

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

1, 2014

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО
Н. Ю. Бармин — к. э. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского
И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательная политика

Стратегия и управление

А. А. Вербицкий. Образование как сфера практической психологии 4

Н. А. Еременко. Анализ основных подходов к определению сущности понятия «психологическая культура» в отечественной психологии 11

Точка зрения ученого

А. А. Хван. Проблемы методического обеспечения деятельности психологов образования 17

И. В. Вачков. Психолог образования в современных условиях: перспективы и риски 22

Психологическая наука на службе у педагога

Л. В. Тарабакина, Т. Л. Шабанова. Тревога в деятельности учителя: норма или патология развития 27

А. А. Хван, О. И. Гончарова. Профессиональные факторы утомления учителей 33

Н. И. Смаковская. Психологическая осведомленность в структуре психологической культуры преподавателя технического вуза 40

Образовательный процесс: методы и технологии

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

И. В. Гребенев, Л. Б. Лозовская. Методика определения когнитивных стилей учащихся в контексте дифференциации обучения физике 46

А. Н. Фоминова. Социальные навыки и феномен жизнестойкости учащегося 53

С. А. Королева. Арт-кинотерапия как способ психотерапевтической работы с современными подростками 58

Е. В. Самойленко, Н. Н. Лихачева. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья 64

А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина, В. А. Волгунов. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска в воспитательной системе оздоровительного лагеря 69

C. A. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО	75
B. B. Николина — д. п. н., профессор, проректор по социальному-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Минина	84
B. B. Прошкин — к. п. н., доцент, зав. отделом аспирантуры ГУ «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (Украина)	90
E. L. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области	97
G. P. Рябов — к. ф. н., профессор, президент НГЛУ им. Н. А. Добролюбова	102
L. A. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10 г. Павлово	108
C. K. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО	
Редакционный совет	
C. A. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области	
A. M. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны	
B. N. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области	
Ответственный секретарь	
С. Ю. Малая	
Редактор А. Л. Чипинская	
Корректор О. В. Панова	
Компьютерная верстка	
О. Н. Барабаш	
Компьютерный набор	
Л. В. Шуракова	
Художник Д. Ю. Брыксин	
Макет А. М. Васина,	
О. В. Кондрашиной	
Адрес редакции, издателя, типографии:	
603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.	
Тел./факс (831) 468-08-03	
www.nizhobr.nironn.ru	
E-mail: nioibr2008@yandex.ru	
Распространяется по подписке.	
Периодичность — 4 раза в год.	
Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.	
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2014	
H. H. Куимова. Развитие адаптивности у младших подростков с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий	75
C. H. Сорохоумова, H. Ю. Белоусова. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации учащихся с церебральным параличом	
C. A. Гапонова, E. H. Синявина. Школьные страхи учащихся и пути их преодоления	
T. H. Князева, L. Э. Семенова. Система профессиональной подготовки практического психолога в рамках компетентностного подхода	
L. С. Колмогорова, L. A. Колмогорова. Формирование основ коммуникативной компетентности школьников в учебном курсе «Человекознание»	
H. Г. Молодцова. Взаимосвязь визуального мышления и индивидуальных особенностей личности	
Слово докторанту и аспиранту	
E. B. Василевская. Понятия «сетевой подход» и «человек» как объекты социально-философского осмысливания	115
B. Я. Бармина. Проектно-дифференцированное обучение как фактор формирования регулятивных универсальных учебных действий школьников	121
M. Ю. Нацвалова. Роль констатирующего эксперимента в организации проблемного изучения творчества А. П. Чехова	127
L. B. Печникова. Контекстный подход к изучению лирики А. Т. Твардовского в средней школе	133
C. M. Бичурина. Изучение лирического цикла А. А. Блока «Пляски смерти» в 11-м классе	138
M. Ю. Лобанова. Новые методы в семейном консультировании приемной семьи при подготовке психологов-консультантов	143
Э. В. Балакирева, M. C. Сулейманов. Особенности развития социальной компетентности дагестанских школьников	150
O. Ю. Никулина. Рефлексивно-ценностное отношение как условие формирования дискурсивно-проективной компетентности	154
Из истории народного образования	
Педагогика: вчера и сегодня	
H. Ю. Стоюхина. Психолог-практик А. Н. Чеботарев в Нижнем Новгороде	162
Информация об авторах	169

Уважаемые читатели!

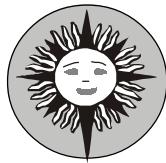
Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

Вы можете оформить подписку:

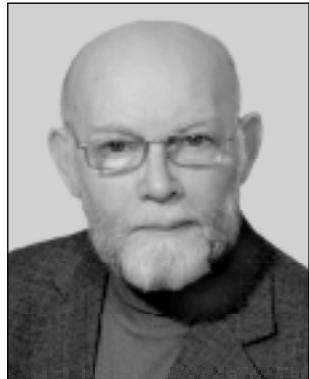
✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Стратегия и управление



ОБРАЗОВАНИЕ КАК СФЕРА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. А. ВЕРБИЦКИЙ,

доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и педагогической психологии МГГУ им. М. А. Шолохова, член-корреспондент РАО
abcd75@mail.ru

В статье образование рассматривается как сфера практической психологии, поскольку любой тип обучения опирается на определенную психолого-педагогическую теорию. Автор подчеркивает, что современный преподаватель должен обладать высоким уровнем психологической компетентности — теоретической и прикладной.

The author of the article regards education as a sphere of practical psychology as any type of education is based on a certain psychological pedagogical theory. It's underlined in the article that a modern teacher must possess a high level of psychological competence — theoretical and applied.

Ключевые слова: *образование, практическая психология, психологические основы педагогической системы, психологическая компетентность преподавателя*

Key words: *education, practical psychology, psychological basis of a pedagogical system, psychological competence of a teacher*

Слово сочетание «практическая психология» обычно ассоциируется с работой специалистов-психологов в школе, структурах вуза, фирмы, предприятия, городских служб психологической помощи населению, частного индивидуального консультирования и т. п. Между тем ни одна сфера социальной практики общества, включая повседневную жизнь, не обходится без воздействия на психические механизмы человека или группы людей. Другое дело, что такого рода воздействие опирается либо на научные пред-

ставления о закономерностях и механизмах психики, либо на эмпирический опыт и здравый смысл субъекта воздействия. Это относится и к образовательной деятельности, где родитель, воспитатель детского сада, учитель школы или преподаватель колледжа, вуз, учреждения дополнительного образования выступает в роли практического психолога, осознает он это или нет.

Нельзя представить себе врача, который проводит операцию или выписывает больному тот или иной лекарственный

препарат, исходя из здравого смысла, но не имея четкого представления о том, какие процессы это вызовет в организме и психике человека. Преподавателя тоже можно назвать своего рода оператором, воздействующим на ребенка или взрослого с помощью тех или иных педагогических средств. При этом он должен опираться на определенную психологическую теорию, без владения которой нельзя представить современных педагогов, «наукоемкость» работы которых резко возросла в связи с необходимостью перехода на компетентностную образовательную парадигму.

Однако подавляющее большинство преподавателей колледжей и вузов не имеет необходимой психологической подготовки, поэтому полагается лишь на интуицию, здравый смысл и педагогический опыт. Учителя общеобразовательных школ также не преуспели в знании психологии ребенка и его учебно-познавательной деятельности. Ведь они получили образование, основу которого составляет сложившееся еще в XVII веке представление о ребенке как некоей «чувствующей машине» [4].

В доинституциональный период основным механизмом передачи общественного опыта служили подражание, следование примеру, принуждение, что составляло «натуральную» образовательную парадигму, отражающую ценности той или иной замкнутой группы людей. В античном обществе высшей ценностью являлось «быть гражданином», вносить свой вклад в процветание родного города, государства, полиса. Физическое развитие, военная подготовка, обучение грамоте и необходимым знаниям проводились под контролем государства (*парадигма гражданского воспитания*). Не нужно доказывать, что психологическая составляющая обеих этих парадигм могла быть только стихийной.

В Средние века образовательный процесс регулировался и контролировался церковью, основная миссия образования

сводилась к подготовке духовенства и воспитанию мирян в духе догматов христианской религии (*парадигма христианского воспитания*). Сложился догматический тип обучения, предполагающий механическое запоминание содержания обучения. И здесь психологическая основа обучения была стихийной.

Классическая образовательная парадигма возникла в XVII веке в ответ на потребности развития капиталистического производства, требовавшего все более

широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. Это *объяснительно-иллюстративный* тип обучения, получивший научное обоснование в трудах великого чешского педагога Я. А. Коменского. Он разделял мнение философа-материалиста Джона Локка о том, что мозг родившегося ребенка — это чистая доска (*tabula rasa*), которая заполняется образами в результате воздействий на него внешних стимулов.

В соответствии с этим в своей «Великой дидактике» Я. А. Коменский писал, что мозг человека похож на воск, который у ребенка влажен, мягок и способен воспринимать все встречающиеся предметы. Подобно тому как на чистой доске писатель может написать все что угодно, так в человеческом уме одинаково легко может начертить все тот, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вина не в доске (хотя она иногда шероховата), а в неумении пишущего, то есть учителя [4].

Я. А. Коменский настаивал на том, что все юношество можно образовывать одним и тем же методом, чтобы метод образования человека стал механическим, то есть предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, не могло не иметь успеха, как это бывает в часах, телеге, корабле, мельнице и во всякой другой машине. Отсюда

Подавляющее большинство преподавателей колледжей и вузов не имеет необходимой психологической подготовки, поэтому полагается лишь на интуицию, здравый смысл и педагогический опыт.

возникают дидактические принципы систематичности и последовательности изложения содержания учебного предмета, от простого к сложному, прочности усвоения материала, наглядности и др.

Таким образом, Я. А. Коменский считал ученика некоей «чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую, как на любое механическое устройство, можно получить желаемые результаты. При этом, писал он, неразумно сообщать ученику нечто противоречивое, то есть возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено. Нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия [4].

Психологическим механизмом усвоения знаний в обучении такого типа первоначально служили представления о связи ассоциаций — своеобразных «кирпичиков», из которых строится содержание сознания человека — как универсальном механизме формирования содержания психического под влиянием восприятия внешних воздействий.

Позже учение об ассоциациях получило естественнонаучное подкрепление в теории условных рефлексов И. М. Сеченова — И. П. Павлова (при этом собака И. П. Павлова, на экспериментах с кото-

рой и построена эта теория, была привязана в станке, от нее не требовалось какой-либо активности).

Именно ассоциативно-рефлекторная теория лежит в основе объяснительно-иллюстративного (традиционного) типа обучения, дошедшего до наших дней с его известными «максимами»: «Повторение — мать учения», «Новое — это хорошо забытое старое», «В мышлении нет ничего, чего раньше не было в восприятии и памяти» и т. п. Стоит заметить, что ни в ассоциации, ни в рефлексе нет ни грана того, что называется мышлением, поступком как «единицей» деятельности человека, направленной на формирование морально-нравственной основы бытия человека, его воспитания.

Функции преподавателя и «обучаемого» в традиционной парадигме ясны и воспроизводимы, при этом ограничен круг включаемых в работу психических функций учащегося. Термин «обучаемый» берется нами в кавычки как раз потому, что школьник или студент выступает здесь в качестве объекта педагогических воздействий, тогда как он, по идее, должен являться «обучающимся» — субъектом учебно-познавательной деятельности.

Обобщенно технологию традиционного обучения, включающую те или иные психологические функции, можно представить в следующем виде.

Технология традиционного обучения

Функции преподавателя	Функции «обучаемого»	Психические процессы «обучаемого»
Предъявление информации	Восприятие информации	Внимание, восприятие, память
Закрепление информации	Запоминание материала, отработка умений, навыков	Внимание, память, моторика
Контроль	Припоминание, актуализация усвоенного	Внимание, память, моторика

В таком «абстрактном методе школы» (Дж. Брунер), будь то школа или вуз, осуществляется прямое управление деятельностью «обучаемого» как объекта управляющих воздействий педагога. Но, в отличие от догматического типа обучения, преподаватель не просто требует за-

помнить учебный материал, а убеждает в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподносимого знания, иллюстрирует или доказывает его истинность и практическую полезность. Отсюда и название — объяснительно-иллюстративный тип обучения.

Ставка в таком обучении делается на передачу готовой учебной информации, отработку умений и навыков и затрагивает, как видно из таблицы, лишь самые «простые» психологические механизмы человека: внимание, восприятие, память и моторику. Возможно, кто-то из обучающихся и включается в учебную деятельность на уровне мышления и личностного смысла, однако педагог с этим не работает, более того, это становится для него мешающим фактором. Между тем человек представляет собой сложнейшее интегративное единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального.

При этом нужно различать информацию и знание. Информация — это нечто объективное, некоторая знаковая система, предмет учебной деятельности. Знание — явление субъективное, подструктура личности, позволяющая человеку компетентно действовать в жизни и профессии. Информация становится знанием лишь тогда, когда оно порождается самим обучающимся в вероятностных условиях, требующих интеллектуальных усилий, выбора адекватных альтернатив практического действия и принятия решения о самом действии. Только в этих условиях объективное значение информации, закрепленное в социальном опыте людей (бытовом, научном, профессиональном), становится личностным смыслом, знанием человека.

Нужно отметить еще один феномен традиционного сознания многих преподавателей, работников органов управления образованием, государственных деятелей, принимающих решения о направлениях реформы образования: у них широко распространена иллюзия, что любой, кто владеет содержанием обучения, может успешно преподавать без специальной психологической и даже педагогической подготовки. Ведь они учились в школе и вузе, наблюдали, как действует пе-

дагог, и вынесли глубокое убеждение, что нет ничего проще, чем передавать информацию «обучаемому».

Применительно к преподавателю вуза это заблуждение обусловлено не только доминирующей теорией и методами объяснительно-иллюстративного обучения,

но и позицией авторитетных педагогов. Так, великий русский педагог К. Д. Ушинский еще в XIX веке писал, что методика обучения в общеобразовательной школе — это огромная пирамида, в основании которой лежит множество наук о ребенке и его развитии через образование. А преподавание в высшей школе — вершина пирамиды, которая сводится к выражению: «Знай свой предмет и излагай его ясно!» Что ж, у великих людей и заблуждения великие.

Бихевиорально-технологическое направление в образовании. С самого начала технократическая модель объяснительно-иллюстративного обучения не только нашла многих выдающихся последователей, но и подверглась критике со стороны педагогов и психологов. Один из основных упреков состоял в том, что невозможно проследить объективными методами, что происходит в сознании человека, испытывающего те или иные педагогические воздействия.

После того как И. П. Павлов прочитал в США цикл своих лекций, американский психолог Дж. Уотсон опубликовал в 1913 году работу, положившую начало новому направлению в психологии, педагогике и социологии — бихевиоризму, или науке о поведении (от англ. behavior — поведение). Он требовал отказаться от всех понятий психологии сознания (ощущение, восприятие, образ, желание, цель, внутренние влечения и побуждения, мышление и эмоции) и перевести их на язык объективно наблюдаемых реакций живых существ на внешние раздражители.

Возможно, кто-то из обучающихся и включается в учебную деятельность на уровне мышления и личностного смысла, однако педагог с этим не работает, более того, это становится для него мешающим фактором.

Один из наиболее ярких представителей американского бихевиоризма Б. Ф. Скиннер, заложивший основы *программированного обучения*, трактовал учение И. П. Павлова об условных рефлексах по-своему. Если, по И. П. Павлову, новая реакция вырабатывается у пассивно стоящего в станке животного в ответ на подкрепляемый условный сигнал, то, по Б. Ф. Скиннеру, оно сначала должно проявить какую-то активность, произвести некие движения, а затем уже получить подкрепление.

Конкретизация учебных целей на основе наблюдаемых действий проводится по принципу разложения целого на элементы, которые располагаются в порядке нарастания сложности или выполнения действий. Однако сложные познавательные процессы, связанные с творчеством, не поддающиеся разложению на отдельные наблюдаемые действия, неизбежно выпадают из сферы проектирования и формирования. Более того, целостное содержание учебного предмета «рассыпается» на множество отдельных элементов, что не позволяет системно усвоить его.

В чем заключается сходство и различие традиционного и программированного обучения? Различие в том, что первое является «школой памяти», а второе — «школой действия». В обоих случаях про-

цесс обучения механистичен: в традиционном варианте доминирует механическое запоминание, в случае «технологической метафоры» — механическая отработка действий по образцу. Сходство состоит в том, что

Конкретизация учебных целей на основе наблюдаемых действий проводится по принципу разложения целого на элементы, которые располагаются в порядке нарастания сложности или выполнения действий.

обе системы ориентированы преимущественно на репродуктивное усвоение информации, а если и появляются элементы творчества, то не благодаря, а вопреки этим системам. Та и другая системы обособляют обучающихся, сводят на нет возможности общения, взаимопомощи и со-

трудничества, даже если предусматривается совместная учебная работа. Этот перечень можно продолжить.

Однако теория и практика программированного обучения стала отправным пунктом для:

- ✓ перехода к «технологическому» пониманию учебного процесса, программа которого включает полный набор диагностически поставленных учебных целей, критериев их измерения и оценки, точное описание условий обучения;

- ✓ использования в обучении педагогических тестов, выполняющих одновременно три функции: управления учебным процессом, обучения (преподаватель и «учебаемый» видят, как идет процесс усвоения информации и могут корректировать его), контроля;

- ✓ появления компьютерных технологий обучения.

В работах ортодоксальных бихевиористов не ставился вопрос о том, что происходит в психике между стимулом и реакцией на него организма. Однако в работах необихевиористов это вызвало сомнение: формула поведения должна включать среднее звено — недоступные прямому наблюдению промежуточные переменные, то есть такие психические явления, как потребности организма, мотивы, цели, ожидания, установки, знания, гипотезы, познавательные (когнитивные) «карты» и т. п.

Это обусловило появление в США в конце 50-х — начале 60-х годов XX века нового мощного научного направления — когнитивной психологии (от лат. *cognitio* — познание), ставшего основой *компьютерного обучения*, появления *новых информационных технологий*, в которых идеология программирования соединена с возможностями оперативного обмена информацией между обучающимся и компьютером, создающего иллюзию диалога человека и машины.

Компьютер — инженерное устройство, имеющее дело с сигналами, передающими

сообщения о чем-либо. Но то же самое присуще и любому живому существу. Отсюда и возникло развивающее когнитивной психологией представление о том, что работа компьютера является подобием работы мозга человека («компьютерная метафора»), а перерабатываемая машиной информация может рассматриваться как знание.

В отличие от бихевиоризма, основным предметом когнитивной психологии стало изучение зависимости поведения человека от внутренних, познавательных (информационных) структур, схем или «сценарiev», через призму которых человек воспринимает внешний мир и действует в нем. Разрабатываются различные теории организации и преобразования знания — от воспринимаемых и сохраняемых чувственных образов до сложной многоуровневой семантической структуры человеческого сознания. Однако представителям когнитивной психологии не удалось объединить разрозненные линии исследований в едином концептуальном ключе и тем самым заложить системную основу принципиально нового типа обучения.

Реальные достижения в области новых информационных технологий не дают оснований полагать, что применение компьютера, основной целью которого является накопление знаний, умений, навыков, придаст новое качество традиционной системе обучения.

Компьютер, как отмечал один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно поработает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков.

Действительно эффективными можно считать лишь такие компьютерные технологии, которые будут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося. А для этого необходимо не просто усили-

вать с помощью компьютера возможности традиционного обучения, встраивая в его «тело» новые информационные технологии, а проектировать принципиально иной тип обучения.

Мы видим, что в основе не только рассмотренных, но и любых других типов

Действительно эффективными можно считать лишь такие компьютерные технологии, которые будут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося.

Действительно эффективными можно считать лишь такие компьютерные технологии, которые будут обеспечивать возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося.

Соответственно, в основе ассоциативно-рефлекторной теории, на которую опирается традиционный объяснительно-иллюстративный тип обучения, лежат «ассоциация» и «рефлекс», в основе программируемого обучения — «стимул — реакция», а новых информационных технологий — «порция информации». Выстраивая эти «кирпичики» по определенной логике, исследователи конструируют все здание той или иной психологической теории и основанной на ней педагогической системы. Однако в этих «кирпичиках» нет ни грана того, что относится к «человеческому измерению» образования и его реформы. Поэтому-то Я. А. Коменский и многие после него до настоящего времени уподобляют обучающегося некому механическому устройству по переработке информации, называя ее знаниями.

Такое измерение появляется только с опорой на крупную («молярную», как называл ее А. Н. Леонтьев) единицу, которой в исследованиях отечественных психологов и педагогов выступает понятие «деятельность». Деятельность — это внутренне мотивированная активность человека, направленная на предметы внешнего или внутреннего мира, изменяющая эти предметы и вместе с тем — самого человека.

Вместе с категорией деятельности у педагога появляются такие понятия, как цели и ценности личности и образования, потребности и мотивы, личностные смыслы, интересы, установки, заблуждения, ошибки, эмоции и т. д., которые нужно учитывать при проектировании и реализации учебной деятельности.

В педагогических системах, разработанных с позиций психологии деятельности и деятельностного подхода, четко просматривается личность обучающегося, его «человеческое измерение» и огромный потенциал повышения качества образования. К ним относится и психолого-педагогическая теория контекстного обучения (образования) [2].

Основная трудность проходящей в нашей стране реформы образования состоит

в обеспечении перехода от классической к новой парадигме компетентностного типа, требующей изменений во всех звеньях педагогической системы: ценностях и целях образования, обучающей деятельности педагогов и учебной деятельности обучающихся, содержании образования, формах, методах и средствах обучения и воспитания, критериях и процедурах контроля их качества, в самой образовательной среде, в адекватных новым реалиям кадровом, правовом, научно-методическом, материально-техническом и финансовом обеспечениях работы образовательных учреждений.

Наибольшая трудность, на наш взгляд, связана с необходимостью изменения сознания педагогов всех уровней непрерывного образования при отсутствии какой-либо внятной, принятой на государственном уровне психолого-педагогической теории, на которую должен опираться переход от классической образовательной парадигмы к компетентностной.

Для того чтобы осознанно принимать проектные решения, нужно обладать достаточной психологической компетентностью, ориентироваться в развивающих возможностях психологических теорий, существующих в нашей стране и за рубежом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32—37.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение в системе дополнительного образования педагога / А. А. Вербицкий // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 34—42.
3. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2009.
4. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1989.
5. Нечаев, В. Д. Через контекст — к модулям: опыт МГГУ им. М. А. Шолохова / В. Д. Нечаев, А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 6. — С. 3—11.



АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Н. А. ЕРЕМЕНКО,
старший преподаватель кафедры психологии НИРО
nater2009@gmail.com

В статье рассматриваются основные подходы к определению сущности понятия «психологическая культура», ее структурных компонентов и уровней развития, анализируются возможные пути, условия и способы ее формирования. Кроме этого, выявляется соотношение понятий «общая психологическая культура» и «профессиональная психологическая культура», их взаимосвязь и взаимообусловленность.

The article gives consideration to the main approaches to the definition of the intension of «psychological culture», its structural components and development levels. It analyzes possible ways, conditions and methods of development thereof. In addition the article describes the correlation between the concepts of «general psychological structure» and «professional psychological structure», their interrelation and inter-conditionality.

Ключевые слова: *психологическая культура, общая психологическая культура личности, профессионально-психологическая культура, психологическая грамотность, психологическая компетентность, культуротворчество, психологическое образование и самообразование*

Key words: *psychological culture, general psychological culture of an individual, professional psychological culture, psychological literacy, psychological competence, cultural creativity, psychological education and self-education*

В наше время психологическая наука и практика заняла прочное место в жизни людей и общества в целом. К сожалению, наиболее востребованными стали психологические знания, связанные с влиянием на людей и манипулированием их сознанием (реклама, пиар, «активные продажи» и т. д.), а не сама психологическая культура.

С точки зрения многих авторов (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко и др.), продолжает сохраняться несоответствие между значимостью проблемы формирования и развития психологической

культуры и степенью ее научной разработанности.

В контексте проводимого нами исследования психологической культуры профессионального взаимодействия психолога с субъектами образовательного пространства необходимо ответить на ряд вопросов:

✓ Что включает в себя понятие «психологическая культура» и какие составляющие (компоненты) ее образуют?

✓ Какие существуют пути и механизмы формирования и развития психологической культуры?

✓ Как соотносятся между собой понятия «психологическая культура личности» и «профессиональная психологическая культура»?

Для организации процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации психологов образования эти проблемы имеют особую актуальность.

Сразу отметим, что понятие «психологическая культура» в психологических словарях до сих пор отсутствует. Фактически же оно рассматривается и зарубежными (Р. Ассаджиоли, А. Бандура, М. Бубер, У. Джемс, Дж. Келли, М. Курб, А. Маслоу, Дж. Мид, Е. Миранте, Дж. Познер, К. Роджерс, Т. Фестинг, В. Франкл, Э. Фромм, К. Юнг, Л. М. Binder, М. Н. Bond, J. M. Jermier, R. Schwab, L. Thompson, N. Williams и др.), и отечественными психологами, философами, педагогами как интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность, потребность в самореализации и т. д.

Отвечая на первый вопрос, подобнее остановимся на исследованиях феномена психологической культуры в отечественной психологии.

В научных работах А. Г. Асмолова, В. П. Зинченко, В. А. Петровского [1; 2; 4; 10] выделяются следующие функции психологической культуры:

✓ сохранение и передача достижений в психологических взглядах;

✓ обеспечение эффективного взаимодействия, взаимопонимания людей, интеграция внешней и внутренней деятельности человека;

✓ детерминация жизненного самоопределения, сознательного построения собственного жизненного пути, гармонизация внутреннего мира человека;

✓ подготовка специалиста в различ-

ных сферах человеческой деятельности и др.

Рассмотрим некоторые определения общей психологической культуры человека, которые встречаются в современной специальной литературе.

Так, с точки зрения О. И. Моткова [7; 8], психологическая культура в развитом виде понимается как достаточно высокое качество самоорганизации и саморегуляции любой жизнедеятельности человека, различных видов его базовых стремлений и тенденций, отношений личности (к себе, людям, природе, миру в целом). Это оптимально организованный и протекающий процесс жизни. С помощью развитой психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, психики, своего тела, так и внешние требования социальных и природных сред жизни.

Психологическая культура наряду с оптимальным образом жизни обеспечивает устойчивое гармоничное функционирование личности и одновременно является его выражением. Гармоничное функционирование человека проявляется в:

✓ преобладающем хорошем самочувствии;

✓ глубоком понимании и принятии себя;

✓ позитивных ориентациях на конструктивное общение и ведение дел;

✓ достаточно высокой удовлетворенности жизнью (характером своего общения, ходом дел, своим здоровьем, образом жизни, процессом творчества);

✓ высоком уровне саморегуляции своих желаний, эмоций, действий, привычек, процесса развития и т. п. [7; 8].

На основе анализа культурологической и психологической литературы Л. С. Колмогорова в своих исследованиях определяет общую психологическую культуру как составную часть базовой культуры, которая в свою очередь является системной характеристикой человека, позволяющей ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующую саморазвитию,

Психологическая культура наряду с оптимальным образом жизни обеспечивает устойчивое гармоничное функционирование личности и одновременно является его выражением.

На основе анализа культурологической и психологической литературы

Л. С. Колмогорова в своих исследованиях определяет общую психологическую культуру как составную часть базовой культуры, которая в свою очередь является системной характеристикой человека, позволяющей ему эффективно самоопределиться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующую саморазвитию,

успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью. Она включает «грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексию, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни» [6, с. 35].

Исходя из понимания культуры как специфически человеческих способов деятельности, совокупности духовных ценностей, процесса самореализации творческой сущности человека, Л. С. Колмогоровой были выделены следующие структурные элементы (компоненты) общей культуры:

- ✓ когнитивный (грамотность);
- ✓ компетентностный;
- ✓ ценностно-смысловой;
- ✓ рефлексивно-оценочный;
- ✓ культуротворческий.

В. В. Семикин отмечает, что работы Л. С. Колмогоровой являются одной из первых попыток системного анализа психологической культуры как базисной культуры личности. Она справедливо разводит понятия психологической и профессионально-психологической культуры и считает, что психологическая культура может проявляться в различных сферах жизнедеятельности. В своих исследованиях Л. С. Колмогорова обосновывает представление о том, что основы психологической культуры закладываются в детстве, и анализирует возможности и особенности ее генезиса на разных возрастных этапах. Однако непоследовательное применение структурно-функционального и системного подходов приводит к смешению структуры и уровней развития психологической культуры [12, с. 3].

По мнению В. В. Семикина, психологическая культура — не что иное, как «развитый механизм личностной саморегуля-

ции, которая обеспечивает и эффективное, и безопасное, и гуманное взаимодействие с людьми» [14, с. 46]. Психологическая культура как интегральное психическое образование человека имеет целостную психологическую структуру, основными компонентами

которой являются: рефлексивно-перцептивный, когнитивный, аффективный, волевой, коммуникативный, регулятивный, ценностно-смысловой, социальный опыт.

Исходя из этого, можно выделить три основных уровня в генезисе этого психологического образования:

- ✓ психологическая грамотность;
- ✓ психологическая компетентность;
- ✓ зрелая психологическая культура как развитый механизм личностной саморегуляции [12, с. 3].

Правомерен вопрос о путях, условиях, этапах, возрастных закономерностях, методах и средствах формирования и развития психологической культуры личности. Современные исследователи придают большое значение *психологическому просвещению, психологическому образованию и самообразованию*. Развитие и повышение общей психологической культуры личности возможно через:

- ✓ введение в образовательный процесс разнообразных психологических программ, интегрированных курсов, факультативов на разных этапах школьного обучения для младших школьников (Л. С. Колмогорова, Н. Н. Григорьевская, И. А. Модина, О. В. Хухлаева, С. В. Кривцова, Т. А. Аржакаева, И. В. Вачков, А. Х. Попова и др.), подростков и старшеклассников (Е. А. Климов, Л. С. Колмогорова, Л. В. Орлова, Л. П. Пономаренко, Р. В. Белоусова, А. А. Реан, Ю. Б. Гатаев, А. А. Баранов и др.);

- ✓ преподавание психологии в школе как учебного предмета (И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Д. В. Лубовский, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых);

- ✓ психологическую подготовку специ-

Психологическая культура как интегральное психическое образование человека имеет целостную психологическую структуру.

алистов на разных этапах среднего специального, высшего профессионального и последипломного образования (В. П. Зинченко, С. С. Зорин, А. Б. Орлов и др.);

✓ непрерывное психологическое образование и самообразование (В. В. Семикин, С. Г. Неговская).

В отличие от общей профессиональная психологическая культура определяется спецификой той или иной профессиональной деятельности, особенностями решаемых задач. При этом общая психологическая культура человека будет выступать в качестве основы для формирования профессиональной. В. В. Семикин подчеркивает, что, являясь составной частью духовной культуры общества и неотъемлемой составляющей общей культуры человека, психологическая культура выступает также ядром профессиональной культуры, в том числе политической, управленческой, педагогической и т. д. [12; 13; 14].

И. В. Дубровина отмечает, что «одной из центральных задач практической психологии в системе образования и явилась задача привнесения туда психологической культуры, в контексте которой ребенок является целью, смыслом и основной ценностью вне зависимости от его возраста, уровня развития на сегодняшний день, социального статуса и пр.» [3, с. 587]. Это предполагает понимание того, что при решении задач воспитания и обучения следует руководствоваться интересами ребенка как растущего человека и развивающейся личности.

Любое обучение эффективно лишь в той мере, в какой ему удается пробудить в человеке человеческое, интерес к самопознанию и самоопределению, социальному

В отличие от общей профессиональная психологическая культура определяется спецификой той или иной профессиональной деятельности, особенностями решаемых задач.

ную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступать с ними в позитивные межличностные взаимодействия и др. Чтобы нести в образовательные организации психологическую культуру, сами специалисты — практиче-

ские психологи и учителя психологии должны ею обладать. И. В. Дубровина подчеркивает, что психологическая культура — это очень емкое и многоаспектное понятие. Психологическая культура практического психолога включает в себя, во-первых, глубокое знание психологии, а во-вторых, такие показатели, как:

✓ понимание значения общей культуры для развития собственной личности и индивидуальности, а также людей самого разного возраста, с которыми приходится работать;

✓ системное видение психолого-педагогической действительности в образовательном учреждении;

✓ способность самостоятельно и нестандартно мыслить;

✓ профессиональную и личностную готовность к самостоятельной деятельности;

✓ умение реализовывать психологические знания в своем поведении, отношениях, профессиональной деятельности;

✓ способность понимать наиболее существенные особенности как свои, так и другого человека, определять истинный смысл поступков, настроений;

✓ умение правильно реагировать на возможные противоречия, расхождения в оценках и представлениях, возникающие у людей;

✓ не только способность, но и потребность не унижать достоинство любого человека (ребенка, взрослого);

✓ умение находить человеческое в каждом человеке;

✓ широту кругозора, диапазон жизненных интересов, видение профессиональной и личностной перспективы [3, с. 587].

Однако анализ специальной литературы показывает, что наиболее исследованными являются профессиональная психологическая культура педагога, ее компоненты и уровни развития. Этой проблеме посвящены научные работы таких исследователей, как А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. В. Орлов, Т. М. Сорокина, О. В. Пузикова, В. В. Семикин и др.

В меньшей степени изучена профессиональная психологическая культура практического психолога образования, а также ее составляющие (И. В. Дубровина, Н. И. Исаева, И. В. Аксенова, М. А. Набережнева, Н. М. Пинегина и др.), но существует целый ряд научных исследований, которые обращаются к пониманию сущности рассматриваемого понятия. К ним могут быть отнесены исследования, связанные с развитием самосознания психолога образования (И. В. Дубровина, Г. С. Абрамова, В. Э. Пахальян, Т. И. Чиркова, А. О. Шарапов и т. д.); профессионально важных качеств практического психолога и практического психолога образования в частности (Р. В. Овчарова, А. А. Деркач), в системе высшего образования (Т. А. Казанцева, Е. В. Швецова, С. В. Тараков, Е. Н. Устюжанинова и др.); личностно-профессиональным развитием психолога (А. А. Ласыгин, Н. М. Пинегина, Л. В. Темнова и др.); развитием профессиональной компетентности в отдельных видах деятельности в период обучения в вузе (С. М. Зинина, Т. Г. Харитонова, И. В. Макарова), во взаимодействии с субъектами образовательного пространства (М. И. Лукьянова, Е. М. Кочнева, В. Н. Кикеева и др.); проблемами профессиональной подготовки психологов образования (И. В. Дубровина, Г. С. Абрамова, М. А. Егорова, В. А. Иванников, Н. А. Лызь, В. В. Рубцов и др.).

На основе анализа современных психологических исследований можно сделать вывод, что единого подхода к пониманию

психологической культуры человека сегодня не существует. Согласно исследованиям Л. С. Колмогоровой, Е. А. Климова, Н. И. Исаевой, В. В. Семикина можно выделить три основных уровня в генезисе этого психологического образования: психологическую грамотность, психологическую компетентность и зрелую психологическую культуру как развитый механизм личностной саморегуляции.

На основе анализа современных психологических исследований можно сделать вывод, что единого подхода к пониманию психологической культуры человека сегодня не существует.

Исходя из того что культура — это открытая развивающаяся система, формирование, развитие и повышение общей психологической культуры возможно на протяжении всей жизни человека через освоение психологических программ курсов и факультативов, преподавание психологии как учебного предмета, в процессе непрерывного психологического образования и самообразования, в том числе профессионального.

Общая психологическая культура может являться основой для формирования и развития профессиональной психологической культуры, которая в свою очередь определяется спецификой той или иной профессиональной деятельности и особенностями решаемых задач. Как показывает анализ специальной литературы, наиболее исследованной является профессиональная психологическая культура педагога, менее исследованной — профессиональная психологическая культура практического психолога образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. ХХI век: психология в век психологии / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 3—13.
2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология или конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М., 1996. — 768 с.
3. Дубровина, И. В. Практическая психология образования : учебное пособие. / И. В. Дубровина. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 592 с.
4. Зинченко, В. П. Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
5. Колмогорова, Л. С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся : дис. докт. психол. наук / Л. С. Колмогорова. — М., 2001. — 385 с.

6. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-Пресс, 2002. — 360 с.
7. Мотков, О. С. Психологическая культура личности / О. С. Мотков // Школьный психолог. — 1999. — № 15. — С. 8—9.
8. Мотков, О. С. Психология самопознания личности / О. С. Мотков. — М. : Треугольник, 1993. — 97 с.
9. Обозов, Н. Н. Психологическая культура отношений / Н. Н. Обозов ; Междунар. акад. психол. наук, авт. шк. практ. психологи. — СПб. : АО НПО ЦКТИ, 1995. — 32 с.
10. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.
11. Романова, О. Н. Методические подходы к проблеме формирования психологической культуры / О. Н. Романова // Интеграция образования. — 2005. — № 1—2. — С. 139—142.
12. Семикин, В. В. Психологическая культура в педагогическом взаимодействии : автореф. дис. ... докт. психол. наук / В. В. Семикин. — СПб., 2004. — 20 с.
13. Семикин, В. В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагогов / В. В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — Сер. «Психолого-педагогические науки». — 2003. — № 3 (6). — С. 124—131.
14. Семикин, В. В. Психологическая культура: сущность и проявления / В. В. Семикин // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27—28 ноября 2003 года) : материалы Всероссийской конференции. — М., 2003. — С. 45—48.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Проблемы развития государственно-общественного управления образованием: Сборник статей и научно-практических материалов по итогам круглого стола / Сост.: Н. А. Шабонов, Л. А. Долгова, Н. С. Татарникова. 155 с.

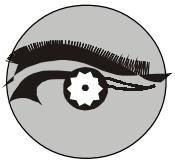
Сборник статей, составленный по материалам круглого стола «Проблемы развития государственно-общественного управления образованием», посвящен проблеме поиска наиболее эффективных путей и способов управления образовательной организацией с привлечением внутренних и внешних партнеров как активных соучастников жизнедеятельности образовательных организаций.

Издание адресовано администраторам, работающим в сфере образовательных услуг, руководителям образовательных организаций и их заместителям, органам общественных организаций, причастным к решению проблем совершенствования образования в России, а также всем тем, кто заинтересован в повышении качества управления образованием.

Удалова, Р. И. Созвучие: Программа внеурочной деятельности младших школьников. 109 с. (Организация внеурочной деятельности в условиях введения ФГОС общего образования).

Программа внеурочной деятельности «Созвучие» нацелена на формирование основ музыкального вкуса у младших школьников, с 1-го по 4-й класс. В ней представлены учебно-тематическое планирование, репертуар, методы и формы занятий, диагностический материал и модель организации внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО,дается исторический обзор понятия «музыкальный вкус».

Данная программа адресована учителям музыки, педагогам начальной школы, воспитателям групп продленного дня, методистам и педагогам дополнительного образования детей при организации урочной и внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС НОО.



Точка зрения ученого



ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. ХВАН,
кандидат психологических наук,
доцент, декан факультета психологии образования
Кузбасской государственной педагогической академии
(Новокузнецк)
andrian-khvan@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы методического обеспечения профессиональной деятельности психологов образования. Показана взаимосвязь проблем развития педагогической (20—30-е годы XX века) и психологической службы в образовании. Особое внимание уделяется проблемам методической подготовки психологов в области психодиагностики.

The article reviewed the problems of methodological supply of professional activity of educational psychology. It is shown the interrelation of problems of development of pedagogical (20—30-th years of the XX century) and psychological service in education. Special attention is paid to the problems of methodical preparation of psychologists in the field of psycho-diagnostics.

Ключевые слова: особенности формирования психологической службы образования, методическая подготовка психологов в области психодиагностики

Key words: peculiarities of formation of the psychological service of education, methodical training of psychologists in the field of psychodiagnostics

Современная реформа образования в значительной степени зависит от того, насколько мир образования сумеет ассимилировать и использовать достижения психологии. Именно на этом пути образование и психология столкнулись с рядом проблем, от решения которых в определенном смысле зависит их судьба.

По сути психолог как реальный участник образовательного процесса появляется в отечественной школе второй раз за последние сто лет. Первый раз это было в конце 20-х годов XX века и за-

кончилось известным постановлением 1936 года «О педагогических извращениях...». Наступила пауза почти в 50 лет. А в 1980—1990-х годах в нашей стране началось интенсивное становление практической психологии образования (А. Г. Асмолов, И. В. Дубровина, Ю. М. Забродин и др.), и в 1988 году в образовательных учреждениях страны вводится ставка школьного психолога.

Следует отметить, что оба раза психолог приходит под «псевдонимом» (сначала как педагог, затем как педагог-психолог), и каждый раз это сопровождается дли-

тельным и сложным периодом адаптации и профессионального роста. Подчеркнем также, что особенности профессионального роста и в 1920-х, и в 1990-х годах во многом совпадают.

Так, в течение очень короткого времени потребовалось большое количество педологов и педагогов-психологов. Спустя всего десять лет после революции 1917 года в работе I Педологического съезда приняло участие более 2000 человек, педология получила официальное признание и необходимую поддержку, в том числе финансовую. В 1933 году выходит постановление Наркомпроса РСФСР по педологической работе, результатом которого стало еще более широкое внедрение педологии в школу. По словам П. Я. Шварцмана и И. В. Кузнецовой [15], лозунг: «Каждой школе — педолога» удивительно напоминает современные темпы психолигизации образования, которая понимается как: «Каждой школе — психолога». Становление практической психологии образования началось в середине 1980-х фактически с нуля, а в 2003 году в России насчитывалось уже 65 тысяч педагогов-психологов, на каждого из которых приходилось в среднем около 600 детей, что значительно лучше американских нормативов [8].

Другая особенность, связанная с первой, состоит в том, что поскольку психологов (педологов) нужно много и сразу, организуется работа по подготовке и переподготовке лиц, не имеющих базового специального образования. В условиях

царской России были открыты различного рода курсы педологов, в том числе краткосрочные и летние (на школьных

каникулах). В 1980-х—1990-х годах эта проблема была решена через создание системы специальных факультетов, которые ускоренными темпами (за 9, 12 и более месяцев) стали готовить психологов из лиц, уже имеющих высшее образование. Далее последовал неконтролируемый рост центров подготовки психологов, что

меняются предпочтения в выборе диагностического аппарата, но сохраняются типичные ошибки.

при отсутствии единой программы подготовки не могло не сказаться на качестве «продукции». Добавим, что в специфических условиях 1980-х годов, когда в России было всего пять вузов, готовивших психологов, элементарно не хватало подготовленных преподавателей психологов [7].

Третья, тоже повторившаяся, особенность развития психологии в образовании состояла в том, что корпус новых психологов остро нуждался в конкретном методическом инструментарии. Ускоренная подготовка предполагала и усвоение компактного набора стандартных психодиагностических методик. Как и у педологов 1920-х годов, у практических психологов 1990-х годов в подготовке преобладали иностранные методики: в 1970-х годах — MMPI, в 1980-х — Люшер и рисуночные тесты, в 1990-х — рисуночные тесты, и последний лидер — тест Сонди. В 2000-х годах в связи с массовым переходом на базовое полное высшее образование ситуация несколько стабилизировалась, и сегодня можно говорить о доминировании опросников в арсенале педагогов-психологов.

Меняются предпочтения в выборе диагностического аппарата, но сохраняются типичные ошибки. Современные педагоги-психологи с помощью теста «Рисунок несуществующего животного» оценивают готовность детей к школе; с помощью дифференциально-диагностического опросника (ДДО) Е. А. Климова, предназначенного для профессионального консультирования, проводят отбор в гимназии; с помощью 8-цветового теста Люшера оценивают волевые качества личности и т. д. К сожалению, указанные факты являются далеко не единичными, но и не массовыми [7].

