объектов у разных специалистов нет единой позиции в определении понятия «образовательная среда», в понимании ее структуры, функций, в отношении к методам ее проектирования и экспертизы. Однако, используя понятие «образовательная среда», большинство современных психологов подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологиче-

Таблица 1

**Краткий историографический анализ подходов к категории
«образовательная среда» в психолого-педагогической теории и практике**

Исторический период	Значение феномена образовательной среды в психолого-педагогической теории и практике (Персоналии, внесшие весомый вклад в развитие категории образовательной среды)
Античность	Осуществление попыток теоретически обосновать значение среды в гармоничном развитии личности (Платон, Аристотель, Эпикур)
Средневековье	Окружающая действительность должна была содействовать воспитанию послушного, самодисциплинированного христианина
Эпоха Возрождения	Внешняя среда несет положительную воспитательную и обучающую функции (Т. Кампанелла); образовательная среда школы должна способствовать эстетическому воспитанию (В. да Фельтре)
Эпоха Просвещения	Среде отводится решающее значение в развитии личности, которая, в свою очередь, преобразует среду (Дж. Локк, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, Ж.-Ж. Руссо)
20-е годы XX в.	Утверждение термина «среда» в отечественной педагогике и психологии (С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, И.Я. Арямов, Ю.Ф. Фролов) Рассмотрение свободного воспитания ребенка в образовательной среде (Дж. Дьюи)
30-е годы XX в.	Определение основных стратегических путей формирования современного понятия «образовательная среда» (Л.С. Выготский, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный)
60-е годы XX в.	Характеристика среды как фактора воспитания и социализации ребенка, являющегося и объектом и субъектом этого процесса
70–80-е годы XX в.	Создание образцов развивающей среды как организованного образовательного и социокультурного пространства (В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков) Становление системного подхода к анализу значения среды в образовательном процессе (Б.З. Вульффов, В.Д. Семенов)

ских особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами» [12].

Изучив роль среды в жизнедеятельности индивидуума, Ю.С. Мануйлов установил, что среда, оказывая и развивающее, и формирующее влияние на систему, соответственно предоставляет свободу выбора и ограничивает выбор возможностей: «Среда развития — это среда, со множеством степеней свободы и непроявленных возможностей» [8: с. 38]. При этом чем шире круг

возможностей, тем вариативнее развитие индивидуума, ведущее к появлению индивидуально-неповторимого в личности, и наоборот, «если развитие индивидуальности связывается со свободой выбора, то, следовательно, чем шире возможности, предоставляемые средой, тем неповторимее окажется жизненный путь и самобытнее личность» [8: с. 38].

В соответствии с определением В.А. Ясвина, образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [14]. Исходя из приведенного определения, под *креативной образовательной средой* целесообразно понимать совокупность условий, влияний и возможностей педагогического процесса в целях социального становления личности, направленного на развитие *творчески* преобразующего отношения к миру, обществу, самому себе.

Развитие творчески преобразующего отношения возможно в процессе организации творческой деятельности субъектов. Под творческой деятельностью обучающихся понимается процесс, этапами которого являются:

- 1) накопление знаний и навыков для усвоения замысла и формулирования задачи;
- 2) рассмотрение задачи с разных сторон;
- 3) реализация вариантов, идей;
- 4) проверка найденных вариантов, их отбор.

Творческий потенциал школьника — интегративная характеристика личности, включающая ценностно-смысловое отношение школьника к деятельности, самостоятельность в выборе видов деятельности и удовлетворенность самореализацией, которые проявляются на адаптивном, репродуктивном и креативном уровнях.

Самореализация — это процесс достижения человеком практических результатов за счет реализации целей, обеспечиваемых уровнем развития. Концепция личностного роста и самореализации является логическим продолжением воззрений на человека в гуманистической психологии (К. Роджерс, Д. Олпорт, А. Маслоу). Согласно данной концепции:

- обучение основано на общечеловеческих ценностях;
- обучение есть процесс становления самореализующейся личности;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувств, духа и тела;
- обучение осуществляется посредством собственной деятельности человека;
- характер обучения для каждого человека индивидуально своеобразен;
- процесс обучения основан на внутренней мотивации, а также на потребности личности вступать в полноценное общение с другими;
- человек лучше всего обучается в обстановке заботы и поддержки, а не формального руководства.

Основным в обучении творчеству Дж. Смит считает создание следующих условий [13]:

1) условия физические, то есть наличие материалов для творчества и возможности в любую минуту действовать с ними;

2) условия социально-экономические, т. е. создание взрослыми у ребенка чувства внешней безопасности, когда он знает, что его творческие проявления не получают отрицательной оценки взрослых;

3) психологические условия, сущность которых заключается в том, что у ребенка формируется чувство внутренней безопасности, раскованности и свободы за счет поддержки взрослыми его творческих начинаний.

Таким образом, важным условием проявления творческих способностей субъектов в образовательной среде выступает их безопасность. Концепцию безопасности сегодня государство строит, опираясь на защиту национальных интересов страны, защиту прав ее граждан¹. Конкретное наполнение концепции национальной безопасности возможно через микроуровни, в частности, через создание психологической безопасности образовательной среды, которая является важнейшим условием социализации подрастающего поколения.

«Явление безопасности входит не только в число глобальных проблем человечества, но и выступает основой сохранения и развития любого социального организма. Поэтому тенденция качественного изменения современного мира как на разных уровнях взаимоотношений природы и общества, так и в различных сферах общественного бытия (социального, экономического, политического, культурного) с необходимостью требует, с одной стороны, теоретико-методологического осмысления безопасности (уточнение принципов научного исследования и категориально-понятийного аппарата), а с другой — определение философии безопасности в контексте нового мироотношения и миропонимания (геокультурного и гуманитарного). ...Феномен безопасности на всех этапах развития человеческого сообщества никогда не утрачивал своей актуальной практической значимости, имея не только разные формы проявления, но и различное содержание и смысл» [3].

Безопасность — это такое явление, без которого не могут нормально развиваться ни личность, ни социальная организация, ни общество, ни экономика, ни тем более государство. В отношении образовательного учреждения целесообразно рассматривать его комплексную безопасность — состояние защищенности образовательного учреждения от реальных и прогнозируемых угроз социального, техногенного и природного характера, обеспечивающее его безопасное функционирование [7: с. 8]. Социальная безопасность, в структуру которой входит и психологическая безопасность, означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны.

¹ В.В. Путин в Послании Президента РФ Федеральному Собранию Российской Федерации еще в 2006 году провозгласил в качестве приоритетов триаду «Безопасность – Свобода – Комфорт» («Путинская триада»).

Целесообразно рассматривать понятие психологической безопасности на разных уровнях. М.Ю. Михайлина выделяет²:

– уровень общества — психологическая безопасность как характеристика национальной безопасности, в структуре которой присутствует социальная безопасность, что означает выполнение социальными институтами своих функций по удовлетворению потребностей, интересов, целей всего населения страны, фактически обеспечивая качество жизни;

– уровень локальной среды обитания — это семья, ближайшее окружение, референтные группы, учебные группы;

– уровень личности, на котором возникает переживание своей защищенности – незащищенности, когда возможно говорить о понимании и представлении о психологическом насилии и когда конкретные поведенческие акты способствуют нарушению безопасности другого или саморазрушению.

Психологическая безопасность личности проявляется в ее способности сохранять сопротивляемость среде с определенными параметрами, в том числе с психотравмирующими воздействиями; сопротивляемость деструктивным внутренним и внешним воздействиям и отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации.

Понятие *психологической безопасности* неоднородно. Оно определяется как:

1) состояние сохранности психики человека;

2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;

3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и умение создавать психологически безопасные отношения);

4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;

5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [10].

К психологическим характеристикам образовательной среды школы, способствующим сохранению и обеспечению психологической безопасности, относят доброжелательную атмосферу, высокие ожидания от работы обучающихся без предвзятости, высокий уровень вовлеченности в школьную среду и обучение социальным навыкам взаимодействия, повышение родительского и общественного участия, поддержку обучающихся в период возрастных кризисов, удовлетворенность взаимоотношениями между участниками образовательной среды школы, уважительное отношение, возможность обратиться за помощью, внимание к просьбам и предложениям и др.

² Михайлина М.Ю. Психологическая безопасность образовательной среды как основание для проектирования и моделирования оптимальных условий обучения и воспитания. URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/46640/Mihailina.pdf> (Дата обращения: 05.01.2012 г.)

Характеризуя критерии психологической безопасности образовательной среды, Р.Р. Зинатуллина отмечает: «Идея референтности кажется достаточно конструктивной для обоснования важности психологической безопасности параметров образовательной среды. Референтность среды весьма значима в плане влияния на установки личности. Окружение, будучи референтным, выполняет по крайней мере две функции: 1) нормативную, проявляющуюся в том случае, когда группа рассматривается в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности; 2) сравнительную, проявляющуюся тогда, когда группа служит объектом сравнения, по отношению к которому личность оценивает себя и других... Удовлетворенность образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении образовательной деятельности (учителями, родителями), учебной деятельности (учащимися), организаторской деятельности (администрацией) — той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет ее эффективность» [6: с. 167–168].

Наиболее важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются:

1) доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.);

2) дисциплина [10].

Контрастным по отношению к психологической безопасности, характеризуемой в качестве условия проявления творческого потенциала личности, может быть рассмотрение экстремальных условий как стимулятора творчества, осуществленное Н.В. Жилкиной. В частности, автор указывает: «Попытки всесторонне исследовать протекание процесса создания произведений или открытий у признанных творческих личностей подтвердили наличие необходимости особых условий для продуктивной творческой деятельности. Эти условия могут быть как объективными, так и субъективными. К объективным условиям относятся: время года, время суток, погода, ландшафт, семейное окружение в детском возрасте, способы воспитания, физическое увечье или недомогание, эмоциональное переживание или потрясение, первоначально не связанное с предметом творчества, непризнание общественностью — все то, что влияет на творческую продуктивность личности независимо от ее воли. К субъективным условиям можно отнести различного рода искусственные стимуляторы, выявленные индивидом в процессе творчества, как оказывающие особое влияние на его творческую продуктивность и используемые им с этой целью. По степени воздействия на творчество индивида обе группы стимуляторов могут быть идентифицированы как экстремальные условия творческой деятельности и органично вписаны в любую форму творческой экстремальности. Использование подобных стимуляторов для повышения продуктивности творческого процесса можно обозначить как создание экстремальных условий деятельности самому себе» [5].

Экологически безопасная образовательная среда понимается как система психолого-педагогических условий, влияний и возможностей, которые обес-

печивают защищенность личности от негативного воздействия экологических факторов и оптимальность взаимодействия с миром природы. Экологическая безопасность предполагает состояние защищенности окружающей среды и жизненно важных интересов личности от возможного негативного воздействия хозяйственной и иной деятельности и угроз возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, их последствий. В контексте педагогического процесса экологическая безопасность образовательной среды приобретает большое значение, особенно с учетом гуманитарных характеристик экологической безопасности: культурологических, нравственных, психологических, здоровьесберегающих, отвечающих общекультурному пониманию мира природы. Как отмечает Л.В. Егорова, «речь идет, в первую очередь, о гуманитарном аспекте обеспечения экологической безопасности страны, об утверждении новой мировоззренческой доминанты в обществе — о формировании экологической культуры. ... Фактически это — вопрос выживания или деградации нации, а потому и дело государственной важности»³. Риски нарушения экологической безопасности образовательной среды могут быть связаны с ребенком, учителем, семьей, с управлением образовательным учреждением, организацией учебно-воспитательного процесса, особенностями взаимоотношений с социальным, пространственно-предметным, природным окружением.

По мнению И.А. Баевой, в школьной образовательной среде часто приходится иметь дело с опасностями, неадекватно отражаемыми субъектом, о которых субъект не информирован, к реакции на которые не подготовлен и которые он не осознает. Такие опасности могут быть связаны с отчужденностью личности от мира природы, агрессивностью сенсорно воспринимаемого окружения, чрезмерным стремлением к стандартизации выразительных характеристик образовательного пространства [2].

Категориальный смысл понятия экологически безопасной образовательной среды ценностно регулируется феноменом культуры экологической безопасности. Культура экологической безопасности представляет собой целостный, многоуровневый и полифункциональный феномен, выступающий релевантным компонентом экологической культуры, формирующийся в процессе развития представлений, отношения, технологий взаимодействия личности и мира природы.

Экологическая безопасность современной образовательной среды является не просто необходимой, а обязательной, приоритетной ее характеристикой, ввиду того что экологическая ситуация в мире продолжает ухудшаться, человечество не может избавиться от проблем, связанных с обеспечением защищенности человека не только от воздействия неблагоприятных природных и техногенных факторов, но и от неразрешенности вопросов социального взаимодействия, кризиса духовности, обесценивания человеческих идеалов и т. д. В условиях образова-

³ Егорова Л.В. Экологическая безопасность страны — условие выживания нации // Внешкольная экология. [Б.м., б.г.]. URL: <http://www.eco.nw.ru/lib/data/10/04/010410.htm> (Дата обращения: 05.01.2011 г.).

тельной среды развивается личность, которой суждено определять пути развития человечества в будущем. Футурологически ориентированными должны быть стратегии современного обучения и воспитания. С одной стороны, сложность разрешения глобальных проблем человека связана с их масштабностью и всепланетной значимостью, а с другой — уровнем локальных микросред (в том числе образовательных). Остаются не разработанными механизмы, позволяющие оптимизировать взаимодействие личности и окружающего мира. Проектирование экологически безопасной образовательной среды позволяет перевести закономерности конструирования жизненного окружения личности в качественно иные форматы, основанные на непреходящих человеческих ценностях.

Экология давно вышла за рамки узкобиологического знания, но продолжает оставаться проблемой обеспечения экологичности процессов и явлений, сопряженных с личностными, этическими, эстетическими, религиозными, образовательными аспектами жизни. Понятием «экология» в современном обществе обозначают три области человеческого знания и практики: область научной биологии, междисциплинарный научный подход к изучению жизни на Земле, мировоззренческую позицию, согласно которой сохранение жизни на Земле выступает в качестве базовой жизненной ценности индивидуального и общественного развития человека [9: с. 5–6]. Как одно из направлений в современном экологическом сознании, рассматривающее отношение человека к природе в личностном, этическом, эстетическом, религиозном аспектах, оформляется сегодня экософия. Целостность процесса экологического образования обеспечивается накоплением научного потенциала экологической психологии и экологической педагогики. Экологизация образовательной среды предполагает соответствие ее параметров критерию экологичности как таковому, т. е. гармонию, оптимум, комплементарность. Сегодня, как никогда, актуален переход от провозглашения лозунгов к конкретным действиям. Это возможно лишь в контексте экологизации четко намеченных траекторий развития общества вообще, и экологизации образовательных траекторий индивидуального образовательного пространства каждой отдельно взятой личности, в частности.

Наметившаяся потребность разработки научно-педагогических основ формирования экологически безопасной образовательной среды обусловлена существующими противоречиями между:

- динамичностью современных преобразований в социокультурном и природном окружении развивающейся личности и образом мира, складывающемся в сознании субъектов под влиянием условий образовательной среды;
- необходимостью направленности процесса формирования образовательной среды на оптимум взаимодействия личности и окружающего мира и отсутствием условий для достижения такого оптимума;
- потребностями современной школы в соответствии экологическим параметрам безопасности локальной образовательной среды и отсутствием научно разработанной концепции, обеспечивающей целостное представление о специальных механизмах формирования содержательных элементов образовательной среды с учетом уровня образования;

– повышением требований к специалистам сферы образования в области педагогического проектирования и неготовностью субъектов образовательного процесса к инновационному конструированию моделей разноуровневой образовательной среды в зависимости от специфики условий ее функционирования [1: с. 37–40].

Еще одно противоречие связано с тем, что современный человек стремится к обеспечению комфортности своего существования, но эта комфортность понимается им чаще лишь с утилитарно-прагматических позиций. Теория и практика проектирования экологически безопасной образовательной среды доказывает возможность, реальность и необходимость обеспечения комфортности развивающейся личности в образовательном пространстве иной модальности — экологически защищенной, выдержанной в традициях экологического императива, — не наносящей вреда природной среде, а, наоборот, превращающей взаимоотношения личности и природы во взаимовыгодные.

Проблема состоит в том, что образовательная среда современных детских садов, школ, колледжей, вузов и т. д., на фоне понимания педагогами, управленцами, специалистами значимости обеспечения экологической защищенности личности, продолжает оставаться уязвимой, подверженной пагубным, негативным влияниям, деструктивным направленным воздействиям на пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты образовательной среды. Все это, безусловно, сказывается на творческих способностях ее субъектов.

Негативное воздействие экологических факторов на образовательную среду потенциально может привести к состоянию экологической опасности. Пространственно-предметный компонент потенциально подвержен воздействию природных и техногенных источников опасности, физических вредных и опасных факторов. Социальный компонент потенциально подвержен воздействию антропогенных источников опасности, социально вредных и опасных факторов [11]. Психодидактический компонент потенциально подвержен воздействию личностных источников опасности, психологических вредных и опасных факторов.

Таким образом, в решении проблемы создания оптимальных условий развития личности в образовательной среде крайне важно не упустить из виду, с одной стороны, само собой разумеющегося, очевидного, а с другой — зачастую недооцениваемого, «ускользающего» — обеспечения ее безопасности.

Литература

1. Алисов Е.А. Сущностные положения концепции формирования экологически безопасной разноуровневой образовательной среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 12 (92). С. 37–40.

2. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7–19.

3. Викторов А.Ш. Введение в социологию безопасности: курс лекций. М.: Канон, 2008. 568 с.

4. Демидова Н.И. Исследование подходов к категории «образовательная среда» в истории психолого-педагогической мысли // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 76–82.
5. Жилкина Н.В. Феномен экстремальности в творчестве: культурологический аспект: дис. ... канд. филос. наук. Тамбов, 2000. 159 с.
6. Зинатуллина Р.Р. Критерии и показатели психологической безопасности образовательной среды // Вестник ВЭГУ. 2008. № 1 (33): Педагогика. Психология. С. 167–168.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект: учеб. пособие. М.: Экон-Информ, 2009. 386 с.
8. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 35–43.
9. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. Ч. 1. М.: МНЭПУ, 2001. 184 с.
10. Педагогическая психология / Под ред. Л. Регуш, А. Орловой. СПб.: Питер, 2010. 416 с.
11. Петров С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения: практ. пособие для руководителей и работников образовательных учреждений М.: НЦ ЭНАС, 2006. 248 с.
12. Савенков А.И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С. 4–5.
13. Хеллер К.А., Перлет К., Сиервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120–127.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

References

1. Alisov E.A. Sushhnostny'e polozheniya koncepcii formirovaniya e'kologicheskoi bezopasnoj raznourovnevoj obrazovatel'noj sredy' // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki. 2010. Vy'p. 12 (92). С. 37–40.
2. Baeva I.A., Semikin V.V. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy', psixologicheskaya kul'tura i psixicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. 2005. T. 5. № 12. S. 7–19.
3. Viktorov A.Sh. Vvedenie v sociologiyu bezopasnosti: kurs lekcij. М.: Kanon, 2008. 568 s.
4. Demidova N.I. Issledovanie podxodov k kategorii «obrazovatel'naya sreda» v istorii psixologo-pedagogicheskoi my'sli // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 5. S. 76–82.
5. Zhilkina N.V. Fenomen e'kstremal'nosti v tvorchestve: kul'turologicheskij aspekt: dis. ... kand. filos. nauk. Tambov, 2000. 159 s.
6. Zinatullina R.R. Kriterii i pokazateli psixologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'noj sredy' // Vestnik VE'GU. 2008. № 1 (33): Pedagogika. Psixologiya. S. 167–168.
7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy' detskix uchrezhdenij: psixologo-pedagogicheskij aspekt: ucheb. posobie. М.: E'kon-Inform, 2009. 386 s.
8. Manujlov Yu.S. Sredovoj podxod v vospitanii // Pedagogika. 2000. № 7. S. 35–43.

9. *Panov V.I.* Vvedenie v e'kologicheskuyu psixologiyu: ucheb. posobie. Ch. 1. M.: MNE'PU, 2001. 184 s.
10. *Pedagogicheskaya psixologiya / Pod red. L. Regush, A. Orlovoj.* SPb.: Piter, 2010. 416 s.
11. *Petrov S.V.* Obespechenie bezopasnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: prakt. posobie dlya rukovoditelej i rabotnikov obrazovatel'ny'x uchrezhdenij. M.: NCZ E'NAS, 2006. 248 s.
12. *Savenkov A.I.* Obrazovatel'naya sreda // *Shkol'ny'j psixolog.* 2008. № 19. S. 4–5.
13. *Xeller K.A., Perlet K., Sierval'd V.* Longityudnoe issledovanie odarennosti // *Voprosy' psixologii.* 1991. № 2. S. 120–127.
14. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smy'sl, 2001. 365 s.

E.A. Alisov

Psychological and Ecological Safety of the Creative Educational Environment

The article is based on the theoretical method of induction of ascent from abstract to the concrete, analysis and synthesis by generalization of social, psychological and pedagogical facts. The author makes an attempt to substantiate the essence and importance of psychological and ecological safety of the creative educational environment as necessary characteristics providing for the genesis of the personality oriented at the development of transforming attitude towards the world, society and the person himself in the creative way.

Keywords: creative educational environment; psychological safety; ecological safety.

М.И. Макаров

Педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь» в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва

В статье рассматриваются в теоретико-методологическом ключе педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь», содержащиеся в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва, дается научно-педагогическая интерпретация приемам и подходам приобщения человека к нормам и регламентам ведения добродетельной жизни, представленным в художественных текстах вышеназванных авторов.

Ключевые слова: категория «добродетельная жизнь»; этико-педагогическое представление о добродетельной жизни.

Вопросы, связанные с возвеличиванием в человеке сил добра, формирования в нем способности к противостоянию злему, социально неприемлемому, разрушающему собственно человеческое начало, на протяжении веков неоднократно поднимались отечественными мыслителями и писателями. Особенностью даваемых ими ответов на эти вопросы выступало то, что многие из них в обосновании своего видения путей нравственного развития человека отталкивались от той или иной трактовки категории «добродетельная жизнь». Категория «добродетельная жизнь» составляла список категорий, с помощью которых отечественные мыслители, ученые, педагоги и писатели описывали и объясняли, как должен осуществляться образовательный процесс, приобщающий воспитанников к нормам, ценностям и регламентам ведения социально приемлемой и одобряемой жизни, зиждущейся на универсальных ценностях Добра, Истины и Красоты.

Наиболее явственную и глубокую педагогическую трактовку категория «добродетельная жизнь» получила в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва. Художественные произведения этих авторов демонстрируют оригинальные взгляды на ход, последовательность и закономерность восхождения человека по лестнице добродетелей к высотам нравственного бытия. Педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь» позволяют дополнить уже имеющиеся описания процесса обучения и воспитания описаниями того, как предлагалось вышеназванными писателями выстраивать воспитание на основе представлений о добродетельной жизни.

Использование современной педагогикой, в процессе разработки концепций, проектов и программ воспитания детей и молодежи, этико-педагогических идей, обоснованных в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва, вне всякого сомнения, сделает эти концепции, проекты и программы более состоятельными и отвечающими духу и вызовам нашего времени.

Фокусирование внимания на этико-педагогической проблематике, являющейся сквозной в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва, обозначило нашу исследовательскую цель — рассмотреть в теоретико-методологическом ключе педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь» и дать научно-педагогическую интерпретацию приемам и подходам приобщения человека к нормам и регламентам ведения добродетельной жизни, представленным в художественных текстах вышеназванных авторов.

Взгляд Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва на воспитание как на приобщение человека к нормам, ценностям и правилам ведения социально приемлемой и одобряемой жизни, зиждущейся на универсальных ценностях Добра, Истины и Красоты, обозначил нашу исследовательскую цель — проанализировать в теоретико-методологическом ключе педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь», содержащиеся в художественных произведениях названных авторов.

Категория «добродетельная жизнь» в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва, как, впрочем, в произведениях всей русской литературы, явлена на уровне метафор, метонимий и других средств языковой образности, содержащих педагогические императивы, которые связаны с воздействием на эмоционально-волевую сферу читателя нравоучительных интенций, имплицитно представленных в художественном тексте, содержащем образцовый, благочестивый, благонравный образ жизни.

В качестве небольшого отступления, но органично связанного с рассмотрением педагогических смыслов и значений категории «добродетельная жизнь», отметим, что во второй половине XIX – первой половины XX века произведения русских писателей все чаще экстраполировали педагогические идеи. Какой бы тенденции русской литературы мы ни коснулись, ее необычность всегда обнаруживается в нравственном совершенствовании читателя, его духовном росте, ибо ценностная ситуация, воплощенная в образе, переживается им, входит в его сознание и сердце, становясь неотъемлемой частью его личности. Высокий дидактизм всех без исключения произведений русской литературы неоспорим, ведь она учит мыслить образами, ставить себя на место литературного героя, учит переживанию, сочувствию, прощению, любви и уважению к другому человеку. Русская литература дает читателю возможность по-другому мыслить и чувствовать, по-другому воспринимать мир человека, пережить множество других жизней, попробовать себя в разных обстоятельствах, испытать чувства любви и ненависти, милосердия и искушения, победы и поражения и тем самым получить опосредованный жизненный опыт. Русская литература помогает читателю

определить жизненные позиции, представления о нравственном и безнравственном, предупредить его о последствиях выбора того или иного способа жизни, тех или иных ценностных установок, поступков и их мотивов. В ней заключены этико-педагогические ресурсы, связанные с влиянием ценностного аспекта добра на нравственное совершенствование и духовный рост человека. Воспитательное значение русской литературы хорошо понимали и радетели отечественной педагогики. «Вера, воспитание и язык суть самые сильнейшие средства к возбуждению и вкоренению в нас любви к отечеству, которое ведет нас к силе, твердости, устройству и благополучию», — писал в самом начале XIX века А.С. Шишков, филолог и литературовед, президент Российской академии наук [7: с. 110]. Философское и прежде всего педагогическое осмысление проблем человека, жизни как таковой, судьбы России в произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого и других классиков русской литературы и в наше время является предметом пристального внимания исследователей.

Педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь», наиболее явственно выраженные в духовном наследии русской художественной литературы второй половины XIX – первой половины XX века, свидетельствуют о ее огромной воспитательной направленности, заключающейся в предоставлении читателю возможности увидеть ту точку опоры, которая позволяет взглянуть на жизнь свою и окружающих в свете абсолютной морали. Чтобы понять, как связан феномен русской литературы с процессом воспитания, точнее самовоспитания, в рамках которого люди становятся носителями моральных норм и ценностей, приобщающих их к добродетельному ведению жизни, обратимся к роману Л.Н. Толстого «Воскресение». Главный герой князь Нехлюдов оказывается присяжным по делу обвиняемой в убийстве проститутки, в которой он узнает Катюшу Маслову, некогда им соблазненную и брошенную горничную своих тетушек. Этот случай перевернул жизнь Нехлюдова. Он увидел свою личную вину в падении Катюши Масловой. Бог проснулся в его сознании, и Нехлюдов нашел силы взглянуть на свою жизнь в свете морали и выявить внутреннюю фальшь прежней жизни. Ему стало стыдно, и он, порвав с прежней жизнью, пошел вслед за Катюшей на каторгу. Преображение Нехлюдова из прожигателя жизни в искреннего христианина, в этическом смысле этого слова, произошло на эмоционально-духовном уровне в форме глубокого раскаяния и пробудившейся совести. Если перенести толстовский анализ духовного преобразования на педагогическую реалию, станет возможным выбор подходов, методов, способов и приемов возвеличивания в человеке сил добра, формирования в нем способности к противостоянию злему, социально неприемлемому, разрушающему в человеке собственно человеческое начало. События, которые легли в основу сюжета романа «Воскресение», не только обращают читателя к раздумьям о губительной силе порочной жизни, но и побуждают в нем устремленность к добродетельному бытию. Духовная эволюция Нехлюдова — пример превращения порочного человека в добродетельного, пример, обладающий высоким воспитательным, созидающим смыслом, пример, являющийся этико-

педагогическим ориентиром нравственного рождения «в человеке человека» (Ф.М. Достоевский).

Постижению сложности и трудности жизненного пути посвящены и нравственно-богословские искания Ф.М. Достоевского, отразившиеся в его литературном творчестве. Педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь» в художественных произведениях Достоевского явлены в христианском понимании человека, жизни, мироустройства. Наиболее значительным произведением, в котором трактовки категории «добродетельная жизнь» обретают этико-педагогическую полноту, является роман «Братья Карамазовы». В нем во всей широте и цельности раскрыто содержание категории «добро», структурируемое динамикой восходящих кругов добра, связанных с образами братьев Карамазовых. Следуя мыслям Достоевского, смысл и значение добра раскрывается на высшем деятельно-милосердном круге, связанном с образом Алёши Карамазова. Категория «добро», воплощающая в себе живой дух евангельской этики, а также слова старца Зосимы, призывающие любить даже греховного (порочного) человека, позволяют понять суть этико-педагогических воззрений Достоевского и охарактеризовать воспитывающее влияние художественного образа на добродетельное поведение человека как «педагогика христианской любви». Ф.М. Достоевский, веря в глубочайшую силу «абсолютной любви», считал, что русской душе предначертано вместить в себя братское согласие и Христову любовь, воспитательная мощь которой неоспорима в контексте нравственного совершенствования и духовного роста человека.

Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в произведениях Ф.М. Достоевского сопряжены с проблемами переустройства человеческого существа, ребенка или взрослого, и всего общества. Своеобразие этико-педагогической позиции Достоевского растворено в склонности отыскивания корней человеческих пороков в социальных проблемах. Писатель не мог смириться с заботой богатых родителей только о материальном обеспечении своих детей и приобщением детей в бедных семьях к низким поступкам. Его беспокоила духовная леность, апатия, утрата истинных представлений о смысле и назначении человека, семьи, брака. Религиозная жажда Достоевского привела к творческому столкновению христианской этики жизни с практикой приобщения человека к осознанной нравственно оправданной духовной жизни. Оригинальность этико-педагогического мышления Достоевского кроется в подготовке души маленького человека к жизни вечной, педагогический смысл которой сосредотачивается в нравственном совершенствовании и духовном росте личности ребенка. Изображенный в романах «Подросток» и «Братья Карамазовы» мир детства, детского сознания и поведения теснейшим образом связан с феноменом добродетельной жизни, возвеличиванием в ребенке сил добра, формирования в нем способности к противостоянию злу. Мир взрослых людей также не остается без внимания писателя. Чувство вины перед обиженным ребенком способно произвести настоящий переворот в душе взрослого человека, подвигнуть ее к неложному покаянию. Достоевский говорил, что у русского народа «главная школа» — бесчисленные страдания, установленные Богом, их смысл составляет дар добродетели, пере-

живаемой в ее провиденциальном ценностном значении. Взгляд на добродетель как ниспосланную Богом установку подводит мыслителя к доводам о предначертанном нравственном совершенствовании и духовном росте человека. По сути, Достоевский в категории «добродетель» очертил педагогическую составляющую и охарактеризовал соответствующий христианскому пониманию ценностный аспект добра, оказывающего воспитывающее влияние на тех, с кем происходит социальное взаимодействие. В этих мыслях Достоевскому уже с 70-х годов становится близок молодой В.С. Соловьёв.

Нравственно-богословские искания Достоевского сопряжены с размышлениями мыслителя о том, как может жить человек, когда Бог утрачен, когда его бытие поставлено под сомнение, когда сам Бог становится зависимым от человека, от его свободного выбора. Без Бога человек, по Достоевскому, перестает быть человеком, моральным, общественным существом; его «освобожденная воля», которой «все дозволено», делает его слепым механизмом внешних, формальных принципов. Вот почему Бог у Достоевского — высший учитель и воспитатель, ведущий человека к спасению. Вечное искание Бога, в котором человек все время оказывается на грани между подчинением ему и утратой своей свободы и отрицанием Бога, и есть самая суть этико-педагогических взглядов Достоевского.

Что касается этико-педагогического понимания Достоевским человека, то в его изображении он предстает более трагичным, нежели в изображении Толстого. В то же время в произведениях Достоевского в этико-педагогических трактовках человека просматривается более реалистичное его изображение. Ощущение могущества мирового зла сочетается у Достоевского с убеждением в реальности божественных сил добра и любви, даруемых человеку благодаря живой, личной связи с Богом. Мыслитель задумывается над тем, что вне Бога человек отдается во власть мира, который «во зле лежит». Богооставленности как экзистенциальному одиночеству и духовному отчаянию писатель противопоставляет богопопечительство, живое и интимное чувство которого сообщает человеческому сердцу мужество и надежду.

В отличие от Достоевского, Л.Н. Толстой не ощутил мощь духовного зла, перед лицом которого человеку, охваченному бессилием и отчаянием, остается взывать из бездны к милосердию свыше. Этико-педагогическое понимание Достоевским и Толстым добродетельного ведения человеком жизни — это два совершенно разных чувства мира, два ощущения зла и добра в мире и человеке. Одно есть учение живого Христа-Спасителя, в котором «обитает вся полнота Божества телесного», другое есть учение, «отделенное в доктрину и навьючённое как долг на слабые плечи человека» [1: с. 496].

Все нравственно-религиозные произведения Л.Н. Толстого, начиная с «Исповеди», проникнуты идеей очищения души человека через религиозную веру. Трагедия толстовских героев Позднышева, Иргеньева в том, что ни для кого из них нет спасения, но не потому, что это слабые или самонадеянные люди. Мучительное раздвоение, безысходность и духовная гибель — следствие того, что ложно ориентированному разуму неведом путь к истинному добру. Поэтому Толстой в художественных произведениях так же не разделяет

идею о радикальном зле в человеческой природе, как и в своих этико-педагогических работах. Разоблачая ложь жизни, Толстой подчиняет литературное творчество нравственно-дидактическому примату добродетели в воспитании.

Вместе с тем в поздних повестях Толстого «Дьявол» и «Отец Сергей» заметно неодолимое могущество греха и бессилие добра. Выраженный здесь пессимистический взгляд на спасение человека собственными силами объясняется тем, что в понимании природы человека Толстой-художник оказался более глубок и пронизателен, чем Толстой-философ. Потрясающее по силе и правдивости изображение в человеке губительной стихии зла, которой не в состоянии противостоять ни разум, ни индивидуальная воля, является доказательством необходимости искупительной жертвы Христа.

Полнота художественного видения проблемы добродетельной жизни обусловила систематичность этико-педагогических взглядов Достоевского и Толстого, повлиявших на создание «педагогики христианской любви», вбирающей в себя евангельские принципы «абсолютной любви» и идею «непротивления злему» как всеобщего закона любви.

Явственными и глубокими педагогическими трактовками категории «добродетельная жизнь» насыщен роман И.С. Шмелёва «Лето Господне», в котором показано благотворное влияние православного быта русских людей на приобщение ребенка к добродетельному бытию. Писатель обращается к думам о том, как образ Божий, содержащий силу доброты, милосердия, справедливости, воздействует на духовное созревание детской души и влияет на добродетельную жизнь ребенка. Автор «Лета Господня» заставляет задуматься над тем, каким должно быть воспитание настоящего человека, понять роль детей и взрослых в семье; писатель помогает обратиться к благодатным средствам воспитания и увидеть их провиденциальный смысл. А итогом такого воспитания могут стать слова Вани, главного героя повести: «И мне хочется стать святым». Собственно говоря, об этом весь роман «Лето Господне», его педагогический лейтмотив.

Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в романе «Лето Господне» растворены в движении плоти, души и духа ребенка к добродетельному бытию, приобщению к которому способствуют православные праздники, обряды, предания, образы и символы, пробуждающие чувство национальной гордости и причастности к русской истории и народным святыням. Автор «Лета Господня» контекстуально ставит перед родителями и педагогами задачу умело распорядиться этим богатством и вывести ребенка, устремленного в сферу смыслов, вживающегося в безграничный мир мысли, в человеческие отношения, в то, что стоит над человеком, — к горным высотам нравственного бытия. «Что-то я постигаю в этот чудесный миг... Есть у людей такое... выше всего на свете» [8: с. 422]. Потому педагогические смыслы и значения категории «добродетельная жизнь», контуры которой очерчены в романе Шмелёва «Лето Господне», могут послужить опорой для всякого воспитания, когда необходим «добрый плод», то есть хороший результат.

Подводя общий итог, отметим как минимум три вывода. Во-первых, на содержание трактовок категории «добродетельная жизнь», представленной в худо-

жественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва, сильное воздействие оказала христианская этическая традиция, связанная с ведением человеком добродетельной жизни. Во-вторых, категория «добродетельная жизнь» в произведениях названных авторов предстает в качестве понятия, определяющего мерило истинности педагогических взглядов и верности воспитательной практики. В-третьих, этико-педагогические представления о добродетельной жизни в художественных произведениях Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, И.С. Шмелёва представляют безусловный научно-практический интерес как один из высоко значимых источников плодотворных идей, ценных методических технологий, творческое осмысление теоретического и практического потенциала которых может содействовать дальнейшему развитию педагогической науки.

Литература

1. Булгаков С.Н. Сочинения: в 2-х т. Т. 2. М.: Наука, 1993. 520 с.
2. Достоевский Ф.М. Братья Карамазовы. М.: Слово, 1999. 771 с.
3. Достоевский Ф.М. Подросток. М.: АСТ, 2001. 619 с.
4. Толстой Л.Н. Избранное. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 538 с.
5. Толстой Л.Н. Повести. М.: Универсальная б-ка, 1917. 132 с.
6. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: в 20-ти т. Т. 12. М.: Terra, 1998. 382 с.
7. Шишков А.С. Рассуждение о старом и новом слоге русского языка // Историко-литературная хрестоматия нового периода русской словесности. Т. 2. М.: Т-во В.В. Думнов – насл. бр. Салаевых, 1914. С. 357–366.
8. Шмелёв И.С. Лето Господне. М.: Детская литература, 2004. 526 с.

References

1. Bulgakov S.N. Sochineniya: v 2-x t. T. 2. M.: Nauka, 1993. 520 s.
2. Dostoevskij F.M. Brat'ya Karamazovy'. M.: Slovo, 1999. 771 s.
3. Dostoevskij F.M. Podrostok. M.: AST, 2001. 619 s.
4. Tolstoj L.N. Izbrannoe. Rostov n/D: Feniks, 1998. 538 s.
5. Tolstoj L.N. Povesti. M.: Universal'naya b-ka, 1917. 132 s.
6. Tolstoj L.N. Sbranie sochinenij: v 20-ti t. T. 12. M.: Terra, 1998. 382 s.
7. Shishkov A.S. Rassuzhdenie o starom i novom sloge rossijskogo yazyka // Istoriko-literaturnaya xrestomatiya novogo perioda russkoj slovesnosti. T. 2. M.: T-vo V.V. Dumnov – nasl. br. Salaevy'x, 1914. S. 357–366.
8. Shmelyov I.S. Leto Gospodne. M.: Detskaya literatura, 2004. 526 s.

M.I. Makarov

Pedagogical Senses and Meanings of the Category of «the Virtuous Life» in the Fiction of F.M. Dostoevsky, L.N. Tolstoy, I.S. Shmelyov

The article considers in the theoretical and methodological way pedagogical senses and meanings of the category of «the virtuous life», contained in the fiction of F.M. Dostoevsky, L.N. Tolstoy, I.S. Shmelyov. The author gives the scientific and pedagogical interpretation of methods and approaches of introducing the person to the norms and regulations of living a virtuous life, represented in the fiction of afore-named authors.

Keywords: the category of «the virtuous life»; ethical and pedagogical notion of a virtuous life.

М.В. Попова

Проблема компетентности в исследованиях датских ученых¹

Статья знакомит с исследованиями датских ученых в области изучения проблем компетентности и носит методологический характер. Раскрываются понятия «компетенции» и «компетентность», представлена концепция компетентности Кнуда Иллериса.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, развитие компетенций.

Понятия «компетенции», «компетентность» начали занимать центральное место в образовании и менеджменте многих стран мира с середины 90-х годов. Если посмотреть это слово по поисковой системе «Google», то можно обнаружить более 30 миллионов ссылок. По данным Датской Педагогической Библиотеки, о компетенциях написано более 1000 книг. Международные организации, такие как Организация экономического сотрудничества и развития, Евросоюз, ЮНЕСКО и Всемирный банк, используют понятия «компетенции», «компетентность» как ключевые понятия, и вслед за ними министерства образования разных стран разрабатывают целые списки компетенций, которыми должен овладеть обучающийся. В современном мире понятия «компетенции», «компетентность» используются как главные понятия в образовательной политике, в сфере деятельности и предпринимательства, по отношению к индивидам, организациям и нациям. Однако есть три серьезных проблемы с тем, чтобы «разместить эти понятия по центру».

Во-первых, это — неясность относительно того, что такое компетенция, компетентность, то есть каково их содержание и область их применения? Какова специфика этих понятий по сравнению, например, с понятиями «умения», «квалификация»? Во-вторых, как компетенции можно развивать? Чем отличается процесс развития компетенций от процессов учения и обучения? Что нужно сделать, чтобы образование и обучение способствовало развитию компетенций? В-третьих, как измерять компетенции, можно ли «померить» компетентность конкретного человека и как определять компетенции пред-

¹ Работа выполнена в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 гг.» по мероприятию 1.5 «Проведение научных исследований коллективами под руководством приглашенных исследователей» Соглашение № 14.В 37.21.0278 «Психолого-педагогическое исследование профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов РФ и стран Скандинавии».

лагаемого ему образования [2: с. 9–10]. Так начинает свою книгу «Компетентность: что, почему, как?» известный датский ученый Кнуд Иллерис².

Понятия «компетенции», «компетентность» первоначально стали использовать в отношении профессиональной реализации человека, прежде всего в теории управления, в менеджменте. Появление этих понятий было прямо связано с привлечением «человеческого ресурса» к повышению производительности труда на предприятиях, в бизнесе. Затем довольно быстро эти понятия вошли в общеупотребительный обиход и стали применяться в отношении растущего человека: в самых разных ракурсах по отношению к ребенку, школьнику, студенту, профессионалу. Появились такие понятия, как «личностная компетентность», «социальная компетентность», «общая компетентность» и т. д.

Разброс употребления понятий «компетенции» и «компетентность» настолько велик, что с легкой руки датских журналистов их называют «мантра современности». Такая популярность этих понятий имеет свои основания, и именно в современности — в частности, в том, что современное нам «общество знаний», с его высоким уровнем развития информационных технологий, требует сегодня как другого ученика, так и другого профессионала. Образовательные, социальные, производственные институты интуитивно выбирают «компетенции» и «компетентность» как понятия более объемные, и потому с большей вероятностью включающие те характеристики, которых нет в других понятиях, описывающих феноменологию развития современного человека и систему его отношений с миром.

Но нечеткое определение самих этих понятий при массовом, стихийном их употреблении стало создавать «зону риска», то есть ситуацию, когда понятие начинает использоваться не по назначению, и это приводит к серьезным последствиям. Например, некоторые датские воспитатели, увлекшись формированием социальной компетентности дошкольников, перешли к *оценке*, то есть стали оценивать, измерять социальную компетентность у ребенка. При оценивании воспитатели детского сада иногда заходят слишком далеко, позволяя себе ставить «диагнозы» — «социальная некомпетентность». На этом основании ребенка могут перевести в специализированное детское учреждение. Так, ребенок, не нашедший себе в детском саду товарища по играм или желающий большую часть времени проводить не с другими детьми, а с игрушками или играми, оказывается «неудобным» в «нормальном» детском саду и может быть отправлен в другой детский сад — для детей с психическими отклонениями.

Другой пример вольного обращения с понятием «компетентность» из практики социальных служб одного из датских муниципалитетов: социальный советник поставил «диагноз» родителям — «родительская некомпетентность». Это стало приговором им и их ребенку, потому что послужило основанием

² Кнуд Иллерис — известный датский ученый, один из основоположников инновационной модели образования в вузе и ведущих разработчиков метода проблемно-ориентированного проекта, автор 44 монографий, 11 из которых написаны и изданы на английском языке. Многие его книги, в том числе о теории обучения «Laering», изданы на многих языках мира. В течение одного 2011/2012 учебного года его новая книга «Компетентность: что, почему, как» была издана дважды.

для принятия муниципалитетом официального решения о том, чтобы забрать ребенка из семьи и отправить его, помимо его воли, в детский дом, где, по мнению социального советника, ребенка будут воспитывать более компетентные люди — педагоги.

Так, чрезмерная «популярность» понятий «компетентность», «компетенции» в самых различных сферах человеческой деятельности — и «к месту» и «не к месту» — диктует необходимость детального определения сущностного содержания этих понятий и более глубокого их понимания.

Обзор научных источников позволяет отнести к наиболее часто встречающимся контекстам употребления понятий «компетенция» и «компетентность» следующие:

- компетенция как элемент компетентности (как часть целого с присущими частному характеристиками общего);
- компетенция как часть квалификации (квалификация: знания, умения, компетенции);
- компетенция как социально желательные качества личности (запрос со стороны общества по отношению к субъекту).

В Дании последние 10–15 лет, так же как и в других странах, вокруг понятий «компетенции», «компетентность» идет широкая дискуссия, в которую включены ученые и практики, вовлечены целые государственные институты, учебные заведения, центры повышения квалификации, центры занятости, профессиональные союзы. Так, в 1998 году была создана негосударственная организация «Национальный Совет по компетентности». В 1999 и 2003 гг. было издано министерством образования Дании два специальных выпуска журнала «Образование», посвященных этим вопросам. В 2008 г. в стране был учрежден «Национальный Центр по развитию компетенций». В 2010 году вышел в свет регламентирующий документ «Датские квалификационные требования для обучения в течение всей жизни», который является документом, регламентирующим набор компетенций и соответствующий им стандарт образования [2: с. 30–31].

В понятиях «компетенции», «компетентность» достаточно выраженным становится «человеческий фактор». Такое значение понятия «компетентность» легко прочитывается, например, в предложениях датского национального «Совета по компетентности». В отчете названы следующие 4 сущностные разновидности компетентности, каждая из которых имеет по 2–3 внутренних индекса:

- компетентность в области учения и обучения (предметная компетентность, компетентность в области организационной психологии, обучение в межкультурном пространстве);
- компетентность в области способности к изменению (инновации, мотивационная готовность);
- компетентность в области отношений («сеть» взаимодействия, коммуникация, ответственность);
- смыслообразующая компетентность (способность фокусироваться, идентичность) [2: с. 25–26].

Таким образом, в позиции датского национального Совета по компетенциям понятие «компетентность» имеет ярко выраженную гуманитарную и гуманистическую направленность.

В ситуации огромного общественного резонанса вокруг понятий «компетентность» и «компетенции» многие университеты развернули исследовательские и образовательные программы. В настоящий момент в Европе накоплен уже солидный опыт изучения данной проблематики, что позволяет пролить свет на многие стороны этих многомерных понятий³.

Анализ научной литературы в отношении понятия «компетентность» позволяет сформулировать следующие его характеристики:

- компетентность — это то, что мы *можем* (описывается словами «мочь», «способность»);
- интегральный характер — человек проявляется в своей компетентности как *целостность*;
- применение знаний, квалификаций, компетенций в *конкретной* ситуации;
- эффективные *действия* (интеллектуальные или практические) в *новой* ситуации;
- рефлексия — компонент компетентности.

Изучая проблематику компетентности, профессор Кнуд Иллерис в книге, посвященной этой теме, анализирует определения понятий «компетенция» и «компетентность», которые разработаны исследователями разных стран. В том числе он приводит и мнения датских ученых. В частности, определение профессора Шульца Йоргенсена формулируется следующим образом: «...понятие “компетентность” используется не тогда, когда человек освоил предметную область, но тогда, когда он может использовать свои профессиональные знания в соответствии с требованиями конкретной ситуации, в том числе неопределенной и непредсказуемой. Поэтому составляющими компетентности являются оценка ситуации и способность использовать в ней свои личностные качества» [2: с. 34].

Профессор Бенте Йенсен дает свою формулировку этого понятия в несколько ином ракурсе: компетентный человек — это тот, который обладает определенными квалификациями и в состоянии успешно применять их. Компетентность — это то, что позволяет нам находить верные решения в ситуации, результат развития которой заранее неизвестен. Можно быть хорошо квалифицированным, но некомпетентным [2: с. 34].

³ К наиболее авторитетным работам относятся: коллективная монография «Компетентность в обучающемся обществе» английских авторов под редакцией Дж. Равена и Дж. Стивенсона (J. Raven & J. Stephenson, 2001); коллективная монография шведских авторов «Образование, компетенции и работа» под редакцией К. Абрахамсона (K. Abrahamsson, 2002); коллективная монография «Ключевые компетенции для успешной жизни и процветающего общества» международного коллектива авторов под редакцией Д. Ричен и Л. Салганик (D.S. Rychen & L.H. Salganik, 2003), монография немецкого ученого Д. Гнаса «Компетентность: приобретение, запись, инструменты» (D. Gnahs, 2007), коллективная монография под редакцией К. Иллериса «Перспективы развития компетенций в международных исследованиях» (K. Illeris, 2009) и монография датского ученого Кнуда Иллериса «Компетентность: что, почему, как?» (K. Illeris, 2011, 2012).

Из совокупности определений, наработанных учеными за 15 лет, специфика понятия «компетентность» уже достаточно ясна. Однако, как справедливо замечает профессор Кнуд Иллерис, имеющиеся сегодня различные дефиниции понятия «компетентность» — это обычно короткие формулировки, которых недостаточно, чтобы понять содержание, сущность, смысл этого понятия. Поэтому нужен более глубокий анализ того, какие отношения и элементы составляют это понятие, что в нем особенного, важного, характерного по отношению к другим понятиям, которые применяются в этой области [2: с. 37]. Профессор Кнуд Иллерис идет в своем многолетнем исследовании этой темы дальше других исследователей и в книге «Компетентность: что, почему, как?», изданной в Дании в 2012 году, представляет свою концепцию компетентности, которую можно считать наиболее полно разработанной на сегодняшний день.

Модель компетентности представлена автором в виде определенного символа, получившего название «Цветок компетентности» [2: с. 65–67] (рис. 1).



Рис. 1. «Цветок компетентности» К. Иллериса

В «Цветке компетентности» автор собрал, суммировал и графически изобразил в виде единой формы все элементы, характеризующие понятие компетентность. «Цветок компетентности» имеет корневую часть, стебель и крону, состоящую из сердцевины и двух рядов лепестков, по девять в каждом ряду.

Первый ряд лепестков, ближний к сердцевине, составляют следующие элементы: знания, умения, личностные позиции/точки зрения, оценка и принятие решения, целостность, понимание структуры, социализация и сотрудничество, самостоятельность и личностный профиль. Эти компетенции встречаются в большинстве дефиниций, указываются большинством исследователей и признаются ими как неотъемлемые части компетентности. «Лепестки» первого ряда относятся к общим компетенциям, необходимым всем и каждому. Второй ряд лепестков включает: креативность, фантазию, способность комбинировать, гибкость мышления, эмпатию, интуицию, критическое мышление и потенциал сопротивляемости. Этот ряд компетенций отражает расширенное понимание компетентности, показывающее перспективу ее развития, то есть то, за счет чего могут раздвигаться ее границы.

В сердцевине цветка располагается «действие в определенной ситуации», что выражает одну из специфических черт компетентности — проявляться в зависимости от конкретной ситуации, возможно, неожиданной, со многими неизвестными. Стебель «составляют» три понятия: капацитет (что означает наличный, актуальный объем, вместимость, уровень чего бы то ни было имеющегося, в том числе знаний, умений и т. д.), диспозиции (готовность к действию на следующем этапе и в процессе развития) и потенциалы («запас», то, что не проявлено сейчас, но может развиваться при определенных обстоятельствах).

Корневую часть, основание цветка, составляют два понятия — «возраст» и «контексты». Это означает, что компетенции и компетентность формируются во всех возрастах, во всех жизненных контекстах и присущи всем без исключения гражданам — большим и маленьким. Это подчеркивает «демократичность» понятия компетентность, то есть то, что компетенции — те или иные — формируются и развиваются в повседневной жизни: в детском саду, в школе, в профессиональном учебном заведении, в профессиональном сообществе, на рабочем месте, в социальном окружении и виртуальной реальности, то есть в обыденной жизни каждого человека.

Соединяются исследуемые К. Иллирисом элементы понятия «компетентность» в одну дефиницию следующим образом: «Компетентность — это интеллектуально и эмоционально детерминированное целостное качество личности вместе с ее возможностями и потенциалом, реализуемое через оценку и деятельность при решении конкретных задач в отношении известных и неизвестных ситуаций» [2: с. 68].

Комментарии к проблеме соотношения понятий «компетентность», «компетенции», «квалифицированность», «квалификации», «знания», «умения». В исследовании новой научной проблематики, в том числе в области компетенций и компетентности, возникает вопрос о соотношении употребляемых понятий, уточнении их формулировок, углублении понимания их смыслов и значений. С мето-

дологической точки зрения принципиально важно определить и понятия «компетенция» и «компетентность» в их взаимодействии друг с другом и с другими рядоположенными понятиями, с которыми они органически и исторически связаны. Анализ соотношения этих понятий посвящен данный раздел статьи [1: с. 8–12].

Компетенцию можно рассматривать как набор квалификационных требований к качеству образования или профессии, а также в отношении функционирования человека как гражданина и других его социальных ролей. То есть, компетенции по отношению к индивиду являются внешними, объективными характеристиками, предлагаемыми обществом или образовательным институтом в качестве условия формирования компетентности.

Компетентность — это субъективная характеристика, означающая присвоение индивидом конкретных компетенций.

Компетенции и компетентность с точки зрения теоретического анализа самой сути явлений, закрепленных в этих понятиях, имеют одностороннюю зависимость: компетентность базируется на компетенциях и, значит, включает в себя компетенции как свои элементы.

Компетенции являются независимыми, абстрактными характеристиками, когда они находятся с внешней стороны от субъекта, и производными характеристиками, когда они являются элементами компетентности, то есть находятся во внутреннем плане субъекта.

Компетентность — это то, что присвоено индивидом, личностью, профессионалом, и необязательно в гарантированном, ожидаемом от него объеме и качестве. Именно ввиду последнего возникает вопрос об измерении компетенций у его носителя. Овладение индивидом конкретными компетенциями приводит к формированию компетентности человека в определенной области — предметной, социальной, личностной.

Компетентность — это новое качество целостной личности, встроенное в ее идентичность. В отношении формирования определенной компетентности у конкретной личности это означает, что на первое место выдвигается человеческий фактор, фактор личности, то есть особенности, возможности отдельного человека — внутренние условия присвоения. К ним относятся, как известно, и переживания, мотивы, способности, составляющие индивидуальность конкретного человека.

Определяющими факторами формирования компетентности являются обучение, образование, профессиональная подготовка, производственная практика как часть профессионального образования, работа, курсы повышения квалификации, профессиональное общение с коллегами.

Первая взаимосвязь понятий «компетенции» – «компетентность» с традиционными понятиями: знания, умения, навыки, которые являются базовыми элементами как понятия «компетенции», так и понятия «компетентность», вполне очевидна. И то и другое понятие прямо зависит от количества и качества усвоенных знаний, приобретенных умений и навыков, и без них существовать не может. Именно эти элементы компетентности поддаются «измерению» и оценке, что и находит свое отражение в результатах тестирования и экзаменах.

Другая взаимосвязь прямо устанавливается с парой понятий «квалификация» – «квалифицированность», которые в исторической ретроспективе являются предшественниками понятий «компетенция» и «компетентность». Понятия «квалификация», «квалифицированность», «квалификационные характеристики», «квалифицированный специалист» стали занимать свою нишу в 50-х годах XX века, были максимально востребованы уже в 60-х и сохраняли свою популярность вплоть до 90-х годов. За многие годы эти понятия получили свое развитие от первоначального понимания «функционал работника» до разветвленного многомерного понятийного аппарата, связанного с пониманием необходимости использования человеческих ресурсов в интересах роста производительности труда. Так, тема квалификаций постепенно наполнилась новыми смыслами, в том числе и «личностными квалификациями», такими как самостоятельность, способность работать в команде, вежливость и флексибельность (гибкость) [2: с. 22].

С появлением понятий «компетенции» и «компетентность» встал вопрос об определении их взаимоотношений с понятиями «квалификация» и «квалифицированность». Эти отношения можно представить как *интеграцию* одних понятий в другие. Так, понятие «компетентность» — более объемное и целостное, и оно как бы вбирает в себя понятия «квалификации» и «квалифицированность», которые существуют в нем как имманентно присутствующие, неотъемлемые части. Понятие «компетенции», в противоположность компетентности, является менее объемным, точечным, в силу того, что компетенции понимаются как конкретные инструментальные единицы «квалификации», расширяя границы этого понятия. Такое понимание и закреплено в официальных документах министерств образования многих стран и принятых ими стандартах образования, где квалификационные требования к образованию описываются сегодня в категориях неизменной триады — знания, умения и компетенции⁴.

За рамками данной статьи остаются не менее важные вопросы о развитии и измерении компетенций, требующие не менее тщательного изучения, — вопросы, на многие из которых уже сегодня есть ответы, в том числе благодаря ученым Скандинавии.

Литература

1. *Попова М.В.* Компетенции и компетентность: вопрос о соотношении понятий // Актуальные проблемы изучения профессиональной мобильности и правосознания молодых специалистов: мат-лы междунар. конф. (г. Санкт-Петербург, 27–28 сентября 2013 г.). СПб.: Российский государственный гидрометеорологический университет, 2013. С. 8–12.
2. *Illeris K.* *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012. 178 s.

⁴ Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. URL: <http://www.nark-rspp.ru/wp-content/uploads/%D0%9D%D0%A0%D0%9A.pdf> (Дата обращения: 16.09.2013 г.)

Den danske kvalifikationsramme for livslang læring — et redskab til at få overblik overuddannelser i Danmark. Kvalifikationsrammensopbygning. URL: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/Kvalifikationsramme/Kvalifikationsrammensopbygning> (Официальный сайт Министерства Образования Дании. Дата обращения: 16.09.2013 г.).

References


1. *Popova M.V.* Kompetencii i kompetentnost': vopros o sootnoshenii ponyatij // Aktual'ny'e problemy' izucheniya professional'noj mobil'nosti i pravosoznaniya molody'x specialistov: mat-ly' mezhdunar. konf. (g. Sankt-Petrburg, 27–28 sentyabrya 2013 g.). SPb.: Rossijskij gosudarstvenny'j gidrometeorologicheskij universitet, 2013. S. 8–12.
2. *Illeris K.* Competence. Hvad – Hvorfor – Hvordan? Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012. 178 s.

M.V. Popova

Competence Discourse in the Danish Understanding and Research

This article introduces Danish researchers in the field of competence and competency issues and bears a methodological character: there are presented definitions, content, and significance. The deep understanding and definition of the term competence is represented by outstanding Danish researcher, professor Knud Illeris with assistance of his competence model "Flower of Competence». The article also presents the author's view on the problem of the relation of concepts such as competence, competency, qualification, qualifications, knowledge, and skills

Keywords: competences; competence; development of competences.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Н.С. Ефимова

Формирование личностной готовности к профессиональной безопасности специалистов технического профиля

В статье представлен и обоснован авторский подход к формированию личностной готовности инженеров к профессиональной безопасности. Выявлен уровень разработанности проблемы в современных исследованиях по педагогике и психологии, описаны содержательное и динамическое направления исследования, практическая реализация модели.

Ключевые слова: безопасность; психологическая безопасность личности; профессиональная безопасность; готовность к профессиональной безопасности; личностная готовность.

С развитием технического и технологического оснащения производства опасность растет быстрее, чем человеческое противодействие ей. Все это порождает новые требования к научному обеспечению оптимизации подготовки специалистов технического профиля. В условиях информационно-индустриального общества изменились требования к профессиям технического профиля. Инженер — это специалист, хорошо знающий современную технику и технологии, экономику и организацию производства, умеющий пользоваться инженерными методами при решении производственных задач, обеспечивающий безопасность профессиональной деятельности. Он должен осознавать личную ответственность за безопасность профессиональной деятельности, потребность в непрерывном повышении компетентности; быть готовым принимать рациональные решения в нестандартных ситуациях; гуманистически осмысливать технические проблемы.

В педагогике пока еще не смоделирован блок профессиональной подготовки специалистов технического профиля с учетом формирования личностной готовности выпускников к безопасной профессиональной деятельности с точки зрения интеграции технических и гуманитарных дисциплин. Решение данной проблемы требует существенного пересмотра сложившихся к настоящему времени взглядов на подготовку к безопасности в профессиональной

деятельности в объеме специальной технической дисциплины. При этом внимание исследователей к проблеме безопасности растет с каждым годом [3].

В последнее десятилетие появились педагогические исследования в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности человека (Л.Н. Горина, В.А. Девисилов, П.И. Кайгородов и др.); безопасности образовательной среды с позиций деятельности педагогов, администрации, детей и родителей (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров и др.); управления процессом формирования знаний и умений по безопасности жизнедеятельности (Т.Ю. Давыдова) и др.

В большей степени наблюдается разработанность проблемы безопасности человека в психологии, где сформировались следующие направления:

- *Психология деятельности безопасности.* Изучение безопасности человека как субъекта профессиональной деятельности отражено в исследованиях отечественных психологов К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Бодрова, А.В. Брушлинского, В.Г. Зазыкина, Г.М. Зараковского, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, М.А. Котика, В.А. Петровского, К.К. Платонова, В.И. Слободчикова, В.Д. Шадрикова и др.

- *Психология безопасности среды.* Новым направлением третьего тысячелетия стала психологическая безопасность информационной среды и исследования, посвященные изучению способов защиты от манипуляций (А.К. Гливаковский, Г.В. Грачев, И.Н. Семенов, Р.Г. Яновский и др.). В последнее десятилетие активно обсуждается проблема психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Н.В. Дашкова, Н.С. Ефимова, С.Н. Илларионов, Г.М. Коджаспирова, Н. Г. Рассоха и др.).

- *Психология безопасности личности.* В рамках данного направления есть работы, посвященные виктимности личности (Т.В. Варчук, К.В. Вишневецкий и др.); состоянию безопасности субъекта как психологической системы (Н.С. Ефимова, Л.Ю. Субботина).

В результате теоретического анализа автором статьи было определено содержание ключевых понятий:

- *Безопасность* — сочетание внутренних и внешних факторов, способствующих сохранению полноценной способности человека, общества, государства устойчиво функционировать и развиваться [1: с. 14].

- *Психологическая безопасность личности* — субъективная оценка человеком благоприятности условий окружающей среды для его жизнедеятельности, сохранения здоровья, развития, эффективности в соответствии с его личностными характеристиками.

- *Безопасность человека в профессии* — свободный выбор профессии и места работы в соответствии со способностями; возможность самореализации в профессии; способность решать профессиональные задачи без ущерба для себя, других людей и окружающей среды [2: с. 25].

- *Личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности* — субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению профессиональных задач без ущерба для себя, других людей и окружающей среды.

– *Профессиональная безопасность* в широком смысле понимается как обеспечение безопасности человека в профессии, включающее всю систему внешних и внутренних характеристик «человеческого фактора»; в узком смысле как сформированность профессионально важных безопасных личностных характеристик и информационно-знаниевых основ в профессиональной области [2: с. 27].

Педагогические и психологические исследования подготовили переход от фрагментарных знаний в области педагогики и психологии профессиональной безопасности к систематизации и интеграции знаний в области профессиональной подготовки специалистов в технических вузах. Отсюда возникла необходимость в создании обобщающей концепции готовности к профессиональной безопасности, реализация которой обеспечит стратегию подготовки специалистов технического профиля.

Профессиональная безопасность и образующие ее категории, такие как психологическая безопасность, личностная готовность к безопасной профессиональной деятельности, безопасный тип личности, приобретают сегодня определяющее значение в обеспечении техногенной безопасности человека и признаются одним из показателей устойчивого развития общества. Чтобы рассмотреть готовность к профессиональной безопасности специалистов технического профиля на современном уровне и в категориях современной педагогики, необходимо обращение к методологическим подходам, представленным в науках интеграционно-синтезирующего плана. К таким подходам можно отнести:

– системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, А.В. Хуторской и др.), позволяющий определить основные психолого-педагогические условия и механизмы процесса обучения профессиональной безопасности, структуру учебной деятельности обучающихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося высшего образования;

– личностно-ориентированный, полагающий, что источники и движущие силы развития и личного роста находятся в самом человеке (К. Роджерс); необходимо системное построение обучения, развития, обеспечения развития учащихся (И.С. Якиманский); образование создает условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смысла творчества, самореализации, рефлексии (В.В. Сериков); образование должно быть направлено на развитие самобытного личностного образа и человека, способного к диалогическому взаимодействию с людьми, природой, культурой, цивилизацией (Е.В. Бондаревская) и др.;

– антрополого-компетентностный (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова и др.), ориентирующий построение образовательной системы с учетом биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности; реализуемый в программах профессиональной подготовки (Е.Я. Коган, В.А. Кальней, А.М. Новиков, В.В. Сериков, С.Е. Шишов, Б.Д. Эльконин и др.).

Исследование формирования личностной готовности специалиста технического вуза к профессиональной безопасности построено на следующих положениях:

– формирование личностной готовности специалиста к безопасной профессиональной деятельности — многоэтапный процесс, включающий систему профильного обучения в школе (математический или естественно-научный), профессиональную подготовку в вузе и специализацию в магистратуре либо стажировку на рабочем месте в производственных условиях;

– механизмом формирования личностной готовности к профессиональной безопасности является развитие самопознания (опасных/безопасных характеристик личности), самообразования (способность к обновлению знаний, в том числе в области обеспечения безопасности производства) и рефлексия собственных изменений в процессе личностного и профессионального развития;

– готовность к профессиональной безопасности включает направленность на безопасное взаимодействие и готовность к действию в сложной ситуации с наименьшими потерями.

В соответствии с высказанными теоретическими положениями исследование проводилось по следующим направлениям:

– *содержательное* — разработка модели личностной готовности выпускника технического вуза к профессиональной безопасности;

– *динамическое* — вся временная динамика формирования готовности к профессиональной безопасности на этапах «профильная школа – технический вуз – производство».

Содержательное направление исследований. В результате многолетних теоретико-экспериментальных исследований профессионального обучения специалистов технического профиля на базе РХТУ им Д.И. Менделеева (Н.С. Ефимова, 2004–2014 гг.) была разработана модель личностной готовности выпускника технического вуза к профессиональной безопасности.

Данная модель включает в себя следующие компоненты:

– мотивационный (потребность решать профессиональные задачи сохраняя безопасность, стремление добиться успеха и не навредить своими действиями т. д.);

– когнитивный (понимание ПВК, обеспечивающих профессиональную безопасность; оценка их значимости; знание способов развития безопасных личностных характеристик);

– эмоциональный (стрессоустойчивость, уравновешенность, способность к саморегуляции);

– операционально-деятельностный (способность осуществлять профессиональную деятельность, обеспечивая безопасность производственной и окружающей среды).

Модель личностной готовности специалиста технического профиля (инженера) к профессиональной безопасности, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образования, т. е. умение работать в группе; способность и готовность применять профессиональные знания и умения; ответственность за самостоятельно принятые решения, обеспечивающие эффективность и безопасность во взаи-

модействии человек — техническая система и наличие интегральных характеристик безопасного типа личности (рис. 1).



Рис. 1. Модель готовности выпускника к профессиональной безопасности

Безопасность личности, в том числе профессиональная, определена особенностями индивидуального осмысления действительности во всей совокупности ее социальных процессов, событий, отношений. Изменение действительности приводит к изменению показаний сознания, порождению новых целей жизнедеятельности. Это позволяет говорить о профессиональной безопасности как о результате непрерывной работы когнитивного и рефлексивного процессов. Поэтому современному специалисту требуется постоянное обновление знаний и готовность к личностному и профессиональному развитию в течение всего своего профессионального пути.

Динамическое направление исследований. Теоретические положения концепции легли в основу модели этапов формирования готовности к профессиональной безопасности у специалистов технического профиля. Программа

включала исследование этапов: школьного обучения в профильных классах технической и естественно-научной направленности; обучения в высшем учебном учреждении технического профиля; работу на производстве. На каждом этапе анализировались особенности формирования информационно-знаниевых компетенций и личностных характеристик, обеспечивающих готовность специалистов к безопасной профессиональной деятельности.

Система разработанных диагностических, методических приемов использовалась в школах, вузах, предприятиях на представленных выборках (более 1000 учеников, около 100 учителей, более 3000 студентов, около 300 преподавателей, около 100 инженеров-технологов). Исследовательская работа проводилась в условиях естественного, лабораторного экспериментов, включала в себя фундаментальные, поисковые и лонгитюдные исследования, осуществлялась путем реализации последовательных этапов многолетней научно-практической программы, построенной на концептуальной модели формирования личностной готовности к профессиональной безопасности специалистов технического профиля.

Результаты экспериментального исследования первого (школьного) этапа показали значимость заложенных у выпускников профильной школы (профильных классов) основ знаний по безопасности жизнедеятельности, ценностного отношения к человеческой жизни и здоровью, а также готовность к безопасному профессиональному самоопределению. Наличие выявленных характеристик есть у незначительного числа выпускников, поступивших в технические вузы (до 35 %).

Одним из результатов подготовки специалистов является их готовность к профессиональной безопасности, выступающая в форме психического, активно действенного состояния личности, как система интегрированных свойств, определяющих безопасность специалиста в профессиональной деятельности в специфических условиях взаимодействия человек — техническая система (человек — производственная среда).

Информационно-знаниевый компонент профессиональной безопасности формируется: на первом курсе через усвоение общих знаний по профессиональной безопасности; на втором-третьем курсах идет формирование специальных знаний в области профессиональной безопасности; на четвертом-пятом курсах происходит проверка соответствия сформированного и требуемого уровня профессиональной безопасности во время производственной практики.

Механизмом формирования личностной готовности к профессиональной безопасности является развитие самопознания (опасных/безопасных характеристик личности), самообразования (информационно-знаниевая составляющая) и рефлексии своих изменений в процессе личностного и профессионального развития. Педагогическим условием является содержание образовательной программы по «Инженерной психологии» для специалистов технических специальностей, а также развивающая внеаудиторная деятельность по освоению социальных компетенций составляющих профессиональную безопасность.

На третьем этапе личностная готовность молодого специалиста к профессиональной безопасности определяется конкретными производственными условия-

ми. Главная задача молодого специалиста — умение анализировать соответствие личной готовности к требуемой для обеспечения безопасной профессиональной деятельности. Необходимо быть готовым к саморазвитию, самообучению, самосовершенствованию. Данные навыки формируются на гуманитарных курсах, а именно курсе «Инженерной психологии», обучающем студентов самопознанию, самоанализу, саморефлексии, построению собственного плана развития.