В последнее время проявилась еще одна особенность, удивительно совпавшая с эпохой педологов. Если первое десятилетие (1990-е годы) можно обозначить как период роста, то дальнейший период, используя терминологию Л. В. Лежниной,

можно обозначить как «организационное оформление» [8, с. 35], в ходе которого психологическая служба во многих регионах реорганизовалась и перешла от принципа «школа — территориальный психологический центр» к принципу «психологический центр, обслуживающий ряд школ территории». Это привело к сокращению школьных педагогов-психологов вплоть до их практически полного исчезновения в некоторых регионах страны. В 1933 году наступил пик развития педологии в России, но уже в 1936 году, после известного постановления, она практически исчезла. В 2003—2005 годах школьная психологическая служба достигла своего расцвета, но уже в 2008—2009 годах в связи с введением новой системы оплаты труда (НСОТ) учителя начались повсеместные сокращения ставок педагогов-психологов и формирование территориальных психологических центров.

В итоге уменьшилось общее количество педагогов-психологов образования, многие школы, особенно в регионах, остались без штатных психологов. Вместо собственного психолога в школах появился приходящий из территориального центра. Изменилось и содержание деятельности психологических центров. В них стали доминировать массовые психодиагностические обследования школьников, на что ориентирует психологов образования и федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования «Психолого-педагогическое образование (бакалавр)».

Психологическое сообщество фиксирует ярко выраженные проблемы в отечественной психодиагностике: «нецивилизованный рынок методик, факты психодиагностической безграмотности некоторых выполняемых психологами работ и т. д.» [11, с. 41], и это далеко не весь перечень проблем. К сожалению, за пределами дискуссии осталась практика применения психодиагностических методик (опросников) педагогами-психологами в школе. Трудно не согласиться с мнением К. В. Осет-

рова, что «компетентность психологов-практиков, применяющих психодиагностические инструменты, — это напрямую вопрос качества преподавания на факультетах психологии» [11, с. 54]. По нашему мнению, проблемы с психодиагностической практикой у сегодняшних психологов как раз связаны с дефицитом квалифицированных преподавателей психологии в 1990-х годах.

Так, достаточно часто не выполняются два основных психометрических требования к построению и, главным образом, использованию психодиагностических методик: *валидности и стандартизации*. Например, во многих работах используется опросник В. В. Бойко, построенный на известной модели общего адаптационного синдрома Г. Селье. Сам автор [3] не приводит никаких данных о валидизации данного опросника, что, как мы видим, не является препятствием для его использования.

Так, при использовании данной методики И. А. Курапова (2009) выявила высокий уровень выгорания у 13 % учителей, Ю. М. Кузнецова (2007) — уже у 25,4 %, а в работе О. Н. Бабич (2007) обнаружено уже 40 % «выгоревших» учителей. В исследовании О. Н. Гнездиловой (2005) отмечается, что фаза истощения сформировалась у 40 % учителей, а по данным М. А. Воробьевой (2007), истощение обнаружено только у 5 % учителей [14]. Такой разброс данных свидетельствует о явных дефектах в инструменте диагностики, так как авторы изучают представителей одной профессиональной группы, находящихся в примерно одинаковых условиях.

Другой пример связан с известной проективной методикой «Рисунок несуществующего животного». Это весьма популярная методика, широко используемая школьными психологами, включена в качестве обязательной в государственный

Психологическое сообщество фиксирует ярко выраженные проблемы в отечественной психодиагностике: «нецивилизованный рынок методик, факты психодиагностической безграмотности некоторых выполняемых психологами работ и т. д.».

Точка зрения ученого

образовательный стандарт подготовки психологов [6], но не имеет никаких показателей валидности и надежности, обязательных для нормальных психодиагностических инструментов. Как пишут О. А. Белобрыкина и Л. В. Ожеховская, неизвестны даже авторы (автор) данной методики [2].

Наиболее массовым является нарушение требования к стандартизации психо-диагностических методик (опросников). А. Анастази определяет стандартизацию как единообразие проведения и оценки выполнения теста [1]. Нарушения касаются как первого, так и второго значения стандартизации. Особенно значимы нарушения второго рода (оценочной нормы). Так, регулярно оценочные нормы, полученные на одной выборке, необоснованно переносятся на другую. Например, известная «Шкала самооценки реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю. Л. Ханина» (STAI) стандартизована на выборке студентов физкультурного вуза. Другие пользователи необоснованно переносят полученную оценочную шкалу на выборки студентов иных вузов, школьников-подростков и даже младших школьников. Аналогичная ситуация с опросником «Уровень субъективного контроля» и др.

Возможны и обратные переходы, когда нормы, полученные на смешанной выборке, переносятся на специфическую. Так, все нормы отечественных методик диагностики выгорания получены на смешанных выборках представителей так называемых помогающих профессий (врачи, психологи, учителя и т. д.). Пользователи переносят эти оценочные нормы уже на специфические однородные профессиональные группы.

Однако теория говорит о том, что в этом случае надо пользоваться нормами, полученными «именно на узко направленных выборках, которые репрезентативны специфической популяции» [12, с. 87]. Более

того, необходимо «сообщать, для какой специфической популяции были разработаны нормативные показатели» [там же].

Например, в работе Т. Н. Чирковой [14] полученные на профессиональной выборке учителей оценочные нормы сравнивались с нормами Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, полученными на смешанной выборке [5], в результате чего было установлено, что тестовые нормы для учителей отличаются от норм, полученных на смешанной выборке, и разница составляет от двух до четырех пунктов по разным субшкалам. Это означает, что в ряде случаев мы могли необоснованно зачислить учителя в группу с высоким уровнем проявления выгорания или также необоснованно — в группу с низким уровнем проявления выгорания. В любом случае страдает точность психологического диагноза, обусловленная недостаточной профессиональной подготовкой психолога.

Совершенно замечательная ситуация сложилась с использованием опросника Басса — Дарки. Абсолютное большинство работ по изучению агрессивного поведения или склонности к агрессивным реакциям выполнено с применением этого опросника. Однако данные о его стандартизации на отечественных выборках отсутствуют [4, с. 25], что не мешает психологам образования активно его использовать. Первые материалы по стандартизации опросника появились только в 2008 году [13].

Строго говоря, психологи образования должны проводить стандартизацию всех используемых психодиагностических опросников на своих специфических выборках педагогов и школьников. Соответственно, должны появиться региональные (территориальные), городские, школьные и другие нормы. В связи с дифференциацией системы образования в целом, а также качества жизни населения, вопрос разработки системы взаимосвязанных тестовых норм различного уровня будет только возрастать, поскольку «диагностическая ситуа-

Строго говоря, психологи образования должны проводить стандартизацию всех используемых психодиагностических опросников на своих специфических выборках педагогов и школьников.

Однако теория говорит о том, что в этом случае надо пользоваться нормами, полученными «именно на узко направленных выборках, которые репрезентативны специфической популяции» [12, с. 87]. Более

ция ставит в неравное положение представителей различных культур и субкультурных групп» [12, с. 400].

Остается открытым вопрос, кто будет осуществлять стандартизацию методик на новых возрастных или профессиональных выборках. Очевидно, что лидирующая роль здесь должна принадлежать разработчику теста. Но также очевидно, что разработчик не в состоянии обеспечить стандартизацию своего теста на всех, без исключения, возможных выборках, в отношении которых этот тест будет применяться. В этой ситуации стандартизация теста на новой выборке должна стать задачей самого пользователя. Как полагает А. Г. Шмелев, «квалифицированный школьный психолог... должен уметь самостоятельно провести простейший психометрический эксперимент и пересчитать тестовые нормы... на своей собственной выборке (в своем регионе, обладающем определенной национально-культурной и социальной спецификой). Без этой проверки никто не может гарантировать, что тест действительно работает в данных условиях» [10, с. 156].

В современных условиях организации школьной психологической службы функци-

ция стандартизации психодиагностических методик для массовых обследований педагогов и школьников естественным образом должна перейти к территориальным психологическим центрам. К сожалению, эта функция практически не представлена в деятельности психологических центров практического образования. Если академические психологи считают своим долгом приводить данные о стандартизации модифицированных методик [9], то в публикациях школьных психологов мы не находим таких сведений практически никогда.

Остается открытым вопрос, кто будет осуществлять стандартизацию методик на новых возрастных или профессиональных выборках.

Учитывая острую актуальность проблемы, а также практически полное отсутствие соответствующих разработок, сотрудники факультета психологии образования Кузбасской государственной педагогической академии более восьми лет занимаются стандартизацией уже существующих и вновь разработанных методик. Полагаем, что данный вид деятельности должен стать приоритетным для сотрудников территориальных психологических центров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастази, А. Психологическое тестирование / А. Анастази. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1982.
2. Белобрыкина, О. А. Профессиональная оценка проективной методики «Рисунок несуществующего животного» / О. А. Белобрыкина, Л. В. Ожеховская // Вестник практической психологии. — 2008. — № 1 (14). — С. 103—114.
3. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. — М., 1996. — 472 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук. — 3-е изд. — СПб. : Питер, 2008.
5. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — СПб. : Питер, 2008.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 521000 «Психология». Бакалавр. — М., 2000.
7. Ефименко, О. Г. Актуальные проблемы подготовки и аттестации практических психологов / О. Г. Ефименко, А. А. Хван // Психология в вузе. — 2009. — № 5 — С. 109—118.
8. Лежнина, Л. В. Становление практической психологии образования: кросскультурный аспект / Л. В. Лежнина // Психологическая наука и образование. — 2008. — № 1. — С. 38—44.
9. Моросанова, В. И. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вопросы психологии. — 2011. — № 1. — С. 137—145.

10. Основы психодиагностики / под ред. А. Г. Шмелева. — М. ; Ростов н/Д : Феникс, 1996.
11. Психодиагностика в России через 5 лет : интервью-прогноз // Психология. — 2008. — Т. 5. — № 4. — С. 44—101.
12. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб. : Питер, 2008.
13. Хван, А. А. Опыт стандартизации опросника измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки / А. А. Хван, Ю. А. Зайцев, Ю. А. Кузнецова // Психологическая диагностика. — 2008. — № 1. — С. 35—58.
14. Чиркова, Т. Н. Диагностика эмоционального выгорания / Т. Н. Чиркова // Психология в современном образовании : материалы конференции. — Новокузнецк, 2011. — С. 54—65.
15. Шварцман, П. Я. Педология / П. Я. Шварцман, И. В. Кузнецова // Репрессированная наука / под ред. М. Г. Ярошевского. — Вып. 2. — СПб. : Наука, 1994. — С. 121—139.



ПСИХОЛОГ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ПЕРСПЕКТИВЫ И РИСКИ

И. В. ВАЧКОВ,
доктор психологических наук,
профессор кафедры дифференциальной психологии
Московского городского психолого-педагогического
университета, главный редактор журнала «Клиническая
и специальная психология»
igorvachkov@mail.ru

В статье проводится анализ изменений, происходящих в системе образования современной России, и их влияния на место и роль практического психолога в этой системе. Рассматриваются возможные сценарии развития образования в 2013—2020 годах и в соответствии с ними — перспективы сохранения практических психологов в образовании.

This paper analyzes the changes taking place in the educational system in modern Russia, and their impact on the role and place of the practical psychologist in this system. Possible scenarios in education and years 2013—2020 are discussed, according to them, the prospects of practical psychologists working in education.

Ключевые слова: *психолог образования, сценарий развития образования, ФГОС, деятельностный подход, компетентностный подход*

Key words: *educational psychologist, educational scenario, the Federal State Educational Standard, activity approach, competence-based approach*

Изменения, происходящие в системе образования России в последние годы, вызывают тревогу у многих педагогов-психологов, которые всерьез опасаются, что психологическая служба просто перестанет существовать. В данной ситуации следует разобраться с двумя вопросами: «В чем состоят происходящие перемены?» и «К чему эти перемены приведут?» Лишь попытавшись получить на них ответы, мы сможем рассмотреть стратегии действий психологов образования в процессе этих перемен, происходящих в таких сферах образования, как правовая, содержательная и материального обеспечения.

✓ **Правовая сфера.** Приняты новые ФГОС для начальной школы [2], Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [3], в которых зафиксированы определенные положения, напрямую касающиеся деятельности психологов образования и оказания психолого-педагогической помощи учащимся. Введены и действуют новые организационно-правовые формы образовательных организаций.

Обратим внимание на статью 42 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в которой законодательно закрепляются два вида оказания психолого-педагогической помощи детям — через специальные центры и через образовательные учреждения. Здесь перемен нет. Наши споры о том, что лучше — психолог внутри образовательного учреждения или вне его — разрешились сами собой: будут существовать обе формы. Особо оговорена помощь детям, подозреваемым, обвиняемым или подсудимым по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. Рост подросткового насилия, видимо, требует внимания со стороны специалистов. В этом есть элемент новизны, поскольку ранее в законе такие дети не выделялись.

В других документах федерального уровня также уделяется внимание деятельности психологов. Вариативность психолого-педагогического сопровождения со-

храняется и законодательно поддерживается, что весьма обнадеживает. По крайней мере, в правовом поле возможности психологов образования не только не уменьшились, но и в чем-то возросли. Следует вспомнить, что несколько лет назад во многих важных документах, принимаемых Министерством образования и науки РФ, вообще не упоминалось о психолого-педагогической помощи и самих психологах.

✓ **Сфера материального обеспечения образования.** В последнее время все больше звучит жалоб из регионов о катастрофически недостаточном финансировании образовательных учреждений, что влечет за собой сокращение штатных единиц и часто в первую очередь — педагогов-психологов. При анализе сложившейся ситуации возникает ощущение, что государство отказывается от равномерного распределения финансовых ресурсов между образовательными учреждениями и начинает ориентироваться на так называемые «группы прорыва», то есть на те организации, которые предположительно могут дать хороший образовательный результат. Именно они будут поддерживаться материально. Остальным будет предоставлено право на самостоятельное выживание при минимальной поддержке. Тогда большинство школ, попавших в группу «остальных», окажется перед дилеммой: сохранять или не сохранять в штате психолога, и в каждом случае это будет зависеть от дополнительных факторов, в том числе от межличностных отношений руководителя и психолога и понимания руководителем ценности такого специалиста для школы. Образовательные же учреждения из «группы прорыва» смогут себе позволить держать (если захотят) целые психологические службы, предоставляя своим специалистам возможность проводить психологические инновации и активно работать на повышение качества образовательного результата.

Изменения, происходящие в системе образования России в последние годы, вызывают тревогу у многих педагогов-психологов, которые всерьез опасаются, что психологическая служба просто перестанет существовать.

Точка зрения ученого

✓ Содержательная сфера образования.

К важнейшим содержательным аспектам современного образования относится целый ряд вопросов, таких как определение важнейшей цели образования, наполнение образовательных программ, развитие компетентностного подхода в противовес знаниевому, реализация ФГОС, сохранение ЕГЭ или отказ от него, информатизация образования и многое другое.

Эти вопросы могут быть решены по-разному, что повлечет за собой и разное положение психолога образования в ближайшем будущем. Доктор педагогических наук, профессор УГПУ С. Д. Поляков во время прошедшего в Ульяновске в апреле 2013 года заседания Городского междисциплинарного семинара «Проблемы российского образования» указал на три вероятных сценария развития образования в 2013—2020 годах, в которых можно увидеть возможные стратегии поведения психологов образования в складывающихся обстоятельствах.

Сценарий первый «Инновационный радикальный» (название условное) подразумевает следующие возможности: развитие образования с опорой на две ценности: конкурентность и солидарность (или солидарность и конкурентность); приоритет компетентностной ориентации; последовательная реализация ФГОС как освоения учащимися деятельности, соответствующих интересам возрастного и инди-

видуального развития школьников; выдвижение ИКТ как одного из методических, технологических лидеров образовательной работы; использование ЕГЭ как механизма социального управления перехода

школьников из «детской» сферы во взрослую.

В случае реализации «Инновационного радикального» сценария перспективы психологов образования представляются весьма радужными. Востребованность их сис-

темой образования, по всей видимости, значительно возрастет. Развитие компетенций детей, прежде всего метапредметных и личностных, должно осуществляться именно психологами. Решением этой задачи, возможно, будет являться переподготовка учителей начальной школы, однако в силу целого ряда причин маловероятно, что такая мера полностью сможет решить проблему. Психологическое сопровождение (именно психологическое!) уже сейчас является насущной потребностью для начальной школы. При введении ФГОС в средней и старшей школах такая потребность, очевидно, обострится. При этом сценарий психолог оказывается просто необходим образованию.

Сценарий второй, парадоксально названный С. Д. Поляковым «Инновационный консервативный», — это фактически укрепление сегодняшних процессов в образовании. Его характеризуют: развитие образования, опирающееся прежде всего на ценность конкурентности; лидерство знаниевой ориентации; разработка и реализация ФГОС как несистемного набора новых методик, учебных материалов и форм внеурочной работы; использование ИКТ не как принципиально новой технологии, а как дополнения к старым; использование результатов ЕГЭ как одного из основополагающих критериев успешности педагогической работы школы.

Такой сценарий предполагает двойственное отношение к услугам психолога. Если он будет ориентирован, в первую очередь, на оказание психологической помощи конкретным детям, нуждающимся в поддержке, то есть станет осуществлять «точечное воздействие», то образовательная среда, скорее всего, его просто отвергнет, восприняв его работу как малоэффективную. Если же основной фокус внимания психолога будет сосредоточен на решении задач образовательного учреждения как системы и он будет выполнять свои функции как специалист в коллективе других специалистов, имея целью высокий образовательный результат, то

ему обязательно найдется место в штате школы.

Сценарий третий «Меж двух огней» можно охарактеризовать следующим образом: во всех или в большинстве указанных узлов выбор не сделан, попытки работать по противоположным ориентациям сопровождаются ростом напряжения и нервозности в педагогическом сообществе и недовольством качеством образования в большинстве социальных слоев.

Выбор сценариев осуществляется под влиянием множества факторов: экономико-политических (уровень экономики, выделяемые на образование деньги и политика их траты); определенности / неопределенности федерального министерства в целевых ориентациях в сфере образования; определенности / неопределенности, адекватности / неадекватности образов развития российского образования в СМИ; «давления», влияния результатов сопоставления качества российского образования с зарубежным.

В случае реализации сценария «Между двух огней» судьба психолога оказывается сложнопредсказуемой, впрочем, как и судьба образования в целом. Ситуация неопределенности (в этом сценарии речь идет именно о ней) — самая разрушительная. Можно предположить, что только отдельным образовательным учреждениям, возглавляемым харизматичными лидерами и самостоятельно определившим свой путь развития, могут потребоваться квалифицированные психологи, да и то, пожалуй, не всегда.

Вместе с тем, проанализировав указанные сценарии и те тенденции, которые мы наблюдаем в современном образовании, можно предположить и другие варианты развития событий.

Вероятное снижение финансирования большинства школ и фактическое принуждение к самостоятельному зарабатыванию денег приведет к изменению состава специалистов и трансформации их роли и функций в ближайшем будущем. Здесь, к сожалению, видится сокращение коли-

чества педагогов-психологов в школах и переориентация оставшихся на психологическое сопровождение ФГОС, от которых в ближайшее время государство вряд ли откажется.

При этом наиболее вероятным представляется последовательно деятельностьный подход в разработке, а также методическом и кадровом обеспечении стандартов образования. Можно предположить, что это в конечном итоге приведет к отказу от ЕГЭ, поскольку он сущностно противоречит идеям новых ФГОС и уже окончательно дискредитировал себя в силу известных событий. Комpetентностный подход, по-видимому, станет доминирующим, поскольку знаниевая парадигма образования уже давно не отвечает современным социально-экономическим требованиям.

Информационно-коммуникационные технологии не смогут остаться только частным дополнением к существующим средствам, формам и методам обучения. Они неизбежно революционным образом изменят систему образования. Внедрение информатизации в систему образования, все более усиливающаяся тенденция взаимопроникновения образования и киберпространства приведет к тому, что в корне поменяется организация образования. Ведь в настоящее время ученик прямо на уроке может мгновенно найти нужную информацию в сетевых ресурсах, которая представлена гораздо интересней, чем та, что дается учителем. Вероятно, классно-урочная система будет размываться; урок, возможно, сохранится как некая форма, но сильно изменится содержательно. Роль учителя станет иной.

Происходящее сегодня укрупнение школ и их превращение в «образовательных монстров» сменится обратным процессом в течение ближайших пяти-десяти лет, поскольку потеря индивидуального подхода к ученику, неизбежная в огромных

Можно предположить, что только отдельным образовательным учреждениям, возглавляемым харизматичными лидерами и самостоятельно определившим свой путь развития, могут потребоваться квалифицированные психологи, да и то, пожалуй, не всегда.

Точка зрения ученого

учреждениях, оттолкнет от них главных заказчиков образовательных услуг — родителей. Станут востребованы маленькие школы, где будет реализовываться «штучное образование» высокого качества.

Можно предложить и другие сценарии развития образования при ином сочетании названных С. Д. Поляковым параметров с учетом высказанных здесь возможностей.

Если предположить, что наша версия развития образования окажется близкой к реальности, то, по-видимому, следствием всех указанных тенденций станет изменение места психолога в образовании. Чтобы быть нужным системе образования, психологу необходимо будет отказаться от роли «спасителя ребенка», защитника и проводника, которую с таким удовольствием многие играют до сих пор, а стать сотрудником школы с четко прописанными обязанностями, продуманными целями и задачами. Ему придется рабо-

тать не с одним учеником, выступая в качестве психотерапевта и консультанта, а со всеми учащимися, вместе с учителями решая проблемы внедрения новых ФГОС, развития у де-

тей необходимых компетенций, осуществляя психологическую помощь нуждающимся в ней и работая над целью, сформулированной в программе развития школы.

Основания для такой деятельности есть уже сейчас. Существует профессиональный стандарт «Педагог-психолог (Психолог

Современной системе образования, переживающей эпоху перемен, психолог нужен, но не всякий, а высококлассный, квалифицированный, гибкий, готовый к постоянному изменению и развитию.

образования)», в котором отражены важнейшие конкретные трудовые функции, реализуемые психологом в профессии. Этот документ позволяет, кстати, решить проблему адекватной оплаты труда специалиста. Как утверждает Ю. М. Забродин, «наличие четкого перечня того, что должен делать педагог-психолог, а также системы объективных оценок качества его работы будет основанием для заключения трудового договора и определения на его основе уровня оплаты труда. Становится понятно, за что специалист получает деньги, за что его нужно поощрять, начисляя дополнительные надбавки» [1, с. 55].

В складывающейся ситуации педагог-психологу следует ознакомиться со всеми документами, регламентирующими его деятельность, научиться работать в соответствии с ними, строить на их базе свои отношения с работодателем и чутко следить за всеми изменениями, происходящими в образовании. Надо учиться тому, чему не научили в вузе, знакомиться с педагогикой и овладевать новыми формами обучения, чтобы быть полезным учителям, уметь погружаться в сетевое пространство и искать новые способы коммуникации с учениками, отвечать запросам конкретной школы и проявлять инициативу.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что современной системе образования, переживающей эпоху перемен, психолог нужен, но не всякий, а высококлассный, квалифицированный, гибкий, готовый к постоянному изменению и развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Забродин, Ю. М. О глобальном и сакральном в работе психолога / Ю. М. Забродин // Школьный психолог. — 2013. — № 5. — С. 54—57.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // URL: <http://standart.edu.ru>.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.



Психологическая наука на службе у педагога

ТРЕВОГА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ: НОРМА ИЛИ ПАТОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ



Л. В. ТАРАБАКИНА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной
педагогики и психологии
МПГУ (Москва)
tarabakina@mail.ru



Т. Л. ШАБАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры классической
и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
shabanovatl@yandex.ru

В статье анализируются критерии нормальной и патологической форм тревоги на основе экзистенциального и динамического походов; приводятся результаты авторского исследования характеристик тревоги учителей через показатели степени ее интенсивности и продолжительности, сопутствующих эмоциональных переживаний и типичных способов совладания.

The article deals with the criteria of normal and pathological forms of alarm on the basis of existential and dynamic ways. The authors investigate the characteristics of teacher's alarm through the exponents of its intensity and duration, accompanying emotional experiences and typical ways of their overcoming.

Ключевые слова: *нормальная и патологическая тревога, эмоциональные переживания, способы совладания с тревогой*

Key words: *normal and pathological anxiety, emotional distress, ways of coping with anxiety*

Сегодня среди многих профессиональных психологов и непрофессионалов распространено мнение, что тревога — это переживание слабых и неполно-

ценных, в ней есть что-то негативное, разрушительное и «патологическое», что с нею надо бороться и по возможности ее устраниить. Однако «загадка» тревоги за-

ключается в том, что в структуре личности она может приобретать разную направленность, как конструктивную, так и патологическую. Тревога может способствовать росту личности, а может приводить к ее дезорганизации и даже саморазрушению.

Основные достижения в исследовании сложности и противоречивости природы тревоги связаны с работами ведущих представителей крупнейших научных школ — психоанализа, экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, логотерапии. Эти исследования доказали очевидность факта, что в жизни любого человека тревога играет важную роль, являясь основным фактором развития личности, так как обостряет наше восприятие, создает мотивационное напряжение предстоящей деятельности. Если есть тревога, значит, человек живет. Тревога возникает всякий раз, когда человек сталкивается с необходимостью выбора, осознанием внутренних противоречий, сопровождаемых смятением, сомнением, внутренней борьбой, когда перед человеком раскрываются новые возможности. Поэтому чаще тревогу переживают сильные, умные и одаренные люди.

Направление развития тревоги будет зависеть от того, как человек интерпретирует для себя ее сигналы и отвечает на них. Если человек открыто и конструктивно взаимодействует со своей тревогой, то она, по словам известного философа С. Кьеркегора, становится «лучшим учителем», побуждая ис-

Тревога может способствовать росту личности, а может приводить к ее дезорганизации и даже саморазрушению.

кать путь восстановления единства, целостности, гармонии, здоровья [2]. Если человек избегает тревоги, то она на неосознаваемом уровне может приобрести патологическое течение и трансформироваться в тревожность, закрепляясь на различных уровнях структуры личности: психофизиологическом, эмоциональном, когнитивном, поведенческом [7]. Патологиче-

ская тревога сковывает человека, лишая его возможности жить творческой и полноценной жизнью. Поэтому прояснение «тайны» тревоги — одна из основных задач современной психологии, и разрешение в науке этого вопроса, как справедливо заметил З. Фрейд, прольет «поток света на всю психическую жизнь человека» [5].

Интерес представляет изучение природы тревоги в контексте педагогической деятельности, поскольку именно в этой профессиональной среде она наиболее распространена в связи со спецификой профессии и особым складом личности учителей. Современному учителю необходимо не только соответствовать времени стремительных социально-экономических и технологических преобразований, но и обладать высокой активностью, включаясь в инновационные образовательные процессы, творчески преодолевая специфические трудности профессии, которая является публичной и требует ежедневного и ежечасного эмоционально-волевого напряжения и расходования личностной энергии.

Согласно Л. В. Тарабакиной, профессию учителя следует рассматривать как эмоционально-творческую, в которой нет готовых решений и стереотипных действий. Учитель является условием для развития творчества, эмоциональной регуляции учащегося, включен в постоянный процесс проектирования себя, своей жизни, деятельности, в развитие конкретных событий [4].

Использование идей ведущих специалистов научных школ экзистенциальной психологии и психоанализа — пионеров и признанных авторитетов в области психологии тревоги — и наш собственный многолетний (более 20 лет) опыт ее изучения у учителей позволил нам разработать авторскую концепцию исследования.

Целью нашего исследования являлось изучение характера тревоги учителей через показатели степени ее интенсивности и продолжительности, сопутствующих эмо-

циональных переживаний и типичных способов эмоционально-поведенческой регуляции.

В нашем исследовании принимали участие учителя общеобразовательных школ Нижнего Новгорода в возрасте от 28 до 60 лет, со стажем работы от 1 года до 44 лет (160 человек); студенты заочного отделения НГПУ им. К. Минина, работающие учителями в школах Нижнего Новгорода и области (57 человек). Общий объем выборки составил 217 человек. Тревога педагогов измерялась с помощью проектной методики Е. Ю. Артемьевой, а также шкалы Ч. Д. Спилбергера (адаптация Ю. Л. Ханина). Использовался опросник «Стратегии преодоления сложных (стрессовых) ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Водопьяновой и Е. Старченковой, а также вариант методики незаконченных предложений Л. В. Тарбакиной, выявляющий эмоциональные отношения учителей.

В результате проведенного исследования было выявлено, что 48 % респондентов обладают высокой ситуативной тревогой, которая является первичной реакцией на трудности, угрожающие ситуации, и может способствовать мобилизации сил и энергии для их преодоления. Согласно Р. Мэю, критериями нормальной тревоги являются следующие признаки: «ее величина адекватна объективной угрозе; она не запускает механизм вытеснения или другие механизмы, связанные с интрапсихическим конфликтом, а вследствие этого человек справляется с тревогой без помощи невротических защитных механизмов. Человек может конструктивно обращаться с тревогой на сознательном уровне или же тревога снижается, когда меняется объективная ситуация» [3].

Для определения нормального или патологического течения тревоги мы проанализировали, какие эмоциональные процессы она запускает у учителей. Результаты ассоциативного теста по выявлению доминирующих эмоций показали, что 62 %

педагогов оценивают свое настроение в школе как положительное. При этом в оценке настроения присутствуют противоречивые характеристики: бодрость, радость, эмоциональный подъем, напряжение, «боевой» настрой. В выскакиваниях педагогов выявились такие причудливые эмоциональные паттерны, как «радостно-оживленно-тревожное» состояние, «боевое» настроение, представляющие собой своеобразный сплав страха и удовольствия. Учителя относятся к своей профессии как к постоянной борьбе, череде трудностей и препятствий.

У 25 % педагогов настроение часто подвержено колебаниям «от отличного до подавленного». Они эмоционально зависимы от настроения своих учеников, коллег, руководителей. Такая неустойчивость приводит к непоследовательности, непредсказуемости для учеников поведения педагога и соответственно возникновению в учебном процессе атмосферы эмоционального напряжения.

13 % педагогов охарактеризовали свое настроение как «безэмоциональное». Экономия эмоций или эмоциональная отстраненность у них свидетельствует об избегании переживаний вследствие слишком большого эмоционального перенапряжения и истощения сил. Чрезмерная тревога замыкает учителей на собственных переживаниях и делает нечувствительными к состояниям своих учеников. 67,5 % педагогов видят учащихся всегда в одинаково приподнятом настроении, не способными к переживанию проблем, и лишь 7,5 % учителей замечают, что настроение учеников может меняться в процессе общения с педагогом. Дальнейший контент-анализ эмоциональных ассоциаций показал, что в опыте педагогов значительное место занимают эмоции гнева и стыда (см. таблицу 1 на с. 30).

13 % педагогов охарактеризовали свое настроение как «безэмоциональное». Экономия эмоций или эмоциональная отстраненность у них свидетельствует об избегании переживаний вследствие слишком большого эмоционального перенапряжения и истощения сил.

Таблица 1

**Результаты контент-анализа эмоциональных ассоциаций учителей
(вариант методики незаконченных предложений
«Эмоциональные отношения учителей» Л. В. Тарабакиной)**

№ п/п	Переживаемые эмоции	Наиболее распространенные эмоциональные ассоциации	Частота встречаемости высказываний (%)
1	Стыд: «Мне бывает стыдно...»	за собственное поведение («недостаток опыта», «некомпетентность», «несдержанность», «эмоциональные срывы», «незаслуженно причиненные обиды», «неправильные решения» и т. д.)	40
		за поведение других людей: учеников («плохо учатся», «лгут», «не уважают учителей» и т. д.); окружающих («труд учителя низко оценивается», «школа плохо оснащена» и т. д.)	55
2	Гнев: «Я сержусь, если...»	ученики огорчают учителя («не слушают объяснение», «балуются», «не выполняют обязанности», «не готовы к уроку», «у них нет прогресса в обучении» и т. д.)	67,5
3	Радость: «Я радуюсь, если...»	ученики радуют учителя («понимают тему», «им интересно на уроке», «знают материал», «добиваются успехов» и т. д.)	52,5
4	Юмор: «Я смеюсь...»	когда смешно (из-за «веселых ситуаций на уроке», связанных с «наивностью», «непоседливостью», «непосредственностью», «растерянностью» учеников, их «смешными ответами», «ошибками», «уловками» и т. д.)	50

Одной из наиболее распространенных эмоций, сопутствующих тревоге, у педагогов оказался стыд. Стыд у учителей вызван переживанием угрозы отрицательных социальных оценок своей деятельности. В 40 % высказываний говорится о стыде за собственное непрофессиональное поведение: недостаток опыта, несдержанность, плохое настроение, эмоциональные срывы, непродуманные решения, причинение обид, неумение распределить время между семьей и работой и т. д. Педагоги готовы переживать стыд не только за собственное, но и за чужое поведение. Так, 55 % учителей стыдно за учеников, которые «плохо учатся», «лгут», «не уважают педагогов», за «грубость и бес tactность коллег», за родителей учеников, которые «часто вмешиваются в деятельность учителей», за государство в целом, которое «низко оценивает труд педагогов», «плохо оснащает школы», «не создает для учащихся необходимых образовательных условий». Стыд как проявление, с одной стороны, чрезмерной тревожной ответственности, с другой — самооправда-

ния профессиональных неудач, усиливает у учителей интрапсихологический конфликт в связи с невозможностью проконтролировать и изменить все жизненные события и запускает депрессивные чувства: бессилие и глубокую личностную неудовлетворенность.

Еще одной распространенной реакцией учителей на тревогу является гнев. Специалисты считают, что, с одной стороны, осознанный гнев может компенсировать тревогу и страх, направлять психическую энергию на необходимую самозащиту своих прав и свобод, а с другой стороны, в случае его подавления — составлять один из компонентов агрессивной мотивации, проявляющейся в жажде мести [1].

В нашем исследовании гнев у педагогов в большинстве случаев ассоциируется с неудачами в профессиональной деятельности и выполняет не мотивирующую, а пассивную оборонительную функцию. При этом педагоги стыдятся своего гнева, плохо дифференцируют его настоящие причины. Объектом гнева и раздражения педа-

голов в 67,5 % случаев являются ученики, не оправдывающие их ожидания. В 25 % случаев гнев провоцируют ситуации неуспеха в работе, при этом он может проявляться как в виде самообвинения, так и в виде внешних обвинений. В 7,5 % случаев педагоги реагируют гневом на ситуации непонимания, обмана и другие трудности межличностного общения.

Природу гнева и агрессивности основоположник социального психоанализа Э. Фромм объясняет сомнением человека в своей уникальности и, как следствие, отрицанием чужой [6].

Возможно, поэтому педагогов часто раздражают и сердят яркие индивидуальные проявления в поведении учеников. Выражение школьниками интересов, потребностей, вкусов, желаний и мнений, не совпадающих с мнением учителя, воспринимаются им как угроза, которая провоцирует гнев, раздражение и даже мстительные реакции.

С помощью положительных эмоций — интереса, радости, юмора — учителя могли бы конструктивно преобразовывать тревогу. Однако наше исследование показало, что эмоции радости и юмора имеют невысокий рейтинг в эмоциональном кон-

ти nuume учителей. Ассоциации в связи с радостью у учителей однообразны, в основном вызываются редкими профессиональными ситуациями: примерным поведением учеников, достижением высоких результатов в работе, социальным признанием, похвалой, одобрением. Лишь четверть учителей находят повод радоваться в других обстоятельствах жизни: на отдыхе, в общении. Юмор у учителей часто выражается в уничижительных формах иронии и самоиронии. Учителя видят комическое в неудачах и ошибках своих учеников и аналогично реагируют на собственные неуспехи. Лишь 17,5 % педагогов способны «от души посмеяться над удачными шутками». При этом шутки своих учеников понимают лишь 5 % педагогов, 2,5 % учителей ответили, что не смеются почти никогда. Лишь 5 % педагогов способны развивать у себя чувство юмора.

Важным показателем характера тревоги являются предпочитаемые способы поведения, которые человек использует, чтобы справиться с ней. Результаты исследования стратегий преодоления учительями эмоциогенных ситуаций приведены в таблице 2.

Таблица 2

Стратегии преодоления эмоциогенных ситуаций у учителей (опросник «Стратегии преодоления сложных (стрессовых) ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Водопьяновой, Е. Старченковой)

* — показатели ниже нормативных значений; ** — показатели выше нормативных значений

Результаты свидетельствуют, что предпочтаемые учителями стратегии совладания в основном носят пассивный характер. Самый распространенный способ — избегание провоцирующих тревогу ситуаций. Он проявляется в откладывании решения проблем, игнорировании конфликтных ситуаций, замалчивании переживаний и свойственен большинству учителей, особенно молодого возраста. В ответ на усиление тревоги педагоги часто предпочитают активным действиям осознания и преодоления эмоционально-отвлекающие способы, такие как поиск социальной поддержки у окружающих в виде понимания, сочувствия, помощи, советов. Они преодолевают тревогу, переключая внимание с нерешенных проблем на доверительное, дружеское общение с близкими людьми. Многие педагоги, особенно зрелого возраста, при нарастании тревоги проявляют социальную несмелость, неуверенность, свидетельством чего являются низкие значения ассертивной модели совладания.

Вытеснение учителями своей тревоги приводит к ее росту. Высокотревожные педагоги обладают повышенной чувствительностью к любым эмоциогенным ситуациям. Они склонны интерпретировать большинство профессиональных событий как драматические и опасные. В результате тревога трансформируется в хроническую тревожность. 52,94 % педагогов,

по результатам нашего исследования, характеризуются высокой личностной тревожностью. Поэтому учителя отмечают утрату чувства безопасности, неуверенность в себе, быстрое наступление усталости.

Им свойственны «уходы в себя» как способ реагирования на критические ситуации и трудности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Тревога приобретает патологический ха-

рактер в пространстве переживаний учителя в тех случаях, когда он не замечает ее сигналы, испытывает страх страданий и необходимость решения возникающих проблем, чувствует себя одиноким и профессионально неспособным.

Тревога нормальна и может выполнять конструктивную функцию утверждения эмоционального богатства переживания и глубины внутреннего мира, саморазвития педагога в условиях рефлексии и принятия ее как естественного переживания, вызванного неизбежными рисками и социальной непредсказуемостью событий. У активной и уверенной в своих возможностях личности такая тревога обретает новые смыслы. В кризисных ситуациях тревога способствует проявлению у учителя критичности мышления, усилию ответственности, мобилизации психических сил и лучшей результативности педагогической деятельности. Поэтому тревогу следует не подавлять, а достойно принимать, внимательно анализировать ее сигналы и искать способы творческого преодоления жизненных трудностей.

Признание профессии учителя как способной вызывать аффективные реакции предполагает создание системы работы психологической службы. На многих производствах, где присутствуют эмоциональные перегрузки, существуют кабинеты психологической разгрузки и психологи, их обслуживающие. Существующий профессиональный стандарт педагога-психолога ориентирует его на многообразные разделы развивающей работы с учащимися, но упускает текущую и системную психологическую помощь учителю.

Есть все основания утверждать, что развитая способность к эмоциональной рефлексии и саморегуляции переживаний, в том числе тревожных, открывает для учителя новые смыслы в работе: отношение к трудностям и рискам как потенциальным зонам саморазвития, толерантное и творческое восприятие жизни в самых разных ее проявлениях.

В кризисных ситуациях тревога способствует проявлению у учителя критичности мышления, усилию ответственности, мобилизации психических сил и лучшей результативности педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Изард, К. Психология эмоций : пер. с англ. / К. Изард. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
2. Кьеркегор, С. Страх и трепет / С. Кьеркегор. — М. : Академический проект, 2011. — 154 с.
3. Мэй, Р. Смысл тревоги / Р. Мэй. — М. : Независимая фирма «Класс», 2001. — 235 с.
4. Тарабакина, Л. В. Изучение системы эмоциональных отношений учителей в профессиональной деятельности / Л. В. Тарабакина // Эмоциональный мир подростка : монография. — М. : Прометей, 2006. — С. 102—118.
5. Фрейд, З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд ; сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский. — М. : Просвещение, 1990. — 448 с.
6. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2006. — 640 с.
7. Шабанова, Т. Л. Тревожность педагога и способы ее регуляции : монография / Т. Л. Шабанова. — Н. Новгород, 2009. — 196 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ УТОМЛЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ



А. А. ХВАН,
кандидат психологических наук,
доцент, декан факультета психологии
образования Кузбасской
государственной педагогической
академии (Новокузнецк)
andrian-khvan@mail.ru



О. И. ГОНЧАРОВА,
ассистент кафедры психологии
Кузбасской государственной
педагогической академии (Новокузнецк)
Graft-olga@yandex.ru

В данной статье рассматривается роль профессиональных факторов в формировании различных видов утомления учителей. Авторы пришли к выводу, что более сложная организационная форма образования — гимназия и лицей — формирует более высокие уровни профессионального утомления.

This article describes the role of professional factors in forming the different types of teacher's exhaustion. The authors came to a conclusion that more difficult organizational form of education — a gymnasium and lyceum — forms higher levels of professional exhaustion.

Ключевые слова: *трудовая нагрузка, утомление учителя, хроническое утомление и болезнь*

Key words: *work's loading, fatigue of teacher, chronic fatigue and illness*

Профессия учителя является одной из разновидностей умственного труда. Известно, что около 80 % всех педагогов — женщины с большим профессиональным стажем (более 50 % работают свыше 20 лет), значительная часть которых пенсионного возраста (18 % педагогов в 2010/2011 учебном году)*. Известно также, что ряд организационных решений последних лет (увеличение наполняемости классов, внедрение новой системы оплаты труда) очевидным образом повлияли на длительность рабочего дня и интенсивность труда учителя.

Так, по последним данным, длительность рабочей недели учителя составляет от 60 до 70 часов и более [11]. Очевидно, что это должно негативно сказываться на состоянии педагогов, в первую очередь — на утомлении как естественном функциональном состоянии, возникающем в процессе работы. Однако исследований утомления учителей практически не проводилось. В литературе имеются лишь отдельные указания на важность учета данного фактора [6]. Тем более не рассматривался вопрос о взаимосвязи утомления учителя и инновационных процессов в образовании.

Ряд организационных решений последних лет (увеличение наполняемости классов, внедрение новой системы оплаты труда) очевидным образом повлияли на длительность рабочего дня и интенсивность труда учителя.

При этом известно, что применительно к состоянию утомления личностные факторы субъекта играют весьма ограниченную роль, а на первое место выходят характеристики трудовой нагрузки [1]. Именно поэтому в нашем исследовании основное внимание уделено показателям трудовой деятельности учителя.

* Данные предоставлены директором Центра мониторинга и статистики образования Министерства образования и науки РФ М. Л. Аграповичем.

В задачи настоящего исследования входили:

✓ изучение влияния профессиональной деятельности на развитие утомления педагогов;

✓ сравнительный анализ особенностей формирования утомления педагогов различных типов школ.

В качестве показателя, интегрирующего особенности трудовой нагрузки при педагогической деятельности, мы выбрали показатели профессионального стажа. Различия в условиях трудовой деятельности и трудовой нагрузки между разными школами были агрегированы нами в два показателя: обычная школа и лицей (гимназия).

Поскольку в процессе реальной трудовой деятельности учителя невозможно применить классические методы непосредственной оценки работоспособности человека, мы воспользовались методом субъективных оценок. Для диагностики физического, умственного и хронического утомления были использованы три опросника А. Б. Леоновой [5]. Выбор был обусловлен их диагностической ясностью, обоснованностью, наличием всех психометрических параметров, компактностью и удобством в использовании при обследовании людей в режиме реального времени. Также использовались хронометраж рабочего дня (в ограниченном объеме, в пределах школы), опрос и интервью о бюджете рабочего времени.

На первом этапе, в рамках pilotного исследования, было обследовано 207 учителей. Была проведена стандартизация эмпирических данных и получены региональные нормы для выборки педагогов, поскольку у А. Б. Леоновой нормы получены на смешанной выборке представителей «помогающих профессий»

На втором этапе проводилось дополн-

нительное обследование по методикам А. Б. Леоновой еще 555 педагогов. В опросе приняли участие 70 учителей гимназий (лицеев) и 80 учителей обычных школ. Интервью получены от 12 педагогов гимназий и 12 педагогов обычных школ.

Анализ особенностей трудовой деятельности учителя показывает, что для нее характерны:

- ✓ значительное напряжение зрительного анализатора (более 25 объектов одновременного наблюдения);
- ✓ большая нагрузка на голосовой аппарат (более 25 часов в неделю);
- ✓ вынужденная рабочая поза «стоя» (до 80 % рабочего времени урока);
- ✓ длительность сосредоточенного внимания (более 80% рабочего времени);
- ✓ эвристический (творческий) характер;
- ✓ работа в условиях дефицита времени с повышенной ответственностью за конечный результат.

Также необходимо отметить коммуникативные нагрузки и перегрузки, выраженную напряженность труда учителя. Суммарная продолжительность рабочей недели составляет (по субъективным оценкам) от 58 до 75 часов [11], при этом перерывы не регламентированы и недостаточно продолжительны (менее 3 % от суммарной продолжительности уроков).

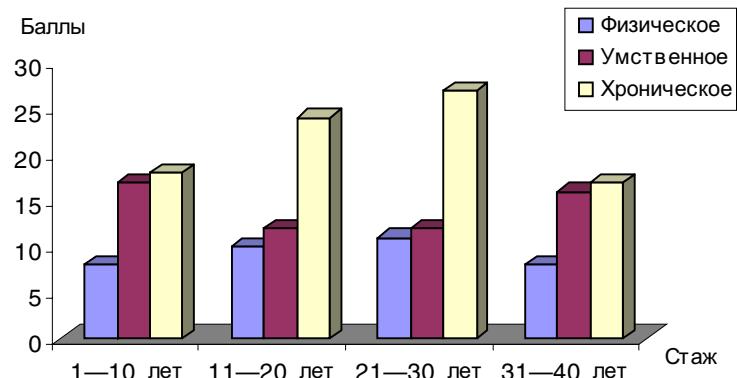
Физиолого-гигиенические исследования оценивают труд учителя как вредный (тяжелый) труд — 3 класс, 1 (3.1) степени; напряженный — вредный (напряженный) труд — 3 класс, 1 (3.1) степени. Согласно «Руководству по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса...» (Р 2.2. 2006-05), интегральный показатель напряженности труда учителя соответствует высокой (3)* степени напряженности труда [3].

Все учителя были разделены на группы по педагогическому стажу: 0—10 лет, 11—20 лет, 21—30 лет и более 30 лет

* Наивысшей степени напряженности труда соответствует класс 3.3.

стажа. Сравнительной оценке этих групп по основным исследуемым параметрам была посвящена дальнейшая обработка данных (см. диаграмму).

Зависимость физического, умственного и хронического утомления учителей от профессионального стажа



Из данных хорошо видна динамика отдельных видов утомления. Очевидно, что физическое утомление практически не меняется на протяжении всего цикла профессиональной деятельности.

Умственное утомление стабильно уменьшается во второй ($p < 0,05$) и третьей ($p < 0,01$) декадах наблюдения, по сравнению с первой десятилеткой трудовой жизни. В четвертой декаде происходит резкий рост умственного утомления по сравнению со второй ($p < 0,05$) и третьей ($p < 0,05$) десятилетками цикла. Фактически мы имеем U-образную кривую, края которой находятся на одном уровне. Механизмы такого сходства, по-видимому, разные. В первые десять лет профессиональной деятельности происходят освоение профессии, накопление навыков, выработка индивидуального стиля деятельности, что вызывает напряжение мыслительной деятельности и, как следствие, умственное утомление. Увеличение умственного утомления в четвертой декаде (31—40 лет стажа) мы связываем с естественным истощением интеллектуальных ресурсов учителя.

Психологическая наука на службе у педагога

Динамика показателя хронического утомления образует противоположную тенденцию — инвертированную перевернутую U-образную кривую по сравнению с динамикой умственного утомления. Хорошо видно, что показатель хронического утомления растет, достигая своего пика в третьей стажевой группе, затем резко снижается, приближаясь к исходному уровню. С точки зрения формирования хронического утомления, наиболее безопасными оказываются первая и четвертая стажевые группы.

Далее мы сравнили результаты учителей обычных школ и гимназий в зависи-

мости от стажа. Было установлено, что ключевой точкой является третья стажевая группа: именно здесь фиксируются значимые различия по всем трем параметрам утомления. В стажевой группе 21—30 лет профессиональной деятельности учителя гимназий демонстрируют более высокие уровни утомления, чем учителя обычных школ. В двух первых стажевых группах учителя гимназий также показывают более высокие результаты, но в пределах статистической погрешности.

Обобщенные данные по показателям утомления учителей школ и гимназий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели утомления учителей в школах и гимназиях

Утомление	Учителя школ	Учителя гимназий	Значение <i>t</i> -критерия Стьюдента
Острое физическое	$9,28 \pm 1,06$	$14,43 \pm 1,06$	$t = 4,84; p < 0,001$
Острое умственное	$12,19 \pm 1,13$	$16,34 \pm 1,13$	$t = 3,66; p < 0,001$
Хроническое	$21,68 \pm 2,01$	$31,02 \pm 2,01$	$t = 4,64; p < 0,001$

Как следует из данных таблицы, более сложная организационная форма образования (лицеи, гимназии) вызывает более высокие уровни профессионального утомления за счет инновации в организации учебно-воспитательного процесса и интенсификации труда учителя.

Интересно сравнить степень утомления учителей и формовщиков завода железобетонных изделий (ЗЖБИ). В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа, которые обработаны с учетом диагностических норм для педагогов, полученных на другой выборке.

Таблица 2

Степень развития утомления у педагогов гимназий и школ и формовщиков ЗЖБИ

Вид и степень утомления	Педагоги, %		Формовщики ЗЖБИ*, %
	гимназии	школы	

* Обследовано 100 человек

Как следует из данных таблицы, у педагогов наблюдается физическое утомление на уровне представителей физического труда (формовщиков ЗЖБИ). При этом по параметру «умственное утомление» результаты обеих групп учителей в два раза меньше. Получается, что нагрузка, связанная с выполнением трудовой педагогической деятельности, не является умственной, или, по крайней мере, не вызывает выраженного умственного утомления. Скорее наоборот, эта нагрузка проявляет себя прежде всего через физическое утомление. Следовательно, учителя воспринимают свою работу как деятельность с большим количеством рутинных, монотонных, привычных действий, не требующих мыслительной активности. В обеих группах учителей выявлена одна и та же тенденция, разница только в степени проявления: фактически данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что учителя воспринимают свою трудовую нагрузку не как умственную, а именно как физическую.

Нам представляется, что проблема не в дефиците сил для выполнения работы, а в дефиците смыслов, то есть в непонимании, потере смысла некоторых видов педагогической деятельности, что хорошо видно из анализа высказываний педагогов о характере требований, предъявляемых к ним администрациями школ и органов управления образованием:

✓ «Мы сами не понимаем, куда идти и куда рулить. Неразбериха полная как на верху, так и в головах учителей» (Л. А., 42 года, стаж 23 года);

✓ «Иногда такую ерунду делаем, нас трясет, а куда деваться» (Т. А., 62 года, стаж 42 года);

✓ «Убрать бы бюрократизм, бумажную всю волокиту... Много показушной работы. Когда разрываешься и туда, и сюда, то ни там, ни там качество не улучшается» (Т. В., 56 лет, стаж 33 года);

✓ «Мы иной раз выполняем совсем не ту работу, которая являлась бы основной для нас. Например, заполнение различной

документации, подготовка к мониторингу и т. д.» (Е. Г., 23 года, стаж 1 год);

✓ «Учитель тратит очень много времени на работу, которая ему совершенно не нужна и не должна входить в его обязанности» (Т. В., 56 лет, стаж 33 года).

На опасность ситуации распада, потери профессиональных смыслов обратила внимание Е. П. Ермолаева в контексте проблемы профессионального маргинализма в сфере социально значимых профессий [4].

Специальное исследование динамики эмоционально-личностных проявлений хронического утомления О. Н. Родиной [8] на примере сборщиков микросхем показало, что наиболее характерными эмоционально-личностными симптомами хронического утомления являются снижение мотивации к деятельности, нарушения в сфере общения, депрессивные тенденции, сниженная пессимистическая оценка себя и потребность в социальном одобрении, постоянное чувство усталости, перенапряжения и т. д. Важно подчеркнуть, что отмеченные личностные проявления формируются у сборщиков микросхем в первые 3–5 лет работы, далее они стабилизируются и образуют определенный личностный фон, способствующий дальнейшему, а иногда и обратному, развитию негативных последствий хронического утомления.

Наше исследование «Личность учителя в контексте образовательных инноваций» [10], проведенное на другой методической основе, отличной от исследования О. И. Родиной [8], показало формирование определенного типа личности, способствующего развитию утомления педагогов, что хорошо совпадает с теоретическими представлениями В. А. Ганзена [2] и некоторыми эмпирическими результатами О. Н. Родиной. Установлено, что для учителей характерно стремление переносить ответственность с себя на внешние обстоятельства. Особенно это проявляется в

Учителя воспринимают свою работу как деятельность с большим количеством рутинных, монотонных, привычных действий, не требующих мыслительной активности.

области самоконтроля неудач и производственных отношений. С увеличением стажа возрастает популярность пассивных форм поведения в конфликтах. Также рост профессионального стажа сопровождается параллельным увеличением напряженности, тревожности, фрустрированности. Преобладает пониженное настроение. Фиксируется увеличение сдержанности, подавленности, самоуглубления. Аналогично происходит увеличение интровертированности по мере дальнейшей профессионализации, что совпадает с данными О. Н. Родиной.

Можно сказать, что учителя находятся в состоянии хронического внутреннего конфликта. С одной стороны, это связано со стремлением соответствовать социальным ожиданиям окружающих, в том числе собственным представлениям о том, каким должен быть учитель; с другой — с выраженным напряжением физических и психических сил, необходимых для выполнения своих обязанностей в соответствии с социальным идеалом. Выбранная стратегия тщательного, четкого планирования и доминирования в интерперсональных отношениях, эмоциональная и поведенческая ригидность не дают положительного эффекта, поскольку сопровождаются параллельным ростом тревожности, фрустрированности, напряженности учителя. Выбору учителем адекватной стратегии мешают интеллектуальная негибкость и синдром жертвы, когда ответственность с себя снимается заранее [10].

К сожалению, положительное отношение к работе только в некоторой степени компенсирует негативное влияние трудовой нагрузки, но не устраняет его в целом.

С трудовыми нагрузками, детерминирующие устойчивые функциональные состояния, которые приводят затем к изменениям личности. Далее по принципам положительной обратной связи включается механизм самовоспроизведения утомления: сформированный в соответствующих условиях тип личности вновь и вновь попа-

дает в те же, иногда ухудшающиеся (в связи с инновациями), условия трудовой нагрузки. В исследовании О. Н. Родиной отмечается, что из-за выраженной экстремальности труда операторов-микроскопистов соответствующие личностные изменения у них фиксируются в диапазоне 3—5 лет непрерывной деятельности [8]; в нашем исследовании [10] соответствующие значимые изменения личности педагога фиксируются после 10—15 лет профессиональной деятельности.

К сожалению, положительное отношение к работе только в некоторой степени компенсирует негативное влияние трудовой нагрузки, но не устраниет его в целом. Так, исследование психосоматической адаптации молодого учителя показало, что уже через три года работы у педагогов наблюдается снижение лабильности нервных процессов параллельно с увеличением стажа работы, фиксируется астенизация регуляторных систем организма, нарастание субъективного чувства утомления, после пятого года работы наблюдается рассогласование и распад интегральной функциональной системы, обеспечивающей эффективную профессиональную деятельность. Именно в диапазоне 5—10 лет профессионального стажа появляются изменения, характеризующиеся напряжением регуляторных систем организма, вегетативными расстройствами, дестабилизацией ряда психофизиологических функций, астенизацией нервной системы и т. д. [9]. Разумеется, должно пройти достаточно много времени в профессии, чтобы тонкие изменения на психофизиологическом уровне, фиксируемые объективными методами, стали осознаваемым субъективным мнением, позволяющим учителю идентифицировать свои ощущения как проявления утомления, что мы и фиксируем в наших данных.

Материалы нашего исследования показывают, что педагоги с сильным уровнем развития хронического утомления, вплоть до астенического синдрома, составляют до 38 % обследованных учителей гимна-

зий и до 28 % обследованных учителей обычных школ, то есть все эти люди находятся в группе риска. Кроме того, значительная часть педагогов находится в состоянии «выраженной степени» хронического утомления — 32,23 % обследованных учителей гимназий и лицеев и 23 % учителей обычных школ. Другими словами, имеется колossalная база для формирования более тяжелых стадий хронического утомления педагогов. И в этом случае мотивационные факторы (например, положительное отношение к профессии) не являются факторами устойчивости к формированию утомления [12].

Физиолого-гигиенические исследования, проводимые в последнее время, устанавливают прямую взаимосвязь между характеристиками труда учителя и его здоровьем. Обследование состояния здоровья учителей показывает, что у 35,8 % педагогов начальных классов есть патология в виде артериальной гипертонии, почти у половины обследованных выявлена патология ЭКГ. В развитии указанных видов патологий ведущая роль принадлежит именно профессиональным факторам [7]. Практически такие же данные приводит Е. А. Гревцова, но уже по учителям общеобразовательных школ в целом. Так же показано, что ведущую роль в снижении показателей здоровья учителей игра-

ют факторы образа жизни и производственной среды, обусловленные спецификой педагогического труда [3]. Это также означает, что педагоги группы риска нуждаются в коррекционных и реабилитирующих программах психологической и медицинской помощи.

Как показывают результаты нашего исследования, формирование утомления у педагогов связано с непосредственным выполнением служебных обязанностей. Иными словами, причиной утомления являются сами трудовые нагрузки, прямо вытекающие из характера, условий и предмета деятельности.

Разница в уровне развития утомления у педагогов различных типов школ будет зависеть от величины действующих факторов трудовой ситуации, но сам набор этих факторов будет, скорее всего, одинаковым. Уровень и характер трудовых нагрузок детерминируют формирование пограничных состояний хронического утомления учителя, переходных между нормой и болезнью. С увеличением профессионального стажа и возраста вероятность профессионально обусловленных личностных изменений и ухудшения здоровья резко возрастает.

С увеличением профессионального стажа и возраста вероятность профессионально обусловленных личностных изменений и ухудшения здоровья резко возрастает.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров, В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. — М. : Институт психологии РАН, 1998. — 288 с.
2. Ганzen, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганzen. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. — 176 с.
3. Гревцова, Е. А. Комплексная социально-гигиеническая оценка условий труда и здоровья учителей общеобразовательных школ Центрального федерального округа Российской Федерации и меры их оптимизации : дис. ... докт. мед. наук / Е. А. Гревцова. — Рязань, 2007. — 317 с.
4. Ермолаева, Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. — М. : Институт психологии РАН, 2008. — 347 с.
5. Леонова, А. Б. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека / А. Б. Леонова, М. С. Капица // Практикум по инженерной психологии и эргономике. — М. : Академия, 2003. — С. 136—166.
6. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М. : Академия, 2004. — 320 с.
7. Николаева, А. Д. Гигиеническая оценка и оптимизация условий труда учителей начальных классов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. мед. наук / А. Д. Николаева. — Рязань, 2005. — 24 с.

8. Родина, О. Н. Динамика эмоционально-личностных проявлений хронического утомления (на примере деятельности сборщиков микросхем) : дис. ... канд. психол. наук / О. Н. Родина. — М., 1989. — 140 с.
9. Супрун, А. П. Психосоматическая адаптация молодого учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. П. Супрун. — Л., 1983. — 17 с.
10. Хван, А. А. Личность учителя в контексте образовательных инноваций / А. А. Хван // Культура и экономическое поведение / под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. — М. : МАКС Пресс, 2011. — С. 520—539.
11. Хван, А. А. Новая система оплаты труда учителя: неожиданные эффекты / А. А. Хван // Директор школы. — 2012. — № 8. — С. 13—19.
12. Хван, А. А. Профессиональные и мотивационные факторы утомления учителя / А. А. Хван // Личность профессионала в современном мире / отв. ред. : Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. — М. : Институт психологии РАН, 2013. — С. 879—888.



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Н. И. СМАКОВСКАЯ,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общественных наук
ДПИ — филиала НГТУ им. Р. Е. Алексеева
smakovska@mail.ru

Автор обосновывает роль психологической культуры как ключевой характеристики в системе профессионального целеполагания преподавателя высшей технической школы, ее остро актуальный характер в условиях современной образовательной ситуации.

The author substantiates the role of culture as a key psychological characteristics in professional realization of goal teacher technical high school justifies her very topical character in today's education situation.

Ключевые слова: *психологическая осведомленность, психологическая культура преподавателя высшей технической школы, компоненты психологической культуры*

Key words: *psychological awareness, psychological culture of teacher technical high school, the components of mental culture*

Роль качества современного высшего образования является предметом профессиональных размышлений научного и педагогического сообщества. При-

чем безусловным является признание им (сообществом) того факта, что ключевая роль в профессионально-личностном становлении студента принадлежит препода-

вателю. Данный тезис не является новым и в истории развития высшего профессионального инженерного образования [4], однако современная образовательная ситуация предъявляет особые требования именно к психологической составляющей деятельности преподавателя технического вуза, к уровню его психологической культуры.

В исследованиях, посвященных различным аспектам психологической культуры личности, отсутствует единое определение изучаемого феномена, его уровней, компонентов, диагностического инструментария, что подчеркивает сложность и многомерность теоретического и практического его изучения.

Определяя понятие психологической осведомленности преподавателя технического вуза, мы исходили, в частности, из понимания Е. А. Климовым, И. А. Баевой, В. В. Семикиным термина «психологическая грамотность» применительно к психологии обучения и воспитания студентов:

✓ психологическая грамотность как минимальное требование к психологической культуре, проявляющееся в обширном диапазоне общих знаний о различных психологических явлениях, привнесенных как из научного, так и из житейского опыта [5];

✓ психологическая грамотность как некоторый минимум психологических знаний и умений, которые обеспечивают более или менее адекватное поведение и социальное взаимодействие, необходимое условие для создания психологической безопасности образовательной среды [1];

✓ психологическая осведомленность преподавателя как базовый (минимальный) уровень его психологической культуры, проявляющийся в информированности субъекта в области психолого-педагогического и социального взаимодействия, установления адекватных субъект-субъектных отношений в образовательной среде.

В нашем pilotном исследовании оценки уровня осведомленности преподавателей высшей технической школы в области педагогической психологии и психологии образования как основы совершенство-

вания психологической культуры принял участие 46 преподавателей нескольких предметных кафедр ДПИ НГТУ им. Р. Е. Алексеева.

Результаты анкетирования показали, что все преподаватели являлись выпускниками технического вуза; научно-педагогический стаж у подавляющего большинства (92 %) преподавателей составил свыше 15 лет, у 8 % — до пяти лет.

На вопрос: «Чем определен выбор вашего места работы (технического университета)?» (на него можно было дать несколько ответов) преподаватели ответили следующим образом: 40 % респондентов обосновали выбор места работы предложением со стороны руководства вуза; 44 % определились с выбором на основе личного стремления работать в вузе; всего 12 % преподавателей четко определили свое желание вести преподавательскую деятельность: «обучать других своему любимому делу»; лишь 4 % преподавателей обосновали свой профессиональный выбор престижностью профессии «преподаватель вуза». Данные результаты являются подтверждением предположений разных авторов об отсутствии заданности и предопределенности мотивации профессиональной деятельности преподавателя вуза, основанной на «индивидуальной траектории личностно-профессионального развития» [3].

Вопрос: «Какая психологическая информация для вас наиболее важна?» (можно было дать несколько ответов из предложенных) не вызвал затруднений: наиболее востребованной среди преподавателей оказалась информация о психологических особенностях групповой работы — 40 % и технологиях принятия аргументированного мнения другого — 36 %.

Ответы на вопросы: «Какие компоненты составляют, по вашему мнению, профессиональную компетенцию преподавателя высшей школы?» (можно было дать

В исследованиях, посвященных различным аспектам психологической культуры личности, отсутствует единое определение изучаемого феномена, его уровней, компонентов, диагностического инструментария.

Психологическая наука на службе у педагога

несколько ответов из предложенных) и «В какой сфере Вы бы хотели совершенствовать свои компетенции?» (открытый вопрос), результаты которых представлены в таблицах 1 и 2, свидетельствуют о понимании преподавателями технического вуза структуры профессиональной компетенции.

Таблица 1

**Результаты ответа на вопрос:
«Какие компоненты составляют компетенцию
преподавателя высшей школы?», $n = 46$**

Варианты ответов	Количество ответивших, %
Компетентность в преподаваемой дисциплине	83,33
Методическая компетентность	50
Профессиональное общение и мотивация студентов	12,5
Профессиональная и личностная рефлексия	8,33
Затруднились с ответом	4,1

Таблица 2

**Результаты ответа на вопрос:
«В какой сфере Вы бы хотели совершенствовать
свои компетенции?», $n = 46$**

Варианты ответов	Количество ответивших, %
В области своего «родного» предмета	41,66
Психология обучения, социальная психология	33,32
Другие области	16,86
Затруднились с ответом	12,5

Таблица 3

**Показатели психологической осведомленности
у преподавателей высшей технической школы, $n = 46$**

Уровневые показатели психологической осведомленности	Количество ответивших, %
Применение и осмысление психологических знаний в педагогической деятельности	12
Потребность в психологических знаниях и их осмысление	17,6
Наличие потребности в актуальной психологической информации	31,5
Отсутствие заинтересованности в получении психологических знаний	15,3

Анкетирование показало, что большинство преподавателей (83,33 %) понимают профессиональную компетентность как компетентность в своей, «родной» дисциплине, в которой 41,66 % хотели бы совершенствоваться; психологическое наполнение профессиональной компетентности, вносимое профессиональным общением и мотивацией студентов, профессионально-личностной рефлексией, осознают 12,5 % преподавателей; 8,33 % стремятся совершенствоваться в психологии обучения, социальной психологии — 33,32 %. 4 % преподавателей понимают профессиональную компетентность как совокупность всех предлагаемых компонентов, показатель ухода от ответа на вопрос о совершенствовании компетенций достаточно высокий — 12,5 %.

Количественный и качественный анализ незавершенных предложений выявил несколько уровневых показателей осведомленности в сфере психологии обучения у преподавателей и ее внедрения в практику его профессиональной деятельности (см. таблицу 3).

Отметим, что эмоционально-смысловой диапазон завершенных преподавателями предложений широк: от отрицания важности психологической информированности в структуре профессиональной культуры преподавателя технического вуза до осознания ее крайней необходимости в ежедневной профессиональной деятельности и повседневной жизни. Часть преподавателей (23,6 %) не приняла это задание, отказавшись от участия в данной диагностической процедуре.

У 15,3 % преподавателей было выявлено отсутствие интереса к информации в области педагогической и социальной психологии, психологии обучения. Они продемонстрировали это в таких высказываниях, как «данная информация мне не интересна», «не нужна», «безразлична» (см. таблицу 3).

31,5 % преподавателей высказали потребность в актуальной психологической информации, необходимой в преподавании

своего предмета и налаживании доброжелательной атмосферы в общении со студентами. В их «завершенных предложени-ях» присутствует интерес в создании некоего «информационного психолого-педагогического поля» для решения сугубо предметных локальных педагогических задач (знания в области психологии «нужны для общения со студентами», «корректировки своего поведения со студенческим контингентом», «для подхода к проблемным студентам», «в проведении занятий») (см. таблицу 3).

Испытывают потребность в психологических знаниях как ключевых и осмысливают их в своей педагогической деятельности 17,6 % (см. таблицу 3). Данная группа преподавателей рассматривает изучаемый феномен как смыслообразующий в профессиональной деятельности преподавателя вуза, в том числе технического: «Преподаватель высшей технической школы — это профессионал в области своего предмета, психологии, педагогики»; «Преподаватель высшей технической школы — это профессионал и в таких областях, как дидактика, психология общения, экология».

Наиболее высокие показатели проявления психологической культуры отмечены у 12 % преподавателей (см. таблицу 3), которые применяют психологические знания в своей профессиональной деятельности, обосновывая применение образовательных технологий в преподавании дисциплины (знания в области психологии «мне нужны для корректировки программ обучения», «в проектировании ежедневной эффективной деятельности»).

Результаты первичной диагностики психологической осведомленности как минимального уровня проявления психологической культуры преподавателя технического вуза позволяет сделать следующие выводы.

Типичной в преподавательской среде является ситуация, в которой профессиональная культура преподавателя высшей

технической школы рассматривается, главным образом, с точки зрения предметно-профессиональных требований, а также с позиции научных достижений преподавателя. Такие важные аспекты деятельности преподавателя данного профиля, как развитая, гуманистически ориентированная коммуникативная деятельность [7], наличие профессионально значимых позитив-

ных личностных характеристик, преподавателями не осознаются или осознаются частично.

При отсутствии психолого-педагогической подготовки накопление психологических знаний преподавателем происходит стихийно, непосредственно в процессе своей профессионально-педагогической деятельности. Он иногда копирует опыт коллег, зачастую руководствуется расхожими педагогическими штампами, методом «проб и ошибок» [2; 6; 9; 10].

Важнейшим условием успешного развития психологической культуры преподавателей является создание особой образовательной среды, предполагающей активную работу научно-методических кафедральных семинаров, которые должны взять «на себя» основную нагрузку по развитию психологической культуры преподавателей [8]. Потенциал такой формы профессионального совершенствования преподавателей до конца не раскрыт, однако именно она позволяет преодолеть проблемы традиционных форм повышения квалификации: эпизодичность, групповой, неперсонализированный, субъект-объектный характер взаимодействий.

В условиях особой образовательной среды важно внедрять психолого-педагогические идеи великих ученых-естественно-испытателей, наших соотечественников, как яркий пример служения науке и делу образования и воспитания талантливых студентов.

При отсутствии психолого-педагогической подготовки накопление психологических знаний преподавателем происходит стихийно, непосредственно в процессе своей профессионально-педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева, И. А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников / И. А. Баева, В. В. Семикин // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredy-psihologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov#ixzz2gPaBK6zI>.
2. Гурье, Л. И. Технология развития профессиональной компетенции преподавателя вуза : монография / Л. И. Гурье. — Казань : РИЦ «Школа», 2010. — 256 с.
3. Гуцу, Е. Г. Изучение профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза на основе анализа учебного занятия / Е. Г. Гуцу // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 73—79.
4. Капица, П. Л. Профессор и студент / П. Л. Капица // URL: http://kvant.mccme.ru/1994/05/professor_i_student.htm.
5. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов — М. : Институт практической психологии, 1996. — 400 с.
6. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для системы доп. педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Академический проект, 2010. — 403 с.
7. Сериков, В. В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога / В. В. Сериков // Педагогика. — 2010. — № 5. — С. 29—37.
8. Сорокина, Т. М. Научно-методический семинар в повышении профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза / Т. М. Сорокина, Е. Г. Гуцу // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 111—116.
9. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин — М. : Академия, 2002. — 224 с.
10. Винославська, О. В. Теоретичний аналіз методичних підходів до дослідження психологічної культури викладачів технічного університету / О. В. Винославська // Вісник НТУУ «КПІ». — 2012. — Вип. 3. — С. 70—77.

В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Эффективный контракт в системе образования Российской Федерации и Нижегородской области: Сборник нормативно-правовых документов / Сост. М. В. Федотова; отв. ред. Н. Ю. Бармин. 149 с.

В сборнике представлены нормативно-правовые документы, связанные с проблемой поэтапного совершенствования системы оплаты труда работников государственных (муниципальных) организаций, в частности в сфере образования, здравоохранения и социальных услуг, а также оформлением трудовых отношений с работниками при введении «эффективного контракта», повышением эффективности деятельности образовательных организаций и их руководителей в Нижегородской области в 2013—2018 гг.

Расчет нормативов финансового обеспечения дошкольных, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждений: Сборник методик / Разраб.: М. В. Федотова, Е. А. Голынина, Н. А. Смирнова, Т. В. Шанинова; под общ. ред. Н. Ю. Бармина. 103 с.

Содержание сборника представляет подход ГБОУ ДПО НИРО к разработке величины норматива финансового обеспечения образовательных организаций на одного воспитанника (обучающегося) в системе общеобразовательных организаций. Методики отражают специфику каждого представленного в сборнике типа образовательной организации (дошкольной, школьной, специальной (коррекционной)).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ



И. В. ГРЕБЕНЕВ,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры кристаллографии
и экспериментальной физики
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
grebenev@phys.unn.ru



Л. Б. ЛОЗОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и управления образовательными системами
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
L.B.Lozovskaya@mail.ru

В статье рассматриваются психологические основания дифференциации обучения на основе учета индивидуальных характеристик (когнитивных стилей) учащихся при ориентации на физический профиль образования. Представлена методика компьютерного тестирования для определения когнитивных стилей учащихся, опирающаяся на предполагаемую связь фиксируемых параметров теста с параметрами выраженности когнитивного стиля.

Psychological bases of differentiation in teaching, based on examination of individual characteristics (cognitive styles) of students with the orientation to physical specialization are considered. Method of computer-based testing for determining cognitive styles of students, based on estimated relationship of test parameters with parameters of evidences of cognitive style is presented.

Ключевые слова: когнитивный стиль, дифференциация обучения, компьютерное тестирование

Key words: cognitive style, differentiated learning, computer-based testing

Современные концепции школьного и вузовского образования ставят на одно из ведущих мест личностно ориентированные методы, предполагающие индивидуализацию и дифференциацию обучения. Под дифференциацией обучения понимается такая организация учебной деятельности, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпа и объема образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым учеником [2]. Основная цель дифференциации обучения состоит в том, чтобы учебно-познавательная деятельность учащихся обеспечила их личностное самоопределение, формирование качеств, связанных с проектируемой деятельностью и направленных на успешную социализацию.

Когнитивные стили представляют собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем мире в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего. Эти индивидуальные различия образуют некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими или отличаются друг от друга [7]. Поскольку когнитивный стиль определяет устойчивые индивидуальные приемы оперирования информацией, в основе которых лежит та или иная степень дифференциированности восприятия [7; 10], он является эффективной основой для проведения дифференциации и разработки соответствующих методик обучения.

Дифференциация обучения, в основе которой находятся индивидуальные когнитивные характеристики, широко применяется в образовании за рубежом, где в рамках когнитивной психологии и педагогики разрабатывается целое направление, связанное с изучением когнитивных сти-

лей и их влиянием на учебную деятельность учащихся школ, колледжей и студентов вузов [11; 12].

Специалистами в области психологии и педагогики выделяется достаточно большое количество (около двух десятков) различных когнитивных стилей. Когнитивные стили сводятся в пары противоположностей, позволяющие полнее представить возможное учебное поведение слушателей:

- ✓ активный — пассивный (active versus passive);
- ✓ ассимилятор — аккомодатор (assimilator versus accommodator). Конкретный — абстрактный (concrete versus abstract);
- ✓ конвергеры — дивергеры (converger versus diverger);
- ✓ зависимость — независимость от общего информативного поля (field dependence versus field independence);
- ✓ фокусирование — сканирование (focusing versus scanning);
- ✓ целостный — сериальный (состоящий из частей) (holistic versus serialistic);
- ✓ рефлексивность — импульсивность (reflection versus impulsivity). Косность — гибкость (rigidity versus flexibility) [11; 12].

Среди всего многообразия когнитивных стилей остановимся на тех, которые наиболее значимы для восприятия физического содержания [7; 10].

Полезависимость / поленезависимость. Характеризует способность субъекта при восприятии отстраниться от периферии поля восприятия. Полезависимые лица ориентируются на внешнее видимое поле восприятия, с трудом преодолевают его влияние, им нужно много времени, чтобы увидеть нужную деталь в сложном изображении. Поленезависимые, напротив, склонны контролировать влияние зрительных

Когнитивные стили представляют собой индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем мире в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего.

впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии, легко преодолевают влияние видимого поля, быстро находят деталь в сложном изображении.

Импульсивность / рефлексивность. Характеризует индивидуальные особенности в принятии решений (быстро либо медленно). Наиболее ярко проявляется в ситуации множественного выбора: импульсивные люди реагируют быстро, гипотезы выдвигаются ими без анализа всех возможных альтернатив. Для рефлексивных, наоборот, характерен замедленный темп реагирования, гипотезы проверяются и многократно ими уточняются, решение принимается на основе тщательного предварительного анализа признаков альтернативных объектов.

Эти классификации по когнитивным стилям можно считать ортогональными друг другу в том смысле, что, например, полезависимые учащиеся с равным успехом могут обладать как импульсивным, так и рефлексивным типом реагирования. Поэтому в общем случае можно выделить четыре группы учащихся: полезависимые — импульсивные (ПЗ-И), полезависимые — рефлексивные (ПЗ-Р), поленезависимые — импульсивные (ПН-И), поленезависимые — рефлексивные (ПН-Р) [9].

Психологические особенности, характерные для учащихся с определенным когнитивным стилем и наиболее ярко проявляющиеся при обучении физике [5], приведены на схеме (см. с. 49), которая разделена на четыре части: горизонтальная и вертикальная линии (стрелки) указывают на преобладание соответствующего типа дифференцированности поля (ПЗ / ПН) и типа реагирования (И / Р), в каждом квадранте представлен один из четырех когнитивных типов: (ПЗ-И), (ПЗ-Р), (ПН-И), (ПН-Р). Каждый квадрант содержит детальное описание выявленных нами особенностей учеб-

ных действий учащихся рассматриваемых сочетаний когнитивных стилей.

Приведенные признаки проявления тех или иных психологических особенностей могут быть полезны при качественном определении когнитивного стиля отдельных учащихся и указывают на возможные особенности оптимальной для них познавательной деятельности. Однако для точного определения индивидуальной психологической характеристики и организации комфортного учебного процесса обучения конкретному предмету этого недостаточно.

Физико-математическое образование по содержанию организации учебного процесса традиционно предъявляет специфические и достаточно жесткие требования к когнитивной сфере учащихся. С психологической точки зрения установлено, что к дисциплинам физико-математического профиля наибольшую склонность проявляют учащиеся поленезависимого и рефлексивного (ПН-Р) когнитивного стиля [2; 10; 11].

Полюс ПН-Р когнитивного стиля характеризует способность учащегося самостоятельно прослеживать причинно-следственные связи, генезис понятий, законов и в дальнейшем результивно применять полученные знания самостоятельно [6; 8; 10]. При этом учащиеся других когнитивных стилей не считаются менее способными, просто для их успешного обучения требуются другие, более сложные методы и способы организации учебного процесса. Однако, не зная психологических характеристик, преподаватель не сможет идентифицировать причину затруднений, оказать адекватную методическую поддержку.

В условиях классно-урочной системы без введения дифференциации процесс обучения строится одинаково для всех учащихся и оказывается по-разному эффективен для них. Дифференциация обучения позволяет организовать учебный процесс на основе учета индивидуальных

Физико-математическое образование по содержанию организации учебного процесса традиционно предъявляет специфические и достаточно жесткие требования к когнитивной сфере учащихся.

ванныности поля (ПЗ / ПН) и типа реагирования (И / Р), в каждом квадранте представлен один из четырех когнитивных типов: (ПЗ-И), (ПЗ-Р), (ПН-И), (ПН-Р). Каждый квадрант содержит детальное описание выявленных нами особенностей учеб-

Психологические особенности обучения учащихся

<p>И</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ответы непродуманные, поспешные ✓ При самостоятельной работе с учебником склонен игнорировать важные, но менее заметные детали ✓ Пересказывая учебный материал, если дома работал с учебником, зачастую не проговаривает четко основные моменты, говорит много лишнего, в чем сам может запутаться ✓ При объяснении учителем учебного материала склонен предугадывать и озвучивать ход его мыслей ✓ Легкие задачи решает быстро, трудные тоже достаточно быстро, но часто неверно ✓ Недостаточно внимательно читает условия задачи ✓ При получении информации часто переспрашивает и запрашивает дополнительную информацию ✓ Самостоятельно получить знания из демонстрации не может ✓ Демонстрирует неуверенность, при групповой работе ориентируется на мнение других 	<p>Н</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ответы непродуманные, поспешные ✓ При самостоятельной работе с учебником способен акцентировать внимание на важных деталях ✓ Пересказывая учебный материал, если дома работал с учебником, четко выделяет основные моменты ✓ При объяснении учителем учебного материала склонен предугадывать и озвучивать ход его мыслей ✓ Легкие задачи решает быстро, трудные тоже достаточно быстро, но часто неверно ✓ Недостаточно внимательно читает условия задачи ✓ При выполнении лабораторных работ в группе стремиться руководить ✓ Способен самостоятельно сделать выводы из демонстрационного эксперимента ✓ При групповой работе не склонен принимать чужую точку зрения
<p>ПЗ ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Тщательно и долго обдумывает ответ, поступает осторожно ✓ При самостоятельной работе с учебником склонен игнорировать важные, но менее заметные детали ✓ Пересказывая учебный материал, если дома работал с учебником, не проговаривает четко основные моменты, говорит много лишнего, в чем сам может запутаться ✓ При объяснении учителем учебного материала старается понять ход его мыслей и записать все его слова ✓ Легкие задачи решает достаточно быстро, трудные медленно ✓ Стремится внимательно прочитать условия задачи, но даже при этом может не найти в тексте наиболее значимый для решения момент ✓ При выполнении самостоятельных и контрольных работ не успевает решить все ✓ Самостоятельно получить знания из демонстрации не может ✓ Демонстрирует неуверенность, при групповой работе склонен предоставлять право принятия решения другим (то есть подчиняется более уверенному) 	<p>→ ПН</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Тщательно продумывает ответ, поступает осторожно ✓ При самостоятельной работе с учебником акцентирует внимание на основных моментах ✓ Если дома работал с учебником, то пересказывая учебный материал, зачастую четко выделяет основные моменты; ответ связный, логичный ✓ При объяснении учителем учебного материала старается понять ход его мыслей, но записывает только важные моменты или не записывает ничего ✓ Легкие задачи решает быстро, трудные медленно ✓ Достаточно внимательно читает условия задачи, без особого труда находит ключ к решению ✓ Задачи склонен решать самостоятельно, успешно решает задачи по аналогии ✓ При выполнении лабораторных работ склонен брать инициативу в свои руки ✓ Способен самостоятельно сделать выводы из демонстрационного эксперимента ✓ Демонстрирует уверенность, решительность, независимость

особенностей личности, обеспечить усвоение всеми учениками содержания образования, которое может быть различным для разных учащихся, но с обязательным для всех выделением инвариантной части. Познавательные стили указывают на предпочтения индивидуума в восприятии и обработке информации, а не на его способность изучить учебный материал. Существует несколько возможностей учета соответствующих стилей учения и обучения:

- ✓ предоставить выбор стилей преподавания в рамках каждого класса;
- ✓ менять стиль преподавания при переходе от одной темы урока к другой в одном и том же классе;
- ✓ предложить ученикам альтернативные классы или альтернативные школы, где имеются другие стили обучения на их выбор;
- ✓ предложить альтернативные классы с другими стилями обучения и распределить в них учеников на основе их познавательных стилей [9].

Во всех случаях для дифференциации обучения может быть использован описанный ниже комбинированный способ определения когнитивных стилей, при учете остальных познавательных способностей и особенностей учащихся — памяти, внимания, обученности, склонности к предмету.

На стадии отбора учащихся для получения в дальнейшем профильного физического образования рекомендуется прохождение психологического тестирования для определения параметров выраженности когнитивных стилей.

Для учащихся с определенными когнитивными стилями на некоторых этапах обучения следует обоснованно выбирать предпочтительные для них методы, соответствующие их познавательным особенностям. Наряду с вариативностью методов должна присутствовать и вариативность

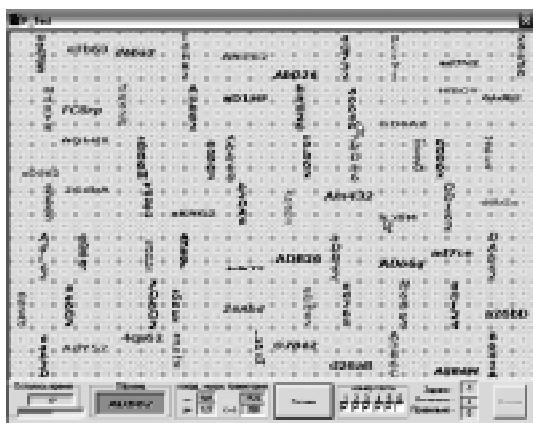
форм обучения, поскольку методы обучения могут осуществляться в различных формах [2; 8]. Предлагаемая методика дифференциации реализована в обучении физике учащихся 8—9-х классов, но с учетом изменения контекста обучения может быть применена и в других естественно-научных предметах.

На стадии отбора учащихся для получения в дальнейшем профильного физического образования рекомендуется прохождение психологического тестирования для определения параметров выраженности когнитивных стилей [6]. Для определения когнитивных стилей учащихся могут быть использованы специально разработанные компьютерные программы, в основу которых положены традиционные тесты [3; 12], измеряющие параметры когнитивного стиля.

Многочисленные исследования среди учащихся общеобразовательных школ Нижнего Новгорода и студентов 1—5 курсов физического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского [5] позволили выделить и проверить надежность переменных (параметров) теста, выявить наиболее значимые корреляционные признаки для последующей идентификации когнитивной структуры личности, а также наличие связанных (дублирующих) параметров. В монографии Л. Б. Лозовской [8] предложена комбинированная методика, представляющая собой последовательность действий педагога и состоящая из следующих этапов:

- ✓ проведение и анализ результатов компьютерного теста;
- ✓ наблюдение за учебной деятельностью;
- ✓ анализ письменных работ;
- ✓ анализ устных ответов;
- ✓ педагогический консилиум.

Компьютерный тест представляет собой диалоговую панель (см. рисунок на с. 51), состоит из шести заданий, сложность которых возрастает с увеличением номера задания, что необходимо для последующего анализа динамики изменения показателей в процессе его выполнения



Вид экрана программы теста определения когнитивных стилей

[4]. На информационном поле с фоновым рисунком расположены строки одинаковой длины, состоящие из различных символов. Внизу экрана расположена строка-образец. Задача состоит в том, чтобы из всех строк выбрать такие, которые состоят из тех же букв и цифр, что и строка-образец. В ходе выполнения теста фиксируется набор параметров: время выполнения задания, среднее время поиска набора символов, длина траектории мыши в процессе выполнения задания, средняя длина вектора перемещения мыши при выделении строк, дисперсии времени и координаты поиска и др.

Применение факторно-корреляционного анализа при обработке полученных данных позволяет получить структуру свойств личности на основе наблюдаемых переменных и дать численную оценку мере выраженности каждого свойства [6; 8]. Исходя из характеристик когнитивных стилей применительно к данному тесту принята следующая модель предполагаемой связи данных тестирования с когнитивным стилем [5; 8]. Такие параметры, как длина траектории мыши при выполнении теста, средняя длина вектора нажатий клавиши мыши, вместе с числом допущенных ошибок будут свидетельствовать об относительной рациональности стратегии деятельности тестируемого вследствие большего или меньшего активного поля

восприятия. Тем самым предполагается связь этих величин с параметром полеза-зависимости: более короткая траектория при одинаковом результате свидетельствует о большей выраженности полено-зависимости индивида.