Внедрение модели формирования готовности к профессиональной безопасности предполагает: системную организацию взаимодействия всех элементов педагогического процесса на этапах «профильная школа – технический вуз – производство»; определяет основные условия организации и реализации процесса формирования готовности к профессиональной безопасности; определяет основные характеристики и параметры субъектов, участвующих в процессе обучения и воспитания; детерминирует действия и функции прежде всего участников педагогического процесса (обучающегося и обучающего); гарантирует с высокой степенью достоверности достижение поставленных целей (рис. 2).

Эффективность модели была доказана автором экспериментально:

- чем больше взаимосвязь этапов формирования готовности к профессиональной безопасности, наличие преемственности и межпредметных связей в процессе профессионального обучения, тем большее количество выпускников технического вуза готово к профессиональной безопасности;
- наиболее эффективно преподавание дисциплины «Инженерная психология» для студентов технических специальностей на 1 курсе;
- психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития студентов дает возможность скорректировать взгляды на профессию в случае «ошибки профессионального выбора».

Практическая реализация модели формирования личностной готовности к профессиональной безопасности специалистов технического профиля осуществлялась в четыре этапа.

На первом этапе (2004–2006 гг.), теоретико-пилотажном, велась разработка проблемы безопасности личности на основе изучения философской, психолого-педагогической и методической литературы, создание теоретико-методологической базы исследования. В тот же период проводились пилотажные исследования в школах г. Москвы и Московской области, в РХТУ им. Д.И. Менделеева, МИОО.

Второй этап (2006–2009 гг.) — организационно-экспериментальный. В 2006 г. под руководством автора была организована работа предметной комиссии по психологии (с 2009 г. кафедры психологии) в РХТУ им. Д.И. Менделеева, в программу подготовки инженеров-химиков-технологов в качестве внутривузовского компонента включен курс «Инженерной психологии», разработана программа дисциплины, учебные пособия для студентов. В 2007 году была организована работа Службы психологической поддержки по обеспечению психологической безопасности образовательной среды вуза и сопровождению личностного и профессионального развития студентов и молодых преподавателей. С 2007 года преподавателями кафедры психологии под руководством заведующей кафедрой Н.С. Ефи-



Рис. 2. Модель этапов формирования готовности к профессиональной безопасности у специалистов технического профиля

мовой стала проводиться ежегодная студенческая конференция по проблемам безопасности человека в профессиональной среде (2009, 2010, 2011, 2012, 2013). В настоящее время конференция приобрела статус всероссийской с международным участием. В результате экспериментального исследования была разработана концептуальная модель профессиональной безопасности личности и определены цели, задачи, методы и условия ее формирования в процессе обучения в вузе.

Третий этап, экспериментально-формирующий (2009–2014 гг.), включал реализацию проекта «Профессиональная безопасность в системе «профильная школа – технический вуз – производство», были разработаны основные учебно-методические материалы, проводился обучающий эксперимент для студентов и профессорско-преподавательского состава вуза (программа повышения квалификации «Современные психолого-педагогические технологии формирования профессиональной безопасности в вузе», 72 часа и дополнительная образовательная программа «Преподаватель высшей школы» — 1080 часов). Проведен констатирующий и формирующий этапы эксперимента с участием профессорско-преподавательского состава и студентов РХТУ им. Д.И. Менделеева. В этот период также был проведен констатирующий и формирующий эксперимент с участием учеников, учителей, психологов г. Москвы (СЗАО), реализованы проекты по заданию правительства г. Москвы на оказание дополнительных образовательных услуг населению на 2010–2012 гг. «Психологическая безопасность образовательной среды», «Профессиостарт». С ноября 2013 года для студентов 1-го курса на базе РХТУ им. Д.И. Менделеева стала проводиться олимпиада «Моя профессия».

Итогом реализации концепции формирования готовности к профессиональной безопасности на организационно-практическом уровне стало внедрение в образовательный процесс Российского химико-технологического университета им. Д.И. Менделеева:

- для бакалавров дисциплины «Инженерная психология», куда вошел модуль «Профессиональная безопасность»;
- для магистров дисциплины «Технология обеспечения профессиональной безопасности в социальном взаимодействии»;
- для аспирантов факультативный курс «Педагогика ВШ», где есть модуль «Психолого-педагогический аспект формирования профессиональной безопасности»;
- для профессорско-преподавательского состава в рамках повышения квалификации программы «Современные психолого-педагогические технологии формирования профессиональной безопасности в вузе» дополнительная образовательная программа «Преподаватель высшей школы».

Внедрение результатов исследования проводилось в образовательных учреждениях г. Москвы и Московской области, г. Санкт-Петербурга.

Литература

1. Ефимова Н.С. Основы психологической безопасности: учеб. пособие. М.: Форум: ИНФРА-М, 2010. 192 с.

2. *Ефимова Н.С.* Профессиональная безопасность как педагогическая проблема // Вестник Московского городского педагогического университета. 2013. № 3 (25). С. 21–31.

3. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект. М.: Экон-Информ, 2009. 386 с.

References

1. *Efimova N.S.* Osnovy' psixologicheskoy bezopasnosti: ucheb. posobie. M.: Forum: INFRA-M, 2010. 192 s.

2. *Efimova N.S.* Professional'naya bezopasnost' kak pedagogicheskaya problema // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 3 (25). S. 21–31.

3. *Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu.* Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy' detskix uchrezhdenij: psixologo-pedagogicheskij aspekt. M.: E'kon-Inform, 2009. 386 s.

N.S. Efimova

The Formation of Personal Readiness to the Professional Security of Specialists of Technical Type

The article presents and substantiates the author's approach to the formation of personal readiness of engineers to the professional security. The author makes known the level of working up the problem in the modern pedagogical and psychological studies, describes the content and dynamic ways of the research, practical realization of the model.

Keywords: security; psychological security of a person; professional security; readiness to professional security; personal readiness.

Е.Н. Приступа

Добровольчество как фактор профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы

В статье рассматриваются вопросы организации добровольческой деятельности при организации воспитательного процесса в вузе в рамках социального образования. Раскрываются системные компоненты структуры добровольчества в процессе профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: добровольчество; волонтерское движение; профессиональная социализация; социальное образование.

Воспитательное пространство профессионального образовательного учреждения формируется в разных векторах развития, одним из которых выступает социально значимая волонтерская деятельность как непрофессиональный вид социальной работы.

В рамках реализации ФГОС по направлениям подготовки социальных и педагогических специальностей Социального института ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» в 2013 году был реализован воспитательный проект «Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ)», оцененный как социально значимый.

Программа проекта «Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ)» (далее — Программа) ориентирована на среднесрочный период на 2013–2015 гг.

Программа включает комплекс правовых, нормативных, организационных, методических и информационных мероприятий по формированию активной жизненной позиции студенческой молодежи московского мегаполиса, развитию социальной ответственности в отношении граждан, находящихся в социально уязвимом положении.

Данная Программа направлена на интеграцию взаимодействия профессиональных образовательных учреждений (средних и высших), учредителем которых выступает Департамент образования города Москвы.

Раскроем значение важных для Программы понятий.

Волонтерская социальная деятельность (от лат. voluntarius — добровольно) — это 1) осуществление социальной помощи гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации (пожилой возраста, стойкая утрата здоровья и пр.); 2) безвозмездное предоставление социальных услуг; 3) форма гражданского участия, которая осуществляется добровольно без расчета на денежное вознаграждение; 4) непрофессиональный вид социальной работы (авторское определение).

Добровольцы — граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации¹.

Волонтерский социальный корпус студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ) — это объединение студенческой молодежи Москвы, обучающейся в средних и высших учебных профессиональных учреждениях, целью которого является оказание безвозмездной социальной помощи (социальных услуг) социально уязвимым группам населения либо гражданам в трудной жизненной ситуации на добровольной основе (авторское определение).

Трудная жизненная ситуация — это инвалидность, неспособность к самообслуживанию в связи с преклонным возрастом, болезнью; это сиротство, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество, которое человек не может преодолеть самостоятельно, и т. д.².

Социальные услуги — действия по оказанию помощи отдельным категориям граждан в соответствии с законодательством Российской Федерации службой социальной помощи, предусмотренной настоящим Федеральным законом (в ред. Федерального закона от 22.08.2004 г. № 122-ФЗ).

Благополучатели — лица, получающие благотворительные пожертвования от добровольных благотворителей (ФЗ № 135 «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», ст. 5).

Нормативно-правовой базой реализации данной Программы являются следующие документы:

- Всеобщая декларация прав человека (1948 г.);
- Конвенция о правах ребенка (1989 г.);
- Всеобщая Декларация Добровольцев, принятая на XVI Всемирной конференции Международной ассоциации добровольческих усилий (Амстердам, январь, 2001 г., Международный год добровольцев) при поддержке Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций и Международной ассоциации добровольческих усилий;
- Конституция Российской Федерации;
- Гражданский кодекс Российской Федерации;
- Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации, одобрена распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2009 г. № 1054-р;
- Федеральный закон от 19 мая 1995 г. № 82-ФЗ «Об общественных объединениях»;
- Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»;

¹ Ст. 5 Федерального закона от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

² Федеральный закон от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации».

– Федеральный закон от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ» О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

– Положения о волонтерской деятельности образовательных профессиональных учреждений.

Основной целью Программы является формирование у студенческой молодежи социальной ответственности, социально активного поведения.

Для достижения этой цели необходимо:

– повышение воспитательного потенциала образовательных профессиональных учреждений;

– совершенствование нормативно-правового, методического и информационного обеспечения функционирования системы волонтерской деятельности студенческой молодежи;

– формирование позитивного отношения у студенческой молодежи к непрофессиональным видам социальной работы, социальной помощи;

– создание Волонтерского социального корпуса студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ) на основе межведомственного принципа;

– формирование общекультурных профессиональных компетенций будущих специалистов социально-гуманитарной сферы;

– развитие форм самостоятельной практической благотворительной деятельности студенческой молодежи как способа выражения милосердия.

Решение указанных задач предполагается осуществлять путем реализации мероприятий Программы.

Механизм реализации Программы основывается на принципах *гуманизма, добровольности, социальной ответственности*.

Программа реализует следующие функции:

1) *фасилитативную*, формирующую у студентов компетенции социальной помощи нуждающемуся, облегчения самочувствия;

2) *аксиологическую*, формирующую у студенческой молодежи ценностное отношение к социально полезной деятельности;

3) *методическую*, развивающую программу волонтерского движения молодежи;

4) *организационную*, предполагающую создание в образовательных профессиональных учреждениях волонтерских отрядов;

5) *технологическую*, осуществляющую комплекс правовых, нормативных, организационных, методических и информационных мероприятий по формированию активной социальной жизненной позиции студенческой молодежи московского мегаполиса;

6) *интегрирующую*, разрабатывающую содержательно-функциональную модель деятельности Волонтерского социального корпуса студенческой молодежи Москвы (ВСКСМ)

В систему добровольческой деятельности в рамках ВСКСМ входят следующие компоненты:

1. *Целевой компонент*: формирование у студенческой молодежи социальной ответственности, социально активного поведения.

2. *Методологический компонент*. *Научные подходы* (интросоциальный, экстрасоциальный, психодинамический, личностно-деятельностный, социально-средовой, социально-интегративный), основанные на *принципах* гуманизма, добровольности, социальной ответственности.

3. *Функциональный компонент*: фасилитативная, аксиологическая, методическая, организационная, технологическая, интегрирующая деятельность.

4. *Структурный компонент*: включение волонтерских отрядов образовательного учреждения в ВСКСМ.

5. *Содержательный компонент*: опыт социально-значимой деятельности. Формы работы — CASEwork. Методы: социальный уход, организация досуга.

6. *Методический компонент*: разработка Программы; разработка Паспорта волонтера-студента соответствующего учреждения; изготовление атрибутики ВСКСМ.

7. *Коммуникативный компонент*: участники реализации Программы, студенты-волонтеры ВСКСМ и благополучатели.

8. *Процессуальный компонент*: медико-социальная работа, социально-культурная досуговая деятельность, коммуникативная психотерапевтическая деятельность; социальный уход. *Технологии*: технология социального проектирования.

9. *Оценочно-результативный компонент*: повышение качества функционирования социальной и воспитательной работы образовательного учреждения.

Для объективной оценки субъектов добровольческой деятельности необходимо опираться на качества социального волонтера.

Пять необходимых качеств социального волонтера

Качество	Характеристика	Критерии
1. Социальная активность	Изменение социальной ситуации/отношения к ней; изменение социальной среды (реальной, виртуальной).	1. Социальная позиция личности. 2. Ценностные ориентации.
2. Индивидуальная социальная ответственность	Специфическая форма социально ответственного поведения человека, которая предстает в системе социальных отношений как особый способ социального взаимодействия.	1. Положительное ценностное отношение к другим людям, к семье, к обществу, труду, помощи. 2. Использование общекультурных компетенций. 3. Общение на основе этических норм поведения. 4. Включение в социально значимую деятельность.
3. Социальные способности личности	Свойство личности социального волонтера, связанное с развитой экстрасоциальной (направленной на другого) позицией.	1. Исполнительская четкость. 2. Организаторские способности. 3. Лидерские черты.

Качество	Характеристика	Критерии
4. Социальные мотивы участия в волонтерской деятельности	Мотивы, связанные с полезностью социальной деятельности для будущей профессии. Интерес к коммуникативно-насыщенным формам работы.	1. Потребность в признании. 2. Потребность в достижении. 3. Потребность в самоконтроле. 4. Потребность в социальном, личностном, эмоциональном, профессиональном развитии. 5. Потребность в общении. 6. Заинтересованность в повышении личного социального статуса.
5. Самостоятельное, творческое, ответственное поведение	Активность личности при реализации целей социальной помощи другим, решение социально значимых проблем общества.	1. Высокий уровень сознания, самосознания, развитого чувства нового. 2. Умение разбираться в неожиданных ситуациях и принимать социально ответственные решения. 3. Умение устанавливать контакты и эффективно сотрудничать с другими людьми.

Таким образом, добровольчество (волонтерство) при реализации воспитательных задач образовательного профессионального учреждения выступает важным фактором профессиональной подготовки специалистов социальной сферы (по направлениям «социальная работа», «психолого-педагогическое образование», «социокультурная деятельность»).

Профессиональная социализация будущих специалистов социальной сферы — это процесс и результат целенаправленного воспитательного влияния, осуществляемого в процессе воспитательной работы в вузе, направленного на профессиональное становление и самоопределение; формирование профессиональной компетентности; конкурентоспособности; содействие личностному росту; готовности к профессиональному общению и эффективному решению профессиональных задач [2, 3].

Добровольчество, как фактор профессиональной социализации студентов, опирается на реализацию интросоциального и экстрасоциального подходов (разработаны и внедрены в образовательную практику Е.Н. Приступой), в рамках которых личность студента-волонтера фиксирует внешние связи с социумом и ориентируется на конструктивную внешнюю и внутреннюю активность.

Интросоциальный подход характеризует влияние личностных особенностей на становление профессионализма. Данный подход обеспечивает процесс самостоятельности, активности самой личности будущего специалиста социальной сферы, быстрое приобретение жизненного практического опыта.

Экстрасоциальный подход изучает зависимость от стихийных и целенаправленных факторов социализации, в том числе процессов социально-психологической адаптации. В рамках данного подхода целенаправленно осуществляется педагогическое влияние на процесс профессионального становления в условиях специально организованной воспитательной среды образовательного профессионального учреждения.

Социальное образование в вузе приобретает нравственно-гуманистический характер. Остановимся на двух ведущих качествах, которые должны стать результатом добровольческой социальной деятельности: гуманизме и социальной ответственности.

Гуманизм (от лат. *humanus* — человеческий, человечный) — это мировоззрение, которое провозглашает человека главной ценностью, утверждает его право на счастье, развитие и проявление всех своих способностей, на свободное и ответственное участие в жизни общества, а также соблюдение определенных норм поведения.

Социальная ответственность предполагает совокупность и взаимосвязь двух факторов — принятие на себя социальных обязательств и наличие возможностей и ресурсов для их реализации, отсутствие какого-либо одного из них исключает наличие социальной ответственности либо наличие субъекта социальной ответственности (Е.Ю. Складина). Широкая организационная и воспитательная деятельность должны сформировать в психике людей устойчивую направленность на индивидуальную социальную ответственность и создание юридических, экономических, организационных условий для ее реализации. Индивидуальная ответственность представителей профессиональных групп есть социальная ответственность, которая представляет собой единство различных видов ответственности, как правило — правовой, служебной и этической.

Одним из центральных документов, который определяет характер образовательной профессиональной деятельности, выступает «Кодекс этики социального работника и социального педагога», главная цель которого определить и обозначить этические принципы и нравственные (моральные) позиции человека (клиента), специалиста (социального работника и социального педагога) и общества (различных институтов социума) в процессе их взаимодействия при удовлетворении социальных потребностей клиента [1]. Основными ценностями выступают: человеческое достоинство и толерантность, социальная справедливость и гуманизм, компетентность, социальная активность, мобильность и гибкость.

Результатом добровольчества как организационной системы становится профессиональная готовность, которая рассматривается как категория теории деятельности (состояние), установки на социально значимую активность.

Проблему готовности принято рассматривать в связи с тремя основными этапами становления, формирования личности: начало обучения в общеобразовательной школе, начало получения профессионального образования (профессиональное самоопределение) и самостоятельная профессиональная деятельность (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, И. Шванцар, Г. Вицлак). А.А. Деркач, исследуя проблему готовности к профессиональной деятельности, определяет ее как проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты, а также условия формирования готовности к творческому труду: 1) самостоятельность и критическое усвоение культуры; 2) активное участие в решении общественно-значимых задач; 3) специальное развитие творческого потенциала личности [4: с. 296].

В результате анализа полученных данных мы сделали следующие выводы:

1. Добровольчество является средством социального воспитания.
2. Добровольческая деятельность способствует эффективности профессиональной социализации студентов социального профиля.
3. Добровольчество является одним из механизмов развития социальной работы с людьми в трудной жизненной ситуации на безвозмездной основе.

Литература

1. Кодекс этики социального работника и социального педагога — членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». М., 2003. 20 с.
2. Красноперова А.Г. Эффективность профессионально-трудовой социализации в образовательном комплексе «Лицей – колледж – вуз». М.: Академия естествознания, 2011. 50 с.
3. Студеникина Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции: автореф. дис. ... канд. социолог. наук. Краснодар, 2007. 27 с.
4. Субботина Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 295–298.

References

1. Kodeks e'tiki social'nogo rabotnika i social'nogo pedagoga — chlenov obshherossijskoj obshhestvennoj organizacii «Soyuz social'ny'x pedagogov i social'ny'x rabotnikov». M., 2003. 20 s.
2. Krasnoperova A.G. E'ffektivnost' professional'no-trudovoj socializacii v obrazovatel'nom komplekse «Licej – kolledzh – vuz». M.: Akademiya estestvoznaniya, 2011. 50 s.
3. Studenikina E.S. Professional'naya socializaciya studentov v vuze: usloviya i processy' realizacii funkcii: avtoref. dis. ... kand. sociolog. nauk. Krasnodar, 2007. 27 s.
4. Subbotina L.Yu. Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k samostoyatel'noj deyatel'nosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. № 4. T. II (Psixologo-pedagogicheskie nauki). S. 295–298.

E.N. Pristupa

Volunteering as a Factor of Professional Socialization of the Future Specialists of Social Sphere

The article considers the problems of organization of volunteering activity in the organization of the educational process in an institution of higher education within the limits of social education. The author discloses the system components of the structure of volunteering in the process of professional socialization of the future specialists of social sphere.

Keywords: volunteering; volunteering movement; professional socialization; social education.

Т.В. Черкашина

Профессиональная компетентность преподавателя как субъекта самопознания

Самопознание и самосовершенствование как социально-направленный процесс обусловлен общественным запросом, предъявляемым к профессионально-личностным качествам педагога как носителя духовно-нравственных ценностей. Динамика роста профессиональной компетентности разумно мыслящего субъекта самопознания достигается в режиме постоянства в силу поступенно-постепенной трансформации педагогического сознания в приложении к современной педагогической практике.

Ключевые слова: интегративные характеристики профессиональной компетентности; ментальная трудоспособность; самопознание и профессиональное самосовершенствование.

Разумно мыслящий педагог, адаптируясь к современным условиям периода перемен, смены духовно-нравственных установок, способен максимально активизировать индивидуальный ресурс сил в своей педагогической деятельности. Показательным в этой связи является целенаправленное познание личных возможностей и способностей в приложении к повседневным педагогическим коммуникациям. Речь идет не столько о культуре внешних взаимосвязей участников педагогического сотрудничества, сколько о культуре генерируемых побудительных мотивов, направленных на профессионально-личностное самосовершенствование с целью разрешения плановых педагогических задач.

Одной из первоочередных практически-значимых задач современного образовательного пространства выступает осознанное формирование внутренней культуры педагога на основе самопознания и профессионально-личностного самосовершенствования. Объективация самооценки профессионально-личностных качеств способствует формированию самосознания разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности, укреплению ментального иммунитета, призванного противостоять пустословию, безрассудству, безнравственности.

Профессиональное самосовершенствование педагога предопределяется такими соционормативными требованиями, которые выше его настоящих (текущих) умений и навыков. Существующее противоречие между реальными достижениями и желаемыми результатами в системе профессионально-личностных приоритетов «быть» и «становиться» отражает динамику изменений самосознания в соответствии с индивидуальной программой самопознания и самосовершенствования.

В контексте проблемы следует подчеркнуть, что в основе профессионального самосовершенствования заложен психологический механизм целенаправленного

преодоления внутренних противоречий между реальным уровнем профессионализма («Я-реальное профессиональное») и некоторым моделируемым (воображаемым) его состоянием («Я-идеальное профессиональное») [5]. Преодоление противоречий между внутренним запросом «быть» и потребностью «становиться» обеспечивается системной трансформацией неполноценных свойств в желаниях, эмоциях, чувствах, мыслях. Движущей силой этого процесса выступает побудительный мотив к самосовершенствованию с последующей активизацией ментальной трудоспособности в виде унифицированного самоанализа. Унифицированный самоанализ профессионально-личностных достижений в параметрах временных характеристик в режиме постоянства (день, неделя, месяц и т. д.) и универсальная программа самокоррекции выявленных недостатков создают предпосылки для качественного преобразования исследуемых в себе свойств в соответствии с нравственной ориентацией побудительных мотивов. Так, качество миролюбия, как коммуникативная основа педагогического сотрудничества, в динамике позитивных трансформаций приобретает вид *терпеливого миролюбия, прощающего миролюбия, понимающего миролюбия, милосердного миролюбия, сострадательного миролюбия*. Динамика противоположных (негативных) трансформаций будет выражаться упорным, неотступным, настырным, назойливым, навязчивым, упрямым миролюбием, при этом с каждой последующей ступенью происходит усиление свойств, присущих качеству немиролюбия [3]. В этом смысле длительные остановки, связанные с переоценкой личных достижений, не только не полезны, но и опасны в силу возможного «сползания» в зону действия негативных проявлений: обиды, зависти, ревности, тщеславия.

Профессиональное самосовершенствование как осмысленный процесс является следствием разрешения целенаправленного и непрерывного поиска и обретения личностного «я», унифицированного самоанализа индивидуально-ресурса сил (силы разума, воли, духа), осознания необходимости внутренних качественных перемен, мотивации продуктивной деятельности. Различают внутренние и внешние источники мотивации профессионального самосовершенствования. В качестве внешнего источника выступает социально-значимая потребность, определяющая направление и содержание необходимых качественных изменений в характере трудоспособности разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности. Активизированная запросом извне внутренняя потребность педагога в самосовершенствовании поддерживается его личными мотивами и обуславливается наличием системных качеств, подтверждающих уровень его профессионализма. Самосовершенствование не имеет никаких возрастных, половых, статусных, ограничений, но в большей мере зависит от внутренней готовности и развитой способности познавать, преобразовывать себя и, как следствие, свою жизнедеятельность, становиться подлинным субъектом профессионального труда.

Педагогическая компетентность, как составляющая профессионального самосовершенствования, представляется интегральной профессионально-личностной характеристикой, определяющей готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-

исторический момент нормами, стандартами, требованиями [6]. В самом общем представлении профессиональная компетентность означают владение преподавателем необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих уровень его педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [4]. Исходя из определений, в контексте самопознания можно выделить структурно-смысловые компоненты профессиональной компетентности, основные ценностные ориентиры в преодолении формализованных подходов в полифункциональных педагогических коммуникациях, с учетом специфики уклада образовательного учреждения. Уклад образовательного учреждения, как подчеркивает С. Вачкова, является важнейшей характеристикой образа жизни педагогов и воспитанников, в идеале предполагающей установление подлинно гуманных отношений между ними в учебном процессе [2: с. 57]. Среди множества факторов, влияющих на гуманизацию педагогического процесса, особого внимания заслуживает нравственный аспект иерархических коммуникаций (с учетом специфики менеджмента высшей школы), обусловленный внутренней готовностью их участников к самопознанию и профессиональному самосовершенствованию.

В контексте изложения детальному рассмотрению подлежит трудоспособность преподавателя как интегративная характеристика в соответствии с низким, средним, высоким уровнем объективации самооценки профессионально-личностных достижений по схеме *просто, грамотно, интересно, полезно, понятно* [7], исходя из *целенаправленно* совершаемых педагогических действий, емких по содержанию:

1. *Просто* — *понять* совершенные ошибки, преодолевая *сомнения* в правильности выбранной системы самопознания и профессионального самосовершенствования.

2. *Грамотно* — *принять* систему самопознания и профессионального самосовершенствования как руководство к действию; удобным для себя способом преодолеть *страх* собственного несовершенства, не нарушая норм межличностных педагогических коммуникаций.

3. *Интересно* — *вместить* в сознание систему самопознания и профессионального самосовершенствования, упорядоченно организовать свою профессиональную деятельность, преодолевая в себе проявления *тщеславия*, при этом сохраняя базовые профессионально-личностные качества лидера-педагога.

4. *Полезно* — *овладеть* системой самопознания, преодолевая *страдания* вследствие выявленных неполноценных профессионально-личностных качеств, развивая способность к системному профессиональному самосовершенствованию.

5. *Понятно* — *применить* (внедрить) систему самопознания и профессионального самосовершенствования в практику профессиональной педагогической деятельности, совершенствуя свои педагогические *знания* и умения в соответствии с нормативными требованиями профессионального мастерства.

6. *Целенаправленно* — проанализировать свои профессионально-личностные качества, совершенствуя умение *ясного видения* достоинств и недостатков (в себе и окружающих), проявленных в межличностных профессиональных коммуникациях.

7. *Емко* — откорректировать выявленные в себе неполноценные профессионально-личностные качества, обеспечивая уникальную возможность вхождения в *период качественных перемен* в профессиональной педагогической деятельности.

Исследуя динамику развития трудоспособности по предложенной схеме, можно выделить три характерных уровня. Первая – третья позиции в представленном ряду соответствуют низкому уровню самосознания разумного субъекта педагогической деятельности, характеризуют способность к системному преодолению в себе неполноценных качеств. Третья – пятая позиции свидетельствуют об окрепшем волевом, эмоциональном, ментальном иммунитете, соответствуют среднему уровню самосознания разумно душевного субъекта педагогической деятельности, отражают универсальные возможности профессионального самосовершенствования. Пятая – седьмая позиции указывают на возможность уникальных достижений по самоуправлению внутренним ресурсом сил, создают условия для перехода в высокий уровень самосознания разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности. Таким образом, количество совершаемых (исходя из объективной необходимости) ментально-чувственных интеракций преобразовывается в качество осмысленной профессиональной деятельности в соответствии с нормативными требованиями профессиональной педагогической компетентности. На основе изложенного интегративная характеристика профессиональной компетентности преподавателя высшей школы как субъекта самопознания может быть структурирована в соответствии с показателями (профессиональные знания и умения, личностные качества), критериями (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельный), уровнями (низкий, средний, высокий) и представлена в виде таблицы 1.

Таблица 1

Интегративная характеристика профессиональной компетентности преподавателя высшей школы как субъекта самопознания

Критерии	Интегративные уровневые характеристики. Показатели [7: с. 261–262, 435–436]		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивный Профессиональные знания (что делать?)	Субъект, устремленный к самопознанию, обладающий специальными знаниями в формате упорядоченности и стандартности в параметрах понять, принять, вместить	Преподаватель в системе самопознания, обладающий научными знаниями в формате систематизации и согласованности в параметрах вместить, овладеть, применить	Сотрудник в системе самопознания, обладающий фундаментальными знаниями в формате унификации и инновации в параметрах применить, проанализировать, откорректировать

Кри- терии		Интегративные уровневые характеристики. Показатели [7: с. 261–262, 435–436]		
		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоционально-ценностный	Личностные качества (как делать?)	Разумный субъект педагогической деятельности, формат мышления «я + они» в параметрах «ты и знания», «ты к знаниям», «ты со знаниями»; педагогическое сознание, пробуждающееся, насыщающееся, трезвеющее, прозревающее, слушающее, говорящее, сосредоточенное	Разумно душевный субъект педагогической деятельности, формат мышления «они и я» в параметрах «ты со знаниями», «ты в знаниях», «знания и умения с тобой»; педагогическое сознание бодрое, насыщенное, трезвое, зрячее, слышащее, повествующее, осознающее «зло в добре»	Разумно мыслящий субъект педагогической деятельности, формат мышления «они + я» в параметрах «знания и умения с тобой», «знания и умения в тебе», «знания и умения через тебя»; педагогическое сознание активное насыщающее, отрезвляющее, ясновидящее, яснослышающее, наставляющее, осознающее «добро во зле»
	Деятельный	Профессиональные умения (с чего начинать?)	Ментально трудолюбивый субъект, производящий самоанализ «после» коммуникативного педагогического события, обладающий упорядоченными умениями в параметрах просто, грамотно, интересно	Ментально самостоятельный субъект, производящий самоанализ «во время» коммуникативного педагогического события, обладающий системными умениями в параметрах интересно, полезно, понятно

Представленная трехуровневая модель профессионально-педагогической компетентности базируется на *системном* самоанализе ошибок в прошлом («после» коммуникативного педагогического события, низкий уровень), *унифицированном* разрешении напряженных ситуаций в настоящем («во время» коммуникативного педагогического события, средний уровень), *универсальной* профилактике неадекватных проявлений в будущем («до» прогнозируемого коммуникативного педагогического события, высокий уровень). При этом ментальная трудоспособность, в соответствии с форматом мышления «они + я», будет способствовать минимизации некорректных личностных проявлений в практике педагогического труда в силу существенного преобладания социально-значимой идеи над личной мотивацией в приложении профессионально-личностных сил. Системные подходы в познании индивидуального ресурса сил, в умении видеть и различать суть внутренних преобразований на уровне желаний, эмоций, чувств, мыслей способствуют повышению профессионально-личностного потенциала по ряду исследуемых добродетелей: миролюбию, правдивости, ответственности, благодарности, уверенности, скромности.

Интегративные уровневые характеристики профессиональной компетентности разумно мыслящего субъекта педагогической деятельности создают возможность для сравнительной самооценки вследствие системного самоанализа качественных изменений ментальной трудоспособности, определяющей уровень педагогического сознания. Педагогическое сознание, по определению В. Меньшикова, представляет целостное единство взаимосвязанных между собой разных форм педагогического сознания (народное педагогическое сознание, нормативное педагогическое сознание, теоретическое педагогическое сознание), сложнейшее пространство образов, идей, традиций, концепций, учений, явление все более развивающееся и усложняющееся в истории. При этом подчеркивается необходимость анализа типов сознания не только со стороны их форм, но прежде всего со стороны содержания¹.

Качественные показатели когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельного критериев во взаимообусловленных, взаимозависимых связях создают уровневую модель педагогического сознания и дают возможность исследовать его и по форме, и по содержанию. Анализируя структурно-содержательную уровневую модель педагогического сознания можно проследить динамичные статусные трансформации субъекта самопознания, обладающего характерными правами и обязанностями на стадии: *устремленный, ученик, сотрудник* (когнитивный критерий). Соционормативные правила профессионально-личностных коммуникаций на каждом из этапов будут иметь существенные отличия по смыслу и процессуальной направленности, например, правила для ученика и сотрудника, приведенные в таблице 2.

Таблица 2

Соционормативные правила профессионально-личностных коммуникаций субъекта самопознания [8: с. 341–342]

№	Правила	
	для ученика	для сотрудника
1.	Не сори (хламом, словами, мыслями).	Прибирай, убирай (хлам, слова, мысли).
2.	Не нарушай (законов, правил, принципов).	Соблюдай (законы, правила, принципы).
3.	Не возьми (не твое, ничье, общее).	Отдавай без корысти (силы, время, знания).
4.	Не суди (учителей, врачей, родителей).	Оправдай (обидчика, критика, оппонента).
5.	Не расточай (свое, народное, природное).	Сохраняй (природное, народное, свое).
6.	Не забывай (долгов, обещаний, обязанностей).	Помни (долги, обещания, обязанности).
7.	Не навреди (себе, другу, врагу).	Помогай (врагу, другу, себе).

По аналогии, исходя из критериальной характеристики условно низкого уровня в достижении профессиональной компетентности (табл. 1), выстраи-

¹ Меньшиков В.М. Педагогическое сознание: структура и содержание. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41497.php>.

ваются правила для субъекта, *устремленного* к самопознанию и профессиональному самосовершенствованию, отражая модель педагогического сознания разумного, трудолюбивого преподавателя высшей школы, адаптированного к условиям современной образовательной среды.

Приведенные правила на стадии *ученик* (табл. 2) соответствуют условно среднему уровню самосознания разумно душевного субъекта самопознания, прилагающему свои усилия для разрешения индивидуальных самовоспитательных программ, вследствие которых правило «не сори» становится руководством к осмыслению чувств и развитию ментального трудолюбия в параметрах интересно, полезно, понятно. Нравственное указание «не нарушай» и безусловное следование этой установке ведет к законопослушанию, чести, справедливости; «не суди» — укрепляет силу воли в части благодарности, признания и прощения тех, кто связан общими духовно-нравственными идеалами в формате профессионального мышления «они и я», умением видеть собственные ошибки ранее, чем на них укажут критики и оппоненты; правило «не расточай» — учит целесообразности и соизмеримости профессионально-личностных затрат в параметрах «ты со знаниями», «ты в знаниях», «знания и умения в тебе», осмысляя ценность своевременного применения системных знаний в практику педагогического труда; сентенция «не забывай» — позволяет производить самоанализ выполненных обещаний «во время» текущего события с осмыслением причинно-следственных связей происходящего; установка «не навреди» — способствует развитию ментальной самостоятельности в принятии и разрешении плановых самовоспитательных программ, ответственности и дисциплины в освоении инновационных творческих подходов по реализации актуальных педагогических задач.

Анализ модели педагогического сознания на основе критериальных показателей условно высокого уровня в достижении профессиональной компетентности указывает на возможности дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования как *сотрудника* в самопознании, духовно-нравственные правила для которого ориентированы на сбережение социально-значимых воспитательных традиций, приумножение ценностных стимулов к ментальному труду, достижения уровня культуры в полифункциональных коммуникациях участников педагогического сотрудничества.