Об относительной рациональности стратегии дея-

тельности индивида и мере его импульсивно-

сти должны свидетельствовать параметры дис-

персий времени и коор-

динаты поиска нужного

стимула. Рефлексивность

познавательной стратегии проявляется

в том, что в сложной, неочевидной ситу-

ации время, затраченное на обработку

информации (время поиска нужного сти-

мула, время нажатия кнопки «Готово»),

возрастает, дисперсии времени и коор-

динаты поиска для рефлексивных учащихся

будут больше.

Соответственно, за тип реагирования

(И / Р) отвечают такие параметры теста,

как средние значения времени поиска

нужного стимула, дисперсия времени по-

иска, время до нахождения первого вер-

ного набора символов, время нажатия

кнопки «Готово», полное время выполне-

ния задания; за дифференцированность

поля (ПЗ / ПН) отвечают такие параметры

теста, как длина траектории мыши при

выполнении теста, средняя длина траекто-

рии между нажатиями мыши, количество

неотмеченных верных ответов.

Таким образом, тест позволяет опре-

делить параметры выраженности когнитив-

ных стилей учащихся, на основании чего

им будет присвоен соответствующий ког-

нитивный стиль, который затем подтверж-

дается или корректируется дальнейшими

этапами методики, основанными на мето-

дах наблюдений и педагогического конси-

лиума, который позволяет учесть мнения

учителей дисциплин физико-математиче-

ского, естественнонаучного направлений

и школьного психолога, подвести итог при

присвоении того или иного когнитивного

стиля конкретному ученику или (при не-

Применение факторно-корреляционного анализа при обработке полученных данных позволяет получить структуру свойств личности на основе наблюдаемых переменных и дать численную оценку мере выраженности каждого свойства.

совпадении мнений) обратить особое внимание на данного ученика, прежде чем ему будет присвоен соответствующий когнитивный стиль.

Применение в педагогическом исследовании статистических методов, в частности факторно-корреляционного анализа, требует от педагога или психолога соответствующей квалификации и существенно затрудняет распространение компьютерных методик определения когнитивных стилей школьников. Развитие информационных технологий позволяет надеяться на то, что процедура определения когнитивного стиля на материале результатов тестирования может быть выполнена на основе искусственной нейронной сети.

Методически учет когнитивных стилей реализуется на принципе вариативности

форм организации обучения для уроков различных типов. Опираясь на анализ распределения доминирующих когнитивных стилей учеников, можно разработать методические рекомендации конструирования учебного процесса, уроков различных типов на основе дифференцированного подхода с целью усвоения всеми учащимися уровня обязательного учебного материала путем варьирования методов и форм организации обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся. Деятельность учителя при учете когнитивного стиля ученика направлена на создание условий, обеспечивающих проявление и реализацию его способностей. Для учеников разных когнитивных стилей предпочтителен определенный вид познавательной деятельности на различных этапах обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берулава, Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика : учебное пособие / Г. А. Берулава. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 236 с.
2. Борисова, Ю. В. Психологические основания дифференциации обучения физике : учебное пособие / Ю. В. Борисова, И. В. Гребенев. — Н. Новгород : ННГУ, 2001. — 64 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. — СПб. : Питер, 2007. — 688 с.
4. Гребенев, И. В. Дидактика предмета как контекстно зависимая теория обучения / И. В. Гребенев // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 27—32.
5. Гребенев, И. В. Дидактика физики как основа конструирования учебного процесса : монография / И. В. Гребенев. — Н. Новгород : ННГУ, 2005. — 247 с.
6. Гребенев, И. В. Определение параметров когнитивных стилей учащихся при ориентации на физический профиль образования / И. В. Гребенев, Л. Б. Лозовская, О. А. Морозов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — Сер. «Физика твердого тела». — 2005. — № 1 (8). — С. 154—158.
7. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. — М. : Педагогика, 1987. — 176 с.
8. Лозовская, Л. Б. Дифференцированное обучение решению физических задач : монография / Л. Б. Лозовская. — Saarbrucken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. — 192 с.
9. Такман, Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. В. Такман. — М. : Прогресс, 2002. — 572 с.
10. Холодная, М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума : учебное пособие / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2004. — 384 с.
11. Hansen, J. W. Student cognitive styles in postsecondary technology programs / J. W. Hansen // Journal of Technology Education. — 1995. — V. 6. — № 2. — P. 19—33.
12. McKenna, F. Measures of field dependence: cognitive style or cognitive ability / F. McKenna // Journal Person and Social Psychology. — 1984. — Vol. 47. — № 3. — P. 593—603.



СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ И ФЕНОМЕН ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

А. Н. ФОМИНОВА,
кандидат психологических наук,
профессор кафедры психологии образования
МПГУ (Москва)
afominova@list.ru

В статье рассматривается вопрос развития жизнестойкости ребенка в процессе школьного обучения, анализируется формирование жизнестойкости учащегося с точки зрения выработки оптимальных моделей поведения, стилей мышления, способов саморегуляции.

The article discusses the development of hardness of student. The author examines the development of resilience in terms of making optimal behaviors, thinking styles, of methods of self-regulation.

Ключевые слова: жизнестойкость, коммуникативные навыки, объяснительный стиль, саногенное мышление, саморегуляция, учебные навыки

Key words: hardness, communication skills, explanatory style, sanogenic thinking, self-regulation, study skills

В настоящее время проблема оптимального преодоления молодыми людьми сложных жизненных ситуаций становится все более актуальной, что видно из статистических данных, свидетельствующих об увеличении зависимого, суициdalного и противоправного поведения среди молодежи. Такое поведение часто является защитной реакцией на воздействие социального стресса.

Поэтому все больший интерес среди исследователей вызывают вопросы развития психологической устойчивости современного молодого человека.

В последнее время в психологической литературе активно используется понятие «жизнестойкость», хотя само явление противостояния трудностям изучалось и обсуждалось еще философами древности и никогда не теряло своей актуальности. Жизнестойкость — свойство личности, которое определяет меру психологического здоровья человека, способствует эфек-

тивному поведению в трудных жизненных ситуациях. Термин «hardiness», в переводе с английского означающий «крепость, выносливость», введенный американским психологом С. Мадди и отечественным психологом Д. А. Леонтьевым, был переведен и интерпретирован как «жизнестойкость» [4].

Люди, обладающие ярко выраженным свойством жизнестойкости, превращают ситуацию стресса в ситуацию проявления *своих возможностей*. В основном жизнестойкость определяется установками человека на готовность проявлять *активность в трудной ситуации, контролировать* эту ситуацию, а также на готовность к риску, чтобы ситуацию преодолеть и оптимально использовать свой опыт в последующей жизни.

В феномене жизнестойкости личности можно выделить два аспекта: *жизнестойкое отношение и жизнестойкое поведение*, которые, несомненно, взаимосвязаны между собой.

Жизнестойкое отношение проявляется в установках на преодоление трудных ситуаций с помощью активности, контроля и использования опыта. На развитие жизненных установок оказывают влияние индивидуальные особенности ребенка, семейное воспитание, социальные, культурные, экономические особенности общества, в котором он живет.

Жизнестойкое поведение связано с интеллектуальными и практическими навыками, привычками, умениями человека в различных областях его деятельности — в общении, учебе, трудовой деятельности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований, а также анализ жизненных историй людей показывает, что жизнестойкости можно научиться, а также можно помочь другому человеку (особенно ребенку и подростку) развить это качество [10].

В данной статье мы обратимся к проблеме развития жизнестойкости у детей в процессе обучения в школе и рассмотрим некоторые важные аспекты именно актуализации *жизнестойкого поведения*.

Несмотря на то что в феномене жизнестойкости жизненные установки на активное преодоление стрессовой ситуации являются ведущими, важно отметить, что отсутствие оптимального формирования социальных навыков при недостаточно развитой смысловой сфере подростков приводит к проявлению форм поведения,

противоположных жизнестойкости (суицидальному поведению, проявлению «выученной беспомощности», агрессивному взаимодействию с окружающими).

В подростковом возрасте типичной реакцией выхода из трудной ситуации часто является агрессия по отношению к людям, предметам, самому себе (автоагрессия), так как это самый простой, биологически заложенный в человека, а потому не требующий энергетических затрат способ отстаивания себя в трудных ситуациях.

Отечественные и зарубежные психологи обращают внимание на то, что подрастающий человек должен обладать определенными психологическими средствами для разрешения возрастных кризисов.

Отечественные и зарубежные психологи обращают внимание на то, что подрастающий человек должен обладать определенными *психологическими средствами для разрешения возрастных кризисов*. В работе с подростками по преодолению возрастно-психологических критических ситуаций практические психологи основное внимание обращают на развитие *социальных умений, создающих высокий уровень «Я могу»*.

Для этого у подростка в процессе обучения в школе должны формироваться важнейшие жизненные навыки: *коммуникативные, когнитивные, навыки саморегуляции, учебной деятельности, практические навыки жизни*.

Обращая внимание на значимость развития правильных реакций в ситуации стресса, в том числе за счет *коммуникативных навыков*, С. Мадди отмечал, что таким вещам надо учить дома или в школе, но поскольку этого не происходит, то этим занимаются в области бизнеса [5].

Основные коммуникативные навыки — активное слушание, понимание собственных чувств и чувств других людей, уверенное требование при нарушении договоренности, конструктивное реагирование на справедливую и несправедливую критику, просьба и отказ — вполне могут быть оптимально развиты в процессе взаимодействия ученика и учителя.

Учитель, применяя тактику *активного слушания*, обучает ребенка навыкам эффективных переговоров, в том числе переговоров в ситуации конфликта, когда важно не только не терять информацию, но и прояснить все точки зрения на проблему. Используя на уроке такой метод обучения, как дебаты (структурированная дискуссия), учитель способствует освоению подростками навыков конструктивного взаимодействия в ситуации разногласия.

Надо отметить, что хорошие навыки слушания собеседника всегда выполняют роль эмоционального стабилизатора.

Важнейшим навыком, способствующим повышению жизнестойкости подростка,

является навык противостоять давлению, уверенного отказа. Уверенное поведение в основном определяется самооценкой человека, однако существенное значение имеет коммуникативный навык формулировки отказа. Данные исследования подростковой наркомании показывают, что существует отработанная система вовлечения подростков в наркозависимость, используя техники манипулятивного общения, и в то же время до 90 % подростков подвержены конформизму и не владеют тактиками конструктивного отказа [11].

Взрослые часто сами способствуют развитию конформного поведения ребенка, требуя от него подчинения в любых ситуациях; никто специально не учит подростков противостоять давлению и манипуляции.

Часть подростков могут самостоятельно усваивать и вырабатывать эффективные коммуникативные навыки, но, как показывает практика, большая часть подростков этого делать не умеет. Сложности выработки эффективного поведения в жизненных ситуациях во многом связаны с особенностью осмысливания подростком окружающего мира. Обратимся к вопросу когнитивных навыков, от которых во многом зависит оптимальное психическое состояние человека и результативность его деятельности.

Когнитивные навыки связаны, прежде всего, с умением рационально мыслить в любой жизненной ситуации (потому что такой способ мышления отработан). Эти навыки во многом способствуют обнаружению когнитивных ошибок, приводящих к неадекватным переживаниям и поведению (А. Бек); целеполаганию и планированию действий в различных жизненных ситуациях (В. И. Моросанова); глобальной и гибкой осмысливости окружающего мира (Ю. М. Орлов); адекватным способам объяснения собственных успехов и неудач (М. Селегман) и т. д.

Обучая подростка оптимальным мыслительным навыкам, мы помогаем ему контролировать и оценивать силу внешних факторов, свои физические и психиче-

ские ресурсы, на основе собственных убеждений анализировать успешность или неуспешность различных способов поведения, использовать философский юмор.

Например, обучение саногенному (оздоравливающему) мышлению основано на расширении поля сознания, включения в область осознанного все большего количества жизненных функций человека, его привычек и психических состояний (Ю. М. Орлов). О роли саногенного мышления можно сказать словами В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, что, «включаясь в единую систему, эмоции становятся “умными”, обобщенными, предвосхищающими, а интеллектуальные процессы, функционируя в данном контексте, приобретают характер эмоционально-образного мышления, играющего большую роль в смыслоподобовании и целеполагании» [3].

Важно отметить, что такой тип мышления может осваиваться, развиваться в ходе воспитания, образования, межличностного общения. Учащийся способен преодолевать привычки патогенного мышления, связанного с отрывом от реальности, накоплению отрицательных эмоций в процессе предвосхищения наказания обидчиков, невозможностью действия рефлексии [7].

Отметим значимость развития оптимального объяснительного стиля своих успехов и неудач в процессе школьного обучения [8]. М. Селигман подчеркивал, что часто используемый способ объяснять неприятности превращается в привычный стиль объяснения. И это уже не просто слова объяснения — это привычка мыслить, которая приобретается в детстве и юности, причем во многом под воздействием высказываний значимых взрослых людей — родителей, родственников, воспитателей, учителей.

Автор обращает внимание на то, что усиление составляющей внутренних изменчивых причин (личное старание, используемые способы учения, затраченное време-

Сложности выработки эффективного поведения в жизненных ситуациях во многом связаны с особенностью осмысливания подростком окружающего мира.

мя) в объяснительном стиле ученика оптимально влияет на его самооценку и учебные результаты. Аналогичные данные были и получены в исследовании А. К. Марковой [6].

От того, как ребенок объясняет происходящие с ним события, будут зависеть дальнейшее направление его поступков, его переживания.

Как показывает практика, школьная неуспеваемость во многом связана не с недостатком способностей, а с эмоциональным состоянием ребенка, стилем *его объяснения своих успехов и неудач*.

Обратимся теперь к *навыкам саморегуляции*, которые или развиваются спонтанно, или связаны с процессами обучения. Отметим сложности в становлении поведенческой, эмоциональной саморегуляции ребенка и подростка. Подрастающий человек должен хотя бы иметь представление о возможных способах *самоуправления*. «Ни один учитель не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и пр. И в то же время не забоятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки», — писала Л. И. Божович, призывающая учителей помогать детям в развитии

важных качеств личности в процессе школьного обучения [2].

Для школьников залогом успешного развития их саморегуляции является организация урока, которая помогает

структурить поведение, модифицировать эмоциональные состояния, развивать стратегии саморегуляции своего психического состояния. Можно выделить стратегии *интеллектуальные* и *эмоционально-поведенческие*.

Эмоционально-поведенческие стратегии саморегуляции могут быть весьма продук-

тивны во многих трудных ситуациях (включение в действия, поиск поддержки, физические нагрузки, написание дневников). Некоторые из этих стратегий саморегуляции, связанные с выражением эмоций (крик, плач) и использованием физиологических способов совладания (еда, лекарства), далеко не всегда продуктивны, а некоторые поведенческие стратегии нельзя допускать в свою жизнь, что можно обсудить на примере литературных героев, исторических деятелей. Также важно учитывать, что развитие оптимальных поведенческих стратегий совладания у подростков наиболее эффективно происходит через психологический механизм подражания реальным людям, литературным и киногероям. Еще воспитатели древности знали: «*Verbadocent, exempla pletrahut*» — «Слова учат, примеры увлекают».

К возрасту 12—14 лет усиливается роль значимых для становления личности подростка *интеллектуальных стратегий саморегуляции* эмоционального состояния и поведения.

Развитие интеллектуальных навыков саморегуляции именно в подростковом возрасте становится весьма актуальным, так как этот возраст связан с развитием абстрактного мышления, мышления дискурсивного, развивающегося в диспутах, при оценке и интерпретации ситуаций, описанных в литературе или происходящих в жизни.

По данным исследования, с высоким уровнем жизнестойкости в выборке студентов коррелируют такие интеллектуальные способы саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование, оценка результатов [9].

Способность и желание взрослого (родителя, учителя) строить с ребенком диалог, обсуждая эмоциональные состояния, настроения, употребляя метафоры и сравнения, используя образы значимых литературных героев, расширяют возможности ребенка как в самопознании, так и в социальном познании, помогают лучше понимать и регулировать свое поведение.

Как показывает практика, школьная неуспеваемость во многом связана не с недостатком способностей, а с эмоциональным состоянием ребенка, стилем *его объяснения своих успехов и неудач*.

Несмотря на то что ведущими компонентами феномена жизнестойкости являются смыслы и ценности человека, иногда возникают такие жизненные ситуации, когда навыки и привычки, доведенные до автоматизма, помогают человеку выстоять, преодолеть эти трудности.

В данной статье сделан акцент на значимость навыков коммуникативных, когнитивных и саморегуляции в развитии такого личностного качества подростка, как жизнестойкость. Но не меньшее значение для развития жизнестойкости ребенка имеют навыки успешной учебной деятельности, а также навыки практической деятельности.

Навыки успешной учебной деятельности, заложенные с младших классов школы и обогащающие арсенал учащегося на всех последующих школьных ступенях, дают возможность молодому человеку чувствовать себя уверенно при работе с информацией.

Особое внимание в школе уделяется развитию таких навыков, как саморегуляция внимания в процессе выполнения задания; составление плана действия и выполнение действия по плану; формулировка информации в краткой и развернутой формах; аргументация, критический анализ и оценка собственных учебных действий; работа с литературой; структурирование информации. Однако стоит отметить, что некоторые выпускники, окончив школу, владеют далеко не всеми этими навыками.

Навыки практической деятельности помогают подростку чувствовать свою компетентность, умелость, способствуют активному и творческому времяпрожождению ребенка. В психологических исследованиях у юных правонарушителей отмечается низкий уровень развития интересов, умений и навыков в предметной сфере, что во многом обусловлено бедным предметным окружением, в котором они росли. Такие подростки не умеют рисовать, мастерить, готовить, играть в сложные игры, плохо владеют навыками бесконф-

ликтного общения с окружающими людьми, самообслуживания, преобразования окружающей среды.

Не обладая многими практическими навыками, не умея выбирать эффективные способы снятия напряжения, которые давали бы им возможность сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный стиль жизни, эти подростки тяжело справляются с многочисленными проблемами, что приводит к дезадаптивному и саморазрушающему поведению.

В исследованиях отмечается, что высокие показатели жизнестойкости связаны с более высокой оценкой участниками исследования своих компетенций, с наличием у них более развитых стратегий совладания [1; 12]. Старшеклассники с более высокими показателями жизнестойкости выше оценивали свои коммуникативные и учебные навыки, чем учащиеся со средними и низкими показателями (по дипломной работе Е. А. Смирновой, выполненной под нашим руководством в МПГУ в 2013 году).

Через чувство умелости, компетентности у многих подростков активизируется постижение ценностей и смыслов жизни, что на новом возрастном этапе приводит к оптимальному развитию профессиональных навыков и навыков воспитания собственных детей.

Таким образом, через организацию процесса обучения, а главное — через оптимально организованное педагогическое взаимодействие мы вполне можем развивать в ребенке жизнестойкое поведение, опорой которого являются эффективные навыки саморегуляции, общения в самых разнообразных ситуациях, навыки реалистичного позитивного мышления, практической деятельности. Важно только фокусировать на этом внимание как на значимом результате, а не побочном явлении школьного обучения.

Навыки практической деятельности помогают подростку чувствовать свою компетентность, умелость, способствуют активному и творческому времяпрожождению ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л. А. Александрова // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. — 2004. — Вып. 2. — С. 82—90.
2. Божович, Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности / Л. И. Божович // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981. — С. 257—284.
3. Зинченко, В. П. Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — М. : Смысл, 2006. — 58 с.
5. Мадди, С. Жизнестойкость, ее диагностика и тренинг : авторский семинар / С. Мадди, Д. Хошоба-Мадди // URL: <http://institut.smysl.ru>.
6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М., 1990. — 191 с.
7. Орлов, Ю. М. Оздоровливающее мышление / Ю. М. Орлов. — М. : Слайдинг, 2006. — 90 с.
8. Селигман, М. Как научиться оптимизму / М. Селигман. — М. : Альпина Паблишер, 2013. — 313 с.
9. Сова, Ю. И. Смысловая саморегуляция жизнестойкого отношения студента к кризисным ситуациям : дис. ... канд. психол. наук / Ю. И. Сова. — М., 2009. — 228 с.
10. Фоминова, А. Н. Жизнестойкость личности : монография / А. Н. Фоминова. — М. : МПГУ, 2012. — 152 с.
11. Циринг, Д. А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие / Д. А. Циринг. — М. : Академия, 2005. — 120 с.
12. Maddi, S. The effectiveness of hardiness training / S. Maddi, S. Kahn, K. Maddi // Practice and research. — 1998. — № 2. — Vol. 50 — P. 78—86.



**АРТ-КИНОТЕРАПИЯ КАК СПОСОБ
ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
С СОВРЕМЕННЫМИ ПОДРОСТКАМИ**

С. А. КОРОЛЕВА,
педагог-психолог ГАОУ № 548
«Царицыно» (Москва)
sofiya@psypalitra.ru

В статье представлен опыт применения авторской арт-терапевтической методики «Арт-кинотерапия» в психологической работе с подростками в школе.

This article presents the author's art therapy method named «ArtCineTherapy» and describes how it is used in psychological work with teenagers in high school.

Ключевые слова: арт-терапия, арт-кинотерапия, подростки, трудности в социальном взаимодействии у подростков, видеоролик, киноискусство

Key words: art therapy, artcinetherapy, teenagers, difficulties in social interaction among teenagers, video, cinema

Необходимость психологической и психотерапевтической работы с социальными подростками, испытывающими значительные трудности в социальном взаимодействии, не вызывает сомнений. Проблема состоит в выборе методов и методик, способных привлечь подростков к психологической работе, вызвать интерес и мотивировать на достаточно длительный и напряженный процесс проработки внутренних конфликтов и переживаний.

В практике работы с подростками хорошо зарекомендовал себя метод арт-терапии [4]. Чтобы обеспечить учет индивидуальных запросов и предпочтений разных групп подростков, арсенал арт-терапевтических методик должен быть достаточно велик.

Особую группу составляют подростки, которые особенно комфортно чувствуют себя в медиасреде. Вся коммуникация и самопредъявление таких подростков часто сосредоточены в социальных сетях. Реальное общение сводится к минимуму. Такие подростки, как правило, хорошо владеют современными компьютерными технологиями, отлично пользуются мультимедийными средствами, навыками цифровой фотографии, видеосъемки и др.

Нам представляется, что для организации арт-терапевтической работы с такими подростками наиболее привлекательным и эффективным может быть обращение к творческой деятельности, реализующейся средствами современных компьютерных технологий. Исходя из этого предположения, мы разработали методику «Арт-кинотерапия», опыт применения которой в работе с подростками представлен в данной статье.

Арт-кинотерапия (сокращенно АКТ) — это методика арт-терапии, которая ис-

пользует язык киноискусства как инструмент для творческого отображения и переработки трудных жизненных ситуаций.

В процессе АКТ клиент вовлекается в совместную с психотерапевтом деятельность по созданию творческого продукта (фильма), идея и замысел которого принадлежит клиенту, терапевт же оказывает помочь в развитии и реализации идеи. Таким образом, АКТ предполагает получение

на выходе некого высокотехнологического авторского арт-продукта, имеющего автобиографическое содержание и завершенную форму, отражающего значимые переживания клиента-автора.

В ходе работы необходимо найти личностно значимую для автора тему, подобрать те образы, которые лучше всего ее выразят, обозначить, какое настроение должен передавать арт-продукт, какие чувства вызывать. На основе этого создается сценарий видеоролика, в котором представляются развитие идеи, пути ее раскрытия и финал. В сценарии учитывается, от чьего лица идет повествование, где происходит действие, какую реальность оно отражает (внутреннюю или внешнюю), какие акценты расставляются, кому адресовано авторское послание в фильме. Необходимые сцены режиссируются и снимаются на видеокамеру. Затем материал отбирается и монтируется в соответствии с замыслом: продумывается последовательность предъявления образов, сочетание тех или иных фрагментов, учитываются динамические характеристики (темп и ритм смены кадров), цветовая насыщенность, музыкальное сопровождение, за-

Арт-кинотерапия (сокращенно АКТ) — это методика арт-терапии, которая использует язык киноискусства как инструмент для творческого отображения и переработки трудных жизненных ситуаций.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

кадровый текст, дополнительные эффекты, разные планы.

Важно отметить, что за каждым этапом творческого процесса создания видеоролика стоит психотерапевтическое содержание. Арт-кинотерапия представляет собой деятельность по созданию творческого продукта средствами кино, при

этом по содержанию она является психотехникой, которая основывается на разработанной Ф. Е. Василюком системе «понимающей психотерапии» и опирается на выделенные им уровни функционирования сознания [2]. Содержание и этапы психотерапевтической работы представлены в таблице.

Содержание и этапы психотерапевтической работы

№ п/п	Этапы создания авторского фильма	Задачи психотерапевтической работы	Содержание внутренних процессов	Уровни функционирования сознания	Личностные изменения
1	Создание компьютерной само-презентации (подготовительный этап)	Знакомство, установление контакта, заключение психотерапевтического контракта, прояснение проблемы, запроса, жалобы	Структурирование собственного опыта	Уровень сознания и уровень непосредственного переживания	Личный опыт получает имя и обретает смысл
2	Формулировка общего замысла, поиск образов, отвечающих замыслу (1-й этап)	Прояснение проблемы, интермодальная терапия выразительными искусствами	Погружение в себя и переживание	Уровень непосредственного переживания и уровень бессознательного	Проявляется стремление к творчеству, раскрываются индивидуальность, способности личности
3	Создание сценария (2-й этап)	Выстраивание автобиографического нарратива	Осознание, работа над формулировкой, дистанцирование от переживания	Уровень сознания и уровень рефлексии	Повышается уровень осознанности своей жизни, развивается рефлексия
4	Воплощение сценария (3-й этап)	Терапия творческим самовыражением в совместной деятельности, расширение смыслового поля подростка и терапевта	Абстрагирование от переживаний «лирического героя»	Уровень бессознательного и уровень сознания	Усиливается чувство реальности, ответственности
5	Просмотр и обсуждение, окончательное именование (4-й этап)	Полное отстранение от переживания, принятие переживания, сохранение и встраивание его в структуру своей личности, анализ соответствия продукта себе	Прояснение отдельных моментов в фильме, взгляд на себя со стороны, диссоциация, осмысливание всего контекста жизни в целом	Уровень рефлексии и уровень сознания	Повышается осознанность своей жизни, усиливается автономность
6	Демонстрация autobiographicalного фильма зрителям (5-й этап)	Самопознание и самопринятие через отражение в других людях	Смыслостроительство, самопрезентация и самоутверждение, обретение нового ресурса	Уровень рефлексии и уровень переживания	Формируется адекватная самооценка: уверенность в себе и критичность к себе

Как видно из описания методики, помимо психотерапевтического действия, она обладает также мощным развивающим потенциалом, так как стимулирует у подростка развитие рефлексии, расширяет его

взгляд на мир и самого себя, способствует самопознанию, самовыражению и самоутверждению.

Методика арт-кинотерапии разрабатывается нами с 2003 года. Впервые она

была апробирована в 2004 году в рамках подготовки выпускной квалификационной работы [3]. Первой испытуемой была 15-летняя девочка-подросток, затем методика успешно применялась в индивидуальной работе со взрослыми. В 2008 году она была впервые использована в формате групповой работы со студентами-психологами [5].

В 2009 году нам представилась возможность работать по этой методике с подростками в школе [1].

Учащимся было предложено снимать авторские фильмы и демонстрировать их в конце учебного года на открытом школьном арт-фестивале. На предложение одной из первых откликнулась девушка 16 лет, которая объяснила свое стремление участвовать в проекте желанием по-пробовать себя в новом виде творчества и «снять философское кино, чтобы заставить зрителей задуматься». Важно отметить, что по объективным причинам эта девушка имела значительные трудности в общении со сверстниками: у нее были проблемы в речевом развитии, и до 5-го класса она училась в коррекционном классе. Возможно, этим объяснялось ее стремление проявлять себя в творчестве «без слов». В таком случае желание участвовать в нашем арт-терапевтическом проекте и представлять свой фильм на фестивале уже явилось большим шагом в принятии себя и самовыражении.

Работа над фильмом шла в течение учебного года (один-два раза в неделю). На арт-кинотерапевтических сессиях велась аудиозапись, которая затем расшифровывалась и анализировалась. После прохождения основных этапов работы с учащейся проводились глубинные полуструктурированные интервью.

На первом этапе работы (прояснение проблемы и формулировка замысла) девушка была довольно скована, скуча в выражениях. Вопросы, требующие рефлексии, часто ставили ее в тупик. Обращаясь к собственному внутреннему миру испытуемой не хотелось, но хотелось снять

кино об общечеловеческих ценностях. Феноменологически ее поведение можно описать как «замороженное и зажатое». Подростку, особенно замкнутому и недемонстративному, сложно говорить о своей проблеме публично.

Первые замыслы фильма касались поиска истины в разговорах с Богом, рассмотрения десяти заповедей. Спустя некоторое время у нее все-таки появилась личностно значимая тема, касающаяся и моральных норм, и ее самой, — детское воровство.

Далее девушка перешла к этапу разработки сценария, продемонстрировав высокую заинтересованность и ответственность. Однако ей с большим трудом удавалось подбирать слова, что заставило ее обратиться к книгам по проблеме детского воровства в литературе, психологии и киноискусстве. На основе этой работы сформировалась общая канва фильма: девушка-подросток от скуки берет деньги у родителей и идет развлекаться с подругой в торговый центр. Вечером, когда пропажа обнаружилась, родители сообщают ей, что деньги были отложены на операцию бабушки. В дальнейших переживаниях и размышлениях перед ней предстает бабушка, которая прощает внучку и дает напутствие.

Работа со сценарием заставила школьницу приблизиться к уровню непосредственного переживания (по Ф. Е. Василюку). Это прослеживалось при создании диалогов, когда приходилось заново переживать и «вчувствоваться» в суть проблемы, чтобы наиболее точно передать состояние героев в этой ситуации, а также вызвать эмоциональный отклик у зрителя. Именно на этом этапе отчетливее всего было видно, как девушка начинает осознавать механизм образования переживания. Кульминационная сцена (диалог с родителями по поводу кражи) переписывалась испытуемой несколько раз, поскольку она старалась максимально точно пере-

Подростку, особенно замкнутому и недемонстративному, сложно говорить о своей проблеме публично.

дать именно то чувство вины, которое возникло в момент раскрытия кражи. Перебирая варианты, она пришла к тому, что наибольшую «горечь в душе» вызывает ситуация, когда родители не обвиняют, а просто констатируют факты, сами переживая при этом.

Таким образом, автор фильма в каком-то смысле заново открывает «феномен горькой конфеты», связанный с «первым рождением личности» (А. Н. Леонтьев) или появлением «социального индивида» (В. В. Петухов), что само по себе является ценным результатом работы.

Заданная необходимость воплотить свои мысли в творческий продукт способствовала тому, что девушка нашла позицию, в которой она не просто сосредоточена на своих переживаниях, а обращается к другим и старается передать свой опыт.

На третьем этапе работы она становится режиссером, которому нужно воплотить сценарий в экраных образах, передав актерам значимое содержание в четких инструкциях. Перед ней встала задача раскрыть характеры героев и образы, которые должны им соответствовать, а затем подобрать актеров, разъяснить им, как передать именно то чувство, которое нужно. И девушка, только недавно с трудом выражавшая свои мысли, начинает находить четкие и понятные слова, инструктируя своих непрофессиональных актеров. Она осознает и отмечает для себя нехватку некоторых личностных качеств для продуктивного взаимодействия с актерами и необходимость их развивать: «Надо в следующий раз проявить настойчивость и характер».

Заданная необходимость воплотить свои мысли в творческий продукт способствовала тому, что девушка нашла позицию, в которой она не просто сосредоточена на своих переживаниях, а обращается к другим и старается передать свой опыт.

Важным для себя приобретением за время работы над фильмом испытуемая считает развитие воображения и такой социальный навык, как умение руководить другими людьми.

На этапе воплощения сценария девушка перешла от своих переживаний к сосредоточенности на процессе создания фильма. Она руководила актерами, отбирала кадры. В поисках красивых планов и удачных ракурсов дистанцировалась от переживания, заложенного в фильме, и с большой увлеченностью эстетически переработала столь болезненную тему. Именно на этом этапе произошло разотождествление героя и автора, а она полностью погрузилась в работу над фильмом. Нам кажется, что именно здесь максимально раскрылся творческий потенциал ее личности, и мы увидели человека радостного, уверенного, увлеченно-го, целеустремленного, ответственного.

Монтаж фильма потребовал от девушки-режиссера особого внимания к мелочам и деталям. Теперь это внимательный, сосредоточенный человек, который кропотливо выверяет неточности, доводя свою работу до совершенства. Здесь получает свое развитие способность различать более тонкие оттенки, дифференцировать чувства.

На этом этапе воплощения сценария (по сравнению с этапом поиска образов) испытуемая свободнее выражает свои чувства и отмечает изменения в своем эмоциональном состоянии.

Особенно заметна «выросшая» в процессе арт-кинотерапии дифференцированность чувств на этапе озвучивания, когда учащаяся вполне осознанно различает музыку для выражения того или иного эмоционального состояния. Она демонстрирует это пока не на уровне слов, а на уровне своих внутренних ощущений соответствия / несоответствия, обозначая, какая музыка подходит или не подходит для того или иного состояния души.

Этап просмотра отснятого материала возвращает испытуемую к работе над своими переживаниями. В интервью девушка отмечает, что у нее изменилось отношение к отснятыму материалу, злость сменилась на другие чувства, не столь яркие и негативные.

Завершающий этап — окончательное именование фильма, что является значимым элементом работы. На этом этапе все содержание фильма в целом заново осмысливается. Здесь смысл, «нащупанный» подростком в процессе арт-терапии, наконец обретает имя. Девушка назвала фильм «Горечь души». Благодаря этому имени вся деятельность структурировалась и приобрела смысл.

Демонстрация картины зрителям оказалась особое влияние на формирование самоуважения и самопринятия испытуемой. Она готовилась к этому мероприятию, раздавала приглашения тем, кого хотела видеть на премьере, чувствовалось, что происходящее имеет для нее большое значение. Она говорила: «Кажется, теперь я прославлюсь на всю школу!» На наш взгляд, положительным свидетельством раскрытия творческого потенциала личности явился тот факт, что сразу после премьеры девушка вместе со своей «съемочной группой» начали придумывать сценарий к новому фильму.

Анализируя протоколы записей арт-терапевтических сессий, можно проследить изменения во взаимодействии с арт-терапевтом: если в начале испытуемая при обсуждении своего фильма была скована, пассивна, часто отвечала невпопад, то к концу появляется заинтересованность стремление активно участвовать в разговоре, донести свою позицию. Возможно, этому способствовали ее взаимодействие с актерами с позиции режиссера, необходимость доходчиво объяснять свою точку зрения.

Таким образом, в конце работы перед нами предстал человек более раскованный, активный, жизнерадостный, нацеленный на самореализацию в творчестве, имеющий довольно устойчивые социальные связи, уверенный в себе, но в то же время достаточно критичный, рассуждающий, почувствовавший успех и принятие окружающих.

На наш взгляд, этот случай в целом

можно рассматривать как работу переживания чувства вины с помощью творчества, то есть девушка-подросток совершает эстетическую работу над собственной жизнью (по Ф. Е. Василюку). Содержание фильма демонстрирует нам иерархизацию мотивов, рождение личностного смысла, определение ценностей и расстановку приоритетов, что означает факт осознания, и это может расцениваться как свидетельство «второго рождения личности», присущего подростковому возрасту.

Кроме того, методика ставит испытуемого в такие условия, когда он вынужден уже не только сам понимать происходящее с ним, но и объяснять другим, учить их чувствовать то же самое, что провоцирует процессы сознания, с одной стороны, и обогащение социальных связей с миром, включение в систему общественных отношений — с другой.

В заключение отметим, что данная методика действительно оказывается привлекательной для современных подростков, мотивируя их на длительную и глубокую работу со своим внутренним миром. Психотерапевтический потенциал методики раскрывается в процессе осмысливания подростком своих ценностных ориентиров, разрешения внутренних конфликтов, соприкосновения со своими чувствами.

Развивающий потенциал методики заключается в повышении уровня рефлексии, формировании социальных навыков, обретении новых средств самовыражения.

Данную методику можно применить и для психологической профилактики компьютерной зависимости у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова, Е. А. Личностные изменения в процессе арт-терапии (на примере методики создания авторского фильма) : выпускная квалификационная работа / Е. А. Белякова. — М. : МГППУ, 2010.

2. Василюк, Ф. Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. — 2008. — № 1. — С. 5—33.
3. Гончарова, С. А. Авторская киноанимация как метод психотерапевтической помощи : выпускная квалификационная работа / С. А. Гончарова. — М. : МГППУ, 2006.
4. Копытин, А. И. Арт-терапия детей и подростков / А. И. Копытин, Е. Е. Свищовская. — М. : Когито-Центр, 2007.
5. Королева, С. А. Арт-кинотерапия как метод работы со взрослыми, подростками и семьей / С. А. Королева // Семейная психология и семейная терапия. — 2012. — № 2. — С. 100—109.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ



Е. В. САМОЙЛЕНКО,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей педагогики
и педагогики профессионального
образования Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
arlen61@mail.ru



Н. Н. ЛИХАЧЕВА,
старший преподаватель кафедры
общей педагогики и педагогики
профессионального образования
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
учитель-логопед МБДОУ д/с № 50
(Арзамас)
natalylixahova@yandex.ru

В статье представлен опыт практической работы специалистов дошкольного образовательного учреждения с родителями детей, имеющих нарушения в развитии. Раскрыты основные этапы и формы работы специалистов ДОУ с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

The article presents the practical experience of specialists of preschool educational institution with parents of children with developmental disorders. Develops the main stages and forms of work of specialists of preschool educational institution with the family of a child with disabilities.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста с нарушениями в развитии, психолого-педагогическое сопровождение, формы работы с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Key words: preschool children with developmental disorders, psychological and educational support, forms of work with the family of a child with disabilities

Современные психологические и педагогические исследования констатируют тот факт, что в настоящее время из-за влияния многочисленных биогенных, социогенных и психогенных факторов все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии и поведении. К их числу в основном относят детей с задержкой психического развития (ЗПР) различного генеза, детей с легкой умственной отсталостью, детей с легкой степенью нарушений при ДЦП и детей с нарушениями речи.

В последнее время предлагаются разные инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе инклюзивное и интегративное обучение.

Принцип инклюзивного образования заключается в том, что администрация и педагоги обычного образовательного учреждения принимают детей независимо от их социального положения, физического, эмоционального и интеллектуального развития и создают им условия на основе психолого-педагогического сопровождения и приемов, ориентированных на потребности этих детей.

Проблема организации психолого-педагогического сопровождения нашла отражение в исследованиях Ш. А. Амонашвили, О. С. Газман, А. В. Мудрика и др. В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение рассматривается в том числе и в специальной психологии в работах И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, В. Г. Петровой, Е. А. Стребелевой, В. В. Ткачевой, О. Н. Усановой, У. В. Ульянковой, Л. М. Шипицыной.

Отечественные специалисты создали концепцию интегрированного обучения и

воспитания, которая опирается на следующие основополагающие принципы:

✓ линия интеграции должна идти через обеспечение «психологической готовности» детей к совместному обучению;

✓ выработка родительской толерантности;

✓ ранняя дифференциация, коррекция и контроль за развитием детей;

✓ учет зон актуального, ближайшего и перспективного развития;

✓ разработка конкретных программ психологической помощи для оптимальной реализации возрастных возможностей детей;

✓ готовность учреждения к приему детей с ОВЗ;

✓ оказание квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям и др.

Во многом именно от специалистов дошкольных образовательных учреждений (педагогов-психологов, логопедов, дефектологов) зависит обеспечение целостной системы поддержки, объединяющей всех субъектов образовательного пространства.

Содержание профессиональной деятельности практического психолога в инклюзивном пространстве дошкольного образовательного учреждения должно рассматриваться как психолого-педагогическое сопровождение детей с особенностями здоровья. Такое сопровождение раскрывается через выделение триады взаимодействия: ребенок — родитель — воспитатель.

Основной отличительной особенностью сопровождения применительно к детям с

В последнее время предлагаются разные инновационные подходы к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе инклюзивное и интегративное обучение.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ОВЗ является работа по адаптации «особого ребенка» и психологическая поддержка родителей детей с проблемами в развитии.

Психологические исследования не раз подтверждали тот факт, что семья является одним из важнейших факторов психического и личностного развития ребенка. Именно семья призвана обеспечивать ребенку условия, необходимые для его первичной социализации, благодаря которым он приобретает первые навыки взаимодействия и общения, осваивает первые социальные роли, осмысливает первые нормы и ценности [1].

Воспитательная значимость семьи резко возрастает при формировании личности детей с отклонениями в психофизическом развитии. Традиция исследований в этой области восходит к Л. С. Выготскому, отмечавшему, что особенности личности аномального ребенка во многом детерминированы его положением в семье [2].

Дети с ОВЗ оказываются более зависимыми от средовых факторов, атмосферы внутренних отношений с людьми ближайшего окружения. Это нельзя не учитывать как в диагностической, так и в дальнейшей коррекционно-развивающей работе с ребенком с ограниченными возможностями. В этой связи изучение проблем семьи такого ребенка и оказание ей профессиональной помощи становится одним

из важных направлений в деятельности дошкольных образовательных учреждений.

В данной статье нами обобщен опыт работы специалистов детского сада комбинированного вида № 50 Арзамаса

Нижегородской области, который уже много лет обучает и воспитывает детей с ограниченными возможностями здоровья.

Наша задача заключалась в том, чтобы разработать продуманную и четко организованную систему взаимодействия пе-

дагога-психолога, логопеда и воспитателей с родителями, учитывая психологические, возрастные и индивидуальные особенности развития воспитанников с ОВЗ. Педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, включает в себя четыре этапа: *подготовительный, диагностический, обучающий, заключительный*. На каждом из этих этапов нами используются различные формы работы специалистов с семьей.

Цель подготовительного этапа — установить эмоциональный контакт с родителями и детьми, дать родителям первичную информацию о проблемах развития их ребенка.

Этот этап включает в себя наблюдение за ребенком совместно с родителями и воспитателями; индивидуальные консультации педагога-психолога и логопеда; показ видеофильма об образовательном процессе в ДОУ.

Для того чтобы с первых дней пребывания ребенка в ДОУ наладить оптимальные отношения с родителями воспитанников, мы используем такую форму работы, как «круглый стол». На нем присутствуют заведующий, старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по ФИЗО, музыкальный руководитель, старшая медицинская сестра. Перед его началом родители знакомятся с фотографиями групп и кабинетов детского сада, рассматривают экспозицию работ детей «Моя семья».

Цель круглого стола — познакомить родителей с основным содержанием работы дошкольного образовательного учреждения, с профессиональной деятельностью педагога-психолога и других специалистов данного учреждения, с графиком работы сотрудников, кабинетами специалистов, выявить предпочтения родителей в вопросах воспитания детей.

Педагог-психолог или логопед (в зависимости от первичного нарушения в структуре дефекта у детей) в доступной форме объясняет родителям суть нарушения у

Педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, включает в себя четыре этапа: подготовительный, диагностический, обучающий, заключительный.

Образовательный процесс: методы и технологии

детей, знакомит с популярной литературой по данному нарушению, дает полную информацию об особенностях их ребенка, указывает на его слабые и сильные стороны, подчеркивая последние.

Психолог дает четкое представление о характере и мере участия родителей в коррекционных занятиях. Родителей знакомят с целями и задачами программы обучения, методами ее реализации.