Системное освоение каждого последующего этапа самопознания обеспечивает качественно новый уровень профессионально-личностных достижений в повышении педагогической компетентности, при этом педагогическое сознание в целом (в силу поступенно-постепенной трансформации) обретает более сложную структуру и более масштабное функционирование. Подтверждением тому могут служить результаты деятельности «Школы педагогического мастерства» за 2011/2012 учебный год, организованной на базе Восточноевропейского университета экономики и менеджмента г. Черкассы, Украина. В состав участников «Школы педагогического мастерства» вошли начинающие преподаватели, в большинстве своем не имеющие педагогического образования, в количестве 15 человек. Базовым компонентом программы «Школы педагогического мастерства» явился теоретико-методический ресурс системы самопознания и профессиональ-

ного самосовершенствования субъекта педагогической деятельности, основные положения которого представлены в учебных программах «Культура взаимоотношений. Самоанализ», «Культура взаимоотношений. Самокоррекция», в научно-методическом сборнике «Культура взаимоотношений субъектов педагогической деятельности в современной педагогической практике» (авторские разработки), в учебном пособии «Самодиагностика», учебнике «Культура взаимоотношений» (в соавторстве с Н.Б. Евтухом) и других авторских научно-методических разработках по самопознанию и самосовершенствованию. Анализ деятельности «Школы педагогического мастерства» дал возможность составить общее представление о готовности ее участников к самопознанию, а также проследить динамику роста профессионально-личностных качеств по отдельным показателям, включенным в уровневые характеристики (таблица 1). Вследствие овладения самодиагностическими методиками (самотестирование [9], самодиагностика по таблице «Леонардо» [8: с. 436]), отмечены позитивные изменения в профессиональной деятельности указанной группы преподавателей. К наиболее существенным показателям, характеризующим состоявшиеся профессионально-личностные достижения, отнесены:

- повышение ментальной трудоспособности — системный самоанализ профессионально-личностных качеств «после» нестандартных коммуникативных педагогических контактов (профессиональные умения);
- формирование эмоционального иммунитета — проявление самообладания в нестандартных педагогических ситуациях (личные качества);
- укрепление самодисциплины в педагогической деятельности — умение самостоятельно принимать решения и разрешать комплексные программные педагогические задачи (профессиональные знания).

Системное изучение теоретико-методических основ самопознания и профессионально-личностного самосовершенствования, организованное в виде научно-методического семинара для учителей различных категорий в системе последиplomного образования (Черкасский областной институт последиplomного образования педагогических работников, 2012/2013 учебный год, более 200 человек) свидетельствует об актуальности и практической ценности предложенной методики применительно к реальным условиям педагогической практики.

Интересным и полезным, в части проявления внутренней готовности к самопознанию, является опыт работы со студентами различных направлений профессиональной подготовки, в том числе и педагогических специальностей (Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого, Восточноевропейский университет экономики и менеджмента, г. Черкассы, 2011/2013 учебные года) по апробации специальной дисциплины социально-гуманитарного цикла «Культура взаимоотношений». Анализ показывает, что назрела насущная необходимость широкомасштабного внедрения системы самопознания и профессионально-личностного самосовершенствования в педагогический процесс вузов, общеобразовательных школ, дошкольных и внешкольных заведений современного образовательного пространства.

Профессиональная компетентность, отражая способность профессионально работающего в области педагогики субъекта позволяет рационально использовать всю совокупность цивилизованного опыта для самовоспитания и самообучения, овладения инновационными способами и формами целесообразной педагогической деятельности.

В контексте проблемы считаем уместным представить компетентность в акмеологическом понимании, которая рассматривается как главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью. Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой профессиональной деятельности, ее принадлежности к определенным видам [1]. Очевидно, что акмеологическое прочтение компетентности предполагает разрешение двух основных профессионально-педагогических задач «Что делать?» и «С чего начинать?». В контексте самопознания и самосовершенствования помимо указанных двух реализуется программа профессионально-личностных достижений «Как делать?», ориентированная на эмоционально-выверенные, ментально-гуманные формы коммуникаций современного образовательного пространства. При этом личный ресурс знаний и умений применительно к качеству педагогического труда позволяет выявить уровень профессиональной педагогической компетентности (низкий, средний, высокий) и выработать дальнейший план профессионального самосовершенствования.

Несоответствие индивидуального ресурса сил вышеприведенным критериям когнитивному, эмоционально-ценностному, деятельному (табл. 1), свидетельствует о нереализованных возможностях в достижении заявленного (желаемого) уровня профессиональной компетентности. Осмысленная мотивация дальнейшего профессионального самосовершенствования активизирует процесс системных трансформаций по схеме личностных преодолений: *сомнение, страх, гордыня, страдание* на новом витке индивидуального развития [7]. В этом смысле вопрос «Как делать?» выступает стимулирующим фактором в переходе педагогического сознания (эмоционально-ценностный критерий) из зоны действия неполноценных свойств в виде благообразия, правдоподобия, благосклонности, благочестия в зону более высоких личностных качеств при безусловном соблюдении духовно-нравственных норм. Уровневая трансформация системных качеств способствует созданию ценностного ресурса в желаниях, эмоциях, чувствах, обеспечивает ментальное пробуждение педагогического сознания от духовного невежества, насыщение его специальными и научными знаниями, отрезвление от самолюбования малозначимыми достижениями и успехами, прозрение на собственную некомпетентность, умение слушать собеседника, говорить по существу, сосредотачиваться на объекте педагогического исследования. Следует подчеркнуть, что одним из базовых показателей педагогической компетентности выступает гуманизация профессиональной деятельности, вследствие чего педагогическое сознание претерпевает существенные изменения, приобретая трезвость суждений, насыщаясь

фундаментальными, духовно-нравственными знаниями, становясь «зрячим», постигая умение анализировать причинно-следственные связи «во время» событий, слышащее себя и оппонента, целенаправленно говорящее, осознающее «зло в добре». Педагогическое сознание разумно мыслящего субъекта самопознания в высоких проявлениях выступает как ментально активное, насыщающее знаниями, отрезвляющее от неполноценных желаний, чувств и мыслей, ясновидящее причинно-следственные связи «до» возможного события, яснослышающее себя, коллег, оппонентов, критиков, наставляющее по велению совести и долга, осознающее «добро во зле». Уровневая дифференциация педагогического сознания (низкий, средний, высокий уровень) указывает на динамику роста ментальной трудоспособности, определяющей профессионально-личностную стратегию в формировании коммуникативной культуры с субъектами и объектами окружающей действительности в пределах нормативных требований профессиональной компетентности.

Умение системно воспринимать педагогическую реальность, рассматриваемое как базовый процессуальный компонент профессионально-педагогической компетентности, обуславливает системное взаимодействие с ней. Такое умение обеспечивает возможность целостного, унифицированного видения логики педагогических процессов, понимания закономерностей и тенденций развития педагогической системы, моделирования целесообразной деятельности [6].

Исходя из критериальных уровневых характеристик профессиональной компетентности, целенаправленная педагогическая деятельность (низкий уровень, деятельный критерий) представляется трудолюбием, упорядоченными умениями по проектированию и реализации программных педагогических задач в параметрах *просто, грамотно, интересно*. Соответственно средний уровень (деятельный критерий) отражает самостоятельность, системные умения в принятии и разрешении плановых комплексных педагогических программ в параметрах *интересно, полезно, понятно*; высокий уровень (деятельный критерий) — самостоятельность, унифицированные умения в достижении социально-ориентированных, профессионально-значимых педагогических стратегий в параметрах *понятно, целенаправленно, емко* (табл. 1). Анализ показывает, что динамика роста профессионально-педагогической компетентности разумно мыслящего субъекта самопознания достигается в режиме постоянства профессионально-личностного самосовершенствования вследствие поступенно-постепенной трансформации педагогического сознания в части профессиональных знаний, умений и личных качеств.

Таким образом, профессиональная педагогическая компетентность, выражая единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению целенаправленной педагогической деятельности, выступает следствием системного ментального труда по самокоррекции профессионально-личностных качеств, укреплению волевого, эмоционального, ментального иммунитета в процессе самопознания. Дифференциация профессиональной компетентности (низкий, средний, высокий уровень) в соответствии с уровнем самосознания указывает

на динамику роста профессионально-личностных качеств. Структурирование по заданным критериям (когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельный) дает возможность проанализировать качественные изменения педагогического сознания разумно мыслящего субъекта самопознания, установить уровень профессиональной компетентности, скорректировать программу дальнейшего профессионально-личностного самосовершенствования.

Литература

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 161 с.
2. *Вачкова С.Н.* Уклад школы как педагогическая категория и феномен действительности // Вестник БФУ им. И. Канта. Калининград. 2013. Вып. 5. С. 54–59.
3. *Евтух Н.Б., Черкашина Т.В.* Культура взаимоотношений: учебник. Черкассы: Издатель Ю.А. Чабаненко, 2010. 340 с.
4. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1223 с.
5. *Кунаковская Л.А.* Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж. 2003. 202 с.
6. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. 2-е изд., доп. и перераб. Киев: Высшая школа, 2004. 304 с.
7. *Пиньковская Э.А.* Спаси и сохрани. Т. 2. «Эгология». Черкассы: Издатель Ю.А. Чабаненко, 2012. 438с.
8. *Пиньковская Э.А.* Спаси и сохрани. Т. 3. «Детектор лести». Черкассы: Издатель Ю.А. Чабаненко, 2013. 438 с.
9. Самодиагностика. Сборник тестов: учеб. пособие / Под общ. ред. Н.Б. Евтуха, Т.В. Черкашиной. Черкассы: Издатель Ю.А. Чабаненко, 2010. 240 с.

References

1. Akmeologicheskij slovar' / Pod obshh. red. A.A. Derkach. M.: RAGS, 2004. 161 s.
2. *Vachkova S.N.* Vklad shkoly' kak pedagogicheskaya kategoriya i fenomen dejstvitel'nosti // Vestnik BFU im. I. Kanta. Kaliningrad. 2013. Vy'p. 5. S. 54–59.
3. *Evtux M.B., Cherkashina T.V.* Kul'tura vzaimootnoshenij: uchebnik. Cherkasy': Izdatel' Yu.A. Chabanenko, 2010. 340 s.
4. *Efremova T.F.* Novy'j slovar' russkogo yazy'ka, Tolkovo-slovoobrazovatel'ny'j. M.: Russkij yazy'k, 2000. 1223 s.
5. *Kunakovskaya L.A.* Pedagogicheskaya refleksiya kak faktor profesional'nogo samosovershenstvovaniya uchitelya: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2003. 202 s.
6. Osnovy' pedagogicheskogo masterstva / Pod red. I.A. Zyazyuna. 2-e izd. dop. i pererab. K.: Vy'sshaya shkola, 2004. 304 s.
7. *Pin'kovskaya E'.A.* Seriya knig «Spasi i soxrani». T. 2. «Egologiya». Cherkassy': Izdatel' Yu.A. Chabanenko, 2012. 438 s.
8. *Pin'kovskaya E.A.* Seriya knig «Spasi i soxrani». T. 3. «Detektor lesti». Cherkassy': Izdatel' Yu.A. Chabanenko, 2012. 438 s.
9. Samodiagnostika. Sbornik testov: ucheb. posobie / Pod obshh. red. M.B. Evtux, T.V. Cherkashinoj. Cherkassy': Izdatel' Yu.A. Chabanenko, 2010. 240 s.

T.V. Cherkashina

Professional Competence of a Lecturer as a Subject of Self-Knowledge

Self-knowledge and self-perfection as a social oriented process bases on public demand brought forward to professional and personal qualities of a teacher as a bearer of spiritual and moral values. The dynamics of increase of professional competence of a reasonably thinking subject of self-knowledge is attained in the conditions of permanency due to the gradual transformation of pedagogical consciousness applied to the modern pedagogical practice.

Keywords: integrative characteristics of professional competence; mental capacity for work; self-knowledge and professional self-perfection.

**К.К. Голубушина,
О.И. Ключко**

Содержание жизненных перспектив студентов младших и старших курсов¹

Статья посвящена изучению содержания жизненных перспектив у студентов за годы обучения в вузе. Представлены результаты эмпирического изучения динамики показателей жизненных перспектив студентов младших и старших курсов.

Ключевые слова: жизненные перспективы; содержание; изменения за годы обучения в вузе.

Современные стандарты профессионального образования подчеркивают необходимость подготовки активного, ответственного, творческого, готового к постоянному образованию педагога. В настоящее время в ФГОС ВПО РФ сделан первый шаг к развитию ценностно-смысловых ориентиров педагога (как в научном, так и в практическом направлении), предложены, наряду с когнитивными, субъектно-лично ориентированные компетенции, которые, по мнению ряда авторов [4], послужат основанием становления субъектных характеристик участников образовательного процесса.

Видение себя как личности и профессионала в своих жизненных перспективах выступает одной из главных составляющих субъектности. Проблема жизненных перспектив студенческой молодежи связана с определением собственных позиций, стремлением к реализации целевых установок, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества. Многие исследователи (И.А. Ральникова, В.С. Собкин, С.В. Явон и другие) ссылаются на множественные противоречия в развитии молодого человека: значительные расхождения Я-идеального и Я-реального, ролевой диссонанс, снижение удовлетворенности собой, образованием и претензии на высокий уровень жизни; осознание необходимости образования и отсутствие прямой связи образованности с социальным статусом и пр. [8–10].

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 13-16-77004).

Ситуация неопределенности, присущая современному обществу в целом, а в России доведенная до крайности, разрушение системы социальных лифтов приводят к снижению осознанного планирования, целеполагания и построения траектории жизненного пути. Нами уже представлялись результаты изучения жизненных перспектив студентов, в которых мы обнаружили выраженную гендерную асимметрию их содержания [4]. В данной статье мы делаем акцент на сравнительном анализе содержания жизненных перспектив студентов младших и старших курсов педагогического вуза.

Исследования в данной проблемной области отражают смешение понятий, описывающих явление жизненных перспектив — жизненный путь, план, жизненный прогноз, самоопределение, стратегия и прочие. Наиболее обобщенным является, на наш взгляд, определение Е.И. Головаха, который рассматривает жизненную перспективу как целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, подчеркивая, что ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ее ядро, без которого она утрачивает свою основную функцию — регулятивную [3: с. 41]. При этом в жизни каждого человека существуют критические моменты, которые требуют формирования и перестройки жизненной перспективы. Таковым, по сути, и является период обучения в вузе.

Многие авторы, в частности Н.Н. Никитина, связывают жизненную перспективу личности не только со способностью прогнозировать и планировать свою жизнь, но и с проекцией на настоящее, определяя степень ее удовлетворенности этим настоящим. Причем удовлетворенность настоящим во многом зависит от его соответствия будущим устремлениям, перспективами и планам личности, степени идеальности и реальности этих планов, готовности и способности личности к их реализации [6].

Значение ценностей и целей в понимании будущего отмечают большинство исследователей. Так, близкий к жизненным перспективам феномен «жизненная стратегия» раскрывается через следующие компоненты: жизненная цель, смысл жизни, ценностные ориентации, наличие либо отсутствие убеждения о возможности и способности управления собственной жизнью на личностном уровне, временная перспектива, готовность к самостоятельному преодолению трудностей, самостоятельность личности, творческая направленность личности, самоактуализация, жизненная удовлетворенность [5].

Во многом соглашаясь с такой позицией, О.С. Васильева и Е.А. Демченко к качественным характеристикам жизненной стратегии относят жизненные цели, которые являются чертами идеального образа будущей жизни человека, и систему ценностей, на основе которой выстраиваются эти цели, поскольку они отражают ее содержание — то, к чему стремится человек. К качественным характеристикам жизненной стратегии авторы относят ответственность и осмысленность жизни. Ответственность, являясь одной из основных характеристик жизненной стратегии, оказывает большое влияние на эффективность реализации человеком своих жизненных целей и, следовательно, на удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. Авторы утверждают, что

люди с высокими показателями осмысленности жизни и общего уровня субъективного контроля, как правило, сознательно или неосознанно занимают позицию активного творца своей жизни [2].

Таким образом, наибольшее значение для изучения содержания жизненных перспектив имеют конкретные сферы будущей жизни, планируемые на определенном этапе, ценности, которыми личность руководствуется, локус-контроля и общая осмысленность жизни, что определило выбор методов нашего исследования. Наше эмпирическое исследование было проведено на базе педагогического факультета ИППО ГБОУ ВПО МГПУ. В нем приняли участие 94 респондента; из них 48 студентов первого курса бакалавриата в возрасте 17–18 лет (39 девушек, 9 юношей) и 46 выпускников специалитета и бакалавриата в возрасте 22–24 лет (40 девушек, 6 юношей). На этапе обработки результатов 4 человека были исключены из обследования по показаниям шкалы «лжи». В итоге анализу подвергались результаты исследования 90 респондентов. Мы применили следующие методы исследования:

1. Психодиагностический метод. Нами были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций (ТСЖО) (Д.А. Леонтьев); морфологический тест жизненных ориентаций (МТЖЦ) (В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина).

2. Метод свободного сочинения Л.В. Поповой с последующей обработкой методом контент-анализа.

3. Для обработки полученных данных использован математико-статистический метод U-критерий Манна-Уитни и ϕ -критерий Фишера.

Каждый из выбранных методов рассматривает свой компонент жизненных перспектив. Показатели ТСЖО Д.А. Леонтьева включают в себя: общий показатель осмысленности жизни (ОЖ), а также пять субшкал, отражающих конкретные смысловые ориентации. Это — «цели в жизни», «процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» и два аспекта локуса контроля: «локус контроля — Я (Я — хозяин жизни)», «локус контроля — жизнь или управляемость жизни».

В результате исследования смысловых ориентаций с помощью теста (ТСЖО) Д.А. Леонтьева нами были получены следующие данные (см. табл. 1, рис. 1). Показатели шкал каждого испытуемого были усреднены, что позволило сформировать психологический портрет среднестатистического респондента исследуемых групп и сделать их сравнительный анализ.

Средние показатели отражают некую тенденцию для данной группы респондентов и входят в средние значения (в средний диапазон), что говорит об адекватном отношении к жизни. Однако анализ с помощью критерия Манна-Уитни показывает, что практически по всем шкалам, кроме шкалы «Локус-контроль — Я», прослеживаются значимые различия.

Наименьший показатель, характерный для шкалы «Локус-контроль — Я», вероятнее всего, говорит о том, что ни первокурсники, ни выпускники не чувствуют возможности и не обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями

Таблица 1

**Показатели ТСЖО среднестатистического респондента
групп первокурсников и выпускников**

Субшкала	Средние значения первокурсники	Стандартные отклонения	Средние значения выпускники	Стандартные отклонения	U-эмп
Цели	34,22	3,97	36,34	3,83	668,5*
Процесс	32,75	2,84	35,31	3,16	512,5*
Результат	27,43	2,90	29,93	2,99	529,5*
Локус-контроль — Я	22,8	2,39	23,98	2,15	694,5**
Локус-контроль — жизнь	33,72	3,31	35,66	3,40	680,5*
Общий показатель ОЖ	112,36	7,78	119,25	8,90	508*

Примечание: * — при $p \leq 0,01$, ** — при $p \leq 0,05$.

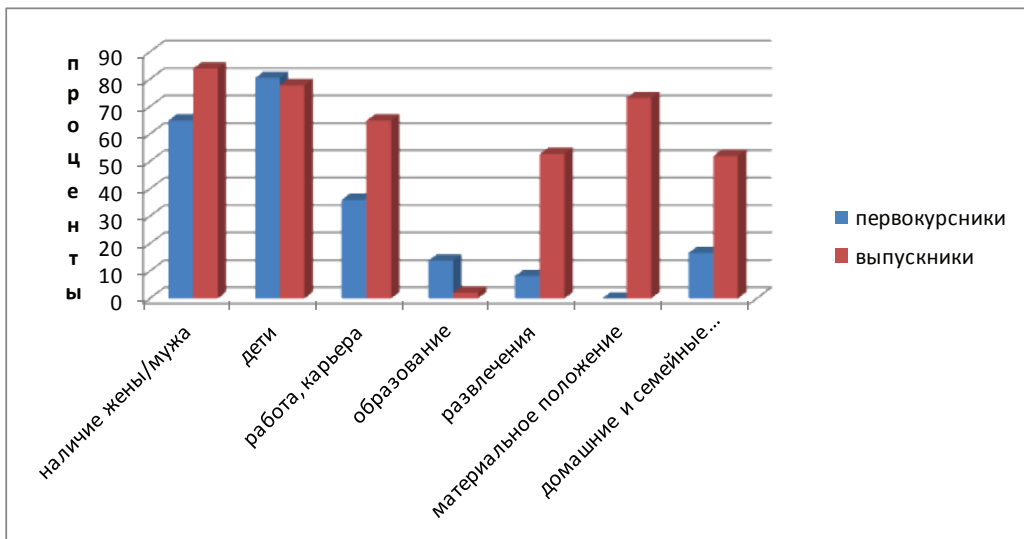


Рис. 1. Содержание жизненных перспектив студентов младших и старших курсов

о смысле, не умеют в достаточной мере контролировать события собственной жизни. Управление собой, ощущение собственных сил у студентов от первого к последнему курсу почти не меняются. Возможно, это связано, с тем, что старшекурсники еще не вышли в самостоятельную жизнь и у них не хватает опыта оценить собственные возможности, свой потенциал и понять: «Что я стою и как могу этим управлять?». При этом показатели шкалы «Локус-

контроль — Я», равно как и «Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ)», у выпускников выше. Это свидетельствует о том, что выпускники точнее ставят цели, больше ориентируются на процесс, но при этом не забывают о результате (он для них более важен, нежели для первокурсников), чувствуют большую возможность в управлении жизнью. Зона неопределенности по шкале «Локус-контроль — Я» как раз и говорит о том, что между первокурсниками и старшекурсниками есть различия, но они не столь велики и однозначны.

Наибольшие различия отмечаются в шкалах «Процесс» и «Результат», таким образом, именно эти показатели имеют существенные различия у студентов разных курсов. Старшекурсники в большей степени, нежели первокурсники, удовлетворены своей жизнью в настоящем, воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности: «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «активные социальные контакты», «собственный престиж», «материальное положение», «достижение» и «сохранение собственной индивидуальности». Под термином «ценность» в МТЖЦ понимается отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту и признание его, как имеющего жизненную важность. Терминальные ценности реализуются в различных жизненных сферах, что мы и попытаемся проследить при соотнесении данных, полученных разными методами. В МТЖЦ исследуется 6 жизненных сфер, в которых протекает деятельность человека: профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, общественная активность, увлечения, физическая активность. МТЖЦ позволяет оценить не только показатель по жизненным ценностям, но и определить, какая жизненная сфера более или менее значима в данном возрасте. Так же, как и при анализе ТСЖО, нами усреднены арифметические значения показателей МТЖЦ (см. табл. 2).

Таблица 2

**Показатели МТЖЦ среднестатистического респондента
групп первокурсников и выпускников**

Виды ценностей и сфер жизни	Терминальные ценности	Средние значения первокурс.	Станд. отклон. первокурс.	Средн. значения выпуск.	Станд. отклон. выпуск.	U-эмп
Нравственно-деловые ценности	Развитие себя	4	1,75	5,16	1,75	628*
	Духовное удовлетворение	4,79	1,63	5,84	2,37	652*
	Креативность	4,4	2,09	5,64	2,05	668*
	Активные социальные контакты	4,18	2,09	4,98	2,31	770,5
Эгоистически-престижные ценности	Собственный престиж	4,4	1,85	5,11	2,08	790,5
	Достижения	4,57	1,90	5,5	2,14	722**
	Материальное положение	4,18	1,77	5,34	2,07	654*

Виды ценностей и сфер жизни	Терминальные ценности	Средние значения первокурс.	Станд. отклон. первокурс.	Средн. значения выпуск.	Станд. отклон. выпуск.	U-эмп
	Сохранение собственной индивидуальности	4,36	1,80	5,3	2,13	726**
Жизненные сферы	Профессиональная жизнь	4,16	1,92	5,36	2,09	652*
	Обучение и образование	4,14	1,89	4,93	2,36	794
	Семейная жизнь	5,2	1,93	6,13	2,12	732,5**
	Общественная жизнь	3,84	1,75	4,89	2,08	656,5*
	Увлечения	5,11	1,54	5,93	2,03	731,5**
	Физическая активность	4,5	1,96	5,23	2,18	805

Примечание: * — при $p \leq 0,01$, ** — при $p \leq 0,05$.

Как и данные ТСЖО, результаты МТЖЦ свидетельствуют о том, что у выпускников более высокие показатели по каждой из шкал, т. е. видна тенденция к развитию ценностно-смысловой и потребностной структур личности. Наименее значимые терминальные ценности для первокурсников — развитие себя и активные социальные контакты. Вероятно, это связано с тем, что первокурсники пока меньше заняты рефлексией, самоанализом.

Иерархия ценностей у студентов разных курсов мало отличается: наибольшую значимость у первокурсников имеют духовное удовлетворение, достижения, креативность и собственный престиж (по убыванию); большее значение у выпускников — духовное удовлетворение, креативность, достижения, материальное положение. Значительно изменилось в иерархии ценностей материальное положение, его статус для выпускников значительно выше, чем у первокурсников.

Сфера «семейная жизнь» лидирует по значимости у обеих групп. Поскольку в выборке большая часть — девушки, и именно этот возраст является для них основным в рамках определения своей дальнейшей семейной жизни, личного счастья, то такие показатели, по нашему мнению, связаны именно с гендерными особенностями.

Характерный факт, что сфера «увлечения» и первокурсникам, и выпускникам важнее, чем «профессиональная жизнь», у обеих групп она занимает устойчивое второе место по значимости. У старшекурсников же к окончанию ВУЗа значение профессиональной области растет, но в рейтинге ценностей ведущей не становится (4-е место у первокурсников, 3-е место у выпускников).

Данные о значимости жизненных сфер свидетельствуют, что у обеих групп минимальное значение имеет «направленность на общественную жизнь», что соотносится с низким статусом ценности «активные социальные контакты». На первом курсе, возможно, еще нет сплочения в коллективе, студенты недостаточно включены в систему, в мероприятия вуза. Старшекурсники участ-

вуют в работе студенческого совета, в волонтерском движении, в форумах, научных конференциях и семинарах, многие работают по специальности, тем не менее существенного значения данная ценность не обнаруживает, что вполне соответствует данным других исследований [5].

Существенные различия отмечаются также и в терминальных ценностях «духовное удовлетворение» и «креативность». Это свидетельствует о том, что старшекурсники в большей степени руководствуются морально-нравственными принципами, стремятся реализовать свои творческие возможности, что подтверждается эмпирическими значениями U-эмп (652), (668) на уровне $p = 0,01$.

Для изучения содержания жизненных перспектив студентов мы использовали метод свободного сочинения Л.В. Поповой (см. табл. 3, рис. 1).

Таблица 3

Жизненные перспективы студентов младших и старших курсов

Сферы жизнедеятельности	Первокурсники	Выпускники	φ^* -эмп
Наличие жены/мужа	65 % (29 чел.)	84 % (38 чел.)	2,618**
Дети	80,5 % (36 чел.)	77,8 % (35 чел.)	0,141
Работа, карьера	36,1 % (16 чел.)	65 % (29 чел.)	2,997**
Образование	13,9 % (6 чел.)	2,2 % (1 чел.)	2,058*
Развлечения	8,3 % (4 чел.)	52,8 % (23 чел.)	4,828**
Материальное положение	2,1 % (1 чел.)	73,2 % (33 чел.)	8,517**
Домашние и семейные обязанности	16,7 % (8 чел.)	52 % (23 чел.)	3,585**

Примечание: * — при $p \leq 0,01$, ** — при $p \leq 0,05$.

Испытуемым предлагалось описать свой день: первокурсникам — через 15 лет, выпускникам — через 10 лет. Полученные результаты обрабатывались с помощью метода контент-анализа. Семантическими единицами в сочинениях учащихся стали смысловые конструкты, описывающие семейное положение, наличие детей, образование, работа/карьера, материальное положение, развлечения, домашние обязанности и другие.

Анализ сочинений позволил нам сделать выводы о содержании жизненных перспектив студентов, в целом подтверждающие данные тестов. В своих сочинениях первокурсники мало ориентированы на материальную сторону жизни, вероятно, эти заботы они пока перекалдывают на родителей. Выпускники существенно больше (до 70 %) заинтересованы в материальном положении. Образование, которое упоминают в своем будущем лишь 10 % первокурсников, становится неактуальным для выпускников.

Закономерным выглядит факт, что более значимой для студентов становится работа и карьера (32 % первокурсников и 65 % выпускников), однако по данным использованных тестов в рейтинге жизненных целей профессиональная деятельность не имеет приоритета у большинства студентов педагогического вуза, соответственно в сочинениях представления о профессиональной деятельности неконкретны и противоречивы («иду на работу», «к обеду освобожусь», «быстро завершаю дела на работе», «я — начальник», «у меня своя фирма»). Прямой свя-

зи профессиональной деятельности с обучением не наблюдается как минимум у трети выпускников — указывают другую профессию, не связанную с обучением в педагогическом вузе около 20 % испытуемых, вообще не указывают профессиональную деятельность в своем будущем — около 35 % студентов-выпускников. Причем такая направленность сочетается с представлениями о высоком уровне материального достатка в будущем — «у меня большой дом», «еду на шикарной машине с личным водителем», «отдыхаю на островах», «сажу на веранде виллы с видом на океан», «в доме работает прислуга».

Сочинения подтвердили лидирующее положение семьи в жизненных перспективах студентов. Странные, на первый взгляд, парадоксы в представлениях первокурсников: 80 % планируют детей, а наличие мужа/жены — лишь 65 %. При этом большинство первокурсников планируют детей, но работа, домашние и семейные обязанности их мало интересуют. Для выпускников же подобные обязанности становятся частью жизни. У первокурсников картина жизненной перспективы более идеалистическая, неуравновешенная и оторванная от реальной жизни. У выпускников она уже вполне реалистична. Сложность темы будущего сами студенты в своих сочинениях вполне осознают и отмечают: «Трудно представить, что будет через 10–20 лет».

В описаниях жизненных перспектив студентов мы не обнаружили семантических единиц, характеризующих участие в общественной жизни, принадлежность к какой-либо конфессии, посещение культурных и оздоровительных мероприятий (за исключением кинотеатров и прогулок).

С одной стороны, это может объясняться спецификой и ограничением применяемого метода сочинения, но с другой — частично подтверждается данными тестов о низкой значимости социальных контактов и неоднозначном статусе физической активности. Данные, полученные с помощью тестов и сочинения, в целом подтверждают друг друга.

Обобщая полученные результаты, мы можем сделать следующие выводы:

1. Иерархия ценностей, которыми руководствуются студенты в построении своих жизненных перспектив к моменту поступления в вуз, в целом уже сложилась и изменяется несущественно. Ориентации на духовное удовлетворение, креативность, личные достижения доминируют. Выявлена тенденция увеличения значения данных терминальных ценностей, а также ценности материального положения и развлечений за годы обучения в вузе.

2. Сфера семейной жизни лидирует в жизненных перспективах студентов как первого, так и выпускного курсов, что опровергает распространенную точку зрения о том, что молодежь не ориентирована на семью. К окончанию обучения в вузе у студентов существенно возрастает значение семейных/домашних обязанностей.

3. Несмотря на рост значений сферы жизни «работа/карьера» к выпускному курсу, мы можем констатировать превалирующую вне профессиональную направленность целей и ценностных ориентаций студентов-первокурсников и незавершенность профессионального самоопределения у выпускников. Профессиональная деятельность в жизненных перспективах не соответ-

ствуется профилю обучения более чем у половины студентов (из тех, кто указал эту сферу), около трети учащихся вообще не указывают профессиональную деятельность в своем будущем.

4. Значимость образования в жизненных перспективах студентов устойчиво низкая. С одной стороны, это закономерно, так как обучение в вузе заканчивается, однако это может свидетельствовать как о низкой степени удовлетворенности образованием, об отсутствии прямой связи между образованием и профессиональной деятельностью, так и о снижении ценности образования в целом.

5. Не обнаружено существенных различий по показателям локуса контроля и значениям сферы общественной жизни. При этом они остаются слабо выраженными в сравнении с другими показателями.

6. Старшекурсники в большей степени, нежели первокурсники, удовлетворены своей жизнью, в целом у них возрастает реалистичность, адекватность и разнообразие жизненных перспектив.

Указанные тенденции в развитии жизненных перспектив студентов характеризуют сложность и неоднозначность представлений о будущем учащейся молодежи и проблематизируют становление субъектности будущих педагогов.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
2. *Васильева О.С., Демченко Е.А.* Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2001. № 2. С. 74–85.
3. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
4. *Ключко О.И.* Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 16–23.
5. *Купченко В.Е.* Жизнь стратегии // Психология человека в современном мире: комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека / А.Л. Журавлев, В.А. Барabanщиков, М.И. Воловикова. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 334 с.
6. *Никитина Н.Н.* Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография. М.: Прометей, 2002. 316 с.
7. *Ральникова И.А., Демина Л.Д.* Развитие личности студента как субъекта — стратегическая цель современного высшего профессионального образования // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 2/1 (74). С. 45–50.
8. *Ральникова И.А.* Системная трансформация представлений о жизненной перспективе на переломных этапах жизненного пути // Сибирский психологический журнал. 2007. Вып. 26. С. 36–43.
9. *Собкин В.С.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. М.: Академия, 2009. 211 с.
10. *Явон С.В.* Молодежь в динамике гендерного пространства в условиях трансформации современного российского общества: монография. М.: Дашков и К°, 2010. 332 с.

References

1. *Abul'xanova-Slavskaya K.A.* Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb.: Aletejya, 2001. 304 s.
2. *Vasil'eva O.S., Demchenko E.A.* Izuchenie osnovny'x charakteristik zhiznennoj strategii cheloveka // *Voprosy' psixologii.* 2001. № 2. S. 74–85.
3. *Golovaxa E.I.* Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi. Kiev: Naukova dumka, 1988. 144 s.
4. *Klyuchko O.I.* Razvitie zhiznenny'x perspektiv studentov pedagogicheskogo vuza // *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya».* 2013. № 4. S. 16–23.
5. *Kupchenko V.E.* Zhizn' strategii // *Psixologiya cheloveka v sovremennom mire: kompleksny'j i sistemny'j podxody' v issledovaniyax psixologii cheloveka / A.L. Zhuravlev, V.A. Barabanshnikov, M. I. Volovikova.* M.: In-t psixologii RAN, 2009. 334 s.
6. *Nikitina N.N.* Stanovlenie kul'tury' professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya: monografiya. M.: Prometej, 2002. 316 s.
7. *Ral'nikova I.A., Demina L.D.* Razvitie lichnosti studenta kak sub'ekta — strategicheskaya cel' sovremennogo vy'sshego professional'nogo obrazovaniya // *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2012. № 2/1 (74). S. 45–50.
8. *Ral'nikova I.A.* Sistemnaya transformaciya predstavlenij o zhiznennoj perspektive na perelomny'x e'tapax zhiznennogo puti // *Sibirskij psixologicheskij zhurnal.* 2007. Vy'p. 26. S. 36–43.
9. *Sobkin V.S.* Student pedagogicheskogo vuza: zhiznenny'e i professional'ny'e perspektivy'. M.: Akademiya, 2009. 211 s.
10. *Yavon S.V.* Molodezh' v dinamike gendernogo prostranstva v usloviyax transformacii sovremennogo rossijskogo obshhestva: monografiya. M.: Dashkov i K°, 2010. 332 s.

***K.K. Golubushina,
O.I. Kliutchko***

**The Content of Life Prospects of Students
of Junior and Senior Courses of Studies**

The article is devoted to the studies of the content of life prospects of students during the years of studying in an institution of higher education. The authors present the results of the empirical studies of the dynamics of the indices of life prospects of students of junior and senior courses of studies.

Keywords: life prospects; content; the changes during the years of studies in an institution of higher education.

В.П. Песков

Роль аналитического и холистического стилей мышления для экспликации представления

В статье предпринята попытка осмысления роли стиля мышления ученого в процессе экспликации представления как психического явления. Показано, что какой-то один из способов представления информации и ее анализа в нашем сознании не является одновременно необходимым и достаточным. Раскрывается роль гносеологии и онтологии для экспликации представления как психического явления.