На этом этапе необходимо сформировать адекватные ожидания родителей в отношении результатов обучения, подчеркнуть, что какие бы значительные позитивные изменения в речи или познавательной сфере ребенка ни происходили на занятиях с логопедом или психологом, они приобретут значение для ребенка лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакая позитивная динамика в ходе коррекционно-развивающего воздействия не сможет привести к достижению планируемого эффекта, если изменения в развитии ребенка не находят понимания, отклика, оценки у родителей, если значимые, авторитетные, близкие взрослые не видят истинного смысла этих изменений. В союзе семьи и ДОУ необходимо правильно определить роли каждого участника образовательного процесса и с наибольшей эффективностью использовать их возможности.

Ожидаемый результат этого этапа — понимание родителями проблем ребенка, принятие помощи в условиях ДОУ.

Цель диагностического этапа — проведение комплекса диагностических обследований, которые выявляют социально-психологический статус семьи, микросоциальные условия воспитания детей, уровень родительской мотивации в отношении сотрудничества с ДОУ.

Самыми продуктивными формами работы с родителями являются родительские собрания «Вечер вопросов и ответов», патронаж, анкетирование, цель которого — знакомство с родителями (законными представителями) и сбор сведений о психологическом микроклимате семьи,

знакомство с результатами завершенного психологического обследования детей.

Ожидаемый результат этапа — выбор оптимальных направлений работы, методов коррекционно-педагогической помощи родителям в соответствии с социально-психологическим статусом семьи.

Цель обучающего этапа — осуществить адекватное, эффективное психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ОВЗ.

На этом этапе формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству с ДОУ. Исследование уровня родительской мотивации на предыдущем этапе позволяет выделить основные принципы организации работы с данной категорией родителей:

✓ дифференциация, учитывающая уровень родительской мотивации и базовый уровень психологических представлений и знаний;

✓ наличие обратной связи со стороны родителей;

✓ приоритет той или иной формы работы в различные периоды коррекционно-развивающего обучения.

Арсенал форм работы педагога-психолога с близкими взрослыми ребенка на этом этапе существенно пополняется. К числу наиболее целесообразных средств практической организации психологической помощи родителям мы относим:

✓ педагогическую гостиную (тематические консультации);

✓ выпуск семейной газеты (включается как теоретическая информация, так и практические советы);

✓ почту одного дня для получения письменной информации о развитии ребенка через тетрадь индивидуальной работы;

✓ обмен опытом между родителями (например, сообщение «Как я развиваю память у малыша»);

✓ индивидуальные консультации (со-

В союзе семьи и ДОУ необходимо правильно определить роли каждого участника образовательного процесса и с наибольшей эффективностью использовать их возможности.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

вместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы, совместная выработка рекомендаций по преодолению дефекта);

✓ «шпаргалки» для родителей, которые помогут родителям разобраться в природе некоторых поступков детей и найти не только педагогические, но и демократические способы воспитания;

✓ игры-тренинги;

✓ совместная деятельность ребенка и родителей (коллажи, куклы-самоделки);

✓ родительские пятиминутки;

✓ сочинения родителей на тему «Мой ребенок».

Центральное место на этом этапе занимают индивидуальные занятия педагога-психолога и учителя-логопеда с ребенком в присутствии родителей, в ходе которых подбираются эффективные методы педагогического воздействия на психическое развитие ребенка с ОВЗ и ревмативные способы обучения родителей коррекционно-педагогическим технологиям.

Большую помощь в нашей работе оказывает возможность использования картотеки методических рекомендаций. Материал, содержащийся в карточках, служит ориентиром, тестом на усвоение учебного материала детьми, помогает родителям активнее участвовать в процессе обучения, грамотно включаться в коррекционную программу воздействия по преодолению дефекта.

Задания, количество которых дозировано, вывешиваются в уголке «Информация для родителей» после каждого фронтального занятия. Задания, напечатаны крупным шрифтом, удобным для

Педагог-психолог обсуждает с педагогическим коллективом ДОУ и родителями способы достижения результатов в интересах каждого ребенка и помогает им овладеть конкретными приемами коррекционно-развивающей работы.

Чтения, иллюстрированы картинками и рисунками.

Уже сам перечень форм работы свидетельствует о том, что в отличие от первых двух этапов акцент в содержании встреч переносится с информационно-ознакомительной части на практическую,

то есть осуществляется включение участников коррекционно-образовательного процесса в решение его непосредственных задач. Педагог-психолог обсуждает с педагогическим коллективом ДОУ и родителями способы достижения результатов в интересах каждого ребенка и помогает им овладеть конкретными приемами коррекционно-развивающей работы.

В процессе работы с родителями широко используются вспомогательные (наглядные) средства: информационные стенды, тематические выставки книг, папки-передвижки и т. п.

Ожидаемый результат этого этапа — активное вовлечение родителей в коррекционно-развивающий процесс.

Цель заключительного этапа — осуществление дифференцированного подхода к определению оптимальных условий обучения детей в следующем звене образовательного процесса.

В качестве основных форм работы с родителями на этом этапе используется открытый микрофон по итогам учебного года, проводятся видеосалон для родителей, брифинги.

Ожидаемый результат — определение следующего звена образовательного процесса для каждого ребенка с учетом его актуального уровня развития. И если раньше это были коррекционная школа VIII вида, классы коррекционно-развивающего обучения либо средняя общеобразовательная школа, то теперь намечается тенденция к обучению детей с ОВЗ исключительно в массовой общеобразовательной школе.

В своих работах мы уже писали о том, что перевод учащихся с особыми потребностями в массовые учреждения способствует переосмыслению задач в сфере специального и общего образования, направленных на то, чтобы человек с ограниченными возможностями получал не только знания, но и (что более важно) положительный социальный опыт функционирования в интегрированной среде [3].

Представленный нами опыт поэтапного включения родителей в коррекционно-

развивающий процесс позволяет расширить их педагогические возможности, обучить самостоятельному использованию коррекционно-педагогических технологий в домашних условиях с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и возмож-

ностей ребенка, что, в свою очередь, способствует активизации темпа психического развития ребенка с ОВЗ, ускоряет процесс его социализации, повышает его готовность к включению в новое развивающее пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — М. : Аспект Пресс, 2002. — 364 с.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии : собрание сочинений : в 6 т. / под ред. М. Г. Ярошевского. — Т. 6: Научное наследство. — М. : Педагогика, 1984. — 198 с.
3. Самойленко, Е. В. Проблемы инклюзивного образования в контексте подготовки учителей к работе с детьми с интеллектуальными нарушениями в общеобразовательной среде / Е. В. Самойленко, Т. Т. Щелина // Состояние и перспектива развития коррекционной педагогики и психологии в образовании России: современные тенденции, опыт развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. — Чебоксары : Научно-издательский центр «Articulus-инфо», 2013. — С. 631—634.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ



А. Л. НЕЛИДОВ,
кандидат медицинских
наук, доцент кафедры
психологии развития
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского,
заместитель главного врача
по детской наркологии
ГБУЗ НО «Нижегородский
областной наркологический
диспансер»
nel50@mail.ru



Т. Т. ЩЕЛИНА,
доктор педагогических
наук, профессор,
декан психолого-
педагогического
факультета
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
arz65@mail.ru



В. А. ВОЛГУНОВ,
кандидат педагогических
наук, доцент кафедры
общей педагогики
и педагогики
профессионального
образования
Арзамасского филиала
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
arz65@mail.ru

В статье представлен опыт психолого-педагогического сопровождения детей группы риска в воспитательной системе оздоровительного лагеря. На примере работы с детьми с минимальной мозговой дисфункцией (ММД) и их родителями авторы предлагают алгоритм сопровождения и психолого-педагогические технологии, доступные для педагогов, организующих досуг и отдых различных категорий детей.

This article produces the experience of psychological and pedagogical support of children from risk group in educational system of children's health camp. Due to an example of work with children with minimal brain dysfunction and with their parents, authors offer the algorithm support and psychological and pedagogical technologies available for teachers, who organize some leisure and recreation for different categories of children.

Ключевые слова: дети группы риска, минимальная мозговая дисфункция, психолого-педагогическое сопровождение, оздоровительный лагерь

Key words: children from risk group, minimal brain dysfunction, psychological and pedagogical support, children's health camp

В современных исследованиях проблем образования и воспитания все больше подчеркивается необходимость осмыслиения тех ресурсов и возможностей, которые обеспечивают развитие способностей, ценностей, отношений, других форм поведения человека, позитивно ценных для общества, в котором он живет, и позволяющих ему достичь социальной компетентности и оптимального индивидуального развития. Неслучайно педагоги (школьные и вузовские), медицинские психологи, социологи отмечают, что молодые люди, не получив в нужное время адекватного социального опыта, так и остаются инфантильными, неспособными к полноценному выполнению родительских функций, семейно-ролевых обязанностей, неготовыми к формированию полноценных гражданских качеств и социальных ролей [4]. Поэтому особенно актуальными становятся исследования, наполняющие реальным содержанием и технологиями создание равных образовательных возможностей для детей из разных социальных сред, с разными, в том числе ограниченными, возможностями здоровья.

Особенно актуальными становятся исследования, наполняющие реальным содержанием и технологиями создание равных образовательных возможностей для детей из разных социальных сред, с разными, в том числе ограниченными, возможностями здоровья.

технологиями создание равных образовательных возможностей для детей из разных социальных сред, с разными, в том числе ограниченными, возможностями здо-

ровья, обеспечение профилактики школьной и социальной дезадаптации, что отвечает современному пониманию образования как института социализации и развития детства [11].

За последние 25 лет из-за меняющихся условий развития России появилось немало вопросов, требующих теоретического осмыслиения и практического решения, новых акцентов в модернизации образования, государственной политике и идеологии сохранения и развития детства как стратегического ресурса общества.

В этом смысле существенно возрастает роль сферы каникулярного отдыха и оздоровления детей в процессе их социализации, психолого-педагогической поддержки, реабилитации и адаптации к жизни в обществе, в обеспечении социальной защиты личности, ее социальном формировании и развитии. Начатое коллективом лаборатории педагогического менеджмента в детском оздоровительном лагере АГПИ им. А. П. Гайдара (руководитель В. А. Волгунов) и продолженное в контексте педагогических проблем организации досуга и отдыха детей и молодежи Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского (руководитель С. П. Акутина) исследование позволило охарактеризовать социально-педагогический потенциал дет-

Образовательный процесс: методы и технологии

ского оздоровительного лагеря в связи с его возможностями реально организовать социальный опыт детей, подростков, юношеской и девушек и обеспечить оказание им индивидуальной помощи в процессе психолого-педагогического сопровождения [1].

В современных условиях работа педагогического коллектива детского оздоровительного лагеря строится с учетом тенденций развития дополнительного образования детей, психологии современного детства и социально-психологических характеристик отдыхающих в конкретную смену детей. Содержательный и векторный анализ развития современных детей и подростков — воспитанников ДОЛ свидетельствует о существенной представленности среди них тех, кто воспитывается в семьях группы риска и сам представляет ту или иную группу риска. Указанное обстоятельство подтверждает необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения данной группы детей в воспитательной системе оздоровительного лагеря, а также соответствующее взаимодействие с их родителями или законными представителями.

Принимая во внимание достаточную распространность категорий семей, относимых различными авторами к группе риска, отметим те из них, которые вызывают серьезную озабоченность администрации ДОЛ, руководителей педагогического коллектива и самих воспитателей и вожатых. Это дисфункциональные семьи или семьи с нарушенными функциями, прежде всего — родительскими, воспитательскими. Именно они в силу воспитательской некомпетентности родителей или неразвитости (деформированности) их родительских чувств продуцируют высокий процент девиантного (социально дезадаптивного) поведения среди детей и подростков не только в условиях обязательной, формализованной школьной среды, но и в ситуации летнего отдыха за пределами общения с семьей и учителями, что свидетельствует о неготовности детей из семей группы риска к адаптивному проживанию кризисов детско-под-

ростковой социализации [6; 7]. Следует отметить, что все сказанное относится не только к так называемым «неблагополучным» семьям в традиционном понимании большинства педагогов и общественности (неполные семьи, семьи с низким достатком, аморальными и/или пьющими родителями, низким социальным статусом и уровнем общего культурного развития родителей и т. п.). Это проблема семей «внешне благополучных», но страдающих именно недостаточным воспитательным потенциалом со стороны старшего поколения.

Анализ опыта работы современных детских оздоровительных лагерей различного уровня методической и материально-технической оснащенности свидетельствует о серьезности сформулированной нами проблемы как в связи с общим функционированием системы организации отдыха и оздоровления детей, так и в связи с организацией специализированных смен: для детей-сирот, воспитанников детских домов и социальных приютов, детей из неблагополучных семей, подростков, состоящих на учете в ПДН ОВД, КДН при администрациях города или района и т. д. Одновременное скопление детей с нарушенным опытом социализации, отклонениями в психологическом и личностном развитии при недостаточной готовности персонала лагеря к работе с данной категорией воспитанников приводит к стрессовой, критической обстановке и в детской среде, и в самом педагогическом коллективе. Ситуация аналогична и в случаях организации детского отдыха в пришкольных лагерях, лагерях при комитетах территориального самоуправления, учреждениях социальной защиты и т. д.

В течение нескольких лет на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ им. Н. И. Лобачевского в ходе подготовительного этапа к летней педагогической практике организу-

Содержательный и векторный анализ развития современных детей и подростков — воспитанников ДОЛ свидетельствует о существенной представленности среди них тех, кто воспитывается в семьях группы риска и сам представляет ту или иную группу риска.

ется специальная подготовка воспитателей и вожатых к профилактической работе с детьми из семей группы риска, обеспечению их психолого-педагогического сопровождения в течение лагерной смены, оказанию им и их родителям необходимой психолого-педагогической помощи. В курсах дисциплин «Психология девиантного поведения», «Технологии работы с различными категориями детей» и других студенты изучают теоретические аспекты названного направления профессиональной деятельности, а на специальных семинарах и практикумах в инструктивно-методическом лагере отрабатывают ее технологическое обеспечение. Существенным дополнением к систематизации знаний и закреплению профессиональных умений и технологий профилактической работы студентов является проводимая ими экспериментальная деятельность в курсовых и дипломных исследованиях.

В рамках исследуемой проблемы следует особо подчеркнуть необходимость целенаправленной подготовки к психолого-педагогическому сопровождению детей группы риска и оказанию им и их родителям психолого-педагогической помощи в условиях детского лагеря на примере семьи с детьми, имеющими минимальную мозговую дисфункцию (ММД).

Минимальные мозговые дисфункции у детей представляют собой наиболее распространенную форму нервно-психических

нарушений в детском возрасте, частота встречаемости которых среди детей дошкольного и школьного возраста, по данным отечественных и зарубежных исследований, достигает 5—20 %

[2; 8]. В медицинских исследованиях ММД рассматриваются как последствия ранних локальных повреждений головного мозга, выражющиеся в возрастной незрелости отдельных высших психических функций и их дисгармоничном развитии. По общему интеллектуальному развитию дети с

ММД находятся на уровне нормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации [3].

По нашим данным, в начальных классах общеобразовательных школ семьи с такими детьми составляют 10—15 %, а также отмечаются в 70—80 % случаев социально девиантного поведения и наркологических заболеваний у несовершеннолетних [5]. Двигательная расторможенность, отвлекаемость, утомляемость, расстройства эмоциональной сферы, импульсивность поведения, нарушения развития мышления, этики, воли и способности к целенаправленной деятельности [9; 10] воспринимаются взрослыми как негативные черты характера и вызывают у родителей попытки корректировать поведение детей неправильными методами воспитания, в первую очередь — непрерывной критикой. В результате у детей вторично развиваются неврозы (занизенная самооценка, тревога, страхи), расстройства поведения (протесты против взрослых, агрессивность, нарушения общения) и возникают проблемы адаптации к начальной школе.

При выявлении детей с такими характеристиками в отряде (группе) воспитатели и вожатые совместно с психологом (если он имеется в лагере), врачом, старшим воспитателем и начальником лагеря проводят психолого-медицинско-педагогический консилиум, в ходе которого определяют стратегию сохранения ребенка в отряде, планируют комплексную программу обеспечения условий для его развития и поддержки в течение лагерной смены, вырабатывают стратегию и алгоритм взаимодействия и деятельности каждого из взрослых (включая инструкторов по физвоспитанию, руководителей кружков, музыкального руководителя).

У взрослых (воспитателей, вожатых) формируется понимание такого ребенка как больного, и его эмоциональное принятие происходит именно в этом качестве; одновременно предотвращается или преодолевается комплекс обиды и злости на

По общему интеллектуальному развитию дети с ММД находятся на уровне нормы, но при этом испытывают значительные трудности в школьном обучении и социальной адаптации.

Образовательный процесс: методы и технологии

родителей (особенно — на матерей) за то, что «спихнули» на них больного ребенка. После этого у воспитателей и вожатых актуализируется (формируется) и поддерживается установка на необходимость чаще выражать ребенку чувства любви и поддержки различных видов деятельности при селективном осуждении проявлений агрессивности; затем актуализируются (формируются) и поддерживаются соответствующие умения.

Следующим моментом в работе с детьми данной категории является поиск их ресурсных (развивающих, обеспечивающих принятие, занятость и защищенность в отряде) деятельности, ресурсных (принимающих их или нейтральных по отношению к ним) ребят и взрослых; планирование и осуществление этих деятельности и отношений. В жизни отряда планируется и реализуется программа игр на развитие устойчивости внимания и навыков координации движений: компьютерные, настольные и групповые игры, лепка, рисование. Сами взрослые и ребята (по инструкции взрослых) поощряют активность и завершенность деятельности ребенка в творческом самовыражении, конкурсах, конструировании и ремеслах в кружках, спорте, выполнении поручений и т. д.

Поддержка ребенка со стороны взрослых состоит в концентрации его внимания во время самостоятельных занятий исключительно на успехах — от незначительных (хорошо поставил подушку, повесил полотенце, убрал столовый прибор) до более сложных (удачные самостоятельные решения, появления периодов самостоятельного удержания активного внимания).

Двигательная гиперактивность ребенка может быть реализована в играх, требующих высокого темпа переключения психических процессов и позволяющих «сублимировать» агрессию: настольный теннис, фехтование, гонки (велосипед, картинг), некоторые виды борьбы, командные игры (волейбол, баскетбол).

Коррекция этической сферы ребенка возможна сочетанием нескольких соци-

ально-педагогических и психолого-педагогических технологий. Для этого целесообразно:

- ✓ поручить ребенку опеку и защиту более слабого, уход за животными или растениями;
- ✓ исключить просмотр фильмов со сценами насилия, ужасов или секса;
- ✓ сделать преобладающими передачи о природе, приключениях, любви и дружбе, науке, подвигах, истории, спорте и т. п.;
- ✓ проводить в группе тренинг общения и эмоциональной сензитивности;
- ✓ обеспечить психотерапевтическое отношение к ребенку со стороны взрослых (принятие его без ответных агрессивных реакций);
- ✓ во время мероприятий быть рядом с ним (для уменьшения отвлекаемости), предсматривать его выступления по сценарию в первой половине (до возникновения астении и обострения гиперактивности);
- ✓ перед сном по возможности проводить успокаивающие процедуры и ритуалы.

Медицинское сопровождение обеспечивается в доступных пределах ДОЛ (по показаниям: массаж, лечебная физкультура и плавание).

Особое внимание уделяется общению с родителями ребенка. Если они являются инициаторами взаимодействия с педагогами и вожатыми, об этом обязательно информируется руководство лагеря. Поддерживается доброжелательный тон разговора, сообщается об успехах и достижениях ребенка во всех сферах деятельности и взаимоотношений, демонстрируются результаты его творчества, обсуждается, что хорошего и интересного произошло в самом ребенке с начала смены, и т. д. Деликатно обсуждаются вопросы и проблемы, связанные с нарушениями дисциплины, проявлениями агрессии и т. д. При явно выраженном запросе родителей может быть рекомендовано обращение к специалистам. В случаях агрессивного

В жизни отряда планируется и реализуется программа игр на развитие устойчивости внимания и навыков координации движений: компьютерные, настольные и групповые игры, лепка, рисование.

поведения родителей (нетрезвое состояние, враждебность по отношению к ребенку), провоцирования ими конфликтов и других сомнительных ситуациях следует немедленно обратиться к администрации лагеря или старшему по должности.

Завершающим этапом работы является анализ всех направлений реализованной профилактической программы и (или) отдельных ее этапов в течение смены, разбор трудных случаев, обмен опытом между коллегами.

Представленный опыт подготовки и реализации психолого-педагогического сопровождения детей группы риска в условиях ДОЛ на примере семьи с детьми с ММД позволяет сделать вывод о необходимости

сти и целесообразности в сложившейся ситуации организации летнего отдыха детей, а также — о возможности систематизации и алгоритмизации подобной деятельности с различными категориями воспитанников и их семей. Это предполагает соответствующее содержательное и технологическое наполнение профессиональной деятельности педагога ДОЛ компетенциями, обеспечивающими знание и понимание социально-психологической природы современного детства, закономерностей и методологии успешной социализации детей, проектирование стратегии обеспечения благополучной жизнедеятельности детей как ресурса устойчивого развития общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волгунов, В. А. Подготовка педагогических кадров для организации детского отдыха в современном оздоровительном лагере / В. А. Волгунов // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 8. — С. 58—61.
2. Заваденко, Н. Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания / Н. Н. Заваденко. — М., 2000. — 112 с.
3. Заваденко, Н. Н. Лечение минимальных мозговых дисфункций у детей: терапевтические возможности Инстенона / Н. Н. Заваденко [и др.] // URL: http://www.rmj.ru/articles_3771.htm.
4. Максимов, В. В. Кризисные «точки Маугли» и их роль в формировании информационно-психологического иммунитета / В. В. Максимов // URL: http://md-sgi.narod.ru/doc2_1.html.
5. Нелидов, А. Л. Психокоррекция школьников группы риска в начальных классах как ранняя профилактика девиантного поведения / А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина // Девиантное и делинквентное поведение детей и подростков : монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. — Красноярск : Центр информации, 2012. — С. 170—217.
6. Нелидов, А. Л. Психолого-медицинско-социальная коррекция личности ребенка с синдромом раннего воровства / А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина // Начальная школа. — 2002. — № 9. — С. 31—40.
7. Нелидов, А. Л. Психолого-педагогическая коррекция неготовности детей к школе в сфере деятельности / А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 7. — С. 179—184.
8. Равич-Щербо, И. В. Психогенетика / И. В. Равич-Щербо [и др.]. — М., 1999. — 447 с.
9. Томских, О. А. Особенности детей с ММД, СДВ, СДВГ, ПШОП. Рекомендации педагогам / О. А. Томских // URL: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/osobennosti-detei-s-mmdd-sdvg-pshop-rekomendatsii-pedagogam>.
10. Шарапановская, Е. В. Воспитание и обучение детей с ММД и ПШОП / Е. В. Шарапановская. — М. : Сфера, 2005. — 96 с.
11. Щелина, Т. Т. Содержание и технологии профессиональной подготовки социального педагога / Т. Т. Щелина // Социальная педагогика в России. — 2012. — № 2. — С. 84—85.



РАЗВИТИЕ АДАПТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н. Н. КУИМОВА,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры классической и практической психологии

НГПУ им. К. Минина

kuimova_nataliy@mail.ru

В статье рассматривается проблема адаптивности детей с задержкой психического развития (ЗПР) 10—12 лет на этапе перехода из начальной в основную общеобразовательную школу. Анализируется применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при проведении развивающих занятий с проблемными детьми, способствующих своевременному формированию адаптивных механизмов.

In article the problem of adaptability of children with a delay of mental development at a stage of transition from initial in the basic comprehensive school is considered 10—12 years. Application of information-communication technologies is analyzed at carrying out of developing employment with the problem children, adaptive mechanisms promoting timely forming.

Ключевые слова: адаптивность, компоненты адаптивности, младшие подростки с задержанным развитием, развитие адаптивности с помощью компьютера

Key words: adaptability, adaptability components, younger teenagers with the detained development, development of adaptability by means of the computer

Среди приоритетных направлений развития психологических исследований в настоящее время актуализировалась проблема психологического обеспечения адаптации человека к различным условиям жизни и деятельности. Объясняется это тем, что условия существования человека постоянно меняются, вместе с ними изменяется и человек. Следовательно, необходимы все новые и новые исследования, которые дают знания о факторах, позволяющих человеку достичь гармонии со средой меньшей ценой, так как случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к развитию болезней, срыву профессиональной деятельности, антисоциальным поступкам.

Современные психологические исследования среди приоритетных направлений

выделяют проблему, связанную с адаптивными ресурсами человека. Особая роль здесь принадлежит адаптивности. Адаптивность характеризуется как комплекс индивидуально-психических свойств личности, закрепленных в ее структуре и отражающих общую способность к адаптации (Е. Н. Кисельникова, А. А. Налчаджян, С. А. Пакулина, Л. Н. Собчик).

Изучение адаптивности как индивидуально-психического свойства личности в психологических исследованиях ведется, начиная со старшего подросткового возраста и далее, хотя более ранние периоды онтогенеза представляют наибольший интерес в плане процесса становления различных показателей адаптивности. В частности, ученые, изучающие период 10—12 лет (Т. Н. Князева, О. В. Курышо-

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ва, Т. Д. Молодцова, Г. А. Цукерман и др.), подчеркивают, что это возраст активного формирования различных индивидуальных особенностей, которые пока недостаточно изучены.

Очевидно, что значимость этой проблемы возрастает, когда речь идет о детях с нарушениями развития, интегрированных в общеобразовательную среду. Процесс интеграции этих детей, проходящий без квалифицированного учета их индивидуально-психологических особенностей, зачастую приводит к различным формам дезадаптации (Н. Н. Малофеев, Э. Н. Макшанцева, В. М. Махова, Н. М. Назарова, У. В. Ульянкова, И. В. Черепанова и др.). В связи с этим детей с задержкой психического развития (ЗПР) можно отнести к категории риска, поскольку патология развития и, зачастую, ее сочетание с неблагоприятной социокультурной средой могут препятствовать своевременному формированию у них адаптивных механизмов. Возраст 10—12 лет, связанный с переходом детей с ЗПР с I на II ступень общеобразовательной школы, требует особой мобилизации их адаптивных механизмов, что делает этот период чрезвычайно важным в плане изучения специфики личностного становления, хотя данных, показывающих развернутую картину тех личностных характеристик, которые формируются и проявляются в этот период как составляющие способностей к адаптации

у младших подростков в коррекционной и возрастной психологии, сегодня явно недостаточно.

Проведимое нами исследование по изучению особенностей адаптивности учащихся с ЗПР в период 10—12 лет в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, в котором участвовали учащиеся 4-х и 5-х классов общеобразовательных

школ Нижнего Новгорода (с ЗПР — 53 учащихся и с НПР — 51 учащийся), позволи-

ло выделить в нем диагностически важные структурные компоненты: индивидуально-психический, социально-личностный и субъектно-деятельностный.

Для анализа индивидуально-психических характеристик адаптивности учащихся 10—12 лет изучались характеристики их эмоциональных проявлений (устойчивости — неустойчивости; интровертированности — экстравертированности), особенности характера (возможные акцентуации) младших подростков и уровень их тревожности на данном этапе развития (при переходе с одной школьной ступени на другую), то есть показатели, отражающие особенности психики, обусловленные психофизиологическими факторами.

Среди социально-личностных характеристик, влияющих на становление адаптивных свойств субъекта, мы рассматриваем те качества личности, которые связаны именно с периодом развития 10—12 лет. К ним относятся: самооценка, особенности личности, характеризующие склонность ребенка к конфликтам, качества, определяющие стиль общения и поведения (типичные способы реагирования) в сложной (конфликтной) ситуации, то есть показатели, объединяющие свойства личности, имеющие социальную обусловленность и направленность.

Субъектно-деятельностные характеристики личности младшего подростка определяют его позицию и отношение к деятельности. В этом аспекте изучались такие характеристики, как мотивация, активность и самостоятельность.

Доказано, что нормальное и аномальное развитие имеет общие закономерности (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, У. В. Ульянкова). В этой связи предлагаемая диагностика представленных компонентов должна способствовать выявлению тех сторон (показателей) адаптивности, которые характеризуют как норму психо-возрастного развития на этапе 10—12 лет, так и специфику развития этого качества у детей с ЗПР.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента результаты о характере

адаптивности учащихся 10—12 лет, развивающихся в норме и имеющих ЗПР, позволили нам систематизировать эти данные и выявить их специфику.

К специфическим особенностям проявления индивидуально-психического компонента можно отнести высокий уровень эмоциональной неустойчивости и школьной тревожности, который характерен именно для испытуемых с ЗПР. Особенностью социально-личностного компонента адаптивности младших подростков 10—12 лет с ЗПР выступают: высокий уровень самооценки, более пассивная линия общения и поведения в сложной (конфликтной) ситуации, чем у сверстников с НПР, стремление к избеганию конфликта, тенденция к «мирному» (приспособляемому, компромиссному) варианту разрешения трудной ситуации. Наиболее значимыми показателями субъектно-деятельностного компонента адаптивности младших подростков с ЗПР являются: наличие, как правило, внешней учебной мотивации или ситуативно проявляющегося познавательного мотива, имеющего избирательную направленность; средний неустойчивый уровень саморегуляции и ситуативные активность и самостоятельность, связанные с сильной мотивацией.

Эти данные свидетельствуют о более позднем формировании изучаемых структур адаптивности у детей с ЗПР в отличие от нормы и указывают на динамичность и пластичность этих процессов для младших подростков с ЗПР на изучаемом возрастном этапе.

Учитывая то, что адаптивность в младшем подростковом возрасте в условиях перехода на новую ступень обучения находится в процессе активного становления, полагаем, что психологическая коррекция будет наиболее эффективной при развитии социально-личностного и субъектно-деятельностного компонентов. Характеристики адаптивности, составляющие индивидуально-психологический компонент, в значительной степени связаны с психофизиологическими детерминантами раз-

вития, поэтому при моделировании программы психологической помощи младшим подросткам с ЗПР мы акцентировали свое внимание на компонентах адаптивности, формирование которых связано со средовыми факторами.

В связи с этим целью данной части исследования являлось развитие основных показателей социально-личностного и субъектно-деятельностного компонентов адаптивности как общей способности к адаптации младших подростков с задержкой психического развития. Стоит заметить, что целенаправленное развитие этих компонентов адаптивности учащихся с ЗПР может быть эффективным при включении в систему обучения таких детей специального курса коррекционно-развивающих занятий с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В настоящее время в образовательных учреждениях, в которых учатся и дети с ЗПР, используются различные технологии и методы обучения, нацеленные на развитие познавательной активности учащихся. Однако учитель и, тем более, школьный психолог имеют не так много времени для подготовки специальных видов деятельности, активизирующих познавательную мотивацию у детей с задержкой развития. Огромными возможностями в этом плане обладают мультимедийные технологии.

В условиях современного общества информационно-коммуникационная компетентность психолога, его способность решать профессиональные психолого-педагогические задачи с привлечением информационных и коммуникационных технологий, становится важной составляющей его профессионализма в системе специально-образования, поскольку позволяет решать задачи развития ребенка не только в процессе обучения, но и во внеурочное время.

Системное использование информаци-

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

онно-коммуникационных технологий, технологий дистанционного обучения, по нашему мнению, может стать эффективным решением проблемы образования и социализации детей с различными нарушениями.

Современные информационные технологии открывают учащимся доступ к разнообразным источникам информации, повышают результативность самостоятельной работы, дают совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных навыков, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения. Педагог и психолог получают дополнительные возможности для организации творческого поиска и совместной деятельности (Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская и др.). Компьютерные технологии дают возможность облегчить процесс интериоризации, поскольку процесс преобразования и присвоения происходит для ребенка постепенно и наглядно, что облегчает понимание и усвоение способа действия.

Использование ИКТ в учебной деятельности является одним из действенных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения. Необходимо отметить, что работа с проблемными детьми с привлечением компьютерных технологий имеет полифункциональный характер. Это значит, что происходит не только усвоение знаний, но и развитие внимания, зрительно-моторной координации,

познавательной активности. Открываются новые возможности для развития произвольной регуляции деятельности школьников, суть которых заключается в умении подчинять свою дея-

ние

Использование средств информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно эффективным, открывает новые возможности специального образования.

тельность заданным правилам и требованиям, сдерживать эмоциональные порывы, планировать действия и предвидеть результаты своих поступков.

Использование ИКТ в рамках нашей программы необходимо, чтобы преодолеть

скованность и неуверенность испытуемых, связанную с повышенной тревожностью, которую они могут испытывать при непосредственном общении. Отработка способов взаимодействия в виртуальной ситуации способствует закреплению этих знаний и их переносу с помощью психолога в непосредственную ситуацию взаимодействия.

Для младших подростков с ЗПР данный способ получения информации необходим еще и потому, что вызывает познавательную активность и снижает степень напряжения волевых усилий. Наличие познавательной активности у этих испытуемых — психологический фактор, который обеспечивает достижение целей коррекционной работы.

Кроме этого, ИКТ являются средством, позволяющим объединить детей в интересных групповых занятиях, способствуют их неформальному общению, если за одним компьютером одновременно работают два-три ребенка.

Итак, использование средств информационных технологий позволяет сделать процесс обучения и развития ребенка достаточно эффективным, открывает новые возможности специального образования.

Реализация вышеизложенных условий осуществлялась в ходе специального курса психокоррекционных занятий, проводимых с учащимися с ЗПР 4-х и 5-х классов (двухлетний цикл обучения). Этот цикл занятий позволяет оказывать учащимся действенную помощь в наиболее противоречивый период их школьной жизни, когда именно психолог является «связующим звеном» между разными ступенями обучения, именно психолог оказывается той личностью, которая знает и понимает ребенка, его трудности и сомнения и помогает разобраться в сложных ситуациях, возникающих при переходе к новым требованиям основной школы.

В формирующем эксперименте принимали участие обучающиеся 10—12 лет с задержкой психического развития ряда нижегородских школ, всего 26 человек.

Образовательный процесс: методы и технологии

Занятия проводились с 4-го по 5-й класс один раз в неделю.

В основу курса были положены следующие задачи:

- ✓ снижение школьной тревожности учащихся;
- ✓ развитие навыков социального взаимодействия со сверстниками;
- ✓ расширение знаний и способов поведения в трудной (конфликтной) ситуации;
- ✓ развитие волевой саморегуляции;
- ✓ развитие аналитических и прогностических действий, самостоятельности мышления.

Несмотря на то что мы не планировали специальную коррекционную работу по показателям индивидуально-психического блока, уровень школьной тревожности у наших испытуемых был деструктивно высок и требовал оптимизации, поэтому встал вопрос о необходимости коррекции тревожности, который решался с помощью специальных тренинговых упражнений: «Я расту, я меняюсь», «Чего я боюсь», «Мое представление о себе», «Если интересно, то...», «Кто я: сова или жаворонок» и др. (см. приложение 1).

Кроме того, использовались специальные интерактивные задания для индивидуальной работы на компьютере, которые моделировали учебную ситуацию или ситуацию общения, в которой ребенку необходимо было выбрать оптимальный вариант поведения. Задания такого рода предварительно разъяснялись психологом, проводилась ориентировочная работа с анализом возможных следствий той или иной формы поведения (см. приложение 2).

Решение задачи по развитию волевой саморегуляции младших подростков также предусматривало различные варианты специальных заданий: игры, упражнения с само- и взаимоконтролем между сверстниками, тренинговые задания, творческие этюды и т. д. Этому были посвящены занятия: «Умеем ли мы думать», «Думаем, играя», «Мои черты характера в разных ситуациях», «Круг воли», «Как развить волю», «Мое отношение к себе»,

«Мои чувства», «Позы и жесты человека» и др. (см. приложение 3).

Развитие аналитико-прогностических действий опиралось на четкий, детализированный, последовательный алгоритм выполнения упражнений и заданий, который легко, без напряжения воспринимался и выслушивался учащимися, поскольку сопровождался различными картинками, видеороликами, фрагментами мультфильмов и фильмов и др. Процесс обучения начался с выделения признаков предметов, определения их характерных свойств, выбора наиболее значимых слов или фраз. Предусматривались различные варианты помощи: ответы на выбор, выполнение задания с опорой на шаблон. Такой способ помогал детям лучше представить, обыграть на другом примере, запомнить и взять на вооружение полученную информацию или способ действия при выполнении следующих упражнений: «Каких успехов можно достичь», «Что поможет мне учиться», «Ставим цели», «Как готовить домашние задания», «Что такое ответственность» и др. (см. приложение 4).

Для расширения знаний и способов общения и поведения в сложной (конфликтной) ситуации использовались упражнения с элементами тренинга на выработку индивидуального и группового решения в разных конфликтных ситуациях, развитие коммуникативных навыков, на обучение конструктивному разрешению конфликтной ситуации, уважению к решению сверстника, развитие толерантного поведения, эмпатии, активной личностной позиции.

В процессе проведения занятий использовались следующие техники: активного слушания, установления взаимоконтакта (ободрение, успокаивание), отражение содержания при помощи перефразирования, повторения, обобщения, оптималь-

Решение задачи по развитию волевой саморегуляции младших подростков предусматривало различные варианты специальных заданий: игры, упражнения с само- и взаимоконтролем между сверстниками, тренинговые задания, творческие этюды и т. д.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ных решений в ситуациях жизненного опыта. Кроме того, учащиеся могли самостоятельно смоделировать конфликтную ситуацию на компьютере и потом поделиться полученным решением с группой. Данный этап предполагал развитие необходимых предпосылок для принятия субъектом оптимальных решений в различных сложных ситуациях выбора в учебном процессе. Этому способствовали такие упражнения, как: «У тебя все получится», «Конфликт или взаимодействие», «Можно ли рисковать “по-умному”» и др.

На втором этапе эти направления были дополнены системой работы по развитию у учащихся навыков социального взаимодействия и оптимизации поведенческого репертуара в сложной ситуации. Она включала в себя выработку пошагового алгоритма «приемлемого» социального взаимодействия со сверстниками, взрослыми, администрацией.

Рассматривалось три основные схемы взаимодействия: «ученик — ученик», «ученик — учитель», «ученик — взрослый (администрация)». С помощью коррекции предполагалось не только получить новые способы и методы общения, но и вербализировать предлагаемый материал, который дети не просто запоминали и заучивали, но и обыгрывали в виде мини-сценок, творческих практических домашних заданий, презентаций и др. Изучали стиль общения и поведения учащихся в ситуации разногласий в ходе взаимодействия и особенности их коммуникации. Развитию данно-

го направления способствовали следующие занятия: «Умеем ли мы общаться», «Учимся задавать вопросы», «Я и мои одноклассники», урок-практикум «Учимся общаться со сверстниками».

Преимущественной формой деятельности учащихся на этом этапе была групповая и микрогрупповая форма. Важность групповой формы психологических занятий обусловлена по крайней мере двумя факторами. Во-первых, реализация задач по развитию у учащихся коммуникативных навыков, приемов учебного сотрудничества, а также профилактика социальной дезадаптации требуют организации форм межличностного общения детей. Во-вторых, многие проблемы учебной деятельности школьников связаны именно с ее коллективным характером (в частности, трудности организации внимания и восприятия в условиях коллективной деятельности). Поэтому в работе психолога необходимы также тренинговые занятия, приобщающие детей к условиям коллективной деятельности.

Таким образом, представленная программа развития социально-личностных и субъектно-деятельностных характеристик адаптивности, реализуемая в течение двух лет (4-й и 5-й классы), позволяет психологу систематично участвовать в процессе коррекционно-развивающего сопровождения школьников, имеющих проблемы в различных аспектах адаптации при переходе из начальной в основную школу.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Занятие 1 «Давайте познакомимся»

На мониторе в формате Word, Paint или Power Point ребенок рисует букву (или использует заготовку психолога).

Инструкция: «Тебе необходимо разукрасить букву одним или разными цветами (синий, красный, желтый, зеленый, коричневый, фиолетовый, серый, черный) по выбору. Можно дополнить различными аксессуарами. Рисунок сохраняется в личном файле».



Образовательный процесс: методы и технологии

На мониторе появляются вопросы, ответы на которые заносятся в соответствующую программу и сохраняются в личном файле.

- Попробуй представиться!
- Каким именем ты хочешь, чтобы к тебе обращался компьютер, напиши _____.
- Каким именем ты хочешь, чтобы к тебе обращались одноклассники, напиши _____.
- Выбери макет своей ладони, руки (или нарисуй сам) и напиши на ней свой девиз или краткое высказывание, которое характеризует тебя.



«Сделал дело — гуляй смело!»

- Напиши, чем тебе нравится заниматься в свободное от уроков время, какие у тебя любимые книги, игры.
- Попробуй написать (или нарисовать), кого и что ты любишь (людей, животных, игрушки, фрукты, блюда, цветы, транспорт, спорт, любимый цвет и др.).
- Есть ли у тебя самые заветные желания? Раскрась рисунок и напиши в облаках самые заветные желания.



Здесь возможны разные направления в проведении следующих занятий:

- ✓ Рисунки распечатываются, и дети знакомятся по кругу.
- ✓ Если детей знакомить не нужно, то упор делается на трактовку желаний и дети продумывают ответы на вопросы: «Какие чувства ты переживаешь, когда исполнится твое заветное желание (когда не исполнится)?»; «Что ты делаешь, когда твое желание не исполняется?»; «Что необходимо, по-твоему, для того, чтобы исполнились твои желания?»
- ✓ Подведение итогов. Не все желания могут исполниться. Не стоит расстраиваться! Подумай, ОЧЕНЬ ЛИ ТЕБЕ НЕОБХОДИМО ТО, что ты хочешь. Может быть, позднее появится что-то другое, более нужное тебе.

Приложение 2

Занятие 9 «Как поделить яблоко?»

На мониторе ПК появляются картинка и задание: «На дереве есть спелое яблоко. Всем хочется его попробовать. Каким образом участники разрешают возникший конфликт?» (примечание: данные картинки появляются последовательно в специальной

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

программе Adobe Flash Player, в процессе решения участники понимают, правильно они решают задачу или нет).

Конфликт
«Яблоко»



Кто быстрее добежит и сорвет.



Кто выше ростом, тому и яблоко.



Есть идея, как поделить яблоко.

Дальше идет индивидуальное решение проблемы, затем решение с помощью ПК и ее обсуждение.

Приложение 3

Занятие 14 «Мои чувства»

На мониторе появляется задание: «Определи, какие эмоции и чувства может отображать наше лицо».

Инструкция: «Соотнеси выражение лица и его название. Наведи “мышку” на слово и перетащи его к подходящему выражению лица. Необходимо повторять попытку до тех пор, пока не услышишь приветственный звук, говорящий о том, что задание выполнено правильно. Если ты устал или затрудняешься ответить, можно попросить помочь психолога или одноклассников».

Попробуйте определить, какие чувства выражают следующие лица,
и переместите чувства под соответствующие рисунки



злость



хвастовство



ужас

удивление

удовольствие

веселье

глупость

усталость

робость

страх

грусть

Проверить



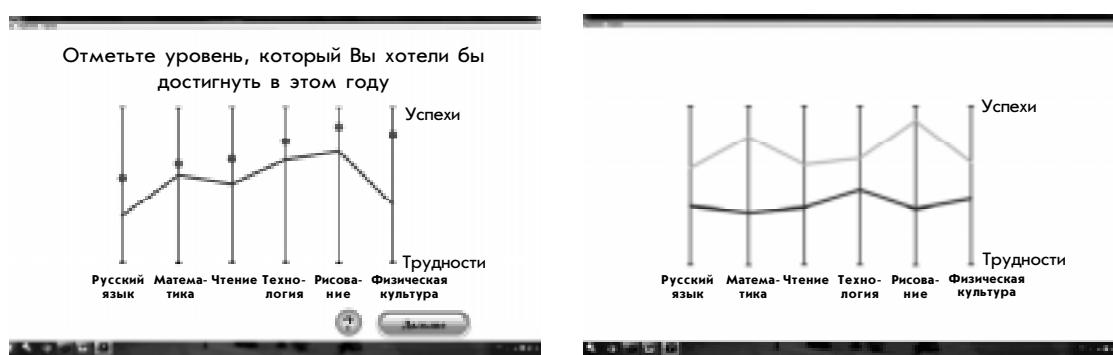
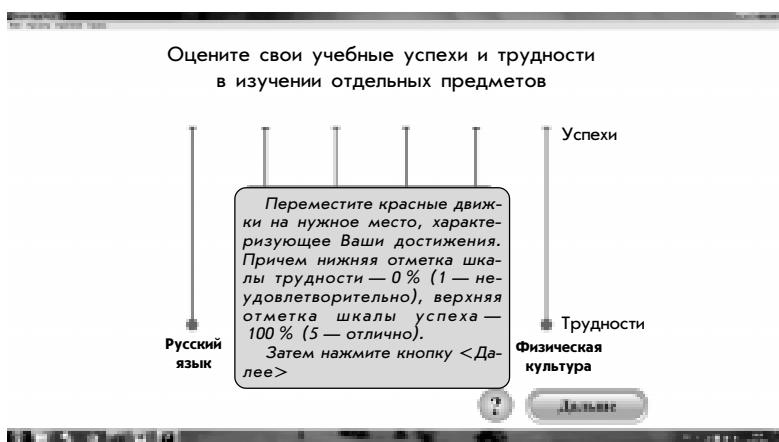
Образовательный процесс: методы и технологии

В процессе решения данной задачи учащие могут устать или начать беспорядочно менять слова, поэтому психолог может начать занятие со следующего обсуждения: «Какие эмоции и чувства вы знаете и как их можно изобразить на своем лице?»

Приложение 4

Занятие 26 «Каких успехов можно достичь»

Задание: «Попробуй определить свои успехи по предметам и перемести красные движки на нужное место».



Данное занятие проводится с учащимися в конце четверти или года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Князева, Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду : дис. ... докт. психол. наук / Т. Н. Князева. — Н. Новгород, 2005. — 392 с.
2. Куимова, Н. Н. Особенности развития адаптивности у младших подростков с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную общеобразовательную школу : дис. ... канд. психол. наук / Н. Н. Куимова. — Н. Новгород, 2012. — 155 с.

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ



С. Н. СОРОКОУМОВА,
доктор психологических наук,
доцент, профессор кафедры педагогики
и психологии ННГАСУ
4013@bk.ru



Н. Ю. БЕЛОУСОВА,
старший преподаватель кафедры
коррекционной педагогики
и специальной психологии НИРО
nabel0808@rambler.ru

В статье изложено содержание этапов психолого-педагогической деятельности, представленное в структуре модели сопровождения профессиональной адаптации обучающихся с церебральным параличом в учреждении начального профессионального образования. Авторы подчеркивают значимость профессиональной компетентности педагогов, работающих с данной категорией лиц в условиях образовательного пространства.

The article describes the content of stages of the psychological and pedagogical activity, which is presented in the structure of a model of maintenance of professional adaptation being trained with a cerebral palsy in the establishment of primary professional education. The authors emphasize the importance of teacher's professional competence working with this category of persons in the conditions of educational environment.

Ключевые слова: молодежь с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с церебральным параличом (ДЦП), профессиональная адаптация, модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации, учреждение начального профессионального образования (УНПО)

Key words: the youth with limited opportunities of the health, being trained with a cerebral palsy (cerebral spastic infantile paralysis), professional adaptation, model of psychological and pedagogical maintenance of professional adaptation, the establishment of primary professional education

Создание условий для вхождения юношей и девушек с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в самостоятельную взрослую жизнь является сегодня одной из актуальных проблем теории и практики специального и профессионального образования.

Профессиональная адаптация молодежи с церебральным параличом имеет ряд трудностей, обусловленных структурой дефекта и характером нарушений опорно-двигательного аппарата. Специфика проявления дефекта такова, что отягощающим фактором являются как раз не физические нарушения, а их социальные эффекты, остро переживаемые лицами с данным заболеванием. Преобладание проявлений вторичного дефекта при вхождении учащихся в профессию выражается в значительных изменениях профессиональной направленности, редуцировании ценностных ориентаций, недостаточной мотивации самим содержанием деятельности и сформированности способности к коммуникации.

В связи с этим обучающиеся с ДЦП как категория лиц с особыми образовательными потребностями при вхождении в профессию нуждаются в создании специфических условий, обеспечивающих успешность процесса профессиональной адаптации.

Анализ научной литературы по современным направлениям формирования адаптивности личности в учреждениях профессионального образования показал, что эффективность работы по социальной и профессиональной адаптации учащихся в значительной степени зависит от проектирования модели образовательного пространства (Г. В. Безюлева, 2006; И. А. Паншина, 2004; Ю. В. Макарушкин, 2010 и др.). «Модель делает описываемый объект прозрачным с точки зрения вложенных ресурсов, заинтересованных субъектов деятельности, проектируемых внутренних и внешних связей, принципов управления, результативности. Моделируемая конструкция должна стать кратким, но в то же

время многомерным изложением решения проблемы» [3].

Поэтому одним из условий, обеспечивающих формирование готовности к профессиональной адаптации, дальнейшему профессиональному самоопределению и становлению молодежи с ДЦП, является построение модели сопровождения, включающей в себя деятельность, направленную на оптимизацию воспитательно-образовательного процесса и повышение профессиональной компетентности педагогов к работе с обучающимися данной категории.

В основу экспериментальной деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП в УНПО была положена модель Г. В. Безюлевой [1], которая изменена и дополнена нами с учетом структуры дефекта и характера нарушений опорно-двигательного аппарата (см. схему на с. 86). Исследование проводилось с 2008 по 2013 год.

Деятельность по психолого-педагогическому сопровождению профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП мы разделили на два блока: *первый* — психолого-педагогическая деятельность с обучающимися и *второй* — психолого-педагогическая деятельность с педагогами.

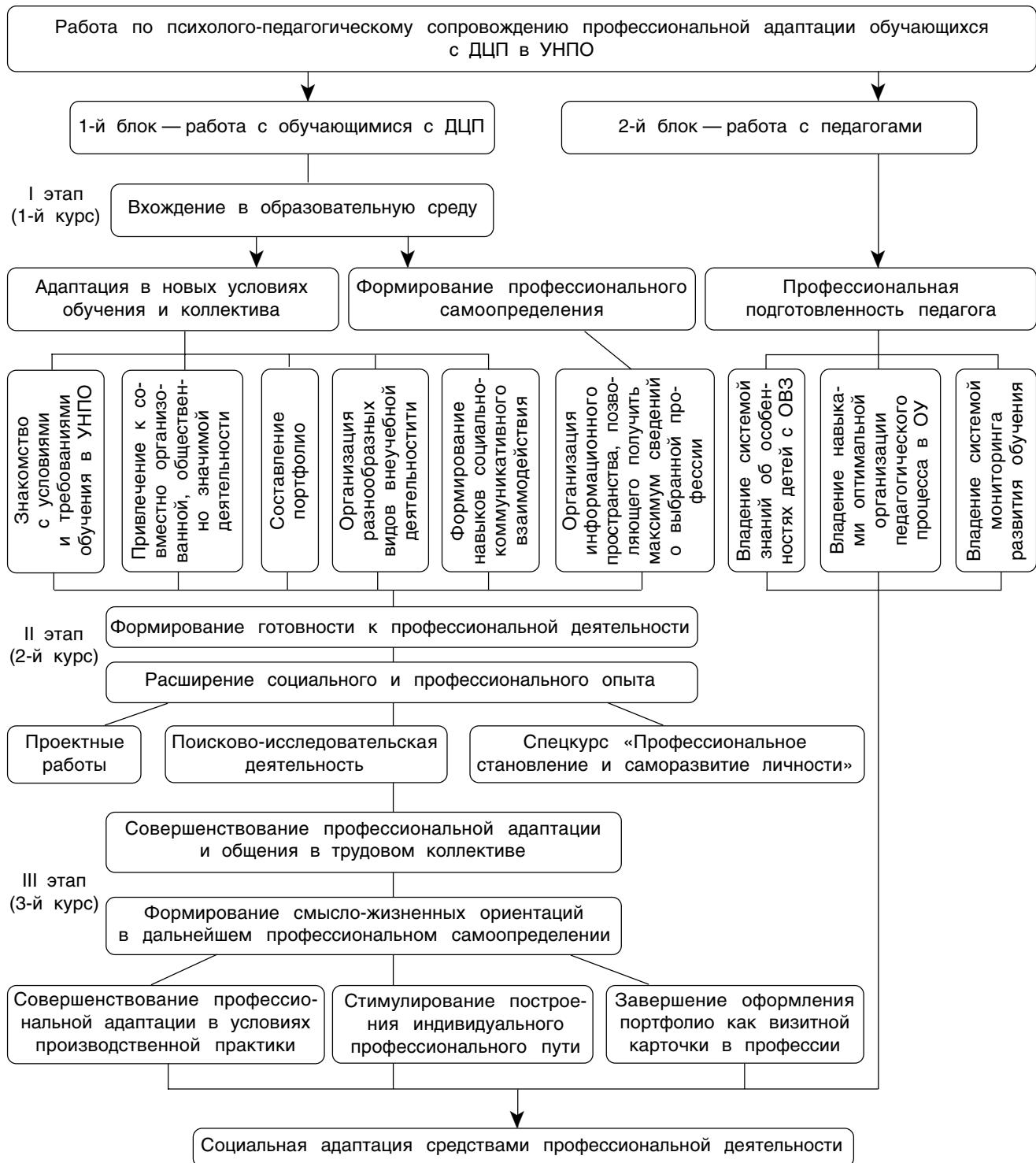
Работу с обучающимися с ДЦП проводили в три этапа, каждый из которых решал конкретные задачи, обладал специфическим содержанием, включал специфические методы работы.

На первом этапе (первый курс) решались задачи по подготовке обучающихся с церебральным параличом к адаптации в новых условиях обучения, воспитания и развития. Учитывая преобладание проявлений вторичного дефекта при вхождении учащихся в профессию, в частности — пассивное привыкание к условиям профессионального обучения, отсутствие адаптивной потребности, то есть желания из-

На первом этапе (первый курс) решались задачи по подготовке обучающихся с церебральным параличом к адаптации в новых условиях обучения, воспитания и развития.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Поэтапная реализация модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП в УНПО



меняться, развиваться средствами профессиональной деятельности, а также недостаточную сформированность коммуникативной способности, влияющей на установление личностью контактов и внутригрупповых отношений, в содержание психолого-педагогического сопровождения были включены следующие направления деятельности:

✓ знакомство первокурсников с условиями и требованиями обучения в профессиональном образовательном учреждении, с педагогическим коллективом, спецификой деятельности кураторов групп;

✓ привлечение обучающихся 1-го курса к совместно организованной, общественно значимой деятельности и индивидуальным общественным нагрузкам, побуждающим к построению внутригрупповых отношений, проявлению самостоятельности и ответственности. Первокурсникам представлялись информация о существующих в образовательном учреждении видах внеучебной деятельности и свобода выбора направлений для самореализации в соответствии с индивидуальными потребностями, интересами, особенностями и возможностями;

✓ формирование социально-коммуникативной компетентности обучающихся с церебральным параличом как основы эффективного социально-адаптивного, межличностного и делового взаимодействия. В связи с этим вводилась внеурочная деятельность в форме групповых занятий, реализующих программу факультативного курса «Формирование навыков социально-коммуникативного взаимодействия»;

✓ организация информационного пространства, позволяющего первокурсникам получить максимум сведений о выбранной профессии и активизировать интерес к ней. Для этого был составлен перечень возможных организаций и предприятий, имеющих необходимые вакансии и способных создать для людей с ограниченными возможностями здоровья комфортную атмосферу; подобраны справочно-информационные материалы по социальной и

правовой защите инвалидов, а также об учебных заведениях, в которых можно продолжить дальнейшее профессиональное образование. Совместно с обучающимися разработаны профессиограммы, организованы профориентационные мероприятия: тематические классные часы, экскурсии в организации и предприятия города, беседы со специалистами и индивидуальные задания для учащихся;

✓ создание обучающимися портфолио, которое представляет собой пакет индивидуальных объективных достижений и успехов за определенный период обучения и направлено на актуализацию самопознания и саморазвития учащихся как основы для максимального самовыражения в профессиональном самоопределении.

На втором этапе (второй курс) формировалась готовность обучающихся с церебральным параличом к профессиональной деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение было направлено на организацию внеучебной профессионально направленной деятельности и включало:

✓ выполнение проектных заданий, позволяющих обучающимся осмысленно планировать свои действия, оценивать конечный результат, вносить корректизы в ранее принятые решения. С учетом специфики дефекта и характерным для лиц с церебральным параличом индифферентным отношением к возможности самореализоваться в деятельности и получать удовлетворение от процесса и результата труда данная форма работы была направлена на формирование активной профессиональной позиции, ключевых компетенций и ценностных ориентаций личности. В рамках проектной деятельности молодые люди получали дополнительную информацию о профессии, более глубоко осваивали содержание профессиональной деятельности, учились взаимодействовать со спе-

На втором этапе (второй курс) формировалась готовность обучающихся с церебральным параличом к профессиональной деятельности.

циалистами предприятий, распределяли между собой обязанности, несли ответственность за качество продукта и сроки его выполнения, постигали нравственную ценность труда как одного из условий самореализации в жизни каждого человека;

✓ оформление стенда материалами, освещавшими отечественный и зарубежный опыт профессионального становления лиц с нарушениями двигательной активности. Эффективность такой деятельности заключалась в разрешении внутреннего противоречия обучающихся с ДЦП, обусловленного осознанием влияния дефекта на уровень социальной востребованности, — могут ли люди, имеющие серьезные нарушения опорно-двигательного аппарата, стать успешными как в личной, так и в профессиональной сферах жизни? С какими проблемами они столкнулись и какие трудности им пришлось преодолевать? В чем их сила? Может ли их жизнь (подвиг) быть нравственным ориентиром, примером для людей, оказавшихся в подобной жизненной ситуации? Данная форма работы имела особое значение, поскольку одной из острых проблем профессионального становления обучающихся с церебральным параличом является проблема редукции образа «я» и утрата веры в возможности быть полноценно реализованным в обществе. Негативным последствием такого состояния является нивелирование морально-нравственных основ сознания, формирование либо пассивно-эгоцентрической позиции по отношению к

обществу (позиции жертвы, нуждающейся в постоянной и активной помощи), либо агрессивно-эгоцентрической позиции (когда здоровые представители общества

воспринимаются с озлобленностью и просто обязаны поддерживать и помогать «больному», выполняя тем самым свой социальный долг). В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение было направлено на осмысление молодыми

людьми с ограниченными физическими возможностями себя, своих возможностей и на коррекцию профессиональных ценностных ориентаций, формирование потребности и привычки к самостоятельному разрешению возникающих в жизни проблем;

✓ проведение групповых коррекционно-развивающих занятий, специально разработанных для обучающихся с ДЦП по программе спецкурса «Профессиональное становление и саморазвитие личности», реализованного в дальнейшем на третьем курсе обучения в УНПО. В процессе обучения использовались такие активные методы, как деловые и сюжетно-ролевые игры, тренинги, дискуссии, упражнения, анализ проблемных ситуаций (жизненных и производственных), направленные на содействие молодежи с двигательной патологией в формировании умений проектировать собственную деятельность, оценивать профессиональные намерения, устремления и планы, осознавать пути, средства, способы и технологии их осуществления, соотносить стороны своей компетентности с меняющимися запросами общества.

На третьем этапе (третий курс) осуществлялась подготовка обучающихся к профессиональной адаптации и общению в трудовом коллективе. Учитывая, что в большинстве случаев молодые люди с ДЦП мифологизируют рабочее место, не имея четких представлений о непосредственном характере работы, психолого-педагогическое сопровождение включало в себя:

✓ совершенствование умения выпускников оценивать свои возможности в исполнении трудовой деятельности и формирование осознанности профессиональных ценностей и смысловых ориентаций посредством производственной практики. Были продуманы и реализованы технологии сопровождения производственной адаптации, минимизирующие неоправданные затраты учащихся в процессе включения их в трудовой процесс;

✓ завершение деятельности по оформ-

На третьем этапе (третий курс) осуществлялась подготовка обучающихся к профессиональной адаптации и общению в трудовом коллективе.

воспринимаются с озлобленностью и просто обязаны поддерживать и помогать «больному», выполняя тем самым свой социальный долг). В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение было направлено на осмысление молодыми

лению обучающимися портфолио, представляющего их визитную карточку в профессии и демонстрирующего усилия, прогресс и достижения каждого конкретного обучающегося в различных областях.

Содержанием второго блока деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП являлась работа с педагогами.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации учащихся с церебральным параличом зависела от профессиональной подготовленности педагогов, работающих с данной категорией лиц в условиях образовательного пространства. В связи с этим были разработаны и апробированы программы дистанционного спецкурса «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся с ДЦП в учреждении начального профессионального образования», очного спецкурса «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья», предназначенные для педагогических работников, учителей специальных (коррекционных) школ, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов в практике институтов повышения квалификации.

Важнейшим условием успешной профессиональной адаптации молодых людей с церебральным параличом являлась организация мониторинга. Непрерывность процесса, его системность и четкость критериальной структуры позволили получить следующие данные о динамике параметров профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП в УНПО:

- ✓ профессиональная направленность;
- ✓ система ценностных ориентаций;
- ✓ мотивация профессиональной деятельности;
- ✓ способность к коммуникации.

Положительные результаты мониторинга в ходе экспериментальной апробации первого блока модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся с ДЦП были получены нами при использовании такого методического инструментария, как «Дневник индивидуального сопровождения», разработанного под руководством С. Д. Забрамной (2004) и адаптированного нами к условиям УНПО.

Таким образом, в процессе проведения мониторинговых исследований нами были получены данные, позволившие сделать вывод о том, что только систематическая и специально организованная работа с обучающимися с ДЦП обеспечивает этой категории молодежи возможность благоприятного протекания профессиональной адаптации в образовательном учреждении. Важно, чтобы модель психолого-педагогического сопровождения данного процесса включала в себя деятельность, направленную на гармонизацию личностного развития учащихся и оптимизацию воспитательно-образовательной работы с целью обеспечения условий социальной адаптации юношей и девушек с церебральным параличом в рамках профессии.

Важнейшим условием успешной профессиональной адаптации молодых людей с церебральным параличом являлась организация мониторинга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безюлева, Г. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов : монография / Г. В. Безюлева. — М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. — 320 с.
2. Забрамная, С. Д. Дневник индивидуального сопровождения / С. Д. Забрамная, А. В. Капланский, Е. И. Капланская // URL: http://abanruo.ucoz.ru/spezobr/PMPk/dnevnik_indsoprovodjenia.doc.
3. Макарушкин, Ю. В. Модель педагогического сопровождения социальной адаптации учащихся школы воспитательной колонии / Ю. В. Макарушкин // URL: http://school-ik33.ucoz.ru/_ld/0/58.pdf.

ШКОЛЬНЫЕ СТРАХИ УЧАЩИХСЯ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ



С. А. ГАПОНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной
и организационной психологии
НГПУ им. К. Минина
sagap@mail.ru

Е. Н. СИНЯВИНА,
кандидат психологических наук,
специалист по учебно-методической
работе кафедры теории и методики
обучения технологии и экономике НИРО
sinyavina@mail.ru

В статье представлены результаты исследования школьных страхов учащихся общеобразовательной школы и школы-интерната санаторного типа. Предлагается программа психологического сопровождения личностного развития учащихся, направленная на преодоление страхов, оценивается ее эффективность на примере работы с учащимися школы-интерната.

In the article the results of research of school fears are presented pupil of the mass educational institutions and boarding schools of sanatory type. The program of psychological accompaniment of personality development of pupil, sent to overcoming of fears, is offered, her efficiency is estimated on the example of work with pupil.

Ключевые слова: *школьные страхи, причины, программа психологического сопровождения личностного развития учащихся, основные компоненты и подходы к работе с детьми, оценка эффективности*

Key words: *school fears, reasons, program of psychological accompaniment of personality development of pupil, basic components and going near work with children, estimation of efficiency*

В последнее время в психологической литературе все чаще обсуждаются вопросы создания благополучной эмоциональной обстановки в школе, поскольку процесс обучения ребенка и взаимоотношения в коллективе сверстников оказывается на его душевном состоянии.

Школьная среда и сам учебный процесс содержат много причин для зарождения тревоги, страхов, эмоционального напряжения. При этом одни дети могут самостоятельно выработать способы преодоления трудностей, чтобы не чувствовать себя жертвами неблагополучных обстоя-

тельств; у других страхи, тревога становятся «эмоциональной направленностью». В ряде работ выделяются следующие факторы, негативно влияющие на эмоциональный мир школьников [2; 3; 6; 10; 13]:

✓ Современная школьная система практикует появление различных учебных заведений в зависимости от способностей детей, поэтому есть дети, которые имеют возможность учиться в гимназиях и лицеях с различным уклоном, и дети, которые по своим способностям могут учиться только в общеобразовательных учреждениях и на фоне более успешных сверстников превращаются в неудачников.

✓ Школьные достижения и неудачи носят публичный характер. Помимо своей воли ребенок является объектом непрерывного наблюдения в течение всего дня. Даже при отсутствии контрольных работ ученик должен отвечать на вопросы, он все время сравнивается с другими учениками, то есть оказывается в ситуации соперничества, в котором довольно часто чувствует себя побежденным.

✓ Правила контроля знаний в школе делят всех детей на «сильных», «средних» и «слабых». Такого рода формы контроля, инициирующие у школьников с не развитыми способностями к саморегуляции переживание сверхответственности, могут актуализировать страхи и даже панику, дезорганизовать учебную деятельность.

✓ Школьные страхи могут стать следствием педагогического общения. Школьники боятся вызвать гнев учителя, неосознанно претендующего на роль самого умного, на право контролировать их познавательную активность, оценивать «правильность» ответов. Инициатива ученика, стремящегося доказать себе и окружающим, что он также может контролировать ситуацию и совершать какие-либо действия, часто не одобряется взрослыми, воспринимается ими как опасная или не соответствующая возрастным нормам и нормам учреждения.

✓ Страхи подростков могут возникать

и поддерживаться на основе «эмоционального заражения» учебной группой в критических ситуациях. Например, понимание сложности учебного предмета блокируется страхом, в основе которого содержится установка «мы этого никогда не сможем понять, потому что нам плохо объясняют».

✓ Страх преодоления себя в освоении новых видов учебных заданий — очень разнообразная по своим видам группа страхов, которые в литературе описываются в контексте различных ситуаций учебной деятельности: страх ответа у доски, выступления на сцене (социофобия), страх само выражения (особенно в гуманитарных дисциплинах).

Особенно сильно увеличиваются страхи у подростков с несформированным самоконтролем эмоций. Л. С. Славина объясняет вспышки гнева или «аффекты» у детей разрядкой тревоги, которые происходят из-за «смысловых барьеров», возникающих в системе межличностных отношений «ученик — учитель». Замечания, оценки и даже эмоционально-нейтральные обращения учителя к учащемуся могут вызывать «аффекты неадекватности», «эмоциональную бурю», нарушение школьных правил, отказ от учебной деятельности [9]. А поскольку школа для детей является основным социумом, с которым связывается большинство их обязанностей и желаний, не удивительно, что в ней концентрируется и множество страхов.

Однако до сих пор четкие способы и методы работы с данной проблемой до конца не определены. Это обуславливает актуальность цели нашего исследования — преодоление школьных страхов учащихся в рамках программы психологического сопровождения.

На базе образовательно-оздоровительной школы-интерната санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении (ГКООУ «Мореновская областная са-

Поскольку школа для детей является основным социумом, с которым связывается большинство их обязанностей и желаний, не удивительно, что в ней концентрируется и множество страхов.

наторно-лесная школа» Нижнего Новгорода) проводилось исследование в начале (констатирующий эксперимент) и в конце учебного года — после проведения работы по программе психологического сопровождения личностного развития учащихся (формирующий эксперимент). Общее число испытуемых за три года работы составило 178 человек: 63 ученика 4—5-х классов и 115 учеников 6—9-х классов. Поскольку «текущесть» контингента учащихся школы-интерната высокая, практически каждый ребенок принимал участие в работе только в течение одного года.

В связи с тем что ГКООУ «Мореновская областная санаторно-лесная школа» — образовательно-оздоровительное учреждение, большинство учащихся которого имеет ослабленное физическое здоровье (основное заболевание — туберкулезированность и несколько сопутствующих — сколиоз, астма, плоскостопие и др.), представленная в данном психологическом исследовании выборка учащихся школы-интерната имеет ряд специфических особенностей по медицинским и социальным показателям.

Следующей важной особенностью детей школы-интерната является их социальное положение.

Прежде всего следует отметить, что большинство детей, принявших участие в исследовании, можно отнести как к группе «несовершеннолетних, находящихся в

социально опасном положении», так и к группе «детей, находящихся в трудной жизненной ситуации» [2; 11; 12], поскольку 78 % детей проживает в малообеспеченных, многодетных или неполных семьях,

в семьях опекунов, а большая часть полных семей — неблагополучные.

В качестве контрольной группы были исследованы ученики 4—8-х классов МБОУ СОШ № 109 Московского района Нижнего

Новгорода, общее количество которых составило 120 человек: 43 человека — ученики 4—5-х классов и 77 — ученики 6—8-х классов.

Нами было сделано предположение о том, что у «неблагополучных» по состоянию здоровья и в социальном плане детей, находящихся в условиях образовательно-оздоровительного интерната, уровень школьных страхов будет выше, чем у учащихся обычной школы.

Для исследования школьных страхов и уровня личностной тревожности школьников применялся «Тест школьной тревожности Филлипса», направленный на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста [8]. Эта методика является одной из ведущих в исследовании психических состояний, так как позволяет наиболее подробно исследовать тревожность детей, касающуюся школьной жизни по показателям, характеризующим вышеупомянутые факторы и негативно влияющим на эмоциональный мир школьников:

✓ общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы;

✓ переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего — со сверстниками);

✓ фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку реализовать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.;

✓ страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью раскрытия, предъявления себя другим, демонстрации возможностей;

✓ страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей;

✓ страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок;

✓ низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды;

✓ проблемы и страхи в отношении с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка;

✓ общая тревожность личности.

Статистическая обработка данных исследования проводилась с помощью критериев: угловое распределение Фишера (ϕ) и хи-квадрат (χ^2)²

Результаты констатирующего эксперимента были несколько неожиданными для нас, поскольку не выявили достоверных различий по уровню школьных страхов между учащимися обычной школы и школы-интерната по подавляющему большинству измеряемых показателей. Так, в обеих группах наиболее выраженными (по сумме высокого и повышенного уровня выраженности) являются страхи:

✓ самовыражения (отмечен у 58 % учащихся школы-интерната и 65 % учащихся МБОУ СОШ № 109);

✓ несоответствия ожиданиям окружающих (59 % и 49 % соответственно);

✓ в отношениях с учителями (58 % и 58 % соответственно).

Около трети учащихся обеих школ обнаруживают высокие показатели по остальным шкалам теста, в том числе по личностной тревожности (у 36 % учащихся школы-интерната и 38 % учащихся МБОУ СОШ № 109).

Достоверные различия между группами выявлены только по показателю «социальный стресс»: у учащихся интерната он выше, что, по-видимому, объясня-

ется несформированной адаптацией учащихся школы-интерната к новым условиям проживания — в отрыве от дома.

Таким образом, мож-

но сделать вывод о том, что у значительного числа учащихся, независимо от вида учебного заведения, отмечаются типичные формы школьных страхов, оказывающие негативное влияние на их психическое здоровье. Кроме того, как свидетельствуют результаты исследования учеников с 4-го по 8-й класс МБОУ СОШ № 109, в процессе обучения и взросления детей без специальной психологической работы эти страхи не исчезают.

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования явилась разработка программы психолого-педагогического сопровождения личностного развития учащихся, направленной на снижение тревожности, страхов, нервно-эмоционального напряжения, повышение самооценки, способности к самопринятию, обучение самоконтролю, помочь в решении личностных проблем и проблем социализации при построении конструктивных отношений с учителями и сверстниками.

Основными принципами, на которых построена программа, являются принципы сотрудничества и диалога, реализованные в ее структуре и содержании с учетом особенностей младшего и среднего подросткового возраста. Основными компонентами программы, с помощью которых происходит развитие необходимых личностных качеств воспитанников, являются эмоциональный, поведенческий и когнитивный.

Структура программы включает три блока.

Первый блок — «Самопринятие», состоит из двух тем и десяти занятий.

Цели данного блока: формирование позитивного отношения учащихся к своей личности, самопринятия и принятия других.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

Задачи блока:

- ✓ сформировать положительное мнение о своем «я»;
- ✓ почувствовать свою значимость;
- ✓ осознать свои и чужие достоинства и недостатки.

Второй блок — «Эмоциональное развитие», является основным блоком программы и включает в себя три темы и тринадцать занятий.

Цель блока: формирование умения управлять своими эмоциональными реакциями и чувствами.

Задачи блока:

- ✓ познакомить детей с понятием «эмоции»;
- ✓ способствовать принятию своих эмоций и чувств;
- ✓ научить способам снятия эмоционального напряжения;
- ✓ научить выражать эмоции социально приемлемыми способами.

Третий блок — «Самовоспитание и формирование мотивации к учебной деятельности», состоит из двух тем и восьми занятий.

Цели блока: формирование у детей навыков самовоспитания и интереса к учебной деятельности.

Задачи блока: оказание помощи в

формировании навыков самовоспитания, осознании своих жизненных интересов и необходимости развивать положительные личностные качества.

В программу были включены следующие виды работы: ролевые, психогимнастические и коммуникативные игры, дискуссии, релаксационные и арт-терапевтические методы и интерактивные формы работы (case study). При составлении программы учитывались такие критерии, как:

- ✓ соответствие содержания программы возрастным нормам развития детей;
- ✓ системность предъявления материала по принципу возрастания уровня сложности упражнений;
- ✓ индивидуальные и групповые формы работы с детьми в зависимости от выраженности нарушений их физического здоровья.

Поскольку учащиеся 4—5-х классов относятся к младшему подростковому возрасту, а учащиеся 6—9-х — к среднему [13], наполнение занятий конкретными заданиями проводилось с учетом возрастных особенностей детей, и при анализе полученных результатов мы также рассматривали эти группы отдельно (таблицы 1 и 2). Статистическая обработка проводилась с помощью метода χ^2 (хи-квадрат).

Таблица 1

Динамика выраженности показателей школьных страхов и личностной тревожности у учащихся 4—5-х классов до и после проведения формирующего эксперимента (%)

Уровни развития страхов	Общешкольная тревожность		Социальный стресс		Фрустрация потребности достижения успеха		Страх самовыражения		Страх ситуации проверки знаний		Страх несоответствия ожиданиям окружающих		Физиологическая сопротивляемость стрессу		Проблемы и страхи в отношениях с учителями		Личностная тревожность	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Высокий	14,3	10,3	22,4	6,2	20,4	12,2	32,6	10,2	44,8	20,4	51	28,5	12,2	10,2	24,4	8,2	12,3	4
Средний	57,2	26,5	38,7	20,4	48,9	38,9	46,9	55,2	44,8	46,9	22,5	26,7	10,3	10,3	42,8	32,6	51	40,8
Низкий	28,5	63,2	38,9	73,4	30,7	48,9	20,5	34,6	10,4	32,7	26,5	44,8	77,5	79,5	32,6	59,2	36,7	55,2
$p <$	0,01		0,01		0,01		0,01		0,01		—		0,01		0,01			

Таблица 2

**Динамика выраженности показателей школьных страхов
и личностной тревожности у учащихся 6—9-х классов
до и после проведения формирующего эксперимента (%)**

Уровни развития страхов	Общешкольная тревожность		Социальный стресс		Фruстрация потребности достижения успеха		Страх самовыражения		Страх ситуации проверки знаний		Страх несоответствия ожиданиям окружающих		Физиологическая сопротивляемость стрессу		Проблемы и страхи в отношениях с учителями		Личностная тревожность	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Высокий	16,2	9,8	11,2	3,7	7,4	2,5	33,4	17,3	28,4	19,7	32	25,9	13,6	12,3	20,9	3,7	6,2	3,8
Средний	20,9	12,5	28,3	18,6	30,8	25,9	32	46,9	34,6	40,7	27,2	18,6	9,8	6,3	40,7	35,8	34,6	20,9
Низкий	62,9	77,7	60,5	77,7	61,8	71,6	34,6	35,8	37	39,6	40,8	55,5	76,6	81,4	38,4	60,5	59,2	75,3
<i>p <</i>	0,01		0,01		—		0,01		—		0,01		—		0,01		0,01	

Из данных, представленных в таблицах, видно, что после проведения формирующего эксперимента у учащихся обеих возрастных групп наблюдается статистически значимая позитивная динамика (снижение уровня школьных страхов) по большинству исследуемых показателей:

- ✓ общешкольной тревожности;
- ✓ социальному стрессу;
- ✓ страху самовыражения;
- ✓ страху несоответствия ожиданиям окружающих;
- ✓ страху общения с учителями, личностной тревожности школьников.

По показателям фрустрации потребности достижения успехов и страха ситуации проверки знаний достоверные сдвиги выявлены только у младших подростков, что можно объяснить естественным волнением, вызванным большим количеством итоговых контрольных работ в старших классах и проведением в период обследования мониторинга знаний учебных предметов.

По показателям физиологической сопротивляемости стрессу существенных изменений в ходе развивающего эксперимента не обнаружено у большинства детей обеих возрастных групп. Следует отметить, что высокая сопротивляемость стрессу выявлялась и на констатирующем

этапе эксперимента, что можно объяснить проживанием большинства детей до поступления в школу-интернат в неблагополучных семьях, которое «закалило» их нервную систему, поэтому среди проживания и обучения в интернате эти дети рассматривают как комфортную.

На основании полученных в исследовании результатов можно сделать следующие основные выводы.

✓ Апробация программы психолого-педагогического сопровождения личностного развития учащихся продемонстрировала ее высокую эффективность, поскольку позитивная динамика в виде снижения уровня школьных страхов наблюдалась по большинству исследуемых показателей в обеих возрастных группах.

✓ Программа содержит большое количество заданий, ориентированных на постоянное взаимодействие детей друг с другом, что дает им возможность научиться плодотворно сотрудничать, осознавать свои положительные и отрицательные стороны, ответственность за свое поведение, принимать себя и других как личность, заслуживающую уважительного отношения, а также освоить конструктивные способы снятия эмоционального напряжения.

✓ Поскольку в констатирующем эксперименте было показано, что структура

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

школьных страхов является однотипной для учащихся различных видов школ, разработанная и апробированная нами программа психолого-педагогического сопро-

вождения личностного развития может быть использована не только в детских домах и школах-интернатах, но также и в общеобразовательных школах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гапонова, С. А. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей, нуждающихся в длительном лечении / С. А Гапонова, Е. Н. Синявина // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 135—142.
2. Долгова, Л. А. Дети группы риска: психологическая помощь и преемственность в воспитании / Л. А. Долгова [и др.]. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2006. — 168 с.
3. Кочубей, Б. Ярлыки для тревожности / Б. Кочубей, Е. Новикова // Семья и школа. — 1988. — № 9. — С. 6—10.
4. Матвеев, Б. Р. Развитие личности подростка: программа практических занятий : методическое пособие / Б. Р. Матвеев. — СПб. : Речь, 2007. — 176 с.
5. Монина, Г. Б. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником / Г. Б. Монина, Е. В. Панасюк. — СПб. : Речь, 2006. — 200 с.
6. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М. ; Воронеж, 2000. — 304 с.
7. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учебное пособие / авт.-сост. : Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. — М. : Изд-во института психотерапии, 2005. — 128 с.
8. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 128 с.
9. Славина, Л. С. Дети с аффективным поведением / Л. С. Славина — М. : Институт практической психологии, 1966. — 150 с.
10. Тарабакина, Л. В. Эмоциональный мир подростка / Л. В. Тарабакина. — М. : Прометей, 2006. — 168 с.
11. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ от 28.06.1999. — № 26. — Ст. 3177.
12. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ред. от 23.07.2008) // Собрание законодательства РФ от 28.06.1999 г. — № 26. — Ст. 3177.
13. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. — М. : Академия, 2001. — 208 с.

В 2013 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы

Нижегородского института развития образования

вышло в свет издание:

Шамов, А. Н. Оценка языковой и речевой деятельности учащихся на уроках иностранного языка / А. Н. Шамов, Н. А. Юрлова. 99 с.

В пособии представлены материалы, раскрывающие особенности оценки речевой и языковой деятельности учащихся на уроках иностранного языка. Издание адресовано студентам лингвистических специальностей и преподавателям иностранных языков средней школы.

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА



Т. Н. КНЯЗЕВА,
доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
классической и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
tnknyazeva@mail.ru



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор психологических наук,
профессор кафедры классической
и практической психологии
НГПУ им. К. Минина
kafedra417@mail.ru

В статье излагается концепция профессиональной подготовки магистров по программе «Практическая психология». Обсуждается проблема необходимости и специфики такой подготовки применительно к деятельности практического психолога в сфере образования, здравоохранения и социального обслуживания. Предлагается модель профессиограммы практического психолога.

The article describes the concept of master's vocational training according to the Practical Psychology program. The problem of need and specifics of such preparation in relation to the activity of a practical psychologist in education, health care and social service is discussed. The authors of the article offer the model of the practical psychologist proffessiogram.

Ключевые слова: практическая психология, компетентностный подход, профессиональная подготовка магистров, содержательные, организационно-технологические и оценочные средства обучения, профессионально-личностные компетенции практического психолога, функциональные обязанности практического психолога, профессиограмма магистра практической психологии

Key words: practical psychology, competence approach, professional preparation masters, substantive, organizational and technological and estimated means of education, professional and personal competence of the practical psychologist, functional duties of the practical psychologist, the content of the professional master's practical psychology

Профессиональная подготовка практического психолога, так же как и сама служба практической психологии, находится в процессе своего становления. Объективным фактором такой ситуации является сравнительно небольшое (20—25 лет) время существования психологических служб в различных отраслевых сферах деятельности. Особенно это касается государственных сфер — системы образования, здравоохранения и социального обслуживания.

Практическая востребованность специалиста-психолога в различных сферах жизнедеятельности вряд ли может быть оспорена, а вот уровень его профессиональной подготовки сегодня является предметом многих дискуссий. Это вполне оправдано, поскольку, как отмечают сами психологи, до сих пор не определено правовое поле деятельности практического психолога, не прописаны четко его функциональные обязанности, не выделены приоритетные направления и специфика его деятельности в зависимости от особенностей того учреждения, в котором он работает. Поэтому профессиональная подготовка практического психолога еще не в полной мере содержательно определена и организационно обеспечена, она зависит от того, где происходит обучение и кто учит психологов [1].

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина осуществляет профессиональную подготовку психологов более

20 лет. За это время менялись образовательные стандарты, система требований к квалификации этих специалистов, условия их подготовки. С введением ФГОС изменился и подход к оцен-

ке результатов образования: в основу процесса подготовки студентов и оценки результативности их обучения теперь положена система компетенций как совокупность взаимосвязанных качеств субъекта

(профессиональных и личностных), необходимых для продуктивной деятельности в определенной профессиональной сфере.

Стандарты предусматривают многоуровневую профессиональную подготовку: бакалавр (специалист), магистр. Кроме того, с 1 сентября 2013 года такой вид послевузовского образования, как аспирантура (адъюнктура), стал отдельным уровнем высшего образования (за исключением докторанттуры). При этом положение магистратуры в современной российской системе образования оказывается двойственным: с одной стороны, квалификация «магистр» относится к уровням высшего образования, с другой стороны, магистратура является постдипломным образованием для лиц, уже имеющих высшее образование (с квалификациями «бакалавр» или «специалист»).

Стандарты магистратуры предусматривают ориентацию на научно-исследовательскую составляющую подготовки будущих профессионалов. Однако что касается психологии, не менее значимой оказывается и подготовка квалифицированных психологов-практиков. Это связано с реальными запросами общества на психологические услуги самого широкого спектра. В Нижегородской области такие запросы поступают в первую очередь из сфер образования, здравоохранения и социального обслуживания населения, поскольку там наиболее ощутима нехватка квалифицированных психологических кадров, что и ставит во главу угла вопрос их профессиональной подготовки.

Отвечая запросам времени, в НГПУ им. К. Минина ведется подготовка магистров по программе «Практическая психология». Реализация этой программы предполагает углубление и расширение спектра практико-ориентированных квалифицированных действий магистра, сочетающихся с исследовательским подходом к решению профессиональных задач. При этом ключевыми в такой подготовке являются вопросы: «Кто такой практический психолог?» и «Каким он должен быть в сфере

Поэтому профессиональная подготовка практического психолога еще не в полной мере содержательно определена и организационно обеспечена, она зависит от того, где происходит обучение и кто учит психологов.

Образовательный процесс: методы и технологии

образования, здравоохранения и социального обслуживания?»

На наш взгляд, ответы на эти вопросы далеко не однозначны, поскольку в этих сферах (как и во многих других) запрос на деятельность практического психолога может исходить и от индивидуального клиента, и от организации. Таким образом, профессиональная деятельность практического психолога может осуществляться в двух вариантах: как самостоятельная индивидуальная практика или в структуре конкретной организации в соответствии с ее задачами.

В то же время круг профессиональных обязанностей психолога в обоих случаях одинаков: диагностика и экспертиза, консультирование, коррекция и развитие, просвещение и профилактика. Поэтому можно говорить о едином подходе к подготовке практических психологов. Основная идея такого подхода — фундаментальная психологическая подготовка и практико-ориентированный характер обучения.

Реализация этой идеи заложена в содержании магистерской программы: базовые дисциплины учебного плана, отражающие ФГОС, ориентированы на теоретическую и научно-исследовательскую подготовку; вариативные дисциплины и дисциплины по выбору — на практическую деятельность психолога. Помимо этого, вариативные дисциплины и дисциплины по выбору учитывают запросы основных социальных сфер. Так, в программе предусмотрено развитие профессиональных компетенций практического психолога, работающего в сфере образования, здравоохранения, социального обслуживания семьи и помощи в кризисных ситуациях.

Модульное построение программы предполагает возможность построения индивидуальной образовательной траектории, выбора магистрантом именно тех курсов, которые отражают его профессиональные потребности или перспективу его деятельности. Кроме того, поскольку большинство магистрантов совмещают учебу в магистратуре с работой, для них преду-

смотрены курсы дистанционного обучения (прежде всего те дисциплины, которые не требуют отработки практических навыков).

Такая содержательная структура подготовки магистров предполагает определенные, в том числе инновационные, организационно-технологические параметры образовательного процесса. В частности, основными формами организации учебного процесса выступают такие виды

деятельности, как учебный (академического типа), квазипрофессиональный и учебно-профессиональный. Первый из них является традиционным для вузовской подготовки — это лекции, семинары и практические занятия. Квазипрофессиональный и учебно-профессиональный виды деятельности предполагают активное вхождение учащихся в содержательное пространство практической психологии, развитие деятельностных компетенций.

Основной отличительной особенностью квазипрофессиональной деятельности становится приближенность обучения к реальным условиям решения профессиональных задач, что достигается посредством моделирования на аудиторных занятиях конкретных ситуаций из практической практики, связанных с постановкой и решением соответствующих проблемно-ориентированных заданий.