Ключевые слова: экспликация; представление; аналитичность; холистичность; порождение; отражение; образ.

В более ранних работах [6–8] мы уже затрагивали вопросы гносеологии и онтологии представления и показали, что каждая парадигма затрагивает разные стороны одного и того же явления, что в свою очередь расширяет возможность его экспликации. В данной статье мы постараемся раскрыть роль аналитичности и холистичности мышления для экспликации представления как психического явления.

В работе В.В. Знакова [1] дан ретроспективный анализ того, как психология изучала эти два стиля мышления. Опираясь на нее, можно сделать вывод о том, что большая заслуга в их изучении может быть отведена ИП РАН, и в частности таким российским ученым, как А.В. Брушлинский, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков и др.

Так, в работах Е.А. Сергиенко [10] показывается, что на этапе раннего когнитивного развития информация в субъективном опыте ребенка репрезентируется в двух типах кодов: амодальном и модальном. Причем глобальные амодальные коды осуществляют обработку информации по холистическому принципу типизации, и в свою очередь локальные модальные коды — по аналитическому. Изначально эти коды рассматривались как механизмы переработки образной и вербальной информации, а затем уже стали интерпретироваться в качестве общих признаков ментальной репрезентации, т. е. ее аналитичности и холистичности.

Уже эти результаты заставляют нас задуматься о том, что какой-то один из способов представления информации в нашем сознании не является одновременно необходимым и достаточным одновременно.

Проведенный В.В. Знаковым [1] анализ социального познания позволяет нам обратить внимание на то, что аналитический стиль переработки связывается прежде всего с направленностью субъекта на вычленение элементов,

из которых состоит целое, а холистический стиль мышления проявляется в стремлении субъекта оценить целостный характер явления.

Хочется отметить, что ранее [6] нами было показано, что гносеологическая парадигма (объект-образ) направлена на изучение состава структуры информационного содержания представления, рассматривая его в качестве продукта отражения, и тем самым является примером использования аналитического стиля при изучении представления как психического явления.

Проведенный нами анализ исследований отечественных ученых [5] позволил сделать вывод о том, что специфика психологического познания заключается в том, что на уровне биологического познания физический или биологический объект всегда выступает как комплекс дифференцированных элементов, каждый из которых характеризуется достаточно дифференцированными функциями. Поэтому познание такого объекта заключается в выявлении законов взаимодействия элементов с целью объяснения природы его целостности и, как следствие, его свойств. А поскольку представление как форма психической реальности дана исследователю в качестве нерасчлененного целого, то начинать исследование приходится с доказательства того, что психический объект состоит из некоторого множества элементов и что природа этих элементов связана с проявляемыми этим объектом свойствами.

Все это побудило нас изучить представление как структуру и выделить в ней, пусть даже и условно, общие и специфические компоненты, а также выявить ее особенности и условия формирования и развития [5]. Таким образом, опираясь на вышеуказанные положения, мы доказали, что, рассматривая представление как динамическую полифункциональную структуру, можно в качестве целого определить представление как психологический феномен. Было выявлено, что структура представления выступает как сложное целое, как целостностное единство всех ее компонентов и их всесторонних связей, которые создают и реализуют функционирование представления. Отнесенность компонентов к структуре определяется их участием в достижении цели, поэтому тот или иной вид представления может быть отнесен к ней, исходя из характера функционирования, процесса создания представления, как целостного образа. В качестве системообразующего фактора, определяющего особенности функционирования системы, являются пространственные представления.

Мы доказали [5], что субъекта отличают особенности структуры представлений, которые проявляются в степени выраженности, тесноте связи ее компонентов, в яркости-четкости представлений. Его характеризуют уровни развития представлений различной модальности; контролируемости (устойчивости), живости (изменчивости, вариабельности), яркости-четкости представлений), субъективная избирательность к представлению, пространственное манипулирование (изменение положения объекта или его частей, изменение структуры объекта, изменении и того, и другого одновременно); внутренние функциональные состояния индивидуальности, взгляды, интересы, убеждения, цели, намерения и прочее.

Примером холистического мышления в психологии может являться онтологический подход. В рамках данного научного подхода холистическое мышление сосредотачивает наше внимание на рассмотрении представления в его развитии, т. е. с эволюционной точки зрения.

Идея психического как процесса получила развитие в трудах Аристотеля, И.Ф. Гербарта, Ф. Бретано, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского, А.И. Миракяна, В.И. Панова, В.А. Барабанщикова и др.

С точки зрения развития представление рассматривается нами в двух планах: во-первых, как движение, интеллектуальная деятельность, и, во-вторых, как становление, порождение чувственного образа. Специфика представления как процесса, исходя из вышеперечисленных оснований, заключается в том, что в нем реализуется высшая форма динамики — развитие.

Рассмотрение представления в развитии, т. е. с эволюционной точки зрения, детерминируется сущностью бытия как способности постоянно рождать представления, далее удерживать или сохранять их какое-то время, а затем делать их слабее и разрушать вовсе. Данное положение опирается, с одной стороны, на работы Аристотеля, И.Ф. Гербарта, а с другой, на современные исследования А.И. Миракяна и В.И. Панова, в частности на принцип природных форм бытия, сформулированный В.И. Пановым: «...суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению-самосохранению-саморазрушению» [4: с. 183].

Однако аналитичность и холистичность в мышлении ученого — это не дискретные конфликтующие друг с другом полюса, в своей совокупности они составляют континуум, внутри которого только и возможно появление целостного интегративного знания. Подтверждение нашим словам мы находим в высказывании В.В. Знакова [1] о том, что в мировоззрении людей аналитичность диалектически взаимосвязана с холистичностью, т. е. один стиль мышления дополняет другой. Кроме того, он отмечает: «Современный мир сложен и многогранен, не удивительно, что, исследуя психику живущих в нем людей, психолог должен гибко сочетать в себе аналитические способы рассуждения с холистическими» [1: с. 31].

Опираясь на аналитическое мышление, мы изучили представление как структуру и выделили в ней, пусть даже и условно, общие и специфические компоненты, а также выявили ее особенности и условия для формирования и развития. Кроме того, мы показали, что представление — это индивидуализированный образ, динамическое образование, которое требует определенной субъективной переработки, создающее и отражающее сложную жизнь личности в своем отношении к ней.

Затем прибегнув к холистичности синтеза, мы обратились к расширению целостного контекста.

Поэтому на первое место вышла идея о неразрывности мира и человека. Человек и его сознание существуют, функционируют и развиваются не только согласно внутренним детерминантам, но и внешним, т. е. и по закономерностям бытия, в котором они существуют.

Опираясь на исследования школы А.И. Миракяна [3], концепцию порождающего процесса, мы предприняли попытку выделения принципов порождающего процесса представления [8], которая является пока лишь шагом, направленным на переосмысление функциональной роли представления в системе взаимоотношений «человек – мир», и к разработке теоретической модели порождения полифункционального представления о движении, стабильности, форме, пространстве, времени и т. д.

Далее проведено исследование структурных взаимоотношений таких психологических категорий, как образ, представление и сознание. В результате чего предложенная нами структура представления, как многокомпонентное, многослойное образование, рассмотрено в трех измерениях (субъект-объект-сознание).

Проблема соотношения части и целого является базовой для системного подхода, но в данном случае она может получить двуединую конкретизацию: первая — внутрь, т. е. требует раскрытия механизмов интеграции компонентов системы в целостность, а вторая — раскрытие самой системы как части еще более общей широкой целостности, выступающей по отношению к ней как метасистема. Таким образом, мы дифференцируем два класса взаимодействий: внутрисистемные и внешнесистемные. Оба этих класса находятся между собой в тесной связи и опосредованности. Например, дихотомия внутреннего и внешнего, единство структуры сознания и структуры представления.

В рамках традиционной психологии в экспериментальных и теоретических исследованиях представления фактор сознания учитывался не в той мере, в какой, как нам кажется, это было необходимо. Исключалась возможность рассмотрения представления в качестве отдельного самостоятельного компонента процесса сознания. Суммируя все вышесказанное, необходимо рассмотреть процесс представления в соотношении с сознанием, рассматривая вторичный образ, как его единицу, как сознательно переживаемый образный феномен, вторичный по отношению к перцептивным воздействиям в различных состояниях сознания.

В таком случае, чтобы описать структуру представления, опирающуюся на онтологическое основание (человек-бытие), разработанное С.Л. Рубинштейном [9], в рамках субъектно-деятельностного подхода, метасистемный принцип А.В. Карпова [2], место образа в структуре представления можно определить, учитывая более высокие уровни представления, и эту роль метапозиции представления играет сознание. А значит, необходимо включить структуру представления в сознание и бытие, так как внутри бытия субъект как носитель представлений и объект, отраженный в них, всегда единая нераздельная система, они соотносительны и не существуют друг без друга. Тогда представление — это многокомпонентное, многослойное образование, имеющее три измерения (субъект-объект-сознание).

И наконец, еще одна методологическая позиция, которая основана на представлении о психике как о форме бытия «в возможности» и «в действительности» (по Аристотелю), которая обретает свое действительное существование и развитие во взаимодействии человека с окружающей средой, положенная в основу и развиваемая в рамках экопсихологического подхода [4].

Как уже было показано [7], развертывание процесса представления возможно только если брать за основу взаимодействие индивида с окружающим миром, в ходе которого изменяется и объект представления и он сам.

Мы считаем, что с онтологической точки зрения процесс представления не сводится к образованию слепок, следа действительности или активности индивида по отношению к уже имеющемуся в наличии. Роль представления в процессе познания и в том, чтобы через повторное переживание действительности отражать ситуацию, имевшую место в прошлом, но и, выходя за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, предвосхищать будущее, переживая его, наполняя его новым содержанием, расширяющим пределы реальности.

В ходе проведенного анализа [7] мы обосновали, что представление принадлежит реально существующему человеку; протекая как переживание, оно обуславливает и объединяет в целое течение всей его прошлой, настоящей и будущей жизни, определяет и ее смысл, репрезентируя тем самым его бытие. Таким образом, не существует объективной реальности, абсолютной истины, а существуют альтернативные способы конструирования, в которых события приобретают определенные значения, когда они интерпретируются индивидом. Психические конструкции, в том числе и представления, которые образует субъект, отражая объективный мир, являются автономными. Поэтому, несмотря на схожесть с воспринимаемым объектом, представления, создаваемые субъектом, нетождественны ему, более того, полной идентичности в представлениях не существует. Представление есть конструкция, связанная с внутренним миром субъекта, а поэтому, как и внутренний мир, соответствует миру ровно настолько, насколько это необходимо для его жизнеобеспечения.

В наших исследованиях [5, 7] мы показали, что субъект представления играет роль внутренней предпосылки, внутреннего условия процесса представления реальности, с которой он вступает во взаимодействие, и в ходе его, через переживание, осознание и понимание, субъект реализует, проявляет, раскрывает свой внутренний потенциал, свой внутренний ресурс.

Аналитичность и холистичность в мышлении применительно к представлению как психическому явлению позволяют вскрыть взаимоотношение между представлениями человека и бытием, сформировав представление об относительности бытия, более адекватно описать процесс отражения окружающей человека реальности (бытия) в представлении, а также более целостно подойти к изучению этого психического феномена как продукта и как процесса представления, а не для их противопоставления.

Литература

1. *Знаков В.В.* Аналитичность и холистичность в научном мировоззрении А.В. Брушлинского // Человек, субъект, личность в современной психологии. Часть 1 / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. С. 29–32.
2. *Карпов А.В.* Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: ИП РАН, 2004. 503 с.

3. *Миракян А.И.* Принципы порождающего процесса восприятия / Под ред. А.И. Миракяна. М.: Изд-во НИИ СО и УК АПН, 1992. 223 с.
4. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
5. *Песков В.П.* Различие структуры представлений у интеллектуально одаренных и среднеинтеллектуальных подростков // Психологическая наука и образование. Развитие и обучение современного ребенка. 2010. № 2. С. 28–35.
6. *Песков В.П.* Вопросы гносеологии и онтологии представления // Человек, субъект, личность в современной психологии. Часть 1 / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергеев. М.: Ин-т психологии РАН, 2013. С. 143–146.
7. *Песков В.П.* Представление в системе бытия // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Психология. Социальная работа». 2013. Вып. 5. С. 3–9.
8. *Песков В.П.* Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 2 (16). С. 41–52.
9. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
10. *Сергеев Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Ин-т психологии РАН, 2006. 464 с.

References


1. *Znakov V.V.* Analitichnost' i xolistichnost' v nauchnom mirovoznrenii A.V. Brushlinskogo // Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoj psixologii. Chast' 1 / Otv. red.: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko. M.: In-t psixologii RAN, 2013. S. 29–32.
2. *Karpov A.V.* Metasistemnaya organizaciya urovnevy'x struktur psixiki. M.: IP RAN, 2004. 503 s.
3. *Mirakyan A.I.* Principy' porozhdayushhego processa vospriyatiya / Pod red. A.I. Mirakjana. M.: Izd-vo NII SO i UK APN, 1992. 223 s.
4. *Panov V.I.* E'kologicheskaya psixologiya: Opy't postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
5. *Peskov V.P.* Razlichie struktury' predstavlenij u intellektual'no odareny'x i sredneintellektual'ny'x podrostkov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. Razvitie i obuchenie sovremennogo rebenka. 2010. № 2. S. 28–35.
6. *Peskov V.P.* Voprosy' gnoseologii i ontologii predstavleniya // Chelovek, sub"ekt, lichnost' v sovremennoj psixologii. Chast' 1 / Otv. red.: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergeenko. M.: In-t psixologii RAN, 2013. S. 143–146.
7. *Peskov V.P.* Predstavlenie v sisteme by'tiya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psixologiya. Social'naya rabota». 2013. Vy'p. 5. S. 3–9.
8. *Peskov V.P.* Razrabotka teoreticheskoy modeli porozhdeniya polifunkcional'nogo predstavleniya // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2011. № 2 (16). S. 41–52.
9. *Rubinshtejn S.L.* By'tie i soznanie. M.: Izd-vo AN SSSR, 1957. 328 s.
10. *Sergienko E.A.* Rannee kognitivnoe razvitie: novy'j vzglyad. M.: In-t psixologii RAN, 2006. 464 s.

V.P. Peskov

The Role of Analytical and Holistic Thinking Styles at Explicating a Representation

In the article the author makes an attempt to interpret the role of thinking style of a scholar in the process of explicating a representation as a psychical phenomenon. The author shows that only one of ways of presentation the information and its analysis in our consciousness cannot be at the same time necessary and sufficient. The article reveals the role of epistemology and ontology at explicating a representation as a psychical phenomenon.

Keywords: explication; representation; analyticity; holistic way of thinking; outcome; reflection; image.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Л.Е. Осипенко

Экспериментальное определение влияния репродуктивных и исследовательских методов обучения на процесс становления учебной деятельности школьников

В статье предложен оригинальный подход, позволяющий установить влияние репродуктивных и исследовательских методов обучения на процесс становления учебной деятельности школьников. В основу положена статистическая модель, которая позволяет с высокой степенью достоверности установить характер связей и отношений между репродукцией и исследованием как составными компонентами учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: учебная деятельность школьников; исследовательское и репродуктивное обучение; статистическая модель; полиномиальное распределение; критерий сравнения групп; статистически значимые различия; доверительный интервал.

Вопрос об эффективности использования репродуктивных и исследовательских методов обучения и в настоящее время является предметом дискуссий. Так, специалистами аргументированно выделено главное преимущество репродуктивных методов — их экономность, поскольку они обеспечивают возможность передачи значительного объема знаний, умений за минимально короткое время и с небольшими затратами усилий.

Однако ряд ученых склонны считать, что формальное заучивание знаний, подкрепляемое бесконечными повторениями, калечит мозг, в результате чего мышление становится ригидным, и человек утрачивает способность решать какие-либо творческие задачи [6].

В истории педагогики признана эффективность приобретения обучающимися знаний путем «открытия». Однако исследовательское обучение [8] также имеет определенные границы применимости, неоправданное расширение которых ведет к снижению уровня академической подготовленности учеников.

Позитивно оценивая воздействие на учебную деятельность школьников как со стороны репродуктивного, так и исследовательского обучения, мы считаем, что их следует рассматривать не изолированно, а как составные ком-

поненты учебной деятельности. Данный тезис ранее сформулирован в работах [1, 2–5, 7] и др.

В контексте нашей публикации особый интерес представляет работа Э.К. Никитиной [4]. Она выделяет четыре вида взаимосвязи репродуктивного и творческого компонентов процесса изучения учебного материала младшими школьниками. По ее мнению, в первом виде взаимосвязи творчество встроено в структуру репродуктивного компонента и не оказывает существенного влияния на изучение учебного материала. Видами взаимосвязи репродуктивного и творческого компонентов процесса изучения учебного материала младшими школьниками является их сочетание с доминированием как репродуктивного, так и творческого компонентов. Последний, четвертый вид взаимосвязи репродуктивного и творческого компонентов процесса изучения учебного материала школьниками базируется исключительно на творческой познавательной деятельности, в которой репродукция выступает как ее структурный элемент, не оказывая существенного влияния на изучение учебного материала.

Высоко оценивая результаты, полученные нашими коллегами, мы считаем, что характеристика связей и отношений между репродукцией и исследованием как составными компонентами процесса становления учебной деятельности школьников требует детализации. Решение данной задачи определило выбор соответствующих средств и методов исследования.

Нами был использован разработанный Н.Б. Шумаковой [9] опросник «Выбор способа обучения». В модифицированном виде он состоит из 15 высказываний, которые позволяют выявить предпочтения школьников репродуктивному либо исследовательскому обучению. На каждое из высказываний ученик должен был выбрать наиболее подходящий ответ, представленный в трех вариантах: «всегда», «иногда» и «никогда». В два балла оценивался ответ, соответствующий положительному отношению или принятию тех или иных особенностей учебной деятельности. Ответ «иногда» оценивался в один балл. В случае отрицательного отношения приписывался «нуль».

Педагогический эксперимент носил сравнительный характер двух моделей становления учебной деятельности школьников: традиционной — с доминированием репродуктивного обучения и единичными бессистемными учебными исследованиями школьников, и экспериментальной, в которой репродуктивные и исследовательские методы выступали как взаимосвязанные компоненты процесса становления учебной деятельности школьников [5]. Поскольку наиболее точно описывают связи и отношения математические методы исследования, поэтому необходимо было разработать статистическую модель, которая бы позволила провести строгую математическую обработку полученных результатов и решить обозначенную нами задачу.

Изложим основные математические выкладки, описывающие ее суть. В ходе опроса каждый ученик мог дать три ответа («всегда», «иногда», «никогда»), поэтому обозначим число учеников, давших ответ «всегда» — n , давших ответ «иногда» — m , соответственно остальные $N - n - m$ учеников дали отрицательный ответ.

Опустив математическую аргументацию, которая достаточно подробно описана в справочниках по математической статистике, примем, что при больших выборках N величины n , m при независимых ответах на вопросы подчиняются полиномиальному распределению:

$$P(n, m) = \frac{N!}{n!m!(N-n-m)!} p_1^n p_2^m (1-p_1-p_2)^{N-n-m}, \quad (1)$$

где p_1, p_2 — вероятность, что ученик даст ответы «всегда», «иногда» соответственно.

Случайные величины n , m изменяются в следующих пределах: если n может изменяться от 0 до N , то m принимает дискретный ряд значений от 0 до $(N-n)$.

В качестве критерия сравнения групп опрошенных примем некоторую линейную комбинацию:

$$\eta = p_1 + \alpha p_2, \quad (2)$$

где параметр α — это вес, с которым следует учитывать «уклончивый» ответ «иногда».

При $\alpha = 0$ эти ответы не учитываются, при $\alpha = 1$ засчитываются так же, как и ответ «всегда».

Из принципа максимального правдоподобия следует, что несмещенными оценками вероятностей p_1, p_2 служат относительные частоты, т. е. доли учеников, давшие соответствующие ответы:

$$\hat{p}_1 = \frac{n}{N}, \quad (3)$$

$$\hat{p}_2 = \frac{m}{N}.$$

Следовательно, несмещенной оценкой введенного критерия сравнения служит величина, которая обозначает долю учащихся, давших положительный ответ на соответствующий вопрос¹:

$$\hat{\eta} = \hat{p}_1 + \alpha \hat{p}_2 = \frac{n + \alpha m}{N}. \quad (4)$$

Для построения интервальной оценки с заданной доверительной вероятностью мы использовали теорему Муавра-Лапласа, в которой утверждается, что при больших N полиномиальное распределение аппроксимируется нормальным распределением. Следовательно, величину (4) также можно рассматривать как нормальную случайную величину. Она позволяет получить интервальную оценку в виде формулы:

$$\eta = \hat{\eta} \pm u_p \sqrt{\frac{1}{N} \left(\frac{n}{N} + \alpha^2 \frac{m}{N} - \hat{\eta}^2 \right)}, \quad (5)$$

где u_p — процентные точки стандартного нормального распределения.

Для доверительной вероятности, принятой для педагогических исследований $p = 0,95$ примем $u_p = 2$. В формуле (5) неизвестные вероятности p_1, p_2

¹ Введение дополнительного параметра α позволяет также снять косвенную проблему — как математически учитывать ответ «иногда».

заменим их оценками (3), тем самым получим критерий сравнения ответов на вопросы анкеты.

Обобщенные результаты анкетирования обучающихся в четвертых классах приведены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты опроса школьников, обучающихся в четвертых классах

№	Характеристика ответов обучающихся в четвертых классах	Численные характеристики ответов обучаемых ($\alpha = 0,5$)							
		Контрольные классы				Экспериментальные классы			
		p_1	p_2	η	$\Delta\eta$	p_1	p_2	η	$\Delta\eta$
1	Нравится доказывать или опровергать идеи, предлагаемые учителем	0,07	0,11	0,13	0,05	0,13	0,15	0,21	0,06
2	Любят выдвигать гипотезы	0,09	0,12	0,15	0,06	0,22	0,41	0,43	0,07
3	Нравится наблюдать, экспериментировать	0,47	0,32	0,63	0,07	0,53	0,36	0,71	0,06
4	Нравится самостоятельно формулировать проблему	0,02	0,04	0,04	0,03	0,03	0,12	0,09	0,04
5	Готовы тратить много времени на проведение сложных исследований	0,05	0,09	0,10	0,05	0,16	0,07	0,20	0,07
6	Нравится, когда учитель все подробно объясняет и рассказывает и не надо много думать самому	0,81	0,10	0,86	0,06	0,53	0,19	0,63	0,08
7	Готовы самостоятельно искать необходимую информацию для объяснения чего-либо	0,16	0,05	0,19	0,07	0,13	0,36	0,31	0,06
8	Нравится писать текст выступления, готовить презентацию	0,10	0,12	0,16	0,06	0,14	0,23	0,26	0,07
9	Готовы выступать перед классом с результатами исследований	0,11	0,13	0,18	0,06	0,32	0,18	0,41	0,08
10	Нравится, когда учитель покажет, как решать задачу, а потом легко решать такие же задачи	0,75	0,07	0,79	0,07	0,47	0,24	0,59	0,08

№	Характеристика ответов обучающихся в четвертых классах	Численные характеристики ответов обучаемых ($\alpha = 0,5$)							
		Контрольные классы				Экспериментальные классы			
		p_1	p_2	η	$\Delta\eta$	p_1	p_2	η	$\Delta\eta$
11	Интересно учиться в школе	0,42	0,15	0,50	0,08	0,46	0,43	0,68	0,06
12	Любят выполнять задания, когда нужно что-либо запомнить, а не ломать голову над сложной задачей	0,52	0,31	0,68	0,07	0,54	0,22	0,65	0,08
13	Предпочитают готовить домашние задания самостоятельно	0,11	0,08	0,15	0,06	0,3	0,19	0,40	0,08
14	Любят, когда родители помогают выполнять домашнее задание	0,83	0,05	0,86	0,06	0,41	0,26	0,54	0,08
15	Готовы слушать выступления своих товарищей с докладами	0,10	0,12	0,16	0,06	0,13	0,22	0,24	0,07

Для визуализации полученных результатов представим их в виде диаграммы обобщенных оценок (рис. 1). В ней ромбами отмечены результаты, полученные учащимися контрольных классов (далее — КК), кружками — экспериментальных (далее — ЭК). Сплошными линиями выделена доверительная область для оценок, полученных учащимися контрольных классов. Попадание в нее косвенно свидетельствует о незначимом различии.

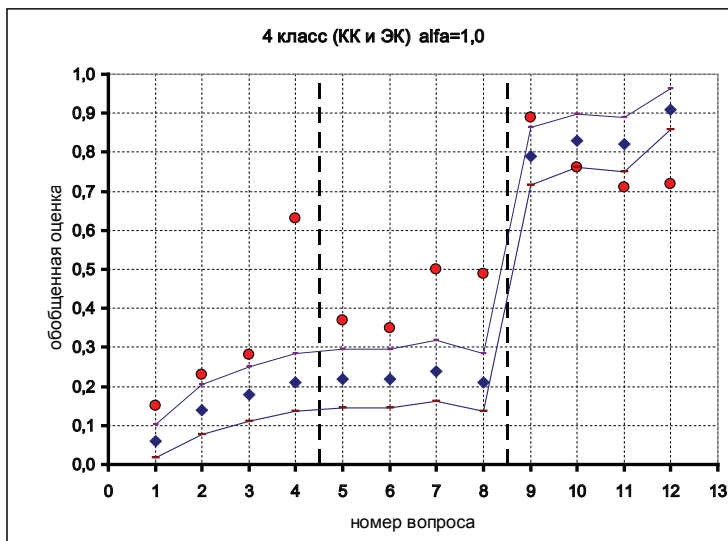


Рис. 1. Сравнительный анализ результатов обучения в четвертом классе

Анализ рисунка 1 позволяет очень четко выделить группу ответов младших школьников, получивших наивысшие оценки. Первая из них включает вопросы 1–4, характеризующие отношение учеников начальных классов к исследовательским методам обучения. Это желание формулировать проблему исследования, доказывать или опровергать идеи, выдвигать гипотезы, тратить много времени на проведение исследований. На данном промежутке очевидно преимущество экспериментальных групп. Особенно заметно отличие в «выдвижении гипотез» (вопрос 4).

Полученные количественные результаты свидетельствуют, что количество школьников, предпочитающих исследовательские методы обучения, в обеих группах невысоко.

Во вторую группу нами отнесены вопросы с 5-го по 8-й. Они оценивают отношение младших школьников к презентационной составляющей исследовательской деятельности: самостоятельно искать необходимую информацию для объяснения чего-либо; писать текст выступления, готовить презентацию; слушать выступления своих товарищей с докладами; выступать перед классом с результатами исследований. Уже на начальной стадии прививается вкус к публичным обсуждениям. В данной группе вопросов опять очевидно явное преимущество экспериментальных классов.

Третья группа (вопросы 10–12) определяет отношение младших школьников к репродуктивным методам обучения: желание выполнять задания, когда нужно что-либо запомнить, а не ломать голову над сложной задачей, предпочтение, когда учитель покажет, как решать задачу, а потом легко решать такие же задачи, либо учитель все подробно объясняет и рассказывает и нет необходимости много думать самому. Анализ данной группы ответов свидетельствует, что большинство младших школьников предпочитают репродуктивные методы обучения. Однако в экспериментальных классах констатируется постепенное повышение интереса к исследовательским методам обучения.

Несколько особняком стоит вопрос 9. Он отражает явно выраженное желание младших школьников экспериментировать.

Однако нас интересовала возрастная динамика изменений предпочтений не только младших школьников, но и подростков (табл. 2).

Таблица 2

Результаты опроса школьников, обучающихся в девятых классах

№	Характеристика ответов обучающихся в четвертых классах	Численные характеристики ответов обучаемых ($\alpha = 0,5$)							
		Контрольные классы				Экспериментальные классы			
		p_1	p_2	η	$\Delta\eta$	p_1	p_2	η	$\Delta\eta$
1	Нравится доказывать или опровергать идеи, предлагаемые учителем	0,07	0,11	0,13	0,05	0,21	0,08	0,25	0,07

№	Характеристика ответов обучающихся в четвертых классах	Численные характеристики ответов обучаемых ($\alpha = 0,5$)							
		Контрольные классы				Экспериментальные классы			
		p_1	p_2	η	$\Delta\eta$	p_1	p_2	η	$\Delta\eta$
2	Любят выдвигать гипотезы	0,12	0,06	0,15	0,06	0,27	0,13	0,34	0,08
3	Нравится наблюдать, экспериментировать	0,73	0,11	0,79	0,07	0,82	0,07	0,86	0,06
4	Нравится самостоятельно формулировать проблему	0,03	0,07	0,07	0,04	0,11	0,13	0,18	0,06
5	Готовы тратить много времени на проведение сложных исследований	0,09	0,05	0,12	0,05	0,18	0,23	0,30	0,07
6	Нравится, когда учитель все подробно объясняет и рассказывает и не надо много думать самому	0,65	0,18	0,74	0,07	0,52	0,11	0,58	0,09
7	Готовы самостоятельно искать необходимую информацию для объяснения чего-либо	0,12	0,28	0,26	0,06	0,21	0,23	0,33	0,07
8	Нравится писать текст выступления, готовить презентацию	0,23	0,26	0,36	0,07	0,36	0,17	0,45	0,08
9	Готовы выступать перед классом с результатами исследований	0,18	0,48	0,42	0,06	0,21	0,34	0,38	0,07
10	Нравится, когда учитель покажет, как решать задачу, а потом легко решать такие же задачи	0,64	0,18	0,73	0,07	0,43	0,18	0,52	0,08
11	Интересно учиться в школе	0,39	0,14	0,46	0,08	0,42	0,1	0,47	0,09
12	Любят выполнять задания, когда нужно что-либо запомнить, а не ломать голову над сложной задачей	0,61	0,21	0,72	0,07	0,44	0,17	0,53	0,08
13	Предпочитают готовить домашние задания самостоятельно	0,49	0,14	0,56	0,08	0,68	0,13	0,75	0,07

№	Характеристика ответов обучающихся в четвертых классах	Численные характеристики ответов обучаемых ($\alpha = 0,5$)							
		Контрольные классы				Экспериментальные классы			
		p_1	p_2	η	$\Delta\eta$	p_1	p_2	η	$\Delta\eta$
14	Любят, когда родители помогают выполнять домашнее задание	0,22	0,28	0,36	0,07	0,11	0,08	0,15	0,06
15	Готовы слушать выступления своих товарищей с докладами	0,16	0,18	0,25	0,07	0,23	0,17	0,32	0,08

Для этого мы проранжируем ответы обучающихся в девятых классах по оценкам обучающихся в четвертых классах и сравним динамику изменений отдельно в контрольных (рис. 2А) и экспериментальных классах (рис. 2Б).

Очевидно, что в контрольных классах никаких значимых изменений, связанных с развитием исследовательских умений подростков, не произошло. Однако с возрастом у обучающихся как в контрольных, так и экспериментальных группах появилась готовность тратить много времени на проведение сложных исследований, делать доклады и желание выступать (вопросы 5–8). Отметим, что изменения в динамике ответов в экспериментальных классах более заметны. Особо значимы различия в предпочтении школьниками, обучающимися в экспериментальных группах, самостоятельной работы (повышение оценок в вопросах 7–9 и понижение по вопросам 13–14).

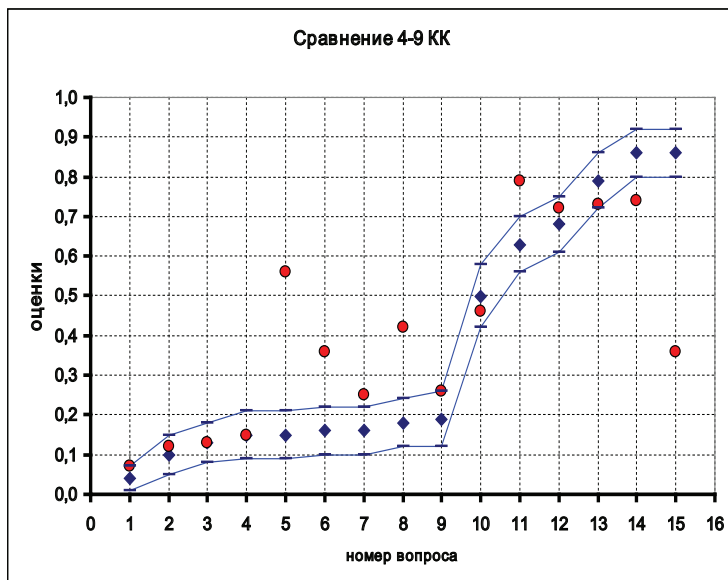
Уменьшение количества желающих, чтобы учитель сначала показывал, как решать задачу, а потом можно было легко решать аналогичные задачи, а также выполнять задания, когда нужно что-либо запомнить, а не ломать голову над сложной задачей (вопросы 10, 12), свидетельствуют о снижении влияния репродуктивных методов на процесс становления учебной деятельности подростков, обучающихся в экспериментальных группах. Одновременно у 30 % опрошенных респондентов по вопросам 1–5 (нравится доказывать или опровергать идеи, выдвигать гипотезы, наблюдать, экспериментировать, формулировать проблему, тратить много времени на проведение сложных исследований) заметен количественный прирост, что свидетельствует о направленности экспериментальной методики на развитие исследовательских умений школьников.

Опрос также показал, что чуть менее половины опрошенных подростков готовы тратить много времени на проведение исследований (вопрос 5).

Таким образом, статистический анализ позволил математически точно установить определенные аспекты влияния репродуктивных и исследовательских методов обучения на процесс становления учебной деятельности школьников.

Традиционная организация учебной деятельности школьников с доминированием репродуктивных методов обучения и хаотичными бессистемными «вкроплениями» учебных исследований школьников не приводят к значимому развитию исследовательских умений школьников. Зафиксированный нами у обу-

А)



Б)

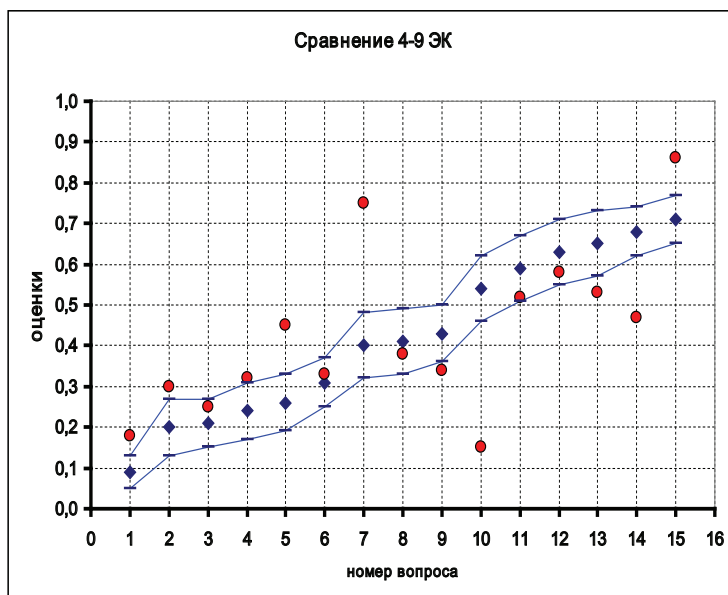


Рис. 2. Изменение приоритетов в учебной деятельности обучающихся в 4 и 9 классах

чающихся контрольных и экспериментальных групп, повышающийся с течением времени интерес, связанный с подготовкой докладов и желанием выступить, увеличение степени самостоятельности и уменьшение желания получить помощь извне обусловлены, на наш взгляд, возрастными особенностями подростков.

Изменения в процессе становления учебной деятельности школьников, обучающихся в экспериментальных классах, позволяют утверждать, что предлагаемая нами экспериментальная методика направлена на уменьшение влия-

ния репродуктивных методов на процесс становления учебной деятельности школьников и развитие у них таких исследовательских умений, как выдвижение гипотез, наблюдение и экспериментирование, умение видеть проблему исследования. Однако при всех позитивных аспектах исследовательских методов обучения, они не могут претендовать на роль доминирующих в процессе становления учебной деятельности младших школьников и подростков.

Литература

1. *Аксенова И.В.* Сочетание репродуктивных, эвристических и исследовательских самостоятельных работ учащихся при обучении химии: дис. ... канд. пед. наук. М., 1995. 135 с.
2. *Гагай В.В.* Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника: дис. ... докт. психол. наук. М., 2004. 357 с.
3. *Михайлова О.Б.* Оптимальное сочетание репродуктивных и проблемно-поисковых методов в структуре форм организации обучения: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 1997. 202 с.
4. *Никитина Э.К.* Взаимосвязь творческого и репродуктивного компонентов процесса изучения учебного материала младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 176 с.
5. *Осипенко Л.Е.* Соотношение продуктивных и репродуктивных методов обучения в современном образовании // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2012. – № 4 (22). – С. 63–73.
6. *Пономарев Я.А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976. 303 с.
7. *Рыбкина И.Н.* Развитие воспроизводящей и творческой деятельности учащихся в процессе самостоятельной работы с учебниками химии: на материале действующего учебника 7–8 класса: дис. ... канд. пед. наук. Л., 1983. 240 с.
8. *Савенков А.И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006. 480 с.
9. *Шумакова Н.Б.* Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: дис. ... докт. психол. наук. М., 2007. 335 с.

References

1. *Aksenova I.V.* Sochetanie reproduktivny'x, e'vristsicheskix i issledovatel'skix samostoyatel'ny'x rabot uchashhixsya pri obuchenii khimii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1995. 135 s.
2. *Gagaj V.V.* Psixologicheskie osnovy' razvitiya i formirovaniya tvorcheskogo my'shleniya mladshego shkol'nika: dis. ... dokt. psixol. nauk. M., 2004. 357 s.
3. *Mixajlova O.B.* Optimal'noe sochetanie reproduktivny'x i problemno-poiskovy'x metodov v strukture form organizacii obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 1997. 202 s.
4. *Nikitina E'.K.* Vzaimosvyaz' tvorcheskogo i reproduktivnogo komponentov processa izucheniya uchebnogo materiala mladshimi shkol'nikami: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 176 s.
5. *Osipenko L.E.* Sootnoshenie produktivny'x i reproduktivny'x metodov obucheniya v sovremennom obrazovanii // Vestnik MGPU.Seriya «Pedagogika i psixologiya». – 2012. – № 4 (22). – S. 63–73.
6. *Ponomarev Ya.A.* Psixologiya tvorchestva. M.: Nauka, 1976. 303 s.

7. *Ry'bkina I.N.* Razvitie vosproizvodyashhej i tvorcheskoj deyatel'nosti uchashhixsya v processe samostoyatel'noj raboty' s uchebnikami ximii: na materiale dejstvuyushhego uchebnika 7–8 klassa: dis. ... kand. ped. nauk. L., 1983. 240 s.

8. *Savenkov A.I.* Psixologicheskie osnovy' issledovatel'skogo podxoda k obucheniyu. M.: Os' 89, 2006. 480 s.

9. *Shumakova N.B.* Razvitie obshhej odarennosti detej v usloviyax shkol'nogo obucheniya: dis. ... dokt. psixol. nauk. M., 2007. 335 s.

L.E. Osipenko

Experimental Determination of the Influence of Reproductive and Research Methods of Teaching on the Process of the Formation of Pupils' Educational Activity

In the article the author proposes an original approach, which enables to establish the influence of reproductive and research methods of teaching on the process of the formation of pupils' educational activity. The author puts at the base a statistic model, which enables to establish the character of connections and relations between reproduction and research as components of pupils' educational activity with the high level of authenticity.

Keywords: pupils' educational activity; research and reproductive education; a statistic model, multinomial distribution; a criterion of comparing groups; statistically relevant distinctions; the confidence interval.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.П. Пимчев

Земля и Небо Яна Коменского, или Comenius: новое содержание жизни¹

Цель статьи — привлечь внимание к личности и творческому наследию Я.А. Коменского (1592–1670). В 2017 г. исполнится 425 лет со дня его рождения. Для понимания генезиса и исторической сущности личности и педагогики Коменского использован культурно-исторический анализ. На его основе осмысливаются современные духовные проблемы жизни человека. Использован научно-художественный стиль изложения.

Ключевые слова: Я.А. Коменский; культурно-исторический анализ; прогностика; человек.

Некоторое время назад я заинтересовался сайтами сельских школ. На одном из сайтов на фотографии было изображено здание школы, очень напоминавшее щитовой дачный домик на 6 сотках. И мне представился День знаний 1 сентября. Девчонка с белыми бантами и гольфами, мальчишка в наглаженном мешковатом костюме, взяв за руку старших, со скромными цветами из своего сада идут, обходя августовские лужи, в школу. В их глазах читается надежда — на новую жизнь. Младшие делают полный шаг в мир серьезных отношений. Взрослые вспоминают юношеские грезы, рассчитывая, что своих детей они увидят героями телеэкранов, большой политики, сцены, светских раутов. Их взоры обращены к школе.

В такой школе, скорее всего, нет Интернета. Вряд ли в ней предлагается раннее изучение иностранного языка, тем более двух или трех. Не думаю, что школьников балуют экскурсиями, особенно за рубеж. В образовательной среде этой школы нет многого, что делает конкурентными выпускников в борьбе за «успех» — богатство, влияние, карьеру, выбрасывая «слабых» на обочину, офсайт.

Насколько оправдываются ожидания и чаяния наших героев? Или все это — пустые хлопоты? Когда я читал Коменского, то вспомнил именно ту фотографию.

Вся просвещенная Европа в 1892 г. отмечала 300-летие со дня рождения Яна Амоса Коменского. Или Comenius², как он подписывался сам. На конец XIX века

¹ Текст статьи является авторской публичной лекцией для широкой аудитории.

приходится всплеск публикаций: сочинений самого Коменского, а также о нем, в том числе и в России. Именно в тот период утверждается мнение о Коменском как об «отце современной педагогики» и одном из «основателей человеческого знания». В разных странах создавались общества для пропаганды идей Коменского. И только в самом центре Европы, в «златоверхой» Праге, родной Чехии, счастьем которой Коменский посвятил жизнь и которую он, как изгнанник, навсегда невольно покинул в самом расцвете физической и творческой силы, юбилей отмечался тайно. «Австрийский министр просвещения барон Гауч предписанием 26 февраля 1892 г. запретил учащейся молодежи всех учебных заведений Богемии, Моравии и Силезии принимать какое-либо участие в праздновании 300-летнего юбилея Яна Амоса Коменского» [15: с. 10]. Учителям, осмелившимся это делать, грозило увольнение. Как это понять?

«Славянская мысль, в лице Коменского, то же сделала для педагогики, что в лице Коперника она совершила для астрономии», — отмечал в Петербурге на торжественной встрече профессор С.И. Миропольский [16: с. 42]. Однако почему для признания заслуг великого педагога и философа понадобилось 200 лет, хотя при жизни его основные труды уже были востребованы в международном масштабе? Кроме того, как объяснить, что Коменский, будучи «всего лишь» педагогом и организатором школы, имел широкие личные связи, сотрудничества с ним добивались очень влиятельные люди тогдашнего передового мира? Он выступал в английском парламенте как «творец основ здания человеческой и божественной правды», как его представляли пригласившие члены парламента — пуритане: в нем они видели продолжателя научных и философских трудов Фрэнсиса Бэкона. Совершенствовал школьное дело в Швеции. Получал приглашение от кардинала Ришелье заняться вопросами образования во Франции. Его прочили на место ректора Гарвардского университета в Америке. Наконец, «Полное собрание дидактических трудов» издал огромным фолиантом в 1000 страниц сенат Амстердама — тогдашней экономической столицы мира.

Что же опасного в Коменском, спросите вы? Кому и чем могла не нравиться любовь к родной земле, истории, культуре, языку? Объясняя, профессор Л.Н. Модзалевский подчеркивал: «Даровитое чешское племя — этот культурный форпост славянства, слишком далеко продвинулось на запад, слишком опередил в своем развитии соседей (Пражский университет (1343 г.) — раньше Германских, Гус († 1415) — раньше Лютера, Коменский — раньше Базедова и Песталоцци); а потому он не мог не столкнуться со старым средневековым строем, не мог не вступить в борьбу с католической доктриной, клерикализмом и схоластикой. На чешском знамени стояли: *народность и свобода* — свобода науки и совести» [16: с. 7].

Идеей национального возрождения вдохновлялось не одно поколение чехов. Она столетиями манила лучшие народные умы, как влечет путника линия горизонта — где загадочно сходятся земля и небо. Таким небом стали идеи Яна Гуса, сожженного, как это часто случалось в его время — это XV в., за них на костре, и особенно радикального крыла гуситского движения — таборитов.

Учение Гуса и таборитов считал своим идейным источником и Коменский. В работе «Завет умирающей матери Общины братской» (1650 г.) от лица Общины говорится: Господь «из пепла Яна Гуса меня с детьми моими поднял» [7: с. 182].

Как известно, Коменский принадлежал к протестантской Общине чешских братьев. Эта община выросла из остатков таборитского движения. В среде гуситов табориты представляли низшие слои общества — мещанство, горожан, живших своим трудом и остро воспринимавших социальную несправедливость. В основу своей социальной организации они положили принципы социального равенства и отсутствия частной собственности, организуя жизнь общин наподобие древних христиан. Жизнь Общины притягивала строгостью и простотой. Когда в середине XVI в. члены Общины появились в Польше, один из влиятельных польских политических писателей, обращаясь к общественности, требовал: «...Чтобы и у нас была та же чистота нравов, какую мы находим у братьев чешских, среди которых нет ни разврата, ни пьянства, ни карт, ни танцев, ни музыки — никаких светских забав и развлечений» [10: с. 15]. Коменский в полной мере наследовал эти традиционные идеалы. Кроме того, ему были близки идеи социальной утопии XVII в., в частности, «Город Солнца» Кампанеллы.

Последние отряды таборитов, основавшие Общину, осели в 50-е годы XV в. в гористой местности на северо-востоке Богемии, около г. Болеславы. Богемия включала Чехию, Моравию, Силезию, Лужицы.

В одной из работ Коменский писал: «Рай на земле — Европа, сердце Европы — Германия, а Германии — Богемия» [17: с. 134]. Он имел в виду экономическое процветание региона. Уже в X в. арабские путешественники называли Чехию «лучшей и самой богатой страной на севере», а Прагу — «белокаменной». На этой исторической и географической сцене разыгрались драматические события, о которых мы говорим.

Сценариями для будущего образованный класс обычно вдохновляется из блестящего прошлого. В XIV в. чешский король Карл IV избран императором Священной Римской империи. При нем Прага стала резиденцией империи, основан Пражский университет, первый в Центральной Европе, вошедший вскоре в трио лучших европейских университетов вместе с Парижем и Оксфордом. В богослужении усилились позиции славянского языка — в противовес латинскому и немецкому. По историческим меркам недолгий, «золотой век» чехов не был случайностью, но отражал глубинные тенденции всемирной истории, возникшие на европейской исторической развилке еще в IX в., когда миссионерская работа посланцев Византии Кирилла и Мефодия в Великой Моравии сделала старославянский язык третьим мировым языком — вместе с греческим и латинским.

Профессор славяноведения Новороссийского университета Александр Кочубинский (1845–1907) в год юбилея Коменского отмечал: «...Истинно освободительным моментом.. открывается... история славян на крайнем Западе.

Кто, чье искание вызвало к жизни грандиозное явление в истории Европы — *Славянскую церковь?*.. Где, в чьей земле она нашла свое первое применение и развитие?

Пришли в Византию посланцы от моравских (чешских) славян просить “правды”... ответом на это искание нормы и была деятельность великих апостолов Славянства, но которые прежде всего апостолы чехов. Событие мирового значения, которому славяне обязаны своим национальным развитием в будущем...

Как затерявшийся в болотной чаще поток, славянская культурная идея не переставала жить среди чехов, но незаметно. Пока новые условия не вынесли ее снова наверх и не потекла она снова свободно.

Эти новые условия — церковно-политическая деятельность Гуса» [10: с. 9].

Ян Коменский родился в 1592 г. в Моравии, спустя почти полтора века после разгрома таборитов. «Чешские братья» за прошедшее время окрепли, приобрели сильное общественное влияние. Среди них было немало состоятельных членов.

Казалось, все более или менее складывается в исторической судьбе и народа в целом, и «братьев». Сам Коменский, несмотря на то, что довольно рано остался сиротой, благодаря Общине завершил образование в протестантских университетах кальвинистского толка Германии — Герборне и Гейдельберге. Герборн, куда сначала направился Коменский, называли «куском Нидерландов на немецкой земле» [17: с. 14].

Из Германии в родную Моравию он возвращался домой пешком, потратив деньги на книги. Сейчас эта дорога — современный автобан. Но ландшафты — те же. Из них питались образы и воспоминания Родины. На обратном пути он сначала попал в Прагу. Здесь поклонился памяти Гуса, зайдя в Вифлемскую часовню, где тот начинал общественную деятельность. В той часовне еще со времени Карла IV проповеди читались на чешском языке. В 1614 г. Коменский приступил к преподаванию в латинской школе в Пршерове, а затем в городе Фульнеке. Однако...

«Слишком давно не было здесь войны — это сразу видно. Спрашивается: откуда же и взяться морали? Мирное время — это сплошная безалаберщина, навести порядок может только война, — эти слова вложил в уста Фельдфебеля Бертольд Брехт в пьесе “Мамаша Кураж и ее дети”. — В мирное время человечество растет в ботву... Известно ведь: не будет порядка — не развоюешься». Пьеса имела подзаголовок: «Хроника из времен Тридцатилетней войны» [3: с. 443].

Тридцатилетняя война — первая война общеевропейского масштаба. За новый порядок. Последствия для Европы оказались катастрофическими, а для Чехии — просто губительными. Из 2,5 миллионов населения в стране осталось только 700 тысяч. Сжигались десятки тысяч книг на чешском языке. В качестве официального насильно вводился немецкий язык. «Такого быстрого и полного упадка не испытывал ни один славянский народ», — отметил один из исследователей [1: с. 3–4]. Чехия стала самым слабым звеном континентальной напряженности. По большому счету, Европа в муках рождала новое будущее. Первенец, который позже получил название капитализма, искал себе ниши, в которых мог бы утвердиться, прежде чем дать смертельный бой феодализму. Такими нишами стали для него крепнувшие национальные государства, и первое среди них — Нидерланды. В культурно-историческом, политическом, религиозном отношении

Чехия тяготела именно к ним, но сама — находилась в самом центре феодальной монархии австрийских Габсбургов.

8 ноября 1620 в битве на Белой Горе под Прагой чешские войска и их союзники в течение двух часов были наголову разбиты. На вершине пологой Белой Горы — сейчас окраины Праги — находится небольшой памятный камень, вокруг — чистое поле. И только воображение рисует картину жестокой битвы. Страна погрузилась в репрессии. 21 июня 1621 г. в течение 4 часов на Староместной площади Праги шла казнь 28 осужденных «мятежников». Головы казненных поместили в железную клетку на Карловом мосту в назидание. Сам Коменский оставил Фульнек и скрывался в лесу, в дупле старой липы. Его библиотека публично сожжена на городской площади капуцинским монахом. Так началась Тридцатилетняя война. Эту историческую развилку чехи пройти не сумели и на 300 лет потеряли независимость.

Спустя некоторое время, в 1625 г., вышел императорский эдикт против «еретиков»: «Кто не хочет вернуться к господствующей религии, тот в течение двух лет должен вовсе оставить страну». Протестантских священников сжигали на кострах, четвертовали, начиняли порохом и взрывали. Захваченных заталкивали в дымовые трубы и выгребные ямы, где те задыхались [8: с. 41]. В 1628 г. 30 тыс. семей моравских братьев покинули родину. Часть осела в Польше, в г. Лешно. В то время в Лешно жило 12 000 человек, он был крупнее Берлина.

Именно в годы гонений и изгнания начаты и завершены такие работы Коменского, как «Лабиринт света и рай сердца», «Материнская школа» (первая систематическая работа о воспитании до 6 лет), «Великая дидактика», с которой берет начало современная педагогика.

Всемирно известна пирамида потребностей Маслоу. Она демонстрирует, что высшие потребности, например, творческие, не могут быть удовлетворены без учета низших. Как же объяснить, что именно в годы лишений и опасности для жизни создаются произведения, которых не может быть без творческой страсти? Уверен, что именно поэтому и создаются. Создаются для того, чтобы в условиях, как бы сказали сейчас, многофакторности внешней среды, высокой степени неопределенности, а также сильной зависимости субъекта деятельности от внешних сил и отсутствия собственных ресурсов для влияния на события, на свою жизнь и жизнь своих людей, все-таки определить, что же может стать *точкой опоры* для жизни. Что является «*единственно необходимым*»? «Что потребно знать в жизни, смерти и после смерти»? Так и называется работа моравского старца, написанная им уже в пору мудрости. Духовное и умственное развитие Коменского на протяжении жизни было подчинено этой сверхзадаче — яснее и предметнее формулировать то, что нужно для мудрости и счастья конкретного человека при любых обстоятельствах. «Причина всех происходящих в мире бед одна, — пишет Коменский, — то, что люди, не отличая необходимое от несущественного, упускают первое и заняты неизменно вторым, ему постоянно предаваясь и в него погружаясь» [7: с. 225].

«Единственно необходимое» я мог бы уподобить полюсам, сводящим магнитные линии. Можно наблюдать внешние движения вещей в природе,

которые покажутся хаотичными, если не поймем, что их внутренней первопричиной является на самом деле скрытый от глаз закон мировой гармонии. Подобно тому, как перемещаются магнитные полюса Земли, «единственно необходимое» движется и в человеческих отношениях. К нему — как к великим истинам — необходимо непрерывно стремиться, постоянно исследовать, чтобы не заблудиться.

Законом жизни становится не состояние покоя, но — балансирование. «... Жизнь человека, — пишет Коменский, — это путь, постепенно проходящий от прошлого через настоящее к будущему, причем постоянно ведущий через новые, ранее неизвестные места и минующий разнообразные предметы и людей» [7: с. 234].

В мире все в коловращенье, посредине лишь спасенье.

Посредине кто не сел — тот закрутился и слетел [7: с. 136].

На этом пути человеку нужен указатель, или метод. Коменский определяет его следующим образом.

«Что необходимо в повседневных делах?»

1) Всегда иметь определенную, четко обозначенную цель; если же их несколько, надо менее важные подчинить более важным. Кто гонится за двумя зайцами, ни одного не поймает. 2) Иметь ясное, определенное и единое средство для достижения цели; если же их необходимо несколько, следует подчинить одно другому, чтобы они действительно помогали, а не путались. Глуп путник... который нагружает себя множеством посохов... 3) В использовании средств следует иметь, единый четко определенный способ, подкрепленный традицией и обычаем. А если приходится прибегнуть к какому-то новому, надо поступать весьма осмотрительно» [7: с. 252].

В своей дидактике Коменский пользовался *энциклическим* методом: «... Так, чтобы все предшествующее служило основанием для всего последующего; чтобы общее развивалось в частное в соразмерном отношении к задаче жизни человека» [15: с. 47–48]. Для ясности он прибегал к образу дерева, где в основе корень. Если метод жизни — это главное, то он и должен находиться в корне и питать все дерево современного образования до последнего листочка. Чем не современные «компетенции»? Деятельностные, методологические, смысловые...

Коменский — рационалист. Он исследовал, как человеку воспользоваться собственным личным ресурсом, как управлять «человеческим капиталом», чтобы, не имея ничего, достичь счастья. Успех благодаря собственной инициативе, благополучие на основе личного труда и усилий — этика людей, которым не досталось наследственных имений, не имевших доступа к феодальной креатуре. Людей, сделавших себя сами. Этика раннего капитализма. Протестантская этика.

Страна первой буржуазной революции — Голландия. На групповом портрете того времени мы видим синдиков — руководителей гильдии амстердамских суконщиков — людей нового успеха. Что можно прочесть в их глазах? Что сказать об их жизни? Другие лица. Ян Сикс — бургомистр Амстердама. Именно эти люди определяли основной вектор развития мира вплоть до сегодняшнего дня. Альбер Купер. Ян Утенбогарт. На их лицах полутень, будто они опасаются быть

открытыми. Все эти люди — герои голландца Рембрандта. Сам Рембрандт — человек успеха: востребованный амстердамский портретист. На автопортрете он изображен с золотой цепочкой на груди. И тоже с тенью на лице.

То были люди эпохи открытого противостояния «между гербом и торговой конторой; между собором Святого Петра в Риме и Амстердамской биржей»: «Для тех, кто придет после нас, купить пару крыльев, чтобы слетать на далекие окраины, это будет казаться таким же обычным делом, как для нас купить пару ботинок для поездки верхом; разговор с кем-нибудь, кто живет даже в Индии, с помощью перенесения гармоничных волн может стать в будущем таким же обычным, как для нас обмен мыслями в письмах...» [11: с. 22]. Они уже мечтали о полете на Луну как привычном предприятии.

Амстердам... «зрочок всех городов, украшение Нидерландов, гордость Европы», писал о нем Коменский. Он побывал здесь уже в студенческой юности, между учебой в Герборне и Гейдельберге. Безымянный поэт славил голландских мореходов:

*Куда бы ни повернул,
Где бы ни плывал, ни шел под парусами, ни странствовал,
Куда бы ни обратил свой взгляд,
Он обнаружит, что каждый океан
Бороздят голландские корабли...* [11: с. 24]

Город в три раза больший, чем Прага — тогдашняя резиденция императора «Священной Римской империи», — не мог не поразить Коменского красотой и благоустроенностью домов, зеркальной гладью бесконечных каналов, оборудованными складами, куда подплывали на плотках и лодках мешки, бочки, ящики, портовой дамбой, за которой мельтешили многочисленные паруса и кричали моряки... Коменский мечтал вернуться сюда, насытиться воздухом свободы и деловой энергии. Его мечта сбылась самым счастливым образом. Он и скончался под Амстердамом, в Наардене, 15 ноября 1670 г. Похоронен во французской церкви.

Феномен и генезис духа капитализма стали предметом специального научного анализа много позже. Сделал это немецкий социолог Макс Вебер (1864–1920 гг.). В известной работе он связал дух капитализма с протестантской этикой: «Повсюду, где утверждалось пуританское мироощущение, оно при всех обстоятельствах способствовало установлению буржуазного рационального с экономической точки зрения образа жизни... Именно пуританское отношение к жизни было главной опорой этой тенденции, а пуритане — ее единственными последовательными сторонниками» [4: с. 200]. Ссылаясь на наблюдение современника относительно экономической мощи Голландии XVII в., Вебер объясняет ее «наличием там многочисленных «диссентеров» (кальвинистов и баптистов), людей, которые видят “в труде и интенсивном предпринимательстве свой долг перед Богом”» [4: с. 204]. При этом монополистическому капитализму с государственными привилегиями — торговцев, скупщиков и колониалистов, — противопоставлялось предпринимательство, основанное на личных качествах, инициативе. Именно данный хозяйственный этос считался бур-

жуазным. Именно носители этого этоса проявили деятельный интерес к дидактике Коменского.

Система Коменского — это педагогика победы человека: над собой и случайными обстоятельствами жизни, — педагогика личной инициативы, организованности и ответственности. Мне кажется, она становится искомой темой, там и тогда, где и когда человек — или народ, нация — ищут новый горизонт, иную встречу Земли и Неба, рвутся в будущее, встают перед необходимостью переосмыслить свою цель и судьбу, принципы организации жизни. Сделать это своим умом, без навязчивой подсказки со стороны. Коменским интересовался Пётр I. Ломоносов возглавил группу профессоров Московского университета — инициаторов первого русского издания в 1768 г. книги Коменского «Мир в картинках», где первая картинка — во введении, в корне книги — изображает беседу Учителя и Мальчика:

Учитель. Подойди, мальчик. Научись уму-разуму.

Мальчик. Что это значит — уму-разуму?

Учитель. Все, что необходимо правильно понимать, правильно делать, правильно высказывать.

Мальчик. Кто меня этому научит?

Учитель. Я с божьей помощью [9: с. 11].

Русский старец, Иван Егорович Забелин (1820–1908) — человек, сделавший сам себя, — в «Записных книжках» за 1861 г. (сразу по следам отмены крепостного права) отмечал: «Всякая история зависит от того, как развито лицо. Если нет в нем возмужалости, т. е. самостоятельности, не будет ее и в дальнейшем ходе жизни. Если лицо постоянно держится в пленках, то ребенок и будет таким во всей частной и политической деятельности. Признайте в нем мужа, а не отрока... тогда вы и увидите его силу и в общих делах...

В Америке мальчик уже самостоятелен как взрослый, потому что окружен доверием к его силам, хотя и находится под надзором... У нас в смелом и как бы свободном мальчике есть более дерзости, наглости, нахальства — вот наша свобода. Такая свобода, видно, как будто украдена, т. е. не прямым, открытым путем выработана, а воровски. Оттого мальчуган и глядит отчаянным вором» [5: с. 278].

В начале XX в. известный русский педагог Н. Бахтин сравнивал европейскую школу (на примере австрийской) с американской: «Наиболее близка к идеям Коменского современная северо-американская школа. Она возникла вне традиций средневековой латинской школы и не носит на себе ее следов, подобно современной европейской школе.

...В австрийской... школе установлено до малейших подробностей на весь учебный год, что в какой день проходить в каждом классе... ученик делает только то, что велено, что предписано программой; этому обязан подчиняться как ученик, так и учитель, и правительственные надзиратели имеют право войти в класс каждую минуту, чтобы убедиться, так ли учатся и работают учащиеся, как им предназначено. Все это — наследие латинской школы. Совершенно иное в Америке; в ее передовых школах ученик делает то, что

сам придумает; его мысль, творчество, работа объединяются в напряженной душевной деятельности, свойственной всякому художнику...

Такие школы исполнили на деле то, что советует Коменский. Зачем глядеть чужими глазами, имея свой? Зачем думать чужим умом, имея свой?» [1: с. 13–14].

Воспоминания Коменского: «Я сам один из многих тысяч несчастных детей, у которых дорогая весна всей жизни, цветущие годы юности погибли жалким образом... Ах, как часто... воспоминание о потерянном времени вызывало у меня стон из груди, слезы из глаз, скорбь из сердца... О, если бы вернулись потерянные годы! Но тщетны мольбы: истекший день не возвращается более» [6: с. 14–15].

Призраки прошлого цепляют и нас за фалды сюртука.

Ученый-энциклопедист, прогнозист, Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907) в «Заветных мыслях» говорил о «требованиях сердца и высшей справедливости» в образовании — в противовес подражательной «материально-внешней стороне латинско-саксонского просвещения» [13: с. 298].

XXI век. Мировые авторитеты в области прогнозирования публично написались в бессилии что-либо определенное сказать о перспективе. Только учитель не может себе позволить такую роскошь. Он обязан быть определенным, потому что слушает и говорит, задает вопросы и отвечает, общается. Какой сделают люди свою жизнь? В какой школе будут этому учиться: латинской или школе Коменского? Не вырвется стон из груди при воспоминании о «потерянном времени дорогой весны всей жизни»?

Есть две версии, олицетворяющие противоположные подходы. Они составляют содержание социально-педагогической проблемы, мировоззренческого выбора современного общества по отношению к человеку. Я бы обозначил их как педагогический авангардизм и педагогический реализм. Какую «машину времени» для будущего выберем мы?

«Все великие истины наук о мире и о человеке не изобретаются и не *сочиняются* человеком; все они лежат в *глубине природы*, как неизменные ее законы. Но это извлечение есть великий труд, требующий *мощного, проникающего ума*; выполнить его в состоянии только великие основатели человеческого знания» — это слова профессора С.И. Миропольского на 300-летнем юбилее Коменского [16: с. 51].

Какое понимание человека взволнует сердце, откроет для него горизонт, а какое — обречет на творческое бессилие и декадентство, положение «вне игры»? Откуда «цветущая юность» будет извлекать знания: из чужих свидетельств — или из Земли и Неба?

Литература

1. Бахтин Н. Великий славянский педагог Ян Каменский. Петроград: Синодальная тип., 1915. 20 с.
2. Блонский П.П. Ян Амос Коменский. М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1915. 120 с.

3. *Брехт Б.* Стихотворения. Рассказы. Пьесы. М.: Художественная литература, 1972. 815 с.
4. *Вебер М.* Избранные произведения: пер. с нем. М.: Прогресс, 1990. 805 с.
5. *Забелин И.Е.* Дневники. Записные книжки. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 2001. 384 с.
6. *Иван Н.* Амос Коменский, великий славянский педагог. Харьков: Тип. «Южного края», 1892. 24 с.
7. *Коменский Я.А.* Лабиринт света и рай сердца. М.: МИК, 2000. 319 с.
8. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1982.
9. *Коменский Я.А.* Мир чувственных вещей в картинках или изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни: пер. с лат. М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во, 1957. 351 с.
10. *Кочубинский А.* Ян Амос Коменский. В.И. Григорович: Две речи. Одесса: Тип. Штаба Войск Одесского военного округа, 1893. 56 с.
11. *Кратохвил М.В.* Жизнь Яна Амоса Коменского: кн. для учителя / Пер. с чеш. М.: Просвещение, 1991. 191 с.
12. *Марчукова С.М.* Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света». СПб.: Изд-во христианского библейского братства св. апостола Павла, 2006. 304 с.
13. *Менделеев Д.И.* К познанию России. М.: Айрис-пресс, 2002. 576 с.
14. *Мериме П.* Хроника царствования Карла IX. Кармен. М.: Эксмо, 2008. 861 с.
15. *Ржига Ф.В.* Очерк жизни и деятельности Иоанна Амоса Коменского в 300-летнюю годовщину рождения славянского педагога XVII века. Н. Новгород: Тип. Губернского правления, 1892. 64 с.
16. 300-летний юбилей отца народной школы Амоса Коменского в Санкт-Петербурге. 1592–1892. СПб.: Изд. Н.Г. Мартынова, 1893. 69 с.
17. Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского: мат-лы междунар. симпозиума. М.: Река времени, 1997. 335 с.

References

1. *Baxtin N.* Velikij slavyanskij pedagog Yan Kamenskij. Petrograd: Sinodal'naya tip., 1915. 20 s.
2. *Blonskij P.P.* Yan Amos Komenskij. M.: Knigoizdatel'stvo K.I. Tixomirova, 1915. 120 s.
3. *Brext B.* Stixotvoreniya. Rassказы'. P'esy'. M.: Xudozhestvennaya literatura, 1972. 815 s.
4. *Veber M.* Izbranny'e proizvedeniya: per. s nem. M.: Progress, 1990. 805 s.
5. *Zabelin I.E.* Dnevnik. Zapisny'e knizhki. M.: Izd-vo im. Sabashnikovy'x, 2001. 384 s.
6. *Ivan N.* Amos Komenskij, velikij slavyanskij pedagog. Har'kov: Tip. «Yuzhnogo kraja», 1892. 24 s.
7. *Komenskij Ya.A.* Labirint sveta i raj serdca. M.: MIK, 2000. 319 s.
8. *Komenskij Ya.A.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya: v 2-x t. M.: Pedagogika, 1982.
9. *Komenskij Ya.A.* Mir chuvstvenny'x veshhej v kartinkax ili izobrazhenie i naimenovanie vsex vazhnejshix predmetov v mire i dejstvij v zhizni: per. s lat. M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izd-vo, 1957. 351 s.

10. *Kochubinskij A.* Yan Amos Komenskij. V.I. Grigorovich: Dve rechi. Odessa: Tip. Shtaba Vojsk Odesskogo voennogo okruga, 1893. 56 s.
11. *Kratovhil M.V.* Zhizn' Yana Amosa Komenskogo: kn. dlya uchitelya / Per. s chesh. M.: Prosveshhenie, 1991. 191 s.
12. *Marchukova S.M.* Yan Amos Komenskij: chelovek v «labirinte sveta». SPb.: Izd-vo xristianskogo biblejskogo bratstva sv. apostola Pavla, 2006. 304 s.
13. *Mendeleev D.I.* K poznaniyu Rossii. M.: Ajris-press, 2002. 576 s.
14. *Merime P.* Xronika carstvovaniya Karla IX. Karmen. M.: E'ksmo, 2008. 861 s.
15. *Rzhiga F.V.* Ocherk zhizni i deyatel'nosti Ioanna Amosa Komenskogo v 300-letnyuyu godovshhinu rozhdeniya slavyanskogo pedagoga XVII veka. N. Novgorod: Tip. Gubernskogo pravleniya, 1892. 64 s.
16. 300-letnij yubilej otca narodnoj shkoly' Amosa Komenskogo v Sankt-Peterburge. 1592–1892. SPb.: Izd. N.G. Marty'nova, 1893. 69 s.
17. Chelovek – kul'tura – obshchestvo v koncepcii Yana Amosa Komenskogo: mat-ly' mezhdunar. simpoziuma. M.: Reka vremeni, 1997. 335 s.

S.P. Pimtchev

Earth and Sky of Jan Komensky, or Comenius: New Content of Life

The aim of the article is to attract attention to J.A. Komensky's (1592–1670) personality and creative heritage. In 2017 we will celebrate 425 anniversary of his birthday. The author uses the cultural and historical analysis in order to understand the genesis and historical essence of Komensky's personality and pedagogy. Based on this analysis the author interprets the modern spiritual problems of a person's life. The author uses the scientific and artistic style of exposition.

Keywords: J.A. Komensky; the cultural and historical analysis; prognostication; a person.

**Н.Ю. Зубенко,
Е.И. Сухова**

Развитие идеи ценности в истории педагогической мысли России

В статье прослеживается генезис и содержание проблемы ценности в рамках педагогических направлений, сложившихся в России. Авторами показана взаимосвязь философского представления о ценностях и их отражение в педагогике.

Ключевые слова: ценность; образование; нравственность; педагогическое направление.

Обращений к системе ценностей как проблеме исследования будет существовать столько, сколько будет существовать заинтересованность взрослого населения в образовании подрастающего поколения, в продлении и сохранении жизнедеятельности человека на Земле. Беспринципность, безразличие социума к формирующейся у молодежи системе ценностей в истории развития человеческой цивилизации всегда грозило уничтожением такого общественного строя. С другой стороны, общество, в котором морально-нравственные ценности выступают как главные составляющие бытия, имеет перспективы дальнейшего развития, а также способствуют его устойчивости, организуют целенаправленную деятельность, определяют мировоззренческие основания и мотивы в формирующемся сознании порастающего поколения. Следует заметить, что в любом традиционном обществе ценности, регулирующие образование как социальный институт, обычно заданы. Система ценностей во все периоды истории педагогической мысли определяла содержание образования, формы его организации, виды деятельности и характер отношений между субъектами образовательного процесса.

Так, в отечественной педагогике находят отражение общие закономерности ценностного миропонимания.

Значительное влияние на процесс формирования системы ценностей и ценностных ориентиров оказало принятие Русью христианства, проникновение христианских ценностей в славянскую языческую культуру. Древнерусские мыслители духовные ценности считали наивысшими. Ценностные представления мыслителей допетровских времен отличаются своей целостностью, и они не дифференцируются на нравственные, познавательные, религиозные [5: с. 93].