Учебно-профессиональная деятельность магистров осуществляется в ходе практики и выполнения научно-исследовательской работы, которая подразумевает не только подготовку диссертационного исследования, но и проведение как групповых, так и индивидуальных прикладных пилотных мини-исследований.

Для успешной реализации учебно-профессиональной деятельности будущих практических психологов кафедра классической и практической психологии организует клинические базы практик, которые являются инновационной формой профессиональной подготовки практических пси-

Модульное построение программы предполагает возможность построения индивидуальной образовательной траектории, выбора магистрантом именно тех курсов, которые отражают его профессиональные потребности или перспективу его деятельности.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

хологов в рамках компетентностного подхода. Ими могут выступать: образовательные и медицинские учреждения, психолого-медицинско-социальные и реабилитационные центры, центры кризисной помощи, центры занятости и др. Основное назначение клинических баз практик — быть площадкой для проведения разных видов стажировки магистров и формирования профессионально важных компетенций в определенной области психологической деятельности.

Именно опора на сферу приложения профессионально-личностных компетенций позволяет при создании образовательной магистерской программы моделировать профессиограмму выпускника как систему содержательных характеристик сферы деятельности и функциональных обязанностей в рамках этой деятельности. Прак-

тический смысл профессиограммы не только в том, чтобы представить обобщенную модель квалификационных требований к специалисту в той или иной области, но и в том, чтобы определить наиболее адекватные содержательные, организационные и оценочные средства его обучения.

В основе моделирования такой профессиограммы лежат основные направления (виды) деятельности практического психолога: диагностика и экспертиза, консультирование, коррекция и развитие, профилактика (включающая просвещение). Содержание этих видов деятельности обусловлено спецификой решаемых в различных социальных сферах психологических задач. Таким образом, одни и те же функции практического психолога в разных сферах имеют специфическое содержание (см. таблицу).

Содержание основных видов деятельности психолога в различных сферах профессиональной практики

Сфера профессиональной практики	Основные виды деятельности практического психолога (функционал)			
	диагностика и экспертиза	консультирование	коррекция и развитие	профилактика (включая просвещение)
Образование	✓ особенностей психического развития воспитанников и учащихся разных возрастов; ✓ проблем и трудностей их обучения и воспитания; ✓ средовых факторов образования и т. п.	учащихся, педагогов и родителей по индивидуальному запросу	✓ детей и подростков с ОВЗ и группы риска; ✓ индивидуальных склонностей и способностей детей	отклонений и трудностей в развитии, обучении, поведении учащихся
Здравоохранение	✓ психологического статуса пациента; ✓ психосоматической патологии; ✓ межличностных отношений врача и пациента; ✓ психологической эффективности применяемого лечения	субъектов лечебно-диагностического процесса (пациентов, родственников, медицинского персонала)	✓ психологических ресурсов пациента; ✓ межличностных отношений субъектов, обусловленных ситуацией болезни	различного рода психических заболеваний
Социальное обслуживание	✓ психического состояния и потребностей клиента; ✓ внутрисемейных отношений; ✓ условий и причин возникновения трудных жизненных ситуаций	клиентов различных социальных групп (супругов, родителей, участников боевых действий, пожилых, безработных)	✓ адаптационных ресурсов личности; ✓ межличностных отношений клиентов в различных социальных ситуациях	нарушений психического здоровья и девиаций

Модель такой профессиограммы дает возможность подойти к построению содержательных аспектов практико-ориентированного обучения и оценке формируемых в ходе образовательного процесса профессионально-личностных компетенций.

Важнейшим шагом в этом направлении является составление системы оценочных заданий, адекватных заявленным проверяемым характеристикам. С этой целью структурируются когнитивные (интеллектуальные, практические) составляющие всех компетенций, реализуемых в конкретном курсе дисциплины, и выбираются наиболее адекватные для них способы проверки (виды оценочных заданий). Здесь же определяется вид контроля (текущий или рубежный), на который выносится это задание.

Однако для оценки профессиональной компетентности практического психолога недостаточно проверить сформированность его деятельностных характеристик (когнитивных, интеллектуальных, практических). Необходимо также оценить профессионально-личностную составляющую, то есть ценностно-мотивационные характеристики его отношения к выполняемой деятельности. Для этого в структуру контроля (как правило, текущего) закладывается и система оценки профессионально-личностных показателей.

К таким показателям относятся характеристики, отражающие мотивационно-ценное отношение субъекта к выполняемой деятельности. Это отношение выступает в качестве индикатора личностной направленности магистра на профессиональное развитие. Среди этих характеристик можно выделить такие показатели отношения к деятельности, как проявление интереса, активность и инициативность в освоении предметной области, готовность к самостоятельному поиску знаний, потребность в их углублении и т. д.

Применительно к профессии практического психолога также можно говорить о способности видеть и соотносить свои профессиональные возможности с харак-

тером запроса, готовности ставить и находить ответы на следующие вопросы:

✓ «Что именно я должен и могу делать, каково пространство моей профессиональной компетентности?» (целевая составляющая);

✓ «Зачем нужны мои действия, в чем их смысл?» (мотивационная составляющая);

✓ «Как можно достичь нужных результатов?» (технологическая составляющая);

✓ «Почему те или иные действия приводят именно к такому результату?» (смысловая составляющая);

✓ «Где начинается и где заканчивается моя профессиональная ответственность?» (этическая составляющая).

Последняя составляющая имеет первостепенное значение, поскольку независимо от области своей профессиональной деятельности практический психолог должен, прежде всего, быть носителем гуманистических ценностей и нравственной культуры. В этом плане для подготовки магистра принципиально важна переориентация с когнитивно-репродуктивного на рефлексивно-аналитический способ познания предмета профессиональной деятельности. Как говорил режиссер Г. М. Козинцев своим студентам: «Режиссуре научить невозможно. Поэтому я попытаюсь научить вас думать. А если вам удастся освоить этот процесс, то до всего остального вы доберетесь сами, своим собственным умом» [2, с. 23].

Рефлексивно-аналитический способ познания — наиболее адекватный путь развития профессионального мышления, на котором основаны многие компетенции магистра практической психологии.

Реализуемая в настоящее время система магистерской подготовки по программе «Практическая психология» в рамках компетентностного подхода представляет собой достаточно гибкий вариант для включения в него инновационных способов

рефлексивно-аналитический способ познания — наиболее адекватный путь развития профессионального мышления, на котором основаны многие компетенции магистра практической психологии.

профессионального становления психоло-
га и вариативного использования для это-
го ресурсов вуза. Такую перспективную

задачу ставят для себя специалисты ка-
федры классической и практической пси-
хологии НГПУ им. К. Минина.

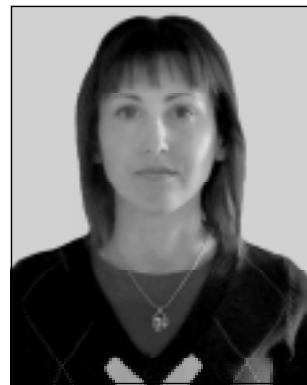
ЛИТЕРАТУРА

1. Дубровина, И. В. О профессиональной подготовке практического психолога образования / И. В. Дубровина // Психологическая наука и образование // URL: <http://www.psyedu.ru>.
2. Рязанов, Э. Неподведенные итоги / Э. Рязанов. — М., 1977.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ КУРСЕ «ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЕ»



Л. С. КОЛМОГОРОВА,
доктор психологических наук,
профессор, директор Института
психологии и педагогики АлтГПА
(Барнаул)
kolmogorova52@mail.ru



Л. А. КОЛМОГОРОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования
АлтГПА (Барнаул)
kolmogorova.liliya@list.ru

В статье рассматриваются теоретические подходы и возможности формирования ос-
нов коммуникативной компетентности учащихся средней школы в рамках профес-
сиональной деятельности педагога-психолога. Также представлены результаты экспе-
риментальной работы по формированию коммуникативной компетентности стар-
шеклассников.

The article examines the theoretical approaches and the possibility of forming the foundations of communicative competence of high school students in the professional work of the teacher-psychologist. The results of experimental work on the formation of communicative competence of senior pupils are also presented.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, содержание образования, универсальные учебные действия, психологическая компетентность

Key words: communicative competence, communicative skills, educational content, universal learning activities, psychological competence

Современные подходы к определению образовательного результата предполагают, что выпускник средней общеобразовательной школы должен быть подготовлен не только к поступлению в учреждения профессионального образования, но и к жизни в широком значении этого слова: личной, общественной, семейной и т. д.

Проанализировав изменения, произошедшие в развитии детей за последние двадцать лет, Д. И. Фельдштейн пришел к выводу, что у 25 % современных детей младшего школьного возраста отмечаются недостаточная социальная компетентность, беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты. При этом более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, носят агрессивный характер.

Неблагоприятными тенденциями сегодня являются обеднение и ограничение общения детей, в том числе подростков, со сверстниками, увеличение явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности. Д. И. Фельдштейн также отмечает, что выраженным чувством одиночества отличались и подростки 1990-х годов, но при этом их тревожность по силе проявления стояла на 4—5-м месте, тогда как в 2009 году тревожность у 12—15-летних детей вышла на 2-е место, усугубляясь чувством брошенности, ненужности взрослому миру, опустошенности, растерянности, неверия в себя [11].

В то же время потребность в общении со взрослыми и сверстниками продолжает быть одной из основных в процессе становления личности. Дети хотят, но не умеют общаться. Помочь ребенку сформировать эти умения — важная задача, стоящая перед педагогами, родителями и (в еще большей степени) психологами системы образования.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов предполагает формирование у учащихся, наряду с предметными, двух групп компетенций, называемых **метапредметными и личностными**.

По своему содержанию они близки к универсальным учебным действиям: «В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и само совершенствованию» [3, с. 3].

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов) группой авторов [3]. Коммуникативные учебные действия и коммуникативная компетентность — понятия близкие. Однако необходимо соотнести содержание коммуникативной компетентности и коммуникативных учебных действий с позиций компетентностного подхода.

В настоящее время существуют раз-

ные тенденции, сегодня являющиеся обеднение и ограничение общения детей, в том числе подростков, со сверстниками, увеличение явлений одиночества, отвержения, низкий уровень коммуникативной компетентности.

личные точки зрения по следующим недостаточно разработанным вопросам:

- ✓ структура коммуникативной компетентности личности;
- ✓ содержание коммуникативной компетентности как образовательного результата на различных возрастных этапах;
- ✓ критерии ее сформированности в каждом возрастном периоде;
- ✓ роль педагога-психолога в формировании коммуникативной компетентности школьников.

Понятие «коммуникативная компетентность», представления о ее содержании и структуре разрабатывали Т. Гордон, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, В. И. Кашницкий, Л. А. Петровская, А. Г. Самохвалова и др. Также отечественными учеными изучались такие близкие феномены, как «коммуникативные способности» (А. А. Леонтьев, Г. С. Васильев), «коммуникативный потенциал» (Р. А. Максимова, В. В. Рыжов, А. Г. Самохвалова), «коммуникативный мир личности» (В. И. Кабрин).

Многие отечественные авторы, исследовавшие вопросы коммуникативных особенностей личности, отмечали, что комплекс коммуникативных возможностей человека является сложной системой. Так, Ю. М. Жуков в структуре коммуникативной компетентности личности выделил несколько иерархических уровней: стратегический, тактический, технический.

В. И. Кашницкий, рассматривая феномен коммуникативной компетентности личности, определяет его как многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных, поведенческих особенностей), опосредующее эффективную коммуникативную деятельность [4].

Л. А. Петровская под коммуникативной компетентностью понимает способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности она включает неко-

торую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса [8]. Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растворников рассматривают коммуникативную компетентность как «систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [2, с. 4].

Е. В. Сидоренко выделила следующие составляющие коммуникативной компетентности: коммуникативные способности, коммуникативные умения, коммуникативные знания, адекватные коммуникативным задачам и достаточные для их решения. При этом коммуникативная способность трактуется автором двояко: и как природная одаренность человека в общении, и как коммуникативная производительность [10].

Другое направление представлено рядом работ, где в структуру коммуникативной компетентности, помимо знаний, умений, навыков (инструментальный или операционный компонент), включены саморегуляция, эмпатия, рефлексия (эмоционально-волевой компонент); мотивационно-ценностный компонент, а также их единство.

Наиболее широко к освещению проблемы подошел в своих работах Ю. Н. Емельянов. Под коммуникативной компетентностью он понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [1, с. 7].

Структура коммуникативной компетентности, по Ю. Н. Емельянову, включает:

- ✓ общие способности (обучаемость);
- ✓ коммуникативные знания, умения, навыки (свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения; организация индивидом межличностного пространства на своей территории согласно социальным нормам);

Многие отечественные авторы, исследовавшие вопросы коммуникативных особенностей личности, отмечали, что комплекс коммуникативных возможностей человека является сложной системой.

Л. А. Петровская под коммуникативной компетентностью понимает способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности она включает неко-

✓ личностные переменные: Я-концепция (ее самотождественность, самоподкрепление, стабилизация, самоотношение, образ тела); пластичная / ригидная установка (отношение, самоотношение); экстернальность / интернальность; модус «бытия», а не «обладания».

Т. Ю. Осипова выделяет первичный и вторичный типы компетентности в общении. В структуру вторичной коммуникативной компетентности, помимо операционального (техника общения: средства, способы, тактики установления, поддержания и выхода из контакта), мотивационного (направленность на общение), эмоционально-волевого (эмпатия и саморегуляция) компонентов, входит и творческая способность — коммуникативная креативность (креативность в общении) [7].

Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы Т. Гордоном. Он определил коммуникативную компетентность как умение выйти из любой ситуации, не потеряв «ни грамма внутренней свободы» и в то же время не дав потерять ее партнеру по общению. Как считает Т. Гордон, коммуникативно компетентным является такое поведение, которое повышает (или не снижает) возможности для последующих коммуникаций каждого из партнеров по общению (друг с другом или собой) в качестве свободной личности. Таким образом, критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» (в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу») [12].

Ю. М. Жуков полагает, что критерием коммуникативной компетентности является наличие ресурсов компенсации и нейтрализации негативных эффектов действия. Опираясь на теории С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева о компонентах предметной деятельности, исследователь раскрыл структурный состав компетентности через ориентированочную (анализ и оценка ситуации; формулирование цели и операционального состава действия с ориентировкой в правилах регуляции совместных

действий) и исполнительскую (реализация плана и/или его коррекция) ее части.

А. Г. Самохвалова [9] соответственно структурным компонентам коммуникативной компетентности выделяет три ее критерия:

- ✓ мотивационный;
- ✓ когнитивный;
- ✓ инструментальный.

Опираясь на данные, полученные отечественными исследователями, мы считаем, что критериями коммуникативной компетентности может выступать целый комплекс характеристик:

- ✓ эффективность коммуникативного воздействия;
- ✓ сформированность специальных, необходимых в общении знаний, умений и навыков;
- ✓ достаточный уровень развития личностных качеств, таких как эмпатия, саморегуляция и рефлексивность;
- ✓ гибкость в использовании определенных позиций, стратегий, тактик, дистанций, средств общения в зависимости от актуальной ситуации общения.

Однако в школе до сих пор не уделяют должного внимания этому виду компетентности и не используют программы, направленные на ее формирование в соответствии с возрастными возможностями. Поэтому выпускники школы сталкиваются с большими трудностями и проблемами в построении межличностных отношений, деловом и личном общении.

В последние десятилетия в связи с широкой практикой внедрения программ по развитию коммуникативной компетентности в различных сферах, в том числе в образовании, эта проблема интенсивно разрабатывается многими психологами. Нами также была подготовлена и с начала 1990-х годов реализуется экспериментальная программа интегрированного курса «Человекознание» для средней школы (с 1-го по 11-й класс), включающая блок, направленный на формирование основ коммуникативной компетентности школь-

Критерием компетентности является партнерская позиция в общении «на равных» (в отличие от «пристройки сверху» или «пристройки снизу»).

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

ников [6]. В целом данная программа предполагает целенаправленное формирование основных видов универсальных учебных действий и соответствующих компетенций: познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных.

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем особый тип организации знаний и умений в области коммуникации, позволяющий эффективно решать коммуникативные задачи и проблемы в соответствующих областях деятельности и на доступном для определенного возраста уровне. При этом компетентность мы понимаем как составляющую общей культуры личности. Она предполагает соединение отвлеченных психологических знаний с конкретными знаниями о себе, конкретном человеке, конкретной ситуации.

Прослеживая процесс становления коммуникативной компетентности от одного возрастного периода к другому, мы поставили задачу более детального изучения достижений к моменту окончания средней школы.

В нашем исследовании мы придерживались критериев коммуникативной компетентности, сформулированных Т. Гордоном. В качестве основного критерия компетентности мы выделили партнерскую позицию в общении, или позицию «на равных».

В данной статье излагаются итоги опытно-экспериментальной работы в экс-

периментальных классах (ЭК) школ Барнаула (213 человек), проведенной педагогами-психологами. Была поставлена цель исследовать возможности и особенности формирования коммуникативной компетентности старшеклассников в условиях ее целенаправленного освоения в рамках изучения курса «Человекознание» и сравнить результаты с контрольными классами (КК) испытуемых, где подобные курсы не были введены в учебный процесс.

Для исследования использовался «Тест-опросник коммуникативных умений», разработанный Л. Михельсоном (перевод и адаптация Ю. З. Гильбуха), который построен по типу тестов достижений и содержит описание 27 коммуникативных ситуаций, в которых возможны три типа реагирования: зависимое («пристройка снизу»), компетентное (партерское, уверенное) и агрессивное («пристройка сверху»). Задания позволяют определить сформированность десяти коммуникативных умений [5].

На предварительном этапе исследования были выделены критерии уровней коммуникативной компетентности.

Результаты исследования коммуникативной компетентности в ЭК и КК показали, что существуют статистически достоверные различия между этими выборками как по тесту в целом ($\varphi^* = 3,58, p < 0,01$), так и по каждому тесту в отдельности, кроме четвертого (таблица 1).

Таблица 1

Типы реакций в коммуникативных ситуациях

№ п/п	Перечень коммуникативных умений	Реакции (средние значения, %)					
		«зависимые»		«уверенные, компетентные»		«агрессивные»	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
1	Умение оказывать и принимать знаки внимания	23,56	15,8	75,48	56,7	0,96	30,2
2	Реагирование на справедливую критику	24,04	21,66	62,5	38	13,46	39,7
3	Реагирование на несправедливую критику	20,2	33,7	50,96	35,3	28,84	31
4	Реагирование на провоцирующее поведение	24,23	18,5	50,38	57,8	25,39	22,7
5	Умение обратиться к сверстнику с просьбой	13,47	32,5	81,73	50,9	4,8	20,1
6	Умение сказать «нет»	19,33	31,5	69,69	35,7	10,98	35,8

Окончание табл. 1

№ п/п	Перечень коммуникативных умений	Реакции (средние значения, %)					
		«зависимые»		«уверенные, компетентные»		«агрессивные»	
		ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
7	Умение оказать поддержку и сочувствие другому	18,27	65	75,96	18,3	5,77	17,5
8	Умение принять сочувствие и поддержку от другого	38,46	35	53	44,7	8,54	19,3
9	Умение вступить в контакт с другим человеком	26,82	45,3	67,31	28,2	5,87	26,4
10	Реагирование на попытку другого вступить в контакт	29,81	36,1	64,42	38,9	5,77	24,3
Среднее значение		23,82	33,51	65,14	40,45	11,04	26,7

Обобщенные данные, показывающие уровень сформированности коммуникативных умений выпускников школ, представлены в таблице 2.

Из приведенных таблиц видно, что количество испытуемых, демонстрирующих компетентное поведение, в экспериментальных классах выше, чем в контрольных. Учащиеся ЭК проявляют существенно меньше агрессивных способов реагирования, нежели учащиеся КК. Такие результаты закономерны, так как в курсе «Человекознание» большое внимание уделяется формированию коммуникативных умений. Учащиеся КК, имеющие в целом высокий уровень развития, в коммуникативных ситуациях реагируют далеко не всегда эффективно, многие из них отмечают проблемы и трудности в сфере общения.

Таким образом, результаты исследования выявили несформированность ряда коммуникативных умений у старшеклассников, не прошедших специального обучения. В таких умениях, как просьба о помощи, реагирование на задевающее, провоцирующее поведение, оказание и принятие знаков внимания, учащиеся КК демонстрируют более уверенное поведение, чем в других ситуациях. В целом же коммуникативная компетентность в ЭК выше чем в КК на 15 %, что свидетельствует об эффективности нашей образовательной программы. Компетентность в общении наиболее сформирована в уме-

Таблица 2
Уровни коммуникативной компетентности выпускников школы

Уровни	ЭК (%)	КК (%)
Высокий	—	1,3
Выше среднего	44,2	25,4
Средний	46,2	38,1
Ниже среднего	9,6	26,3
Низкий	—	8,9

ниях, связанных с оказанием знаков внимания, вступлением в контакт, обращением с просьбой о помощи, оказанием поддержки, сочувствием. Вместе с тем в основном звене отмечается невысокий «прирост» компетентности в общении по сравнению с результатами, полученными при окончании начальной школы. Если у выпускников начальной школы получено 61,8 % компетентных ответов, то при выполнении аналогичных заданий старшеклассниками получено 64,5 % компетентных ответов в ЭК.

Следовательно, больше внимания формированию коммуникативной компетентности необходимо уделять в начальном и основном звеньях, так как именно эти возрастные периоды являются, на наш взгляд, сензитивными к ее развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... докт. психол. наук / Ю. Н. Емельянов. — Л., 1991. — 183 с.

2. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская П. В. Растворников. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 96 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.
4. Кашницкий, В. И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / В. И. Кашницкий. — Кострома, 1995. — 197 с.
5. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 320 с.
6. Колмогорова, Л. С. Становление психологической культуры учащихся в условиях образования / Л. С. Колмогорова. — Барнаул, 2013. — 238 с.
7. Осипова, Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Ю. Осипова. — Томск, 2000. — 24 с.
8. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. — 216 с.
9. Самохвалова, А. Г. Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций / А. Г. Самохвалова. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Речь, 2012. — 333 с.
10. Сидоренко, Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2003. — 208 с.
11. Фельдштейн, Д. И. Психологопедагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 2 (23). — С. 12—18.
12. Gordon, Th. Teacher Effectiveness Training / Th. Gordon. — N. Y., 1975. — 40 p.



ВЗАИМОСВЯЗЬ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Н. Г. МОЛОДЦОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии МПГУ (Москва)
n201270@mail.ru

В данной статье рассматриваются особенности визуального мышления как механизма проникновения в смысловую ткань зрительного образа на материале произведений живописи, а также проблема изучения специфики взаимосвязи визуального мышления и индивидуально-типологических свойств личности (по методологии К. Г. Юнга и И. Майерс-Бриггс) у студентов психологического факультета.

This article describes features of visual thinking as a mechanism of penetration into semantic fabric of a vision on a material of works of painting and a problem of studying of specifics of interrelation of visual thinking and individual and typological properties of the personality (on K. G. Jung's methodology and I. Myers-Briggs) at students of psychological faculty.

Ключевые слова: *визуальное мышление, образное мышление, гносеологическая функция визуального мышления, связь мышления и восприятия, особенности восприятия произведений живописи, атрибутирование визуальных образов, художественные образы, индивидуально-психологические особенности личности, типология Майерс — Бриггс, субъектная избирательность, субъектная обусловленность визуального мышления, методика «Свободное описание»*

Key words: *visual thinking, figurative thinking, gnoseological function of visual thinking, communication of thinking and perception, feature of perception of works of painting, atributirovaniye of visual images, artistic images, individual and psychological features of the personality, Myers-Briggs Type Indicator, subject selectivity, subject conditionality of visual thinking, technique «The free description»*

Окружающий мир во многом представлен в виде зрительных образов, наполненных информацией, личностным смыслом, значимым для субъекта познания. Чтобы проникнуть в смысловую ткань зрительного образа, необходимо задействовать такой психологический механизм, который соединял бы в себе чувственные и рациональные формы познания мира, действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой — абстрактно-логическим мышлением.

Таким психическим процессом мы, вслед за Р. Археймом и В. П. Зинченко, склонны считать визуальное мышление (ВМ). Именно с его помощью продуктируются наглядные образы скрытых от непосредственного взора наблюдателя связей и отношений предметов, на нем во многом выстраивается творчество человека.

Значительное влияние на решение проблемы выделения понятия ВМ и его развития оказали работы, посвященные изучению восприятия и мышления (Л. А. Венгер, Н. Н. Волков, Г. Г. Вучетич, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, Б. С. Мейлах, Э. Д. Телегина и др.).

В этих работах восприятие рассматривается не как реакция на стимуляцию, а как активный процесс, направленный на извлечение информации о событиях и объектах внешнего мира, как интерактивное психическое свойство субъекта, в котором представлены не только собственно перцептивные, но и мнемонические процессы. Авторами подчеркивается тесная связь восприятия и мышления. Так, Э. Д. Телегина отмечает, что «деятельность по восприятию элементов ситуации при выборе хода в незнакомых ситуациях оказывается включенной с первых же секунд поиска в мыслительную деятельность. Восприятие осуществляется свернуто, посредством установления функционального взаимодействия между элементами ситуации» [13, с. 142].

Вопросы, связанные с определением сущности ВМ, получили дальнейшую разработку и конкретизацию в работах, посвященных проблеме развития образного мышления (И. Я. Каплунович, Т. В. Кудрявцев, А. А. Люблинская, И. С. Якиманская и др.). В исследованиях данного направления показана связь ВМ как особого вида образного мышления с внешней практической деятельностью с помощью концепции интериоризации, выделяются

этапы формирования идеального образа сознания (первый этап — снятие операционной копии с объекта, второй этап — превращение внешних предметных действий во внутренние, третий этап — вербальное и синтетическое мышление), рассматриваются типы оперирования образами (умение представлять предметы в различных пространственных положениях, преобразование структуры исходного образа, построение принципиально новых образов).

В ряде работ (Е. Н. Кабанова-Меллер, Б. Ф. Ломов, Б. М. Теплов и др.) раскрывается психологический механизм образного мышления в аспекте деятельности «представления», детерминирующейся, с одной стороны, содержанием и формой предъявления наглядного материала, а с другой — субъектной избирательностью, зависящей от личных интересов, склонностей человека к работе с образом, его эмоционального отношения к чувственному материалу; выделяется тесная связь между восприятием и мышлением в процессе отражения произведений искусства как знаковой системы.

Существенное влияние на изучение нами визуального мышления оказали идеи Л. С. Выготского о роли разума в процессе восприятия художественного произведения и исследования Р. Арнхайма, использовавшего принципы и методологию гештальтпсихологии. Авторы рассматривают активный и творческий характер визуального восприятия произведений живописи, сопоставляя его с процессом

интеллектуального познания, в основе которого лежит визуальное суждение.

Следует отметить дискуссионность вопросов, связанных с пониманием сущности визуально-

го мышления. Для визуального мышления, которым мы пользуемся при обработке зрительной информации, «изображение, как иероглиф, является знаком, за которым скрывается определенное пространство смыслов».

Анализ существующей психологического-педагогической литературы позволил нам выделить три основные позиции в понимании того, что такое визуальное мышление: первая позиция (Б. М. Велич-

ковский, Л. А. Венгер, Н. Н. Волков, А. Р. Лuria, П. М. Якобсон и др.) заключается в том, что ВМ как отдельное понятие не выделяется и, соответственно, не рассматривается, речь ведется об осмысленном восприятии как высшей форме предметного восприятия.

Вторая позиция проявляется в том, что некоторые отечественные психологи (Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, А. А. Люблинская, И. С. Якиманская и др.) относят ВМ к одной из форм образного мышления (визуальное мышление как мышление зрительными образами).

Третья позиция представлена такими исследователями, как Р. Арнхайм, Д. Гибсон, В. М. Гордон, Р. Грегори, В. И. Жуковский, В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, М. В. Осорина, Д. И. Пивоваров. Эти ученые считают, что для усвоения абстрактного содержания картины одного восприятия недостаточно, и выделяют особый вид мышления — визуальный. В данном аспекте визуальное мышление рассматривается как мышление с постоянной опорой на зрительный образ, содержанием которого является оперирование наглядными образами, а результатом — рождение новых форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Как отмечает В. П. Зинченко, эти образы отличаются свободой и автономностью по отношению к объектам восприятия. Для визуального мышления, которым мы пользуемся при обработке зрительной информации, «изображение, как иероглиф, является знаком, за которым скрывается определенное пространство смыслов» (М. В. Осорина).

Изучение визуального мышления в аспекте его гносеологической функции «получения информации о структурно-пространственных характеристиках изображенной на картине действительности путем умозрительного преобразования предметов этой действительности» (В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров) как процесса атрибутирования визуальных образов во

Образовательный процесс: методы и технологии

многом позволяет понять функционирование сознания как смысловой системы.

Предметом исследования при изучении особенностей ВМ могут быть как свойства воспринимаемого субъектом визуального объекта (наглядного образа), так и особенности субъекта, порождающего оценки данных объектов, наделяющего визуальные образы определенным смыслом, осуществляющего их атрибутирование. Психологическое содержание атрибутирования состоит в приписывании объекту определенных характеристик, которые формируются на основе всех следов взаимодействия субъекта с внешним миром (Е. Ю. Артемьева). Остановимся на изучении субъектной обусловленности ВМ на материале произведений живописи, то есть на способах порождения визуальных образов, связанных с особенностями субъекта, а не с особенностями оцениваемых художественных образов.

Выбор произведений живописи в качестве материала для исследования был обусловлен следующим рядом факторов:

- ✓ художественные образы произведений живописи являются наглядными, а не просто чувственными, и значит, отличаются опосредованностью и обобщенностью, большой информационной емкостью (В. И. Жуковский);
- ✓ художественные образы отличаются многозначностью интерпретаций, то есть создают ситуацию некоторой семантической неопределенности;
- ✓ многогранность картины: составляющие абстрактного содержания картины (тема, настроение героев, чувства автора, общее настроение произведения), выразительные средства живописи, характеристики художественного образа — все эти компоненты тесно связаны друг с другом, что делает произведение живописи достаточно сложным и проблемным объектом понимания.

С целью проверки предположения о том, что существуют устойчивые связи между спецификой ВМ и индивидуально-психологическими особенностями лично-

сти, был составлен диагностический комплекс, куда вошли такие методики, как:

✓ методика И. Майерс — К. Бриггс, направленная на выявление ведущих психических функций, выделенных К. Г. Юнгом на основе четырех шкал познания мира:

- сбора информации (S — N);
- принятия решения (T — F);
- практических действий (P — J);
- экстраверсии — интроверсии (I — E);

— методика свободного описания незнакомых ранее испытуемым произведений живописи, таких как «Бабушкин сад» В. Д. Поленова и «В голубом просторе» А. А. Рылова. Участникам предлагалось просто описать картину, рассказать о том, что они на ней видят.

В исследовании принимали участие 50 студентов психологического факультета заочного отделения в возрасте от 25 до 30 лет, имеющие сходный образовательный и профессиональный уровень.

Согласно типологии Майерс — Бриггс, все участники были распределены по каждой шкале на две группы в зависимости от характера предпочтений, то есть ведущей функции. Так, по шкале сбора информации первую группу составили представители S-типа, для которых характерно собирать сенсорные впечатления для познания реальности, принимать то, что дано «здесь и сейчас», запоминать и работать с большим количеством фактов. Во вторую группу вошли представители N-типа, отличающиеся другим способом познания — через интуицию, с помощью которой постигаются смыслы, отношения и возможности, лежащие за пределами сенсорной информации.

По шкале «принятие решений» первую группу составили участники T-типа (мыслительного), для которых в процессе принятия решений характерно логически взвешивать все «за» и «против», судить

Психологическое содержание атрибутирования состоит в приписывании объекту определенных характеристик, которые формируются на основе всех следов взаимодействия субъекта с внешним миром.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

объективно, учитывая причинно-следственные отношения.

Вторую группу, состоящую из представителей F-типа, отличал другой способ принятия решения, основанный на чувствах, субъективных ценностях и центрированности на людях.

По третьей шкале — «шкале практических действий жизненного стиля», первую группу составили лица J-типа, которые планируют, организуют и стараются контролировать свою жизнь, ориентированы

на результат и структурирование своего времени. Для второй группы — представителей Р-типа — характерны ориентация на процесс, открытость, гибкость, приспособляемость к меняющимся условиям.

Анализ полученных в ходе эксперимента данных позволил выявить некоторые закономерности в деятельности визуального мышления в процессе описания произведений живописи у лиц с разными ведущими функциями по шкале сбора информации (см. таблицу).

Закономерности визуального мышления у лиц с разными ведущими функциями по шкале сбора информации

S-тип (сенсорный)	N-тип (интуитивный)
Констатируют: «на переднем плане — две женщины: одна пожилая, другая — молодая; у них есть что-то в виде сада и старого дома»	Интерпретируют: «захудалое графство; строение дорогое, но неухоженное; нет денег; дела идут плохо»
Механизм проникновения в смысловую ткань зрительного образа осуществляется по принципу «от частного — к общему»: «море, над которым проносится клин лебедей; вдалеке плывет парусник; талый снег лежит на острове; это ранняя весна»	От общего — к частному: «какое-то поместье; виток загнивающего капитализма; строение обшарпанное, сад запущенный»
Акцент на детали и факты, повествование-перечисление: «Я вижу море; семь гусей; корабль»	Акцент на взаимосвязи, выводы, повествование-описание: «Усталые гуси летят отдыхать; ранняя зима, морозец...»
В названии картины в качестве обобщающего образа дают реальные образы: «Белеет парус»; «Запущенный сад»	В качестве обобщающего дают абстрактные образы: «Прощание»; «Жалость»
Речь подкрепляется аргументами, уточняющими смысл образа: «здесь, скорее всего, ранняя осень или весна, потому что вижу на холмах немного снега»; «судя по фрегату — это XVII—XVIII век»	Отсутствие в речи уточнений
Более дифференцированное описание визуальных образов	Обобщенная целостная оценка визуальных образов

Следует также отметить что в процессе исследования было выявлено небольшое количество участников (3 человека) со смешанными психотипами, у которых в процессе описания картин отмечались и те и другие проявления визуального мышления, что свидетельствует о возможном наличии внутри одного психотипа в разных вариациях.

Приведем примеры наиболее типичных описаний картин представителями в разных психотипах.

Описание картины А. А. Рылова «В голубом просторе» N-типов: «Усталые лебе-

ди летят отдыхать, они очень усталые... Ранняя зима, чувствуется морозец. Я бы назвал эту картину «Прощание»».

Описание картины «В голубом просторе» S-типов: «Вижу море, вижу белый парусник вдалеке. Вижу на холмах снег, вдалеке — домик, холмики. Скорее всего, это осень или весна, потому что на холмах лежит немного снега. Я бы назвал эту картину «Белеет парус одинокий»».

Описание картины В. Д. Поленова «Бабушкин сад» N-типов: «Захудалое графство. Строение дорогое, но неухоженное, какое-то обшарпанное. Чувствуется, что у

них нет денег, а когда-то дела шли хорошо. Наверное, у этой женщины был муж, который все изначально построил. Изображен виток загнивающего капитализма. Я бы назвал эту картину «Жалость».

Описание картины «Бабушкин сад» S-типом: «На картине девушка молодая и женщина в возрасте, пожилая женщина. У них есть что-то в виде сада, где видны маленькие тропинки. Все не очень ухожено, немножко заброшено. Наверное, пожилая женщина живет одна. Дом требует ремонта, он не свежий. Все вокруг заросло. Я бы назвала эту картину «Запущенный сад»».

Анализ различий в деятельности ВМ у субъектов с разными ведущими функциями по второй шкале (мыслительный (Т) — чувственный (F) типы) позволил сделать вывод о том, что у F-типа преобладают эмоционально-оценочные, метафорические образы, в то время как у Т-типа на первый план выступают образы предметов и образы действий.

Обнаруженная в ходе эксперимента специфика атрибутирования художественных образов у лиц, отличающихся ведущими функциями по третьей шкале К. Г. Юнга («J» — решающий тип, «Р» — воспринимающий тип) состоит в том, что субъекты с преобладающей J-функцией склонны транслировать одну линию интерпретации как единственную верную, то есть образная гибкость и вариативность у них представлены недостаточно, в то время как ВМ у субъектов с Р-функцией отличается образной креативностью, которая проявляется в таких параметрах, как гибкость, оригинальность, вариативность.

Подобные исследования индивидуальных особенностей визуального мышления

на материале различных произведений живописи проводились нами неоднократно в течение последних пяти лет с испытуемыми разных возрастных (студенты, взрослые) и профессиональных (филологи, спортсмены, риэлторы) групп, и при этом выделенные и описанные закономерности проявления визуального мышления находили в них свое подтверждение.

Таким образом, деятельность ВМ в ситуации некоторой семантической неопределенности, имеющей место в процессе восприятия незнакомых произведений живописи, во многом обусловлена ведущими психическими функциями субъекта (по К. Юнгу), а значит, может рассматриваться в качестве критерия для выявления индивидуально-типологических особенностей личности.

Это дает возможность рассматривать «Свободное описание произведений живописи» в качестве проективной методики, позволяющей с помощью нескольких открытых вопросов и знания выделенных закономерностей, по речевым маркерам быстро и качественно диагностировать индивидуальные свойства психики субъектов обучения и общения.

Выявление и учет таких особенностей являются важнейшими задачами в профессиональной деятельности современных педагогов-психологов, так как дают возможность создать личностно ориентированную модель взаимодействия с учащимися, коллегами, людьми, обращающимися за консультативной помощью, и реализовать индивидуально-дифференцированный подход в своей работе.

Субъекты с преобладающей J-функцией склонны транслировать одну линию интерпретации как единственную верную, то есть образная гибкость и вариативность у них представлены недостаточно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арихейм, Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арихейм. — М. : Прометей, 1994.
2. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М., 1980.
3. Бетенски, М. Что ты видишь? / М. Бетенски. — М. : Экемо-Пресс, 2002.
4. Бриггс-Майерс, И. Типология Майерс-Бриггс / И. Бриггс-Майерс, М. Х. Мак-Колли, А. Л. Хэммер // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : МПСИ, 2002. — С. 754—775.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

5. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. — М. : Педагогика, 1989.
6. Волков, М. Н. Восприятие картины / М. Н. Волков. — М., 1976.
7. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — М., 1986.
8. Грегори, А. Л. Разумный глаз / А. Л. Грегори. — 2-е изд. — М. : Едиториал УРСС, 2003.
9. Жуковский, В. И. Визуальное мышление в структуре научного познания / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров, Р. Ю. Рахматуллин. — Красноярск, 1988.
10. Зинченко, В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — Воронеж : Модэкс, 1997.
11. Зинченко, В. П. Творчество понимания / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 4. — С. 42—52.
12. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — СПб., 2007.
13. Телегина, Э. Д. Психологическая регуляция и саморегуляция творческой и мыслительной деятельности человека : дис. ... докт. психол. наук / Э. Д. Телегина. — М., 1975.

Уважаемые читатели!



Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается журнал «Практика школьного воспитания», который выходит четыре раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Редакция предлагает вам посетить сайт Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала “Практика школьного воспитания”»), познакомиться с:

- ✓ рубриками журнала;
- ✓ составом редакционной коллегии;
- ✓ требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал “Практика школьного воспитания”»).

Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашей образовательной организации, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.



СЛОВО ДОКТОРАНТУ И АСПИРАНТУ



ПОНЯТИЯ «СЕТЕВОЙ ПОДХОД» И «ЧЕЛОВЕК» КАК ОБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Е. В. ВАСИЛЕВСКАЯ,
докторант ФГАОУ АПКиППРО,
кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой развития образования
ФГАОУ АПКиППРО (Москва)
vasilevskaia@apkpro.ru

В данной статье дается обоснование приоритета постнеклассического (сетевого) образования, которое напрямую связано с индивидуальным развитием человека, сетевой подход и человек показаны как процесс и субъект в непрерывном континууме существования. Рассматривается генезис сетевого подхода, который позволяет человеку раскрыться содержательно в деятельности, в динамике через усиление коммуникативной среды.

The purpose of this article is to study the priority postnonclassical (network) education, which is directly connected with individual human development, network approach and shows how people process and subject to the continuous existence of a continuum. The genesis of the network approach, which allows a person to open in meaningful activities in the dynamics through strengthening the communicative environment.

Ключевые слова: Сеть, сетевой подход, человек, коммуникативная среда

Key words: Network, network approach, person, communicative environment

В современном научном знании общество XXI века характеризуется как информационное. Определяющей тенденцией его развития является последовательное возрастание роли информации и знания как важных факторов образования; на смену системному подходу в образовании (когда принципом правильной подачи информации было ее системное структурирование) приходит сетевой подход. Система методического сопровождения и развития человека в условиях информационного общества пере-

живает существенную трансформацию, в основе которой — предоставление возможностей устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании своей профессиональной деятельности.

В эпоху быстрой смены технологий речь идет о формировании принципиально новой системы методического сопровождения человека, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения.

Слово докторанту и аспиранту

Для реализации новых целей и содержания образования человека необходимо готовить к работе в сетевой образовательной среде. Подготовку такого человека — пользователя информационной сети берет на себя образовательная система, для которой важен не объем готовых знаний, а умение эти знания добывать, обрабатывать, превращать в новый тип и передавать полученное. А для этого нужен переход к коммуникативной, социокультурной парадигме, от неклассической конвейерной модели образования к постнеклассической модели, использующей принципы сетевой логики, то есть нужна структурная реорганизация и переориентация образования и всей образовательной политики. По утверждению постмодернистов, «эра профессора ушла». Сетевой принцип образования требует приоритета не лекционно-семинарской системы обучения, а индивидуальной работы.

Современный период развития информационного общества и все нововведения, связанные с реализацией возможностей информационных и коммуникационных технологий в образовании, испытывают потребность в приоритетной подготовке педагогов в этой области для обеспечения нового качества и содержания школьного образования. Если система повышения квалификации помогает педагогу в освоении базовой ИКТ-компетентности, которая рассматривается по трем составляющим: общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая

компетентности, то информационно-образовательная среда выступает сферой и средством развития профессиональной компетентности педагога. Здесь важно понимание роли и места

сетевого взаимодействия педагогов в информационном образовательном пространстве, поскольку, развиваясь в сетевых структурах, информационно-образовательная среда обеспечивает готовность и спо-

собность педагога самостоятельно и ответственно использовать информационные и коммуникационные технологии для своего профессионального роста. А профессиональная деятельность педагогов в сети — это деятельность, направленная на самих себя, свое самообразование, то есть связанная с повышением квалификации. Участие в профессиональных сетевых объединениях, сетевых методических мероприятиях позволяет педагогам, живущим в разных уголках страны и за рубежом, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, реализовывать себя и повышать свой профессиональный уровень.

На каких идеалах должно базироваться постнеклассическое образование? Ответ напрашивается сам: на постнеклассических. Что же мы видим в философской литературе по вопросам образования? Обратимся к исследованиям разных авторов.

Так, у А. П. Огурцова «неклассические модели человеческого общения», «неклассический способ мысли в педагогике, иная трактовка мышления, которое понимается отныне как нелинейный процесс», «мышление как нелинейная организация актов рассуждения», но «постнеклассическая наука основывается на принципах новой рациональности — принципах неравновесности, неустойчивости, становления» [13]. Можно предположить, что здесь речь идет именно о сетевом принципе организации, который в настоящее время распространен на все системы устройства мира и социума. Сетевая природа коммуникационных связей, сетевой принцип организации системы знаний делает сетевой подход и проблему сетевого принципа устройства мира природы и мира культуры особенно актуальной. Эта проблема, наряду с проблемой самоорганизации и аутопоэзиса образования, ставится в основу всей философии образования.