Реформы Петра I позволили России приобщиться к европейской культуре, ее ценностям. Знание было провозглашено Петром I величайшей ценностью. С целью распространения знания были открыты бессловесные цифирные школы.

Для российской педагогической мысли XVIII века характерно выделение в ценностной иерархии нравственных ценностей. Российскими учеными (М.В. Ломоносовым, А.Н. Радищевым, Н.М. Карамзиным и др.) отстаивалась ценность знания, разума, истины. Ценности эти чаще всего рассматривались во взаимосвязи друг с другом.

Процесс познания М.В. Ломоносов считал его не только полезным, но и приятным упражнением. Ценность, по мнению Ломоносова, присуща продуктам человеческой деятельности, языку, художественным произведениям, интеллектуальной деятельности, так как они приносят пользу и доставляют человеку наслаждение.

В качестве высшей ценности А.Н. Радищев называл добродетель (нравственность). Нравственные качества он рассматривал как критерии истинного человека. Источником же этих качеств он считал Бога, который дал человеку сердце на «чувствование любви и дружбы» [5: с. 93]. Нравственные ценности не даны человеку изначально, они формируются в процессе его взаимодействия с обществом. Нравственный человек у А.Н. Радищева — человек, наделенный разумом и свободной волей. Свобода — и ценность, и источник ценностей. Она — дар небес, источник великих дел.

Основным философским движением в России в XVIII веке являлось «русское вольтерианство», для которого ценностями являлись разум, все естественное, знание, свобода в самом широком ее понимании; суеверия же, чудеса осмеивались, а вот вопрос о зле был поставлен как проблема; скептицизм, ирония, критика всего (в том числе общественного строя) признавались как достоинство.

Наиболее точную характеристику этому времени дал В.О. Ключевский: «Потеряв своего Бога, заурядный русский вольтерианец не просто уходил из Его храма как человек, ставший в нем лишним, но, подобно взбунтовавшемуся дворовому, норовил перед уходом набуянить, все перебить, исковеркать, перепачкать. Новые идеи нравились как скандал подобно рисункам соблазнительного романа. Философский смех освобождал нашего вольтерианца от законов божеских и человеческих, эмансипировал его дух и плоть, делал его недоступным ни для каких страхов, кроме полицейского» [3: с. 255].

Философия XIX века представлена различными течениями, имеющими свои ценностные основания. Представители натурфилософии отстаивали синтез умозрения и опыта, утверждая, что истинное знание состоит в идеях, а не в чувственных данных, хотя опыт и показывает многие скрытые явления природы, но не объясняет их значение.

Сторонники эстетического гуманизма Н.М. Карамзин, В.А. Жуковский, позднее В.Ф. Одоевский отстаивали приоритетность красоты, веры, любви.

Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX века характеризовалось развитием капиталистических отношений, товарного производства, торговли.

В качестве ценностных оснований образования этого периода времени рассматривались: формирование познавательной активности учеников, инте-

реса к учению; воспитание нравственных качеств личности; воспитание форм поведения, не противоречащих общественным установкам; воспитание у учеников ценностного отношения к знанию, процессу учения.

Обострение политических, социально-экономических противоречий в первой половине XIX века привели к возникновению освободительного общественного движения (восстание декабристов). В предлагаемых преобразованиях декабристы уделяли большое внимание вопросам просвещения, что впоследствии оказало значительное влияние на путь развития российской педагогической мысли. Основной ценностью в просвещении декабристы считали нравственность. Правила нравственности были основой поведения каждого члена «Союза благоденствия» и распространялись на все сферы деятельности. Рядом с нравственностью провозглашались ценность свободы, воли, достоинства, чести. В общественном сознании постепенно формировался особый стиль отношения к человеку — в любом человеке ценить свободного гражданина и самому быть человеком в любой сфере деятельности (В.Г. Белинский). Идеи построения демократической и гуманистической системы образования развивались А.И. Герценом, Н.А. Добролюбовым, Н.П. Огаревым. Революционеры-демократы, основываясь на идее социальной справедливости, общественном равенстве, отстаивали ценность единого воспитания и образования для всего народа.

Характерной для русской философии XIX века была задача синтеза всего высказанного предыдущими мыслителями. Для этого нужно было найти основание, нужны были не новые идеи, а их развитие. В дальнейшем русская философия характеризуется двумя основными направлениями. Одно из них исходило из гносеологии — анализа познания (А.И. Введенский, В.В. Лесевич и др.). Другое направление — из общей интуиции действительности (В.С. Соловьев, Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков), провозгласившее в качестве ценностей Любовь как действующую силу истории, приобщающую человека к «всеединству»; Добро в противопоставлении разуму, который только развивает изначально присущую ему идею Добра. У В.С. Соловьева истинно нравственную основу имеет лишь вера в Бога: «...нравственное достоинство принадлежит только такой вере, предмет которой нисколько от моего произвола не зависит, никакого прямого отношения к моим собственным вкусам и мнениям не имеет, который дан мне, и не мне лично, а мне вместе со всеми и для всех» [4: с. 57].

Природу ценностей в их взаимосвязи исследовал К.Э. Циолковский. Центральное место в его «космической философии» отведено человеку как основной ценности в его единстве и взаимосвязи с Космосом. Ценность образования, как подчеркивал К.Э. Циолковский, подразумевает воспитание нравственных качеств человека, так как именно знание способствует развитию человека, освобождает его от страстей, превращает его в совершенное существо. Человек будущего, по мнению К.Э. Циолковского, будет отличаться от современного высоким разумом и нравственностью.

Со второй половины XIX века в российской педагогике формируются зачатки позитивизма и материализма. Новое поколение второй половины

XIX века высшими ценностями признавало веру в личность, ее творческие силы, естественное движение души, «разумный эгоизм». Наиболее ярким представителем был Н.Г. Чернышевский. Ценность добра Чернышевский видел в его пользе, а ценность нравственности рассматривал в зависимости от обстоятельств — при одних человек добр, при других зол.

Одновременно в русской педагогической мысли проявлялось преклонение перед наукой. Это преклонение перед «научной философией» обусловлено прежде всего интенсивным развитием русской науки, особенно естествознания. Н.И. Пирогов, Д.И. Менделеев, А.О. Ковалевский, И.И. Мечников, И.М. Сеченов положили начало культу научного знания и способствовали его широкому распространению.

В силу изложенных причин педагогическая мысль России XIX века была противоречивой, неоднородной, основаниями различных педагогических направлений являлись различные ценности, которые в целом характеризовали представленные направления.

Представители общенационального направления (И.И. Мартынов, Н.М. Карамзин, И.Ф. Богданович и др.) отстаивали ценности народного достоинства, гордости.

Обращаясь к рассудку русских людей, Н.М. Карамзин убеждал их в ценности национального русского воспитания и призывал «образовывать нравственность детей своих» в своем Отечестве, которое одно только может воспитать гражданина — патриота [2: с. 64–67].

Параллельно существовало общечеловеческое направление, представители которого (В.А. Жуковский, В.Г. Белинский, В.Ф. Одоевский, Н.И. Пирогов и др.) отстаивали общечеловеческие ценности — ценность человека и гражданина.

Так, В.А. Жуковский считал, что «Воспитание должно образовывать человека, гражданина, христианина. Человек — здравая душа в здоровом теле. Гражданин — нравственность, просвещение, искусство, самостоятельность. Христианин — подчинение всего человека в мире» [5: с. 92]. Основная ценность воспитания, по мнению В.А. Жуковского, заключается в формировании положительных привычек, составляющих природу человека, отличную от той, которая сообщена человеку при рождении.

По мнению К.И. Пирогова, образование должно быть прежде всего общечеловеческим, а школы и общество только выигрывают, если будут осуществлять нравственное воспитание. «Нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность в «истинных людях». Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно подчинится непроизвольно, со всею его грамотностью, духовной власти качества. Это историческая аксиома» [1: с. 89–90]. Только человек, осознающий свое нравственное начало, может задуматься о смысле жизни и в соответствии с этим выстроить свои действия. Образование — путь к нравственности, ценность его в том, чтобы помочь человеку осознать в себе это нравственное начало.

В основе педагогической теории К.Д. Ушинского лежит идея народности воспитания. Воспитание у Ушинского — личностная ценность (создает «вторую природу» человека), формирует (просвещает) сознание человека, открывая перед ним путь к добру. Воспитание — общественная ценность, оно является «живым органом в историческом процессе народного развития». Хотя в основе любого воспитания, по Ушинскому, лежат общечеловеческие ценности, для каждого народа присущи те характерные особенности, которые наполняют его конкретным содержанием: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [5: с. 94].

Как отмечает П.А. Лебедев, представители общечеловеческого направления в педагогике России второй половины XIX в. видели в образовании средство улучшения человека, его физического, умственного и нравственного развития [1: с. 90]. Это направление ставило вопрос об основании отечественной педагогической науки на общечеловеческих ценностях. Подходы к решению этой проблемы были различны. Общим являлось признание важности образования для личностного развития, общественного прогресса, государственной значимости.

Следует отметить, что особенностью педагогической мысли исследуемого периода являлось многообразие подходов к практике школьного воспитания и образования, сформированных в достаточной степени под влиянием революционно-демократической общественной мысли, в основе которой лежали гуманистические ценности.

Русская педагогическая мысль XX века характеризуется сменой установок, что является следствием исторических перемен.

Динамика системы ценностей получила свое отражение в различных точках зрения отечественной философской и педагогической мысли от крайне абсолютистских до крайне релятивистских. Одни ученые-исследователи считали, что вечной и истинной может быть только одна мораль, а исторические изменения в комплексах нравственных ценностей есть лишь скопление аморальных отклонений от этой единственно подлинной морали. Вторые утверждали, что каждая система нравственных ценностей имеет только относительное, соответствующее определенному периоду, значение. Так, например, по теории Л. Гумилева, каждый этнос, каждая культура в своем развитии проходят этапы, соответствующие человеческой жизни: рождение, юность, зрелость, старость. Данные этапы существования культуры составляют один цикл (фазу). В пределах одного цикла каждому этапу соответствует определенное состояние морали и нравственности: рождению нового общества, новой культуры сопутствует появление нового комплекса нравственных ценностей, который развивается, крепнет, становится доминирующим, приобретает догматические черты, косность и инертность которых постепенно начинают противоречить и мешать дальнейшему развитию общества, что в итоге приводит к конфликту с ним новых общественных сил, несущих новые ценности, его разложению и замене его новым, более совершенным и соответствующим духу времени комплексом ценностей. В различные эпохи

люди обладали различными ориентациями, складом мышления, видением мира, по-другому осмысливали свое место во Вселенной, своеобразно чувствовали, неодинаково реагировали на события. Комплексы ценностей, значения компонентов морали, их взаимозависимость для каждого исторического периода бытны и уникальны. При этом ценности предыдущей цивилизации теряют свою значимость в пользу ценностей следующей культуры, но полностью не исчезают, сохраняясь в глубинных слоях сознания.

Н.А. Бердяев проповедовал общечеловеческие ценности Свободы, Нравственности, Добра, Творчества, Личности, которую он признает первичнее бытия. Отношение к личности, творчеству у Бердяева неоднозначно, как неоднозначно отношение к нравственности. Да и сами ценности Свободы, Добра, Нравственности Н.А. Бердяев рассматривает через призму личности и ее самооценности.

Конец 50-х годов XX века характеризуется как идеологическая «оттепель», он открыл свободный доступ к ранее недоступной изучению научной информации. В вузах стали функционировать кафедры этики, эстетики, логики, философии религии — философских дисциплин нормативно-аксиологического характера. Категория ценности стала объектом пристального внимания отечественных философов-марксистов. Появились первые работы, рассматривающие вопросы типологизации ценностей. Это прежде всего труды В.П. Тугаринова, О.Г. Дробницкого, В.А. Василенко, Н.З. Чавчавадзе, М.Г. Макарова, М.С. Бургина, В.И. Кузнецова и других философов.

В современной психолого-педагогической литературе ценности рассматриваются как принадлежность духовной культуры (А.Г. Здравомыслов); характеристика взаимосвязи природных и социальных явлений с потребностями субъекта (Ю.Д. Гранин); жизненные ориентиры человека (В. Сагатовский); механизм нравственной регуляции (И. Зеленкова); основания целеполагания (А.Н. Кочергин).

Анализ исследуемой литературы позволяет сделать вывод, что в рамках сложившихся в России философских направлений в качестве основных ценностей всегда рассматривались: Истина, Знание, Нравственность, неразрывно связанные с ценностью личности, ориентированности на самосознание и стремление к познанию, заложенном изначально в структуре психики человека.

Литература

1. *Зубенко Н.Ю.* Идея ценности в педагогической мысли России XIX века // Педагогический процесс: проблемы и решения: сб. науч. тр. М. – Чебоксары: АН ЧР, 2007. С. 89–90.
2. *Карамзин Н.М.* О любви к отечеству и народной гордости // Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М.: Педагогика. 1987. С. 59–73.
3. *Ключевский В.О.* Очерки и речи: 2-й сб. ст. М.: Типография П.П. Рябушинского, 1913. 433 с.
4. *Соловьев В.С.* Великий спор и христианская политика // Соловьев В.С. Сочинения: в 2-х т. Т. 1. М.: Книга по требованию, 2011. 84 с.
5. *Сухова Е.И.* Проблема ценностей и ценностных ориентаций как философская категория // Вопросы гуманитарных наук. 2009. № 6. С. 91–95.

References

1. *Zubenko N.Yu.* Ideya cennosti v pedagogicheskoj my'sli Rossii XIX veka // Pedagogicheskij process: problemy' i resheniya: sb. nauch. tr. M. – Cheboksary': AN ChR, 2007. S. 89–90.
2. *Karamzin N.M.* O lyubvi k otechestvu i narodnoj gordosti // Antologiya pedagogicheskoj my'sli Rossii pervoj poloviny' XIX veka. M.: Pedagogika, 1987. S. 59–73.
3. *Klyuchevskij V.O.* Ocherki i rechi: 2-j sb. st. M.: Tipografiya P.P. Ryabushinskogo, 1913. 433 s.
4. *Solov'yov V.S.* Velikij spor i xristianskaya politika // Solov'yov V.S. Sochineniya: v 2-x t. T. 1. M.: Kniga po trebovaniyu, 2011. 84 s.
5. *Suxova E.I.* Problema cennostej i cennostny'x orientacij kak filosofskaya kategoriya // Voprosy' gumanitarny'x nauk. 2009. № 6. S. 91–95.

*E.Yu. Zubenko,
E.I. Suhova*

**The Development of Idea of Value
in the History of Pedagogical Thought of Russia**

The article traces the genesis and content of the problem of value within the limits of pedagogical directions, that turned out in Russia. The authors show the interrelation of philosophical notion of values and their reflection in pedagogy.

Keywords: value; education; moral; pedagogical direction.

**Л.Б. Халилова,
Ю.Д. Шиганова**

Формирование лексико-семантических представлений о слове у младших школьников с речевым недоразвитием

В статье раскрываются актуальные аспекты изучения лексико-семантических представлений учащихся с речевым недоразвитием, определяются основные направления методики коррекционно-педагогического воздействия, направленного на формирование различных типов отношений между единицами языка.

Ключевые слова: лексическое значение; лексико-семантические представления; младшие школьники с речевым недоразвитием; методика коррекционно-педагогического воздействия; синтагматические, парадигматические, эпидигматические представления о слове.

Становление лексического значения у детей проходит ряд этапов, начиная с младенчества и заканчивая младшим школьным возрастом. Опираясь на закономерности формирования лексико-семантических представлений детей в условиях нормы, мы говорим о сложности речевого онтогенеза как процесса, в который входит множество разнообразных, противоречивых и пересекающихся линий развития. Поэтому столь сложный феномен заслуживает специального рассмотрения в аспекте прояснения внутренних механизмов возникновения и формирования лексических единиц языковой сферы.

Исследование, проводимое нами в рамках заявленной проблемы, было направлено на изучение механизмов свободного ассоциирования учащихся с речевым недоразвитием с целью определения объема и уровня сформированности их семантических полей; выявление особенностей функционирования в лексической системе языка младших школьников парадигматических связей; определение специфики формирования в лексической системе детей данной категории синтагматических связей.

Результаты исследования объема семантического поля у учащихся посредством проведения свободного ассоциативного эксперимента позволили зафиксировать, что у детей с нарушением речи становление ядра (центра)

и периферии семантического поля, в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием, значительно задерживалось. Полученные данные подтвердили, что дифференциация отношений внутри центра семантического поля у детей с речевой патологией имела определенные особенности:

– ассоциации школьников с недоразвитием речи в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носили немотивированный, случайный характер;

– отмечалась задержка в формировании семантических полей по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками;

– наиболее сложным звеном формирования семантических полей у детей с нарушениями речи являются выделение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация.

Изучая способы вычленения младшими школьниками парадигматических группировок слов, нами было выявлено, что у большинства учащихся с нарушением речи наблюдался весьма разнообразный характер ошибочных решений, имел место более длительный временной промежуток установления семантической однозначности, сомнения в отнесении конкретной лексемы к тому или иному семантическому полю. Детей с речевым недоразвитием отличало специфическое «застревание» на незнакомых лексемах, чем и обуславливался в дальнейшем ошибочный поиск синонимической корреляции слова. Таким образом, для младших школьников с речевым недоразвитием характерен феномен неполного овладения значением слова (сформировано лишь представление о слове как одном из признаков обозначаемого объекта), была выявлена несформированность парадигматического пространства лексикона: они с трудом устанавливали взаимоотношения между словами, парадигматические связи формировались медленно и избирательно.

Исследуя способы вычленения младшими школьниками синтагматических отношений между значениями слов на примере словосочетаний, имеющих признаки синтаксически и семантически целостной единицы, нами был выявлен достаточный уровень развития синтагматического аппарата языка учащихся. Для обеих групп детей практически идентичным оказался показатель частичной сформированности семантических реляций: синтагматические связи, реализуемые в лексическом пространстве языка, оказались для большинства младших школьников с речевыми нарушениями значительно более прочными, нежели парадигматические, и по основным количественным показателям приближались к показателям нормы. Данное обстоятельство мы объясняли не только более простым и естественным способом становления и функционирования семантических реляций в языке говорящего человека, но и спецификой коррекционного сопровождения, включающей планомерную языковую работу, где особый упор делался на отработку способов лексической сочетаемости слов друг с другом.

Обращаясь к методике коррекционной работы, направленной на формирование представлений о лексической системности у учащихся с недоразвитием речи, нами были выделены следующие принципиальные для нас *позиции психолингвистической теории*:

1. Определенная этапность порождения и восприятия речевого высказывания.

Психолингвистический анализ механизма порождения речевых высказываний имел самое непосредственное отношение к методике логопедической работы, поскольку знание этих закономерностей, а также основных операций, реализующих процесс порождения речи, являлось той необходимой теоретической базой, опираясь на которую коррекционный педагог мог эффективно решать задачи формирования и совершенствования речевого высказывания, определять глубинное содержание входящих в него единиц лексико-семантической сферы языка.

2. Строение языковой способности человека, с акцентом на семантическом ее компоненте.

Выбор содержательных компонентов являлся необходимым этапом порождения речевого высказывания, и правила, по которым этот этап реализовывался, различны (по сложности) у взрослых носителей языка и у детей: выбор содержания, адекватного ситуации, производился в целях коммуникации и осуществлялся из наличных у говорящего средств для выражения знаний о реальной ситуации. Это определялось стратегиями освоения лингвистических явлений, в частности, формированием «мостов» между содержанием и выражением, свойственных языковым единицам. В связи с этим было важно решить проблему поэтапного освоения языковых средств, где связующим звеном, организующим этапы освоения языковой структуры, служило языковое значение.

3. Три измерения языкового пространства (синтагматика, парадигматика, эпидигматика), диктующие правила существования различных типов отношений между единицами языка.

Для понимания специфики парадигматических и синтагматических отношений весьма существенным являлось осознание различий в характеристике языковых единиц: элементы, соотносимые в парадигматическом плане, следовало рассматривать со стороны их качества, внутренней определенности, присущие им свойства не зависели от целого, в которое они потенциально могут войти. Элементы, вступающие в синтагматические отношения и составляющие конкретную пространственно-временную конструкцию, помимо собственной качественной характеристики приобретали еще функциональные свойства, и на этой основе — особое контекстное значение. В речевом контексте (то есть в синтагматике) значение и ценность языковой единицы уточнялось, каждый речевой элемент выполнял определенную функцию, которая влияла на качество языковой единицы — ее ценность.

Любое слово, являясь двусторонней языковой единицей, не ограничивалось только линейными (синтагматическими) и ассоциативными (парадигматическими) внутриязыковыми отношениями с прочими единицами русской лексики. Будучи третьим типом лексико-семантических отношений, эпидигматика представляла собой деривационно-смысловые связи слов в единстве их синтагматических и парадигматических свойств.

Опираясь на данный теоретический посыл, а также на результаты исследования, позволившего выявить у учащихся с речевым недоразвитием специфику

оперирования лексико-семантическими средствами языка, нами была разработана и апробирована следующая модель психолого-педагогической коррекции, представленная *тремя* последовательно сменяющимися друг друга *разделами*:

1. *Формирование представлений о лексической синтагматике* у младших школьников с речевым недоразвитием предполагало осмысление явлений в процессе их функционирования, в реальных пространственно-временных условиях, основываясь на постижении целостных структур, их дифференциации и интеграции.

2. *Формирование представлений о лексической парадигматике* путем установления различий и тождеств предметов, их иерархической классификации: соотнесение явлений действительности (и мыслей о ней) по их внутренним свойствам, в отвлечении от процесса их функционирования.

3. *Формирование представлений о лексической деривации*, способствующей более глубокому системному изучению лексики, отражающей специфичные отношения между словами с точки зрения близости их материальной формы и семантической сущности.

Поскольку вопрос о становлении языкового значения являлся одним из центральных вопросов речевого развития младших школьников с речевыми нарушениями, постольку это обуславливало несомненную приоритетность формирования его семантического компонента, являющегося стержневым в структуре развития языковой способности учащихся.

Формирование представлений о лексической синтагматике включало в себя комплекс упражнений, направленных на формирование способов вычленения учащимися синтагматических отношений между единицами языковой сферы — лексической сочетаемости, которая устанавливается между значениями слов в пределах одного речевого потока — словосочетания и предложения. Подобные задания основывались на анализе детьми четырех лексических конструкций (словосочетаний). Дети учились выявлять лексему, с которой отношения сочетаемости были нарушены или лексическая ошибка искажала содержание фразы, поскольку возникающие при этом ассоциации подсказывали противоположный смысл.

Система упражнений, формирующих у младших школьников лексическую сочетаемость слов, базировалась на использовании методических приемов, позволяющих установить, с какими прилагательными, существительными нельзя составить определенное словосочетание; выбрать наречия, глаголы, имеющие семантически близкое сходство, которые могут быть добавлены в предложения, какими однородными определениями можно распространить повествовательный текст и т. д.

Предлагаемые нами методические приемы были направлены на преодоление узкой трактовки лексической сочетаемости, в основе которой лежали семантические признаки, отражающие структуру предметно-логических отношений. Предлагая путь поэтапного становления синтагматической функции, нам удалось сформировать понятие «значение словосочетания» как наименования фрагмента внеязыковой действительности, показать отношения контраста языковых единиц в их линейных связях, научить младших школьников распознавать относительный

характер различимости единиц: на конкретных примерах проследить, как в одних позициях лексические единицы различаются, в других частично или полностью совпадают. В ходе целенаправленной языковой коррекции, ориентированной на формирование синтагматических отношений между единицами лексико-семантической сферы языка, систематизировались представления детей о контекстной упорядоченности семантических единиц в составе словосочетания: обращалось их внимание не только на план выражения, образующийся по синтаксической модели на основе подчинительной грамматической связи, но и на не менее важный план содержания, выражающий законченный в смысловом и структурном отношении минимальный компонент развернутого речевого высказывания. Отражение различных видов сочетаемости в предлагаемых нами методических приемах позволило вскрыть механизмы формирования синтагматических связей, уделяя особое внимание валентности языковых единиц.

Таким образом, коррекционная работа в рамках текущего раздела была направлена на формирование отношений на основе смежности понятий, на разграничение отдельных значений полисемичного слова, поскольку лексическая сочетаемость является тем фундаментом, на основании которого формируются сложноорганизованные равноправные и взаимозаменяемые отношения языковых единиц.

Формирование представлений о лексической парадигматике предполагало становление и функционирование в языке учащихся с речевым недоразвитием устойчивых системных отношений — антонимии и синонимии: дети учились распознавать отношения, в которые вступают слова, связанные между собой логически, семантически и грамматически.

Данный раздел содержал упражнения, нацеленные на формирование синонимических и антонимических связей слов, отражающих специфику механизма номинации «участков» смысловых полей, составляя совокупность лексических единиц (лексико-семантическое поле), представляя различные отношения предметов и явлений в его ядерно-периферийном строении.

Выполнение заданий на выявление синонимических и антонимических связей расширило объем словаря учащихся, способствовало формированию семантических полей, включающих заданные лексемы, умению выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлению языковых единиц по существенным семантическим признакам. Подобные задания активизировали процесс поиска детьми смысловых связей на «заданных участках» семантических полей, формировали и систематизировали определенные синонимические и антонимические ряды.

Планомерно проводимая языковая работа в рамках текущего раздела имела определенную этапность в формировании парадигматических отношений, подразделяясь на подготовительные, обучающие и закрепляющие упражнения.

К числу подготовительных нами были отнесены задания, нацеленные на устный подбор синонимов и антонимов к различным частям речи, без ак-

цента на толковании значений слов, входящих в данный речевой материал; давалось объяснение терминам слова-антонимы, слова-синонимы; объяснялось, для чего нужны подобные отношения в языке.

На этапе обучающих упражнений дети выполняли задания на установление смысловых тождеств к заданному слову, установление противоположности или смежности объектов или явлений, на указание «лишнего» слова в антонимичных или синонимичных рядах, самостоятельный подбор синонимов и антонимов на материале словосочетаний.

Закрепляющий этап работы содержал усложненный речевой материал с наименее частотными лексическими единицами, входящими в состав предложения и текста, работу с пословицами, выявление парадигматических отношений только на вербальном плане.

Разработанные нами методические приемы направлены на усвоение абсолютного характера отношений, возникающих на основе сходства или противопоставления понятий. Предлагаемые задания позволили обучить детей с речевым недоразвитием пользоваться «понятиями», расширяя сферу строго определенных условий общения, условий специфической учебной деятельности, надстраивая ее над вполне успешным использованием «представлений» в обычной повседневной жизни.

Структурированное и реализованное подобным образом коррекционное сопровождение младших школьников с речевыми нарушениями способствовало относительной сформированности у детей данного контингента когнитивных функций слова, отработке умений правильного обозначения предметов и явлений окружающей действительности, становлению функций обобщения и абстрагирования их свойств и связей, возможности осуществления операции идентификации на основе полученного опыта, учету тождественных и контрастных языковых единиц в их линейных связях.

Наличие синонимов в языке младших школьников обусловило их способность видеть предмет с различных точек зрения, отмечать в нем разные аспекты, особенности, образовывать различные синонимические ряды, члены которых различались коннотациями, сферой употребления, сочетаемостью с другими словами. Совершенствование сферы антонимических отношений, организованных попарно и имеющих признаковый характер, позволило раскрыть, как «старый» опыт, закрепленный в значениях слов, служил значимой основой порождаемых речью единиц, и наоборот, зафиксировать то, как «новая» действительность «вошла» в язык младших школьников с нарушениями речи, становясь неотъемлемой частью его единой системы.

Формирование представлений о лексической деривации предполагало знакомство учащихся с явлением многозначности.

На подготовительном этапе работы детям объяснялось, что многозначных слов в языке больше, чем однозначных, предлагалось определять разницу между значениями одинаковых слов, особо подчеркивалось, что чаще всего у многозначных слов одно значение исходное (его называют прямым), а другие значения — производные от него.

В ходе занятий устанавливалось, что прямое значение связано с первым образом, который возникал, когда дети слышали слово вне контекста, отдельно от других слов. Далее вводилось переносное значение в зависимости от словосочетаний, где перенос мог происходить из-за сходства внешних признаков объектов или явлений. Учащиеся выполняли задания на выделение значений (прямых и переносных) у имен существительных, имен прилагательных, глаголов, их знакомили с тем, что прямое значение бывает более конкретным, называет какое-то очевидное явление (то, что можно увидеть глазами, измерить, пощупать, услышать), а переносное содержит абстрактные понятия. На конкретных примерах показывалась разница, что одно и то же слово может отвечать в предложении на разные вопросы, нести прямой или переносный смысл. Обязательной составляющей данного этапа являлись задания, направленные на установление «общего признака», обнаруживая, таким образом, равноправие значений многозначных слов: учащимся предлагалось перечислить значения определенного слова и составить предложения с этим словом в различных значениях.

Закрепляющий этап работы содержал упражнения, совершенствующие умения определять способы переноса значений на основе сходства и смежности понятий. Дети определяли, что лежит в основе переносных значений заданных слов, называли значения, основанные на сравнении предметов, явлений с частями тела, свойствами, чертами характера и т. д.

Учащимся предлагалось выявить, смежность каких явлений положена в основу переносных значений определенных слов, назвать все значения слов и указать, какие из них основаны на сходстве, а какие на смежности.

Динамичность, творческий характер родного языка, предопределяемые кругом его основных функций — познавательной и коммуникативной, — предполагали формирование «основы» для становления у младших школьников с речевым недоразвитием механизмов варьирования словесными знаками в целом и отдельными его сторонами: системной значимостью слова, условием и результатом семантической актуализации его лексического содержания в направлении, обратном процессу обобщения: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от виртуального к актуальному.

Моделируемая таким образом лексико-семантическая работа позволила нам подвести учащихся с речевым недоразвитием к пониманию того, что предметы и явления окружающей действительности образуют особое смысловое содержание, которое должно быть выражено в речи. Посредством специального коррекционного сопровождения необходимо совершенствовать представления детей данного контингента об основных измерениях языкового пространства, учитывая важнейшее значение в становлении у учащихся лексической системности как одного из механизмов формирования языковой способности, особо значимой и необходимой для успешного овладения ими школьной программой.

Литература

1. *Богданова Г.А.* Тестовые задания по русскому языку. 5 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2010. 136 с.
2. *Глухов В.П.* Психолингвистика: учебник для факультетов специальной педагогики и психологии педагогических и гуманитарных вузов и коррекционных педагогов-практиков. М.: В. Секачев, 2013. 344 с.
3. *Дроздова О.Е.* Основы языкознания для школьников. Факультативный курс. 6–9 классы: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2009. 318 с.
4. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания. 1953. № 5. С. 3–29.
5. *Левицкий Ю.А.* Проблемы лингвистической семантики. 2-е изд. М.: Либроком, 2009. 152 с.
6. *Серебрякова Н.В.* Развитие лексики у дошкольников со стертой дизартрией: метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика».)
7. *Уфимцева А.А.* Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики / Под ред. Ю.С. Степанова. 4-е изд. М.: Либроком, 2010. 240 с. (Лингвистическое наследие XX века.)
8. *Халилова Л.Б.* Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Экономика, 1997. С. 227–240.

References

1. *Bogdanova G.A.* Testovy'e zadaniya po russkomu yazy'ku. 5 klass: posobie dlya uchashhixsya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. M.: Prosveshhenie, 2010. 136 s.
2. *Gluxov V.P.* Psixolingvistika: uchebnik dlya fakul'tetov special'noj pedagogiki i psixologii pedagogicheskix i gumanitarny'x vuzov i korrekcionny'x pedagogov-praktikov. M.: V. Sekachev, 2013. 344 s.
3. *Drozдова O.E.* Osnovy' yazy'koznaniya dlya shkol'nikov. Fakul'tativny'j kurs. 6–9 klassy': posobie dlya uchashhixsya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. M.: Prosveshhenie, 2009. 318 s.
4. *Vinogradov V.V.* Osnovny'e tipy' leksicheskix znachenij slova // Voprosy' yazy'koznaniya. 1953. № 5. S. 3–29.
5. *Leviczkij Yu.A.* Problemy' lingvisticheskoy semantiki. 2-e izd. M.: Librokom, 2009. 152 s.
6. *Serebryakova N.V.* Razvitie leksiki u doshkol'nikov so stertoj dizartriiej: metod. posobie. SPb.: KARO, 2009. 224 s. (Seriya «Korrekcionnaya pedagogika».)
7. *Ufimceva A.A.* Leksicheskoe znachenie: Princip semiologicheskogo opisaniya leksiki / Pod red. Yu.S. Stepanova. 4-e izd. M.: Librokom, 2010. 240 s. (Lingvisticheskoe nasledie XX veka.)
8. *Xalilova L.B.* Semanticheskie narusheniya i puti ix preodoleniya u detej s rasstrojstvami rechi // Psixolingvistika i sovremennaya logopediya / Pod red. L.B. Xalilovoj. M.: E'konomika, 1997. S. 227–240.

*L.B. Khalilova,
Y.D. Shiganova*

**Formation of Lexical and Semantic Notions
about the Word at Junior Pupils with Speech Under-Development**

The article reveals the topical aspects of studying lexical and semantic notions of pupils with speech under-development. The authors determine the basic directions of methods of correctional and pedagogical influence, directed at the formation of different types of relations between language units.

Keywords: lexical meaning; lexical and semantic notions; junior pupils with speech under-development; methods of correctional and pedagogical influence; syntagmatical, paradigmatic, epigrammatical notions about the word.



О.В. Шохова

Методологические основы педагогической технологии по формированию эмоционального реагирования у детей со множественными нарушениями развития

В статье анализируется проблема формирования эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития в предметно-коммуникативной деятельности и представлена методологическая основа для создания педагогической технологии формирования эмоционального реагирования у детей данной категории.

Ключевые слова: педагогическая технология; дети со множественными нарушениями развития; формирование эмоционального реагирования; предметно-коммуникативная деятельность.

В современном российском обществе проводятся активные экономические, социальные реформы, в результате которых мы наблюдаем значительные изменения в обществе, в образовании, в семье. Принятие в образовании модели личностно-ориентированного и гуманистического подходов к воспитанию и обучению детей с ограниченными возможностями позволяют решать проблему обучения и социализации детей, ранее считающихся «необучаемыми» и не охваченными специальной системой образования. В обществе и в семье особое внимание уделяется интеллектуальному, речевому развитию детей, при этом эмоциональное развитие воспринимается как саморазвивающаяся система. Такая же тенденция наблюдается в семье, где воспитываются дошкольники со множественными нарушениями развития и где недооценивают важность и необходимость развития эмоционального реагирования.

Эмоциональная сфера детей раннего и дошкольного возраста всегда привлекали исследователей различных областей научного знания: философии, медицины, педагогики и психологии [2].

Эмоции — первичная форма отражения, которая сигнализирует о пользе или вреде для организма того или иного явления и связана со сферой потребностей человека. Эмоциональное реагирование объединяет комплексные реакции функциональных систем организма человека и его личности на внешние

и внутренние воздействия, направленные на адаптацию к новым условиям существования. Оно проявляется и развивается в разнообразных видах деятельности, реализуется в виде невербальных и вербальных средств выражения, в физиологических изменениях вегетативных, двигательных, сенсорных функций организма. Эти компоненты связаны между собой и могут быть причинно обусловлены. Эмоциональная сфера взаимодействует с двигательной, сенсорной и познавательной системами: от того насколько сбалансирована и интегрирована их деятельность, зависит их эффективное функционирование.

Ранний и дошкольный период является важнейшим сензитивным этапом для эмоционального реагирования нормально развивающегося ребенка, который стимулирует все психические процессы. К особенностям эмоционального реагирования данного периода можно отнести преобладание положительного эмоционального фона, связь с деятельностью, проявление в речи различных интонаций, активное использование мимики и жестов, что позволяет ребенку адаптироваться в новых условиях общения с окружающими взрослыми и сверстниками.

У детей со множественными нарушениями развития диагностируется высокая степень выраженности нарушений умственной и физической деятельности, поведения и навыков самообслуживания. Развитие эмоционального реагирования у таких детей не соответствует этапам онтогенеза в связи с существенным отставанием в развитии из-за упущенных возможностей ранней компенсации дефекта.

Формирование эмоционального реагирования детей со множественными нарушениями развития должно являться решающим для определения тактики коррекционно-воспитательного процесса. Оно может быть осуществлено в предметно-коммуникативной деятельности, которая предполагает не только обмен информацией, но и познание эмоционального поведения партнеров с помощью адекватных средств коммуникации.

Для дошкольников данной категории основным видом деятельности является предметная, а общение осуществляется на начальных этапах развития — эмоционально-личностном и ситуативно-личностном. Предметно-коммуникативная деятельность у детей со множественными нарушениями развития представляет собой сочетание и взаимозависимость познавательных и преобразовательных предметных действий, коммуникативных актов (средств общения), эмоционально-оценочного отношения к результату. Все это совершается совместно со взрослым с целью получения ответной реакции. Деятельность реализуется в активной целенаправленной форме, в основе которой лежит стимулирование познавательной потребности к окружающей действительности, а ее содержанием является овладение предметами, их функциональным назначением на этапе практических действий, сопровождаемое восприятием и речевым высказыванием. Процесс становления такой деятельности был описан в работах А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна, Е.А. Стребелевой, Д.Б. Эльконина.

Наша авторская педагогическая технология представляет собой инновационную систему методов и приемов выявления скрытых потенциальных воз-

возможностей детей, имеющих множественные нарушения развития, с целью достижения оптимального педагогического результата.

Педагогическая технология формирования эмоционального реагирования у детей с множественными нарушениями развития конструируется на основании различных методологических подходов, разработанных зарубежными и отечественными исследователями. Среди них можно назвать следующие:

Социально-конструктивистская концепция (К. Саарни, Т. Кемпер), предполагающая развитие эмоционального реагирования по определенным этапам: 1) осознание собственных эмоциональных состояний; 2) дифференциация эмоций других людей; 3) использование названий эмоций и форм их выражения; 4) симпатическое и эмпатическое отношение к переживаниям других людей; 5) осознание различий между внутренне переживаемым эмоциональным состоянием и его внешним выражением; 6) преодоление своих негативных переживаний, используя стратегии саморегуляции; 7) понимание выражений эмоций определяет взаимоотношения с другими людьми; 8) эмоциональная адекватность. Функция эмоционального реагирования имеет адаптивный характер и служит для организации опытного мира.

Контрольный подход (Ч. Карвер) рассматривает эмоциональное реагирование как механизм рационального, целенаправленного поведения. Оно формируется в соответствии со строгой иерархией, которая определяет сложность и гибкость человеческого поведения. На высшем уровне стоят «идеальные взаимоотношения», которые реализуются при подчиненном уровне принципов, используемых людьми в своем поведении, затем следует уровень конкретных программ. При рассогласовании этих уровней человек испытывает внутренний конфликт.

Организационный и динамический подходы связывают эмоциональное реагирование с когнитивными, социальными областями развития. Эмоции не появляются до возникновения сознания, пока младенец не начинает воспринимать окружающий мир. В качестве факторов, обуславливающих эффективность эмоционального реагирования, могут выступать: 1) оптимальная регуляция реактивности, 2) социализация, направляемая родителями; 3) актуальное психологическое состояние; 4) восприятие, улучшающее понимание ситуации; 5) неврологическая и когнитивная зрелость.

Рассмотрим подходы отечественной психолого-педагогической науки, применяемые при изучении эмоционального реагирования у дошкольников со множественными нарушениями развития.

В диалектическом подходе эмоциональное реагирование рассматривается как одно из средств познания объективной действительности, направляющее и контролирующее его результаты. Возникает оно на уровне сенсорного и перцептивного отражения действительности, получает полное развитие в понятийном мышлении человека. Оно выполняет функцию ориентации в образе внешнего мира, ибо в нем прослеживается ход протекания мыслительных процессов, отражающих внешний мир. Ориентируя субъект, эмоциональное реагирование одновременно побуждает и стимулирует его, направляет и регулирует протекание мыслительной деятельности, то есть выполняет роль мотивирующего

механизма. Необходимое условие формирования эмоционального реагирования — взаимодействие ребенка со взрослым человеком, под руководством которого устанавливаются связи между реакциями и вызывающими их объектами окружающего мира, формируется эмоциональное отношение к этим объектам.

Культурно-историческая концепция является мощной методологической основой для исследования феномена эмоционального реагирования. Она рассматривает развитие эмоциональной сферы по законам формирования высших психических функций как результат интериоризации общественного опыта: от непосредственных аффективных реакций к возникновению специфически человеческих чувств, от чувственного переживания изначально недифференцированного аффекта до выделения себя в качестве субъекта переживания и овладения средствами контроля над собственными чувствами. В трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева и других авторов раскрыты механизмы эмоционального реагирования: 1) познание и понимание людьми друг друга (идентификация, эмпатия); 2) познание самого себя (рефлексия) в процессе общения и организации деятельности на основе взаимопонимания; 3) прогнозирование поведения партнера по общению на вербальном и на невербальном уровнях. Эмоциональное реагирование формируется в процессе взаимодействия с явлениями окружающей действительности и становится условием успешной социальной адаптации.

По мнению А.А. Бодалева, для понимания состояний другого человека имеет важное значение воображение, которое обладает несколькими уровнями: от пассивного до деятельностного.

Наше исследование, основанное на диалектическом и культурно-историческом подходах, ставит своей задачей определить методы и приемы педагогической технологии формирования эмоционального реагирования дошкольников со множественными нарушениями развития. Оно соотносится с идеями Л.С. Выготского о важности социальной компенсации дефекта, направленной на включение таких детей в окружающий их социум, на создание для них комфортного жизненного пространства, обеспечение условий для их развития и образования.

Эти цели требуют соблюдения определенных условий:

- создание ситуации индивидуального и коллективного обучения, стимулирующей развитие эмоционального реагирования;
- дифференцированного подхода внутри одной возрастной группы, учитывающего особенности эмоционального реагирования детей;
- системного подхода к коррекционному обучению, так как констатируемый дефект не ограничен нарушением или выпадением отдельной функции, а влечет за собой перестройку всех сфер личности.

С позиций деятельностной обусловленности психических процессов (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин) эмоции характеризуются как внутренние регуляторы деятельности, что обеспечивает последовательное формирование эмоционального реагирования в ситуациях причинно-обусловленного педагогического взаимодействия. Они соответствуют отношениям между мотивами и реализацией деятельности и приобретают характер значимых переживаний, которые отражают личностное отношение к выполняемой деятельности, передают по-

ложительное или отрицательное восприятие не отдельных этапов деятельности, но взаимодействуют с комплексом мотивов, целей деятельности и с достигнутыми результатами. В любой деятельности эмоции выступают как мотив, запускающие познавательные компоненты деятельности, осуществляют контроль и регулируют ее протекание. Для дошкольников со множественными нарушениями развития наиболее приемлемой деятельностью является предметно-коммуникативная. Она обладает активной целенаправленной формой, основанной на стимулировании познавательной потребности в окружающей действительности, а ее содержанием становится овладение предметами, сопровождаемое их восприятием и речевым высказыванием.

Личностно-ориентированный подход определяет воспитание как субъект-субъектный процесс и представляет систему отношений, складывающихся из внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия на личность и которые определяют специфический, индивидуальный характер поведенческих реакций в ответ на эти воздействия. Структурной основой, определяющей уровень и характер функционирования всех составляющих уровней развития, является система субъективно-оценочных, индивидуально-избирательных отношений личности к действительности. Межличностные связи включают в себя отношения с другими людьми и к самому себе. Субъект-субъектные связи характеризуются взаимностью, изменчивостью, активностью каждой из сторон, осознанием общей цели деятельности, распределением между субъектами социальных ролей, наличием обратной связи при осуществлении действий и ее оценкой. Развитие личности достигается в процессе деятельности через ее осмысление и осознание себя в ней при диалогическом эмоциональном реагировании с другим человеком.

Системный подход (П.К. Анохин, В.И. Бельтюков, Л. Бертаманфи) предполагает комплексное изучение объекта как единого целого с позиций взаимосвязанности всех его элементов, в частности, каждого элемента в общей системе функционирования. В процессе социокультурного развития на основе простых эмоций формируется сложный многокомпонентный комплекс высших эмоций, расширяются возможности эмоционального реагирования, объединенные в единую эмоционально-личностную сферу, имеющую сложную мозговую организацию.

Важнейшим аспектом эмоционального реагирования является осознание как отражение мотивов и результатов деятельности. Поэтому развитие эмоционального реагирования у детей со множественными нарушениями следует формировать в разнообразных видах деятельности. Педагогическая технология, предусматривающая развитие эмоционального реагирования у таких детей, должна обладать признаками: необходимостью и достаточностью компонентов, обеспечивающих функционирование системы; механизмами внутренней взаимосвязи между ее компонентами; наличием фактора ведущего и связующего все компоненты эмоционального реагирования.

Системно-деятельностный анализ взаимоотношений педагога и детей со множественными нарушениями развития позволяет выделить диалог в качестве основы субъект-субъектных отношений. Диалог основан на равенстве партнеров по общению, эмоциональной открытости другому человеку. Заинтересованность

в значимом другом, в его знаниях, опыте, ярких качествах, в его положительной оценке и уважении — все это способствует вовлечению воспитанников в процесс общения, в ходе которого устанавливаются субъект-субъектные связи.

Однако приходится отметить, что целенаправленный процесс формирования субъект-субъектных отношений педагога с дошкольниками, имеющими множественные нарушения развития, с учетом специфики их развития и условий воспитания и обучения, на данный момент малоизучен. Выполненный нами анализ обнаружил недостаточную эффективность такой работы. Как правило, отношения между педагогом и дошкольниками со множественными нарушениями развития складываются стихийно, вне целенаправленно организованного педагогического процесса. Главная причина — отсутствие у педагогов достаточных систематических знаний о природе подобных взаимоотношений, о способах и средствах их формирования.

Диалогический подход позволяет воспринимать членов педагогического процесса, как активных субъектов становления своего эмоционального опыта, конструирующих модели эмоционального поведения в соответствии с разнообразными факторами. Изменения личности ребенка, имеющего множественные нарушения, происходят в процессе вербального и невербального диалогов. Коммуникативная направленность друг на друга, возможность участников этого сложного процесса подстраиваться под актуальный уровень развития ребенка, с признанием его автономии, с верой в его способность к саморазвитию и самоорганизации, создают условия для изменения его жизни.

Средовый подход (В.А. Козырев, В.И. Панов, В.В. Рубцов) используется в педагогической технологии, принимая во внимание фактор неравных возможностей. Педагог, занимаясь педагогической работой с детьми со множественными нарушениями развития, должен учитывать существующие социально-педагогические факторы и условия среды, с другой — выявить механизмы эффективной адаптации детей к новым условиям обучения; с третьей — обучить детей самостоятельно приобретать адаптивные навыки. Педагогическая технология, реализуя этот подход в решении проблем ребенка со множественными нарушениями развития, воздействует не только на него, но и на среду его обитания.

Гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, И.Я. Лернер) в педагогической технологии реализуется в стремлении педагогов научить ребенка со множественными нарушениями развития понимать значимость своего личностного статуса и возможности самореализации, влияния на окружающий мир. Они стремятся активно заинтересоваться проблемами ребенка, показывают свое положительное отношение, сопереживают его эмоциональному восприятию мира в целом, организуют взаимодействие между ребенком и окружающими людьми таким образом, чтобы он почувствовал себя частью группы, но при этом был индивидуальностью. Выбор методик педагогами в процессе работы с ребенком со множественными нарушениями развития определяется спецификой проблемы ребенка. Предметно-коммуникативная деятельность применяется в процессе работы с ребенком, — где педагоги выступают в роли наставников, — в кото-

рой прослеживается тактика их взаимоотношений в процессе общения, формы и виды эмоционального реагирования в общении между людьми.

Отношения педагогов и ребенка со множественными нарушениями развития включают такие компоненты, как индивидуализация ребенка, учет его восприятия и интерпретации окружающего мира, оценки своих возможностей. На основе этого строятся эмоциональные взаимоотношения между ребенком и другими людьми, внешним миром в целом. Но для возникновения этого взаимодействия ребенок должен иметь собственное, достаточно определенное представление о внешнем мире. Оно может возникнуть лишь на основе имеющихся представлений о себе, на основе определенных жизненных ориентаций. В соответствии с этим педагог должен учитывать личностные и эмоциональные особенности ребенка, чтобы понять причины его поведения.

Реализация коммуникативного подхода (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев) в педагогической технологии является комплексно-интегративной. В ней учитываются обстоятельства эмоционального взаимодействия окружающих людей в процессе общения, исполняющих те или иные роли, структура средств коммуникации, облегчающих или затрудняющих общение, а также различия схем, характера общения людей в процессе коммуникации. Содержание коммуникации реализуется через различные коммуникативные модели — вербальные и невербальные, в которых раскрывается основа взаимодействия между педагогом и ребенком.

Таким образом, наличие комплекса проблем, проявляющихся в педагогической работе с детьми со множественными нарушениями развития, диктует необходимость применения ряда методологических подходов при ограниченном объеме образовательных ресурсов получить значимый и эффективный результат. Только при наличии согласованных, междисциплинарных подходов возможен положительный результат.

Литература

1. *Жигорева М.В.* Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 240 с.
2. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. М.: Академия, 2004. 258 с.
3. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

References

1. *Zhigoreva M.V.* Deti s kompleksny'mi narusheniyami v razvitii: pedagogicheskaya pomoshh': ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademiya, 2006. 240 s.
2. *Izotova E.I., Nikiforova E.V.* Emocional'naya sfera rebenka. Teoriya i praktika. M.: Akademiya, 2004. 258 s.
3. *Il'in E.P.* Emocii i chuvstva. SPb.: Piter, 2001. 752 s.
4. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy' obshhej psixologii. SPb.: Piter, 2000. 712 s.

O.V. Shohova

Methodological fundamentals of pedagogical technology for the formation of emotional response in children with multiple disabilities

The article analyzes the problem of formation of emotional response in pre-school children with multiple disabilities in subject and communicative activity. The author presents methodological basis for creation of pedagogical technology of the formation of emotional response in children of this category.

Keywords: pedagogical technology; children with multiple disabilities; the formation of emotional response; subject and communicative activity.

А.Г. Мельникова

Теоретическое обоснование методики формирующего эксперимента по развитию детского изобразительного творчества под влиянием искусства Древнего мира

В статье представлены разработки занятий по ознакомлению дошкольников с произведениями искусства Древнего мира. Также в статью включен материал, который может быть использован для проведения анализа особенностей детских рисунков с целью определения динамики развития детского изобразительного творчества под влиянием произведений древнего искусства.

Ключевые слова: произведения искусства Древнего мира; детское изобразительное творчество.

Искусство как особая сфера общественного сознания стало возможно только в процессе разделения труда. Однако поскольку художественная деятельность представляет собой одну из форм познания и творческого труда, имеющую свои специфические особенности, то истоки ее более древние. В процессе труда люди познавали окружающий мир еще до разделения общества на классы. Таким образом, искусство в процессе труда постепенно выросло из неискусства, формировалось и видоизменялось вместе с созидającym его человеком.

Искусство Древнего мира представляет собой богатейший материал не только для его исследователей, но и для педагогов, готовых использовать его произведения в качестве стимула для развития детского изобразительного творчества. Содержательный потенциал искусства Древнего мира раскрывает перед ребенком огромное количество фантастических образов (человек, животные, боги, герои мифов, люди в образе животных и др.), величие архитектурных сооружений (некоторые частично сохранились до наших дней), разнообразие скульптурных произведений — как монументальных, так и малых форм [1: с. 7–65]. И несмотря на сложность, а порой и неоднозначность этих произведений, они близки и понятны дошкольникам, поскольку они являются носителями «родового опыта», который отчасти находит отражение в детских рисунках. Свидетельством служат работы, в которых ребенок пытается изобразить предмет с разных точек зрения. И такой подход не кажется ему неверным. Он очень логично объясняет, что изображено и почему в том или ином виде. Для дошкольника нет тех границ в творчестве, которые присут-

ствуют у взрослого человека, не являющегося художником, скульптором, архитектором и т. д.

Как показало наше исследование, в современной практике дошкольного образования наблюдается недооценка влияния произведений искусства Древнего мира на творческое развитие детей уже в дошкольном возрасте. Ознакомление с шедеврами древности, на наш взгляд, будет способствовать формированию чувства цвета, формы у детей, развитию творческого воображения и художественного потенциала, обогащению изобразительного опыта, устранению шаблонности в процессе создания образа.



Рис. 1. Денис Р. «Медуза Горгона»

Среди рисунков древних художников преобладают мифологические образы человека (правители, боги в образе человека, животные с человеческими чертами), окружающие его фантастические птицы и звери [3: с. 452–456].

С учетом этих особенностей искусства Древнего мира нами была разработана *экспериментальная программа*, состоящая из 3 основных серий занятий: «Человек в представлении художников Древнего мира» (табл. 1), «Фантастические птицы в искусстве Древнего мира», «Мифологические звери в искусстве Древнего мира». В каждой из серий представлены занятия, в которых предусмотрено как копирование (полное или частичное) предложенных образов, так и творческое их преобразование, а также создание собственных образов в результате обобщения полученных знаний об особенностях произведений искусства Древнего мира.

В программу включен ряд занятий по ознакомлению с особенностями изображения древними художниками декоративных растительных элементов, растений, орнамента и т. п. Такие занятия мы не выделяем в отдельную серию, но их проведение дает детям экспериментальной группы дополнительную информацию об особенностях древнего искусства, так как декоративность является характерной чертой произведений древних мастеров. Полученные в ходе проведения занятий по данной тематике рисунки впоследствии можно использовать в качестве дополнительного иллюстративного материала.

Таблица 1
Фрагмент описания экспериментальной программы по ознакомлению детей дошкольного возраста с искусством Древнего мира
 (серия «Человек в представлении художников Древнего мира»)

Тема и цель занятий	Программные задачи	Методика проведения занятий	Оборудование
<p>Нарисуй древнего человека, каким ты его себе представляешь</p> <p>Цель: формирование эстетического отношения к образу человека в древнем искусстве.</p>	<p>1. Научить создавать образ древнего человека по представлению.</p> <p>2. Сформировать умение создавать сюжетную картину, «вписывая» задуманный образ в характерную для него окружающую обстановку.</p>	<p>Рассматривание иллюстративного материала.</p> <p>Беседа-сказка о древних людях.</p> <p>Упражнение «Угадай, кто что делает?».</p> <p>Обсуждение последовательности выполнения работы.</p> <p>Самостоятельное создание образов детьми.</p> <p>Обсуждение результатов, организация выставки.</p>	<p>– иллюстративный материал с изображением древнего и современного человека;</p> <p>– листы бумаги, восковые мелки, цветные карандаши гуашь, кисти разного размера, стаканчики, салфетки.</p>
<p>Какую одежду и украшения носили древние люди?</p> <p>Цель: сформировать эстетическое отношение к образу человека в древнем искусстве.</p>	<p>1. Познакомить детей с особенностями внешнего вида людей, представленных в работах древних художников.</p> <p>2. Вызвать желание самостоятельно создавать образ человека, наделяя его характерными особенностями (чертами).</p> <p>3. Побуждать детей дополнять получившийся образ деталями, добиваясь большей выразительности.</p>	<p>Рассматривание иллюстративного материала.</p> <p>Беседа об одежде древних людей, об особенностях изображения человека.</p> <p>Самостоятельное выполнение задания детьми.</p> <p>Подведение итогов, организация выставки детских работ.</p>	<p>– иллюстративный материал с изображением древних людей в национальных костюмах, украшениях;</p> <p>– разрезные картинки;</p> <p>– листы бумаги, восковые мелки, пастель, цветные карандаши гуашь, кисти разного размера, стаканчики, салфетки;</p> <p>– ватные палочки.</p>
<p>Нарисуй такого человека, который выглядит необычно</p>	<p>1. Вызвать интерес и желание рассматривать и изучать особенности фантастических изображений в древнем искусстве.</p>	<p>1. Беседа-сказка о фантастических образах человека в древнем искусстве.</p>	<p>– подборка иллюстративного материала с изображением фантастических образов</p>

Продолжение Таблицы 1

<p>Цель: сформировать эстетическое отношение к образу человека в древнем искусстве.</p>	<p>2. Учить применять полученные знания при создании собственного образа. 3. Формировать умение соподчинять воображаемые образы общему сюжетному замыслу.</p>	<p>2. Рассматривание иллюстраций по теме. 3. Самостоятельное создание образов детьми. 4. Обсуждение результатов, организация выставки.</p>	<p>(древние боги, антропоморфные существа); – листы бумаги, восковые мелки, цветные карандаши, гуашь, кисти разного размера, стаканчики, салфетки.</p>
<p>Придумай сказку о людях, живших в древние времена Цель: сформировать эстетическое отношение к образу человека в древнем искусстве.</p>	<p>1. Способствовать усвоению готового художественного опыта древних мастеров, проявляя желание создавать подобное. 2. Вызывать желание создавать сюжетную картину, комбинируя полуженные знания об образах древнего искусства (сочетание образов животных и человека, реалистичный и фантастический характер изображений).</p>	<p>1. Рассматривание иллюстративного материала. 2. Беседа об особенностях создания сюжетных композиций древними художниками. 3. Самостоятельное создание изображения детьми. 4. Подведение итогов, организация выставки детских работ.</p>	<p>– иллюстрации с изображением человека в древнем искусстве; – листы бумаги, восковые мелки, цветные карандаши гуашь, кисти разного размера, стаканчики, салфетки.</p>
<p>Иллюстрируем мифы о древних людях (героях) Цель: формировать эстетическое отношение к особенностям древнего искусства.</p>	<p>1. Побуждать к созданию сюжетной картины по собственному замыслу (раскрывая предложенную педагогом тему). 2. Формировать умение использовать при рисовании различные технические приемы создания изображения (в стилистике древнего искусства — дополнение декоративными элементами, четкость в прорисовке деталей и др.), доводить задуманное до конца.</p>	<p>Предварительная работа — чтение мифов. 1. Работа с материалом, иллюстрирующим мифы Древней Греции (подвиги Геракла, путешествие Ясона за золотым руном и др.). 2. Игра-упражнение «Мы из прошлого». 3. Самостоятельная работа детей, создание изображения. 4. Обсуждение результатов, организация выставки.</p>	<p>– иллюстративный материал по древнему искусству; – листы бумаги, восковые мелки, цветные карандаши, гуашь, акварель, кисти разного размера, стаканчики, салфетки.</p>

Немаловажное значение в процессе ознакомления детей с произведениями искусства Древнего мира имеет использование иллюстративного материала, и чем разнообразней зрительный ряд, тем эффективней будет проводимая работа. Материал был тщательно отобран с учетом особенностей детского восприятия, а также художественно-выразительных особенностей, характерных для древнего искусства.

С этой целью мы определили *требования к отбору произведений искусства* Древнего мира (иллюстраций):

Выразительность образов — образы интересные, целостные, завершенные. Имеются характерные отличительные черты, что дает возможность сравнить и сопоставить их, наделить определенными чертами характера, описать.

Разнообразие образов — детям для ознакомления предлагается широкий образный ряд, включающий как реальные (например, такие птицы и звери, которых ребенок видел и которых изображали уже древние художники), так и несуществующие, загадочные образы.

Наличие различных техник изображения — для создания изображения древние мастера использовали различные способы создания изображения: граттаж, набрызг, эстамп, рисование контура (силуэта) одной линией; мозаика, многослойная аппликация, коллаж, барельеф, горельеф, контурный рельеф и др.

Цветовое решение — гармоничное сочетание цветов, разнообразие цветов и оттенков (характерных для каждого направления в искусстве Древнего мира).

Декоративность или стилизованность растительных элементов, элементов орнамента, символов — одним из неотъемлемых элементов изображений в Древнем искусстве (особенно в древнеегипетском и древнегреческом) являются растения — цветы, кусты, деревья, орнамент, имеющие характерные особенности у разных народов.

Для определения эффективности разработанной программы использовались критерии для количественного и качественного анализа детских рисунков, поскольку в данном случае не стоит ограничиваться лишь одним из них. Такой подход дает возможность глубже оценить особенности проявления детского изобразительного творчества с разных точек зрения, проследить, насколько они устойчивы у каждого конкретного ребенка.

Количественный анализ охватывает такой параметр как общий подход ребенка к созданию изображений (не на одном конкретном занятии, а в процессе реализации всей экспериментальной программы — от занятия к занятию).

Для проведения количественного анализа мы предлагаем следующие *критерии*: завершенность рисунка, устойчивость замысла, соответствие рисунка предложенной теме, содержательная целостность. Каждый критерий оценивается по шкале от 0 до 3 баллов.

С целью определения эффективности реализации экспериментальной программы (*качественного анализа*) мы разработали показатели развития детского изобразительного творчества: образное содержание (замысел), пространственное расположение рисунка (композиционное построение), способы изображения (стиль рисования), цветовое решение (колорит), дополнительные элементы (де-

коративность). Каждый показатель сопоставлялся с одним из уровней — высоким, средним, низким — развития творчества и оценивался в баллах (0–10).

Проведение занятий в рамках экспериментальной программы показало, что произведения древнего искусства интересны детям старшего дошкольного возраста и могут служить стимулом для развития образного мышления.



Рис. 2. Никита О. «Царь Древнего Египта»

Оценивая рисунок Никиты с учетом выделенных критериев, можно сделать вывод, что характерные черты, свойственные произведениям Древнего Египта, нашли отражение в детском рисунке. Цветовое решение символично, декоративно и в то же время выразительно. Каждый цвет выступает неким знаком, который несет в себе определенное содержание. Ребенок стремится цветом подчеркнуть статус изображаемого объекта, его характер и, самое главное, свое отношение к нему. Эта особенность присуща только детскому рисунку, помогающему ребенку проявить свою индивидуальность. Синкретичность в использовании дошкольником цвета, композиционного решения, стиля необходима ему для реализации своего замысла. В рисунке четко видно, что царь изображен с высоко поднятой головой и указывающей рукой. Цвета только подчеркивают представление ребенка о власти. Так, сочетание красного, уже несущего на себе символ власти, с желтым (золотистым) говорит о величии и восхищении, которое испытывает сам автор работы. Дополняя детали оттенками фиолетового цвета, ребенок показывает, что власть всегда связана с подчинением кого-либо, ведь в данном случае эти оттенки подчеркивают знак давления, которое оказывает царь на окружающих. Такие сложные содержательные и символические сочетания ребенок может усвоить только в процессе ознакомления с образцами древней культуры. Это необходимо делать не только потому, что сами произведения интересны для ребенка, а по причине того, что выразительные средства древних мастеров наиболее близки его природе, поскольку мир детства человечества понятен ребенку.

На основе анализа детских рисунков мы наблюдали постепенное возрастание интереса к произведениям древнего искусства. Об этом свидетельствует эмоциональное рассматривание детьми иллюстраций, появление большого количества вопросов познавательного характера. Часто дети старались предугадать тему предстоящего занятия или выяснить ее заранее. Обсуждение нового материала велось не только на занятиях в ДООУ, но и дома. Так, некоторые из детей дополняли вновь полученную информацию уже на следующем занятии, ссылаясь на рассказы родителей.

Неподдельный интерес дети проявляли и к работам сверстников. Организованное после каждого занятия рассматривание работ проходило живо, дети задавали друг другу вопросы по содержанию рисунков, давали оценку. Часто мы наблюдали восхищение работами других детей, а также критику собственных.

Несмотря на то, что дошкольники нередко пытались копировать предложенные образы (особенно сложные), в ходе воплощения они, как правило, преобразовывались, дополнялись нехарактерными деталями. И в итоге получались новые оригинальные изображения.

Результаты, полученные в ходе проведения занятий, показывают, что произведения искусства Древнего мира могут использоваться в качестве эффективного средства развития детского изобразительного творчества наряду с произведениями современного искусства. Фантастические образы древнего искусства будят у ребенка фантазию, «уводят» его в глубь веков, развивают воображение, побуждают к поиску новых нестандартных решений в процессе творческой деятельности.

Литература

1. История искусств зарубежных стран. Т. 1. М.: Академия художеств СССР, 1963–1964. 420 с.
2. Казкова Р.Г., Белякова Л.Г. Детская одаренность: учеб. пособие по педагогическому образованию. М.: Прометей, 1998. 94 с.
3. Мельникова А.Г. Художественное наследие Древнего мира как эффективное средство развития детского изобразительного творчества // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: мат-лы V междунар. научно-практ. конфер. / Под ред. Г.П. Новиковой. М.: Канцлер, 2012. С. 452–456.

References

1. Istoriya iskusstv zarubezhny'x stran. T. 1. M.: Akademiya xudozhestvenny'x nauk, 1963–1964. 420 s.
2. Kazkova R.G., Belyakova L.G. Detskaya odarennost': ucheb. posobie po pedagogicheskomu obrazovaniyu. M.: Prometej, 1998. 94 s.
3. Mel'nikova A.G. Xudozhestvennoe nasledie Drevnego mira kak e'ffektivnoe sredstvo razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva // Innovacionnaya deyatel'nost' v doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x uchrezhdeniyax: mat-ly' V mezhdunar. nauchno-prakt. konfer. / Pod red. G.P. Novikovej. M.: Kanczler, 2012. S. 452–456.

A. G. Melnikova

**Theoretical Justification of the Methods of Forming Experiment
of the Development of Children's Graphic Creative Work
under the Influence of the Art of the Ancient World**

The article presents elaborations of lessons of acquainting pre-school children with the works of art of the Ancient world. The author also included in the article the material, which can be used for carrying out the analysis of the peculiarities of children's drawings. The aim of this analysis is to determine the dynamics of development children's graphic creative work under the influence of works of ancient art.

Keywords: the works of art of the Ancient world; children's graphic creative work.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2014, № 1 (27)**

Алисов Евгений Анатольевич — доктор педагогических наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО города Москвы «МГПУ».

E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Голубушина Клавдия Константиновна — старший преподаватель общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: klavdia10@yandex.ru

Ефимова Наталья Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии РХТУ им. Д.И. Менделеева, соискатель степени доктора наук общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

Зубенко Наталья Юрьевна — кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: mira1309@mail.ru

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Макаров Михаил Иванович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Социального института Московского городского педагогического университета.

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Мельникова Анастасия Геннадиевна — аспирант кафедры эстетического воспитания дошкольников ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: melnichka_n@mail.ru

Осипенко Людмила Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: l_osipenko@mail.ru

Песков Вадим Павлович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психодиагностики и практической психологии ФГБОУ ВПО ВСГАО.

E-mail: vpeskov@bk.ru

Пимчев Сергей Петрович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Московский институт открытого образования.

E-mail: kuna@live.ru

Попова Маргарита Владимировна — кандидат педагогических наук, научный сотрудник Института психологии и образования Роскильдского университета, Дания.

E-mail: margoropova@hotmail.com

Приступа Елена Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы, зав. кафедрой социальной работы Социального института ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: Pristupa-mhpi@yandex.ru

Сухова Елена Ивановна — доктор педагогических наук, доцент, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

Халилова Людмила Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии дефектологического факультета ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

E-mail: malvamx@yandex.ru

Черкашина Татьяна Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Черкасского областного института последипломного образования педагогических работников, Украина

E-mail: tcherkashina@ukr.net

Шиганова Юлия Дмитриевна — учитель начальных классов ГБОУ г. Москвы специальная (коррекционная) начальная школа – детский сад V вида № 1708, аспирант кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ.

E-mail: u.d.shiganova@inbox.ru

Шохова Ольга Валентиновна — аспирантка кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО МГПУ, учитель-дефектолог ГБОУ детский сад № 2022 комбинированного вида.

E-mail: shokhova.73@mail.ru

MCPU Vestnik, № 1 (27) – 2014 / Authors

Alisov Evgenii Anatolievich — Doctor of Pedagogy, docent, professor of Theory and History of Pedagogy general department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Golubushina Klavdiya Konstantinovna — senior lecturer of the Psychology general Department of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: klavdia10@yandex.ru

Efimova Nataliya Sergeevna — PhD (Psychology), docent, head of Psychological department D.Mendeleyev University, doctoral candidate of chair of the theory and pedagogics history of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: enspsiholog@mail.ru

Zubenko Natalya Yurevna — PhD (Pedagogy), doctoral candidate of Theory and History of Pedagogy general department Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: mira1309@mail.ru

Klioutchko Olga Ivanovna — Doctor of philosophical sciences, docent, professor psychology Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Makarov Mihail Ivanovich — PhD (Pedagogy), Assistant Professor of the Social Pedagogy department of the Social Institute of MCPU.

E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Melnikova Anastasija Gennadievna — postgraduate student of the Department of aesthetic education of preschoolers Nizhny Moscow state pedagogical University.

E-mail: melnichka_n@mail.ru

Osipenko Lyudmila Evgenievna — PhD (Pedagogy), docent, applicant for a doctoral thesis of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: l_osipenko@mail.ru

Peskov Vadim Pavlovich — Ph.D. (Psychology), assistant professor of Psychology the Department of Applied Psychology and psychodiagnosis, East Siberian Academy of Education.

E-mail: vpeskov@bk.ru

Pimtchev Sergey Petrovich — PhD (Pedagogy), leading research worker, Moscow open education institute.

E-mail: kuna@live.ru

Popova Margarita Vladimirovna — researcher, PhD (Pedagogy), Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University, Denmark.

E-mail: margopopova@hotmail.com

Pristupa Elena Nikolaevna — Doctor of Pedagogy, docent, professor of department of Social work, head of department of social work social institute, MCTTU.

E-mail: pristupa-mhpi@yandex.ru

Sukhova Elena Ivanovna — Doctor of Pedagogy, docent, professor of Theory and History of Pedagogy general department Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCTTU.

E-mail: elenaivanovna.suhova@mail.ru

Khalilova Lyudmila Borisovna — PhD (Pedagogy), professor of Speech Therapy department, Faculty of Special Pedagogy, MPSU.

E-mail: malvamx@yandex.ru

Cherkashina Tatjana Viktorovna — PhD (Pedagogy), assistant professor of Pedagogy department in Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of teaching staff, Ukraine.

E-mail: tcherkashina@ukr.net

Shiganova Yulia Dmitrievna — elementary school teacher of GBOU Moscow (correctional) elementary school kindergarten-type V № 1708, postgraduate student of Speech Training Department of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation of MCTTU.

E-mail: u.d.shiganova@inbox.ru

Shohova Olga Valentinovna — postgraduate student of Department of psychological and pedagogical foundations of Special Education of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation of MCCTU, teacher-defectologist of GBOU kindergarten № 2022, combined type.

E-mail: shokhova.73@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 ГБОУ 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), которые 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. Оп.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 в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 1 (27), 2014

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:
Л.Ю. Ильина
Корректор:
Л.Г. Овчинникова
Перевод на английский язык:
А.С. Джанумов
Техническое редактирование и верстка:
О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГБОУ ВПО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 14.03.2014 г.
Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Объем: 8,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.