Серьезный аналитический вклад в дальнейшую разработку данной проблематики вносит коллективная монография «Обще-

По утверждению постмодернистов, «эра профессора ушла». Сетевой принцип образования требует приоритета не лекционно-семинарской системы обучения, а индивидуальной работы.

ство сетевых структур», которая представляет опыт социально-философского осмысления сетевых структур общества [12]. Основной стратегией поведения в условиях происходящих в образовании изменений становится «информация — коммуникация — поиск», а основной характеристикой деятельности или способа бытия человека — его проблематическая проективность существования. В связи с этим можно утверждать, что философия образования XXI века, рефлексирующая над ведущими направлениями ее развития, является одновременно и философией становления сетевого образования. Как показывает анализ литературы, взгляды авторов на генезис сетевого подхода различны.

Так, группа ученых (М. Кастельс, И. Е. Москалев, А. В. Назарчук, Р. Роуз, М. Фасслер) видит причины зарождения сетевого подхода в информационном характере изменений в современном обществе, по большей части с апелляцией к изменениям структуры социального пространства в связи с появлением глобальной сети Интернет. Фиксируется внимание на формировании новой структуры мира, принципиально нового стиля мышления. Несмотря на многообразие взглядов, все большее распространение получают представления о возникновении специфической системы коммуникации «сеть — система, характеризующая процесс коммуникации» [11, с. 67].

Для другой группы исследователей характерно видение укорененности феномена Сети в сути человеческого бытия. Именно в этом смысле у М. Кастельса понятие «сетевой подход» коррелирует с общением: «изолированное Я оказывается потерянным для себя». Социальная структура, имеющая электронную основу, по мнению М. Кастельса, динамична и открыта для инноваций, не рискуя при этом потерять свою сбалансированность. Сети подвижны и адаптивны, они имеют значительные преимущества перед иерархическими формами, децентрализуя исполнение и распределяя принятие решений. Хотя,

несомненно, у них есть сложности в координировании функций, концентрации ресурсов и управлении решением сложных задач, которые выходят за рамки сетей. В то же время, как считает М. Кастельс, они обладают беспрецедентными возможностями в преодолении этих сложностей [6]. Однако здесь мы можем отметить ограниченность понятия «сетевого общества» в трактовке М. Кастельса, поскольку в его теории социальные сети практически не рассматриваются на индивидуальном и межличностном уровнях.

Благодаря высокому уровню теоретических обобщений концепция интеллектуальных сетей Р. Коллинза представляет собой одну из первых крупномасштабных попыток показать применимость сетевого подхода для анализа чисто теоретических понятий, таких как интеллектуальная деятельность, творчество. Ее значение для развития сетевой теории состоит в том, что Р. Коллинз для объяснения фрагментов мировой истории философии использовал аналитические возможности и методологические принципы сетевого подхода, уделяя особое внимание структурным факторам, непосредственно влияющим на интеллектуальную деятельность философов. Обратим внимание, что он не случайно выбрал для анализа профессиональные сети ученых, основанные на личных связях, так как его выбор базируется на предположении о том, что личные контакты имеют исключительную значимость для формирования структуры интеллектуальных сетей во все времена. Р. Коллинз утверждает, что в интеллектуальном пространстве именно через личные контакты всех уровней (вертикальные и горизонтальные) эффективнее всего осуществляются три взаимосвязанных процесса:

- ✓ передача культурного опыта и интеллектуального капитала последующим поколениям;
- ✓ передача эмоциональной энергии и

Несмотря на многообразие взглядов, все большее распространение получают представления о возникновении специфической системы коммуникации «сеть — система, характеризующая процесс коммуникации».

ролевых моделей поведения, стимулирующих творческое вдохновение;

✓ формирование чувства общности, группового единства представителей школы [7].

Таким образом, Р. Коллинз выстраивает сетевую схему на основе информации о тесных личных связях между наиболее значительными философами, которые в процессе интенсивного, заряженного эмоциональной энергией общения «транслируют прежний культурный капитал и превращают его в новую культуру», утверждая, что «идеи обнаруживаются в процессе общения», при этом «мыслители не предшествуют общению, но сам коммуникативный процесс создает мыслителей в качестве своих узлов» [6, с. 33, 45].

Социологическая проницательность, теоретическая глубина и универсальность сетевой концепции Р. Коллинза проявляется в том, что она позволяет совершенно по-новому взглянуть на такие феномены, как интеллектуальное творчество и репутация, не с традиционной позиции индивидуальных достижений и способностей человека, а с позиции его включенности в объективные структуры взаимодействия.

Эти выводы находят подтверждение в исследовании, проведенном автором статьи в 2011—2013 годах с помощью организации деятельности педагогов в сетевой структуре (сетевая школа методиста) на портале «Сетевое образование» (<http://netedu.ru/>). Результатом совместной дея-

тельности людей (в нашем исследовании — педагогов) становится развитие компонентов метакогнитивного опыта, а именно способность:

✓ планировать собственную интеллектуальную деятельность;

✓ оценивать качество отдельных шагов собственной интеллектуальной деятельности;

✓ выбирать стратегию собственного

обучения с учетом своих интеллектуальных возможностей;

✓ осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в условиях диалога с другими людьми и др. [2].

У В. В. Крюкова «общение предшествует формированию человеческой личности, первично по отношению к ней» [9, с. 43].

Согласно взглядам теоретиков аутопоэзии, человек как «аутопоэтическая сеть» обусловливается сетью своих взаимодействий [2]. Данное высказывание принадлежит ученым, в основу теорий которых положены различные методологические предпосылки, что может свидетельствовать о зарождении единого смыслового пространства несмотря на известную разницу в терминологии.

Отметим также, что в рамках сетевого подхода различают два основных типа социальных сетей — социоцентрические (sociocentric network) и эгоцентрические (egocentric network). В исследованиях социоцентрических сетей изучаются полные структуры ролевых отношений, то есть рассматриваются одновременно связи между всеми членами некоторого сообщества (группы). В исследованиях эгоцентрических сетей ограничиваются изучением социальных связей отдельного индивида.

Для нашего исследования важно зафиксировать то, что какая бы сеть ни рассматривалась (эгоцентрическая или социоцентрическая), центральным моментом всегда остается структура отношений сети — модель связей, представляемая в виде паттернов взаимодействия социальных акторов.

Важным аспектом сети являются человеческие отношения и их автор-человек как сложноорганизованный сетевой объект. И создание адекватного инструмента, направленного на развитие и саморазвитие человека в сетевом взаимодействии — актуальная на сегодняшний день задача. Для более конкретного взгляда на данную

Согласно взглядам теоретиков аутопоэзии, человек как «аутопоэтическая сеть» обусловливается сетью своих взаимодействий.

проблему можно поставить несколько вопросов, например:

- ✓ Каков тип соотношений человека с сетевым пространством?
- ✓ При каких условиях Сеть максимально открыта человеку, то есть познаема?
- ✓ Когда сам человек становится более открытой системой, создающей различные соотношения?
- ✓ Когда человек сам для себя становится открытым континуумом, миром, который был бы ему понятен, доступен в его стремлении к самопознанию и рефлексии?

Следует отметить, что в Сети человек видит не просто предмет познания, находящийся во вне, но понимает его как интерпретированный для себя. Иными словами, он не просто осознает необходимость своего присутствия в сетевом пространстве для понимания предмета изучения, но видит свое отчужденное познавательное начало, создающее первичное соотношение, как бы нашупывающее искомый объект. В результате этого человек устанавливает все большую соотнесенность с намеченной целью, втягиваясь в сеть своих пониманий, познавая этот предмет только в своих контекстах и интерпретациях. Более того, человек и образ предмета удерживает не для того, чтобы искомый объект был в целости и сохранности. Он влечом к предмету только ради самого себя, поскольку только через него он сможет «взрастить в себе веру в себя, но не самоуверенного, а открытого себе и другим» [1].

Исходя из того что человек является сложным не только биосоциальным, но и рефлектирующим существом, важна и такая линия исследования, которая позволяет удержать весь динамизм и нелинейность его развития, то есть это такой подход в его развитии, в котором исследуемый предмет остается постоянно самоорганизующимся. Речь идет именно о сетевом подходе, который помогает человеку раскрыться содержательно в дей-

ствии (деятельности), динамике, ведь тогда его можно рассматривать не в пассивном, а в активном состоянии, то есть в роли исследователя, когда человек освобождает свои физические и психологические ресурсы для создания новых коммуникаций, поиска наилучше

продуктовых соотношений. Таким образом, можно утверждать, что человек сам представляет динамичный процесс, то есть участвует в деятельности задаче и одновременно строит соотношения. В результате деятельности человека в Сети исследуется как сложный самоорганизующийся объект с помощью синергетики и, кроме того, его познавательная деятельность тоже протекает в логике синергетических моделей [14].

Итак, человек есть сложный инструмент, вооруженный современными теоретическими методами, способный адекватно понимать себя, развивать практику самопознания. В ходе этого процесса обнаруживаются две тенденции: наращивание своего опыта по углублению внутрь системы, а также по движению вовне. Исследуя предмет, человек тут же включает его в практику, использует в своей деятельности, то есть превращает его в свой новый инструмент. По сути в практическом использовании предмета в свернутом виде и существуют все эти стадии познания и саморазвития, которые, в свою очередь, являются коммуникативным кругом роста соотношений (взаимодействий), в котором можно определить этапы получения интеллектуального образа и проверки его использования как точки опоры в деятельности, коммуникации. Речь идет о способности человека к выбору, которую теоретики аутопозза относят к атрибутивным свойствам человека как ауто-поэтической системы.

Помимо получения знаний в системе образования человек современного сетевого сообщества решает две главных для себя проблемы: инвестиции в процес-

Исследуя предмет, человек тут же включает его в практику, использует в своей деятельности, то есть превращает его в свой новый инструмент.

Слово докторанту и аспиранту

образования индивидуальных ресурсов, а также умение их восстанавливать (совершенствовать) и развивать (речь идет о способностях устойчиво осваивать и создавать новое). Фактически в области образования от человека в максимальной степени требуются способности расширять свой интеллектуальный опыт.

Важно отметить и то, что человек, имеющий «скромные», онтогенетически неразвитые или заблокированные потенции, получает при сетевом образовании серьезную поддержку и единственно возможную перспективу развития. Через усиление коммуникативной среды посредством использования сетевого подхода человек обретает дополнительные формы общения. Возможность самоактуализации и полнота самовыражения теперь могут поддерживаться компьютерной памятью, что позволяет неспешно, по мере сил, обрабатывать накопленную информацию, сохраняя собственный режим интенсивности. Эта среда гибка в управлении и может быть подстроена к потребностям своего пользователя.

Использование сетевого подхода в

методическом сопровождении помогает человеку приобрести возможность управлять режимом получения знаний, то есть более гибко организовывать образовательный процесс, учитывая возможности индивидуального восприятия, выстраивать маршрут индивидуального развития. А на фоне новых технологий еще ярче проявляются особенности возникновения и развития индивидуального пространства, интерактивного коммуникативного топоса человека. И вывод о том, что «неизбежной задачей человека... оказывается осознанный выбор системы отсчета для конструирования своей системы ценностей» [10], вряд ли нуждается в подробных комментариях.

Таким образом, проведенное исследование и анализ полученных результатов показывают правомерность позиционирования сетевого подхода как социально-философского, претендующего на новые перспективы — методическое сопровождение человека в условиях развивающегося образования — и вместе с тем обнаруживающего органичную связь с социальным и философским опытом прошлого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов, В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов // URL: http://philosophy.ru/i_phras/library/arshinov/index.html.
2. Варела, Ф. Аутопоэз как способ организации живых систем; его характеристика и моделирование / Ф. Варела, У. Матурана, Р. Uribe // URL: <http://autopoiesis.narod.ru/papers/Maturana002.doc>.
3. Васильевская, Е. В. Методическое сопровождение педагогов на основе сетевого подхода в условиях инновационного развития образования / Е. В. Васильевская // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сб. науч. статей междунар. науч.-практич. конф., 19—21 июня 2012 г. // URL : <http://conference.apkpro.ru/files/pro/ss3/stt/st3n.pdf>.
4. Васильевская, Е. В. Повышение профессиональной компетентности: сетевой подход на основе использования ИКТ / Е. В. Васильевская // Народное образование. — 2013. — № 9. — С. 141—146.
5. Васильевская, Е. В. Сетевые механизмы развития профессиональной компетентности педагогов / Е. В. Васильевская // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития : сб. науч. статей междунар. науч.-практич. конф., 25—26 июня 2013 г. // URL : http://conference.apkpro.ru/files/proII/sec2_st2.pdf.
6. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/intro.php.

7. Коллинз, Р. Сети сквозь поколения: почему личные связи философов важны для их творчества / Р. Коллинз // URL: <http://www.roman.by/r-7294.html>.
8. Коллинз, Р. Социология философии: глобальная теория интеллектуального изменения / Р. Коллинз. — Новосибирск : Сибирский хронограф, 2002. — 67 с.
9. Крюков, В. В. Общение как континуум существования личности / В. В. Крюков // Идеи и идеалы. — 2009. — № 2. — С. 40—45.
10. Матурана, У. Р. Биология познания / У. Р. Матурана // URL: http://www.nemoai.narod.ru/Library/Maturana_U_Biologia_poznania.rtf.
11. Назарчук, А. В. Сетевое общество и его философское осмысление / А. В. Назарчук // Вопросы философии. — 2008. — № 7. — С. 61—75.
12. Общество сетевых структур : монография / под общ. ред. М. В. Ромма, И. А. Вальдмана. — Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2011. — 327 с.
13. Огурцов, А. П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования / А. П. Огурцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. — Вып. «Философия. Филология». — 2006. — № 1 (4). — С. 3—27.
14. Ярославцева, Е. И. Человек: порождение смыслов жизни // Личность, культура, общество. — 2003. — Т. 5 (спец. выпуск). — С. 269—278.



ПРОЕКТНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В. Я. БАРМИНА,
аспирант НИРО, старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения технологии и экономике НИРО
vbarmina@yandex.ru

В статье представлены основные подходы к формированию регулятивных универсальных учебных действий школьников через проектно-дифференцированное обучение.

The article presents major approaches to the formation of universal regulatory actions of students through differentiated instruction in project-based learning.

Ключевые слова: метапредметные результаты, регулятивные универсальные учебные действия, образовательная технология, проектно-дифференцированное обучение

Key words: metasubject results, regulatory universal educational actions, educational technology, the design and differentiated training

На протяжении десятилетий неизменно актуальными остаются вопросы формирования и развития общеучебных умений школьников, обеспе-

чивающих возможность решения широкого круга задач и проблем, организации и регулирования собственной деятельности как в рамках различных школьных пред-

Слово докторанту и аспиранту

методов, так и в реальных практических ситуациях.

По словам академика РАО А. М. Новикова, организация деятельности — это способность человека, побуждаемого потребностями, самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель в соответствии с объективными законами и существующими обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели, в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достичь цели [7].

Различные аспекты этой проблемы изучали Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов, П. И. Пидкасистый.

Программа, формирующая общеучебные умения и навыки учащихся, впервые была предложена Д. Б. Элькониным и его учениками — В. В. Давыдовым, В. В. Репкиным, Л. Е. Журовой, Г. А. Цукерман и др.

Вопросы освоения обучающимися на базе одного или нескольких учебных предметов способов деятельности, применимых как в образовательном процессе, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, определены в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) общего образования как принципиально важные в осмысливании качества результатов образовательной деятельности на современном этапе.

Эти результаты, обозначенные во ФГОС как метапредметные, включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД) — регулятивные, познавательные, коммуникативные и навыки их использования в учебной, познавательной и социальной практике, а также самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности, организации

Важной задачей современной школы является формирование у учеников регулятивных УУД — навыков проектирования, регулирования своей деятельности.

учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Среди универсальных учебных действий особое место занимают регулятивные УУД, отражающие навыки организации учебно-познавательной деятельности обучающихся с учетом всех ее компонентов (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценка). Наиболее эффективной формой реализации обозначенных учебных задач является продуктивная деятельность, построение учебного процесса, в котором главное место отводится активной, разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника. Эти особенности в большей мере присущи системно-деятельностному подходу, который можно считать ведущим в реализации целей и задач, поставленных ФГОС. Таким образом, важной задачей современной школы является формирование у учеников регулятивных УУД — навыков проектирования, регулирования своей деятельности (то есть стать ее субъектом).

Это тем более значимо в подростковом возрасте, на этапе основной школы, поскольку в связи со становлением субъектности учебной деятельности регулятивные универсальные учебные действия приобретают качество саморегуляции и само реализаций. Данные способности лежат в основе развития творческого потенциала человека, его адаптивных возможностей и в целом могут являться залогом успешной траектории процесса социализации. «Саморегуляция позволяет реализовать потенциал субъекта через целеполагание и проектирование траекторий развития посредством включения в новые виды деятельности и формы сотрудничества» [13].

К моменту перехода ученика в основную школу у него должны быть сформированы умения отождествлять проблему (или противоречие) вместе с учителем (а для повышенного уровня — самостоятельно),

Образовательный процесс: методы и технологии

формулировать цель учебной деятельности, выявлять и формулировать учебную задачу, выполнять задание по плану, осуществлять контроль. Одним из методических подходов к достижению этих результатов является система проектных задач, в результате освоения которых учитель формирует у младших школьников общие способы решения широкого спектра частных конкретно-практических задач, включающих умения рефлексировать, целеполагать, планировать, моделировать и т. д. [9].

В соответствии со стандартом базового уровня выпускник основной школы должен научиться самостоятельному целеполаганию, планированию путей достижения цели, контролю, а на повышенном уровне — приобрести навыки выделения альтернативных способов достижения цели, адекватного оценивания своих возможностей и др.

Эти обозначенные стандартом целевые ориентиры определили проблему поиска эффективных методических приемов, педагогического инструментария для формирования регулятивных универсальных учебных действий.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования среди технологий, методов и приемов развития УУД в основной школе особое место отводит учебным ситуациям, учебным задачам, направленным в частности на освоение регулятивных УУД (задачи на планирование, прогнозирование, рефлексию и т. д.), а также включению учащихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность. Перечень регулятивных УУД, определяемых в стандарте, соответствует перечню формируемых проектных действий школьника, участвующего в разработке проекта (см. таблицу 1).

Вместе с тем личностные особенности ребенка, уровень его развития предполагают организацию образовательного процесса на основе дифференцированного подхода, при котором все обучающиеся

Таблица 1
Развитие регулятивных УУД
в процессе проектной деятельности

Фаза проекта	Формируемые регулятивные УУД
Проектирование	Проблематизация, целеполагание, планирование, прогнозирование
Реализация	Контроль, коррекция, волевая саморегуляция
Рефлексия	Рефлексия, оценка

имеют право на получение обязательного базового набора знаний, интеллектуальных и практических умений при одновременном выходе на максимально возможные для каждого обучающегося в данном возрасте и в данной образовательной ситуации творческие достижения.

Следовательно, в формировании у учащихся системы регулятивных УУД в рамках системно-деятельностного подхода важную роль играет развитие проектно-продуктивного и дифференцированного обучения. Представляется, что интеграция данных форм организации учебной деятельности в единую методическую систему значительно повысит эффективность учебной деятельности и в то же время предопределит проблему отсутствия соответствующего дидактического и организационно-методического обеспечения данного подхода.

Под проектно-дифференцированным обучением понимается ориентированная на целенаправленное формирование проектной компетентности школьника дидактическая система, реализуемая на уровне как отдельного педагога, так и школьного педагогического коллектива в целом, основанная на сочетании проектной формы учебной деятельности на уроке с проектной деятельностью во внеурочное время, а также на уровневой дифференциации в требованиях к образовательным результатам [12].

При этом под проектным компонентом данного типа обучения понимается непосредственное сочетание в учебно-воспитательном процессе самостоятельной про-

Слово докторанту и аспиранту

дуктивной деятельности, задающей систему учебно-познавательных действий обучающихся, направленных на решение учебной проблемы на основе алгоритма и отражения результатов своих действий в виде проекта или его завершенных этапов.

Реализация принципа дифференциации в рамках проектно-дифференциированного обучения предполагает в соответствии с идеей уровневой дифференциации (В. В. Фирсов) выделение уровней сформированности навыков проектной деятельности на каждой ступени обучения [12]. Различие уровней определяется степенью успешности, инициативности и самостоятельности обучающегося в ходе проектной деятельности. Данные обстоятельства необходимо учитывать и при формировании проектных задач для индивидуального и коллективного обучения.

Процесс внедрения данного типа обучения в образовательную практику школы предполагает распределенность функций организационно-педагогического действия в формировании образовательной системы (см. таблицу 2).

Таблица 2

Уровни организации проектно-дифференциированного обучения в школе

Уровни	Функции организационно-педагогического действия
1-й	Образовательная программа ОО
2-й	Программа формирования УУД Программа проектной и исследовательской деятельности
3-й	Рабочая программа по предмету
4-й	Урок (проектный модуль)

Рассматривая проблему формирования регулятивных УУД через проектно-дифференциированное обучение с позиции отдельного педагога в условиях классно-урочной системы, вполне позволительно использовать понятия «образовательная технология» и «технологический подход». Определяя сущность и составляющие педагогической технологии, В. А. Сластенин вкла-

дывает в это понятие последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [10].

В нашем представлении различия образовательной технологии и технологического подхода определяются временным порядком реализации проектно-дифференциированного обучения как целостной системы.

Независимо от выбора варианта использования в учебном процессе проектно-дифференциированного обучения, содержательное конструирование должно учитывать общепедагогические подходы: целесообразность, оптимальность, технологичность, диагностичность и т. д. [11].

Опыт организации школьниками собственной деятельности, включая саморегуляцию, может быть сформирован только в результате целенаправленных действий учителя. Наличие цели предполагает реализацию определенных шагов по ее достижению. Для приобретения осознанного опыта необходимо иметь навык, который, в свою очередь, станет отработанным до автоматизма умением. Поэтому для достижения поставленной метапредметной цели (регулятивные УУД) на ступени основной школы учителю необходимо создать условия для:

✓ формирования у обучающихся умения осуществлять деятельность под руководством учителя (5–6 класс);

✓ отработки навыка в совместно-распределенной деятельности (6–7 класс);

✓ приобретения опыта самостоятельной реализации проектной деятельности (8–9 класс).

Следовательно, освоение учащимися регулятивных УУД через проектно-дифференциированное обучение предполагает определение ожидаемого результата на основе дифференциации по уровням достижений (см. таблицу 3 на с. 125).

Образовательный процесс: методы и технологии

Таблица 3

Достижения обучающихся на каждом уровне сформированности регулятивных УУД

УУД	Уровни достижения	Индикатор (поведение учащегося, свидетельствующее о достижении уровня)
Формулировка проблем	Базовый	Подтверждает понимание проблемы, сформулированной учителем
		Описывает проблемную ситуацию
	Повышенный	Формулирует проблему и анализирует причины ее существования
		Называет причины существования проблемы
	Творческий	Называет противоречие, лежащее в основании проблемы, проведя анализ ситуации
		Указывает на последствия существования проблемы
Постановка цели	Базовый	Принимает цель, сформулированную учителем
	Повышенный	Самостоятельно формулирует цель предстоящей деятельности
	Творческий	Формулирует цель, определяя ее достижимость через анализ ресурсов и рисков, определяет ожидаемый результат проекта
Планирование и контроль деятельности	Базовый	Реализует деятельность по плану, предложенному учителем
		Контроль выполнения проектной деятельности осуществляется учителем
	Повышенный	Самостоятельно определяет последовательность своих действий
		Самостоятельно контролирует и корректирует проектную деятельность, но эпизодически и нецеленаправленно
	Творческий	Планирует свою деятельность по содержанию и по времени
Рефлексия и оценка	Базовый	Анализирует внешний и внутренний продукты деятельности по критериям, предложенными учителем
	Повышенный	Адекватно и самостоятельно анализирует деятельность как в ходе ее реализации, так и по завершении, оценивает результаты деятельности на основе собственных критерииев
	Творческий	Адекватно и системно оценивает результаты деятельности с установкой на улучшение

Данные показатели сформированности регулятивных УУД являются дифференцированными по своей сути, то есть их качество в каждом индивидуальном случае определяется уровнем развития общих способностей ребенка, его образовательными интересами и учебными возможностями, условиями организации проектно-дифференцированного обучения, созданными в образовательной системе конкретного учреждения.

Обозначенные три уровня достижений учащихся обуславливают наличие в организации учебного процесса трех параллельных, в определенной степени независимых друг от друга линий:

✓ решение традиционных учебных задач как мини-проектов учебной деятельности — необходимого звена учебного процесса, ориентированного на базовый уровень;

✓ решение учебных задач второго уров-

Слово докторанту и аспиранту

ня, направленных на повышенный уровень, — более крупных учебных проектов, где обучающиеся уже могли бы сами ставить цели своей деятельности, активно применять свои знания по различным дисциплинам в практике, взаимодействовать друг с другом и т. д.;

✓ решение учебных задач третьего, творческого, уровня — крупных учебных проектов. Такие проекты, скорее всего, могут быть реализованы в практическом обучении и учебном проектировании в рамках использования собственного опыта обучающихся в осуществлении интегративной учебной и социальной деятельности.

Регулятивные УД могут быть сформированы в рамках урока, поскольку он остается традиционной формой организации учебной деятельности в школе.

Уроки в системе проектно-дифференцированного обучения различают на основе ведущей цели:

✓ урок реализации полного цикла проектной деятельности (урок прикладного проектирования, урок исследовательского проектирования);

✓ урок формирования отдельных проектных действий (урок — часть проектного модуля или урок формирования какого-либо проектного действия через освоение предметного содержания) [13].

С точки зрения формирования регулятивных УД, на уроке первого

типа учитель создает условия для освоения школьниками всего перечня регулятивных действий через осуществление пол-

При проектировании урока второго типа наряду с предметной целью ставится цель метапредметная — формирование отдельных регулятивных действий.

ногого цикла проектной деятельности от определения проблемы до рефлексии и оценки.

При проектировании урока второго типа наряду с предметной целью ставится цель метапредметная — формирование отдельных регулятивных действий. В любом случае цель и ожидаемый конечный продукт урока — ключевые показатели, определяющие место урока в системе проектно-дифференцированного обучения.

Главная цель учителя на таком уроке — создание условий для формирования регулятивных УД обучающихся. Это значит, что в структуре урока необходимо предусмотреть место и возможность для осуществления целеполагания, планирования, моделирования, контроля, оценивания самими учащимися.

Таким образом, проектно-дифференцированное обучение как образовательная технология представляется как:

✓ универсальная технология, которая может быть использована в основной школе и на уроке, и во внеурочной деятельности;

✓ технология, которая, основываясь на проектной форме обучения, идентична структуре регулятивных УД;

✓ технология, предполагающая обучение на основе уровневой дифференциации и тем самым отвечающая требованиям ФГОС.

Следовательно, можно утверждать, что проектно-дифференцированное обучение может решить проблему недостаточности адекватных педагогических подходов и стать фактором формирования регулятивных универсальных учебных действий в основной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский, Ю. К. Выбор методов обучения в средней школе / Ю. К. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989. — 318 с.
2. Бесpalко, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалко. — М. : Педагогика, 1989. — 190 с.
3. Гузев, В. В. Лекции по педагогической технологии / В. В. Гузев. — М. : Знание, 1992. — 60 с.
4. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М. : Педагогика, 1989. — 132 с.

5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2009. — 39 с.
6. *Махмутов, М. И.* Современный урок и пути его организации / М. И. Махмутов. — М. : Знание, 1975. — 64 с.
7. *Новиков, А. М.* Основания педагогики : пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. — М. : Эгвесь, 2010. — 208 с.
8. *Пидкасистый, П. И.* Искусство преподавания / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 212 с.
9. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / под ред. А. Б. Воронцова. — М. : Просвещение, 2010. — 176 с.
10. *Сластенин, В. А.* Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
11. Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. — Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. — 59 с.
12. Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования : методическое пособие / авт.-сост. : О. В. Плетенева, О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 134 с.
13. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 159 с.



РОЛЬ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. П. ЧЕХОВА

М. Ю. НАЦВАЛОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры культуры
предпринимательства ННГУ им. Н. И. Лобачевского
marinamun2107@mail.ru

Данная статья раскрывает значение констатирующего эксперимента в организации проблемного изучения творчества А. П. Чехова. При этом особо подчеркивается связь проблемного обучения с интерпретирующей деятельностью.

This article opens the value of stating experiment in the organization of problem studying of A. P. Chekhov's creativity. Thus the connection of problem training with interpreting activity is especially emphasized.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, анализ и интерпретация литературного произведения, констатирующий эксперимент, преобразующий эксперимент, мысленный эксперимент, финал литературного произведения

Key words: *a problem teaching method, a problem situation, the analysis and interpretation of literary works, a proving experiment, a performing experiment, a mental experiment, the final scenes of literary work*

Начальным пунктом познания являются наблюдение и факты, несущие в себе противоречие, порождающее проблему. Задача преподавателя, на наш взгляд, заключается в том, чтобы обнаружить противоречие, показать, подсказать учащимся направление движения от противоречия к проблеме, от проблемы — к ее решению.

Основу проблемного обучения составляют проблемные ситуации.

Проблемную ситуацию «характеризует особое психическое состояние интеллектуального затруднения человека, возникающее в случае, когда последний не может достичь цели (объяснить явление, решить задачу и т. п.) известными ему способами и вынужден искать новые пути. В случае, если это состояние интеллектуального затруднения сопровождается появлением желания разобраться в непонятном вопросе, проблеме, задаче, можно говорить о возникновении проблемной ситуации», так как «...интерес новизны возникает только там, где новое может вступить в связь с прошлым опытом, то есть находится в зоне ближайшего развития ребенка» [2, с. 137, 139].

По мнению В. Г. Маранцмана, «создание проблемной ситуации требует прежде всего найти острый вопрос, который является началом, завязкой проблемного подхода к теме... Для того чтобы проблемный вопрос разился в проблемную ситуацию, необходимо обнаружить разные грани его решения, сопостав-

В современной методике все более ощутимой становится тенденция соотнесения проблемного обучения с интерпретирующей деятельностью школьников на уроках литературы.

вить разные варианты ответов» [3, с. 120].

По мнению М. И. Шутана, в современной методике все более ощутимой становится тенденция соотнесения проблемного обучения с интерпретирующей деятельностью школьников на уроках лите-

ратуры: «Технология проблемного обучения при условии грамотного использования может способствовать развитию интерпретационных навыков школьников, так как на этапе анализа стратегический вопрос в разных вариантах будет постоянно присутствовать на уроках, напоминая школьникам о художественном целом и, соответственно, о векторе их познавательной деятельности, а интерпретационные ходы на этапе синтеза, обобщения будут более подготовленными и выверенными» [5, с. 22].

Для того чтобы выявить способность учащихся к самостоятельному определению и осмыслению проблем и с учетом полученных данных построить систему изучения творчества А. П. Чехова в рамках системы проблемного обучения, в феврале 2013 года на базе Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского был проведен констатирующий эксперимент по литературе, в котором участвовало 100 учащихся 1-го курса СПО.

Учащимся предлагалось прочитать рассказ А. П. Чехова «Студент» и письменно ответить на ряд вопросов:

✓ Докажите, что главный герой рассказа выходит «за рамки тусклой обыденности».

✓ Какую проблему вы бы поставили в центр урока по рассказу? Защитите свою позицию, приведите аргументы.

✓ Студент поверил, что «жизнь воспитательна, чудесна и полна высокого смысла». Можно ли назвать точку зрения студента точкой зрения автора?

✓ В конце рассказа возникает картина «холодной зари». Почему «холодной»?

✓ Охарактеризуйте другой возможный финал рассказа. Сопоставьте свой вариант с чеховским. Какой вариант вам кажется более удачным и почему?

✓ Каким должно быть литературное произведение в идеале? Соответствует ли этому идеалу рассказ А. П. Чехова? Приведите аргументы. Перечислите произведения, соответствующие этим требованиям.

Уровень владения навыками интерпретации непосредственно коррелирует с навыками, необходимыми для эффективной деятельности в рамках системы проблемного обучения. Поэтому предложенные задания нацеливают учащихся на серьезную интерпретирующую деятельность, предполагающую выявление и глубокое осмысление проблемы, которая определяет идеино-художественное содержание литературного произведения; соотнесение точки зрения героя с точкой зрения повествователя, за которым стоит сам автор; лингвистический подход к тексту, помогающий в постижении художественных концептов; мысленный эксперимент, проверяющий на «прочность» авторский финал произведения через его соотнесение с другим возможным финалом; итоговая оценка произведения, базирующаяся на той системе эстетических критерииев, которые определил для себя интерпретатор.

Рассмотрим результаты проведенного констатирующего эксперимента.

✓ Докажите, что главный герой рассказа выходит «за рамки тусклой обыденности».

При ответе на этот вопрос 80 % учащихся согласились с тем, что студент выходит «за рамки тусклой реальности». Они увидели, почувствовали психологическое перерождение главного героя: «В начале человеку, находящемуся в такой обстановке, не просто холодно — он чувствует тоску, чувствует холод во всем мире и в своей душе, а в конце рассказа перед нами предстает совсем другой человек, который обрел надежду на счастье» (Елизавета К.); «Плохое осталось позади, а впереди у студента еще много хорошего» (Карина Ч.).

В работах 15 % учащихся психологическое перерождение героя получает фи-

лософское звучание: «От чувства растерянности, пессимизма студент приходит к осознанию гармонии мира» (Артем Г.).

Следует отметить тот факт, что в некоторых работах учащихся содержалось противоречие в самом ответе на вопрос.

Они утверждали, что студент выходит «за рамки тусклой обыденности», но писали о «чувстве безысходности», охватившем героя, и о его неверию в светлое, радостное будущее:

«Главный герой рассказа А. П. Чехова “Студент” выходит за “рамки тусклой обыденности”, так как у студента было чувство безысходности, что его жизнь не изменится в будущем, а останется такой же бедной. И из-за этого его мысли печальные, потому что существование в мире неуютное и обыденное» (Оля М.).

✓ Какую проблему вы бы поставили в центр урока по рассказу А. П. Чехова «Студент»? Защитите свою позицию, приведите аргументы.

Проблемы, сформулированные участниками эксперимента, отличаются разнообразием, о чем и свидетельствует приведенный ниже материал.

Нравственно-философские проблемы (85 %): «веры и безверия» (Даша Б.); «смысла жизни» (Владислав Ф.); «сравнения прошлого с настоящим временем» (Даша К.); «одиночества и обыденности» (Кирилл Я.); «неверия в светлое будущее» (Александр Д.); проблема «прошлого, медленно перетекающего в настоящее» (Ирина Г.); «ответственности за свои слова и обещания» (Кристина Г.).

15 % учащихся отметили, что центральной они считают проблему предательства: «В центр урока я бы поставил проблему предательства. На это меня натолкнула история Иисуса и Петра, упомянутая в рассказе» (Александр У.). Причина этого, возможно, заключается в том, что ситуация затронула души ребят, заставила задуматься о том, что важнее: сдер-

Уровень владения навыками интерпретации непосредственно коррелирует с навыками, необходимыми для эффективной деятельности в рамках системы проблемного обучения.

Слово докторанту и аспиранту

жать слово или предать, опасаясь осуждения окружающих, испытывая страх за свою жизнь?

Социальные проблемы выделили 10 % учащихся: «суровая жизнь людей того времени» (Дмитрий А.); «Студент грустит из-за бедности семьи, из-за обыденной ситуации каждый день. Ему наскучило каждый день проводить одинаково» (Елена В.); «Людям жилось плохо, была лютая бедность, голод и при Петре, и теперь, во время жизни этого студента» (Яков В.); «Основная проблема — бедность» (Максим Б.).

Преобладание философских и нравственных проблем вполне объяснимо. Во-первых, это объясняется спецификой идеино-художественного содержания рассказа, которую многие участники констатирующего эксперимента фиксируют в своей письменной работе. Во-вторых, нельзя не отметить, что для учащихся этого возраста характерен интерес к собственному внутреннему миру, определение своего места в окружающей действительности. Учащиеся заявляют о себе как о личности, пытаются анализировать, выстраивать причинно-следственные связи. В таком возрасте у ребят складывается система взглядов, убеждений, формируется мировоззрение.

Многообразие проблем, обозначенных участниками эксперимента, можно объяснить тем, что они выделяли прежде всего то, что волновало их в данный момент, стремясь донести это до окружающих.

5 % учащихся не смогли сформулировать проблему, что можно объяснить неразвитостью эмоционально-нравственной сферы, нежеланием или неумением думать, анализировать. У таких учащихся наблюдается неполноценное, фрагментарное восприятие художественного произведения. Они не могут соединить отдельные сцены и эпизоды

в единую картину целого литературного произведения.

✓ Студент поверил, что «жизнь восхитительна, чудесна и полна высокого смысла». Можно ли назвать точку зрения студента точкой зрения автора?

80 % учащихся отмечают, что точка зрения студента совпадает с точкой зрения автора: «Мне кажется, что у автора и главного героя близкие взгляды на жизнь. Мнения автора и главного героя совпадают» (Гульнара А.); «Я думаю, что их точки зрения совпадают, так как рассказ называется “Студент”, и написал его Чехов о человеке, который поверил в то, что “жизнь восхитительна, чудесна и полна высокого смысла”. Если бы автор не считал так же, то и судьба героя была бы не такая светлая» (Иван К.); «Автор хочет нам передать свои чувства и мысли через мысли главного героя. Чехову тоже жизнь казалась прекрасной, восхитительной и полной» (Даша К.); «Каждый автор в своих героях отражает часть себя» (Елизавета К.).

Хотелось бы отметить тот факт, что в работах некоторых учащихся характеристика главного героя получает философское звучание: «Студент — очень мудрый человек, он ищет в жизни положительные моменты, пусть даже в том, что происходило много веков назад» (Ира Г.); «Студент уже не испытывает чувства одиночества, его сердце наполнилось счастьем и радостью» (Ольга М.).

Чрезвычайно важно, что обнаруживается группа учащихся (20 %), считающих, что точка зрения студента не совпадает с точкой зрения автора рассказа: «Автор этим рассказом пытается нам доказать, что жизнь не так уж и хороша, как думает студент» (Александр Д.); «Мне кажется, что эта точка зрения принадлежит именно герою рассказа, а не автору» (Анастасия Ш.).

Действительно, в рассказе А. П. Чехова можно увидеть точку пересечения позиций автора и его героя (имеется в виду мысль о связи разных исторических

Учащиеся заявляют о себе как о личности, пытаются анализировать, выстраивать причинно-следственные связи. В таком возрасте у ребят складывается система взглядов, убеждений, формируется мировоззрение.

М. Ю. НАЦВАЛОВА. Роль констатирующего эксперимента в организации...

эпох), что не является поводом для вывода о тождестве их позиций. Осознание различий в подходе к жизни свидетельствует о более глубоком подходе к идейно-художественному содержанию произведения. Как писал В. А. Грехнев, «себлазн “вычитать” здесь идею “Студента” слишком велик: нес собственно прямая речь героя замыкает произведение, а любой финал, тем более в контексте малых форм, всегда несет в себе сильный смысловой акцент... Замечательно хотя бы уже то, что едва заметным штрихом Чехов намекает нам на несоразмерность миропредставлений — авторского и персонажного: “ему было только двадцать два года”. Эта отсылка к возрасту героя, вклинившаяся в нес собственно прямую речь, и есть авторский “знак” расхождения, намек на иной объем восприятия, на иной опыт бытия, недоступный персонажу... В свете этих соотнесений правда студента — не более, чем фрагмент какой-то иной правды, соединяющей в некоей духовной перспективе молодую и бодрую веру героя с суровыми истинами жизни» [1, с. 112—113].

✓ В конце рассказа возникает картина «холодной зари». Почему «холодной»?

При ответе на этот вопрос 70 % учащихся увидели эпитет и пытались интерпретировать данное художественное средство, выявить его функцию в произведении.

Лексическое значение слова «холодный» в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова определяется следующим образом: «1. С низкой или относительно низкой температурой (воздуха, тела). Холодный ветер. Холодное лето. 2. Не имеющие отопления или плохо сохраняющие тепло. Холодная дача. Холодная комната. 3. Мало греющий, дающий мало тепла. Холодные перчатки. Холодное солнце. 4. перен. Невыразительный, бледный. Холодная живопись. 5. перен. Равнодушный, бесстрашный. Холодный человек. Холодный темперамент. 6. Строгий и не доброжелательный. Холодный взгляд. Холодный прием. Холодно (нареч.) взглянуть на кого-нибудь» [4, с. 708].

Отметим, что 60 % участников эксперимента акцентируют внимание именно на переносном значении этого слова, подбирая к нему различные синонимы и антонимы.

1) «Холодная» как символ холодного времени года, как результат воздействия низких температур:

«Природа была заморожена от такого холода» (Алена В.); «Было раннее утро и было холодно» (Яков В.); «На улице была холодная морозная ночь, поэтому и заря “холодная”» (Валерия С.); «Было раннее утро, не согретое солнцем, поэтому и заря была холодной» (Александр К.); «На улице было холодно. Заря отсвечивала от лежавшего белоснежного снега, и создавалось такое ощущение, что заря “холодная”» (Илья К.).

Учащиеся употребляют контекстуальные синонимы: «морозная», «зимняя», «осенняя».

Учащиеся употребляют контекстуальные синонимы: «морозная», «зимняя», «осенняя».

2) «Холодная» как символ одиночества, пустоты, мрака: «Холодная, потому что одиноко было герою, холодно, пусто» (Екатерина А.); «Возникает картина “холодной зари”, так как холод ассоциируется с бедностью, мраком» (Илья У.); «Возникает чувство одиночества и тоски, которое витает над деревней, поэтому заря казалась “холодной”» (Елена Г.).

3) «Холодная» заря как символ спокойствия, красоты, ожидаемого счастья: «Заря не такого цвета, как летом или весной, она красно-розового, багрового цвета. Именно зимой она такого сочного цвета. Это цвет загадочности. Я думаю, поэтому студент восхищается той красотой, которая его окружает. И сразу настроение поднимается, хочется идти дальше, добиваться своих целей. Это для него счастье» (Ира Г.); «“Холодная заря” символизирует красоту и спокойствие в жизни» (Оксана Ч.); «В конце рассказа перед нами — другой человек, который обрел надежду на счастье. При виде “холодной зари” герой охвачен ожиданием счастья» (Дмитрий С.).

Слово докторанту и аспиранту

Заслуживает внимания работа одной из учениц, в которой выдвигается гипотеза, основанная на антитезе: «Возникает образ “холодной заря”, потому что ночь была трудная, были выяснены многие проблемы, вопросы, которые волновали не только Ивана. Но “холодная заря” несет надежду на будущее. И настанет будущее, в котором заря станет теплой...» (Анастасия Н.). Употребление антонимов «холодная — теплая» лишь усиливают позитивное звучание мыслей о будущем.

✓ Охарактеризуйте другой возможный финал рассказа. Сопоставьте свой вариант с чеховским. Какой вариант вам кажется более удачным и почему?

Большинство учащихся согласились с чеховским финалом рассказа: «Автор написал очень правдоподобный финал» (Анна Р.); «Я считаю, что более удачный вариант — чеховский. Автор показывает счастливый конец. Герой меняется, и у него появляются новые, позитивные взгляды на жизнь. Все хорошо заканчивается» (Егор Л.); «Мне не хотелось бы видеть другой финал, так как в конце рассказа студент чувствует счастье и жизнь кажется ему восхитительной. Это самый удачный финал» (Дарья Б.).

Если же ребята не соглашались с авторским финалом, то, как правило, ограничивались предельно обобщенной характеристикой своего варианта (35 %): «Я бы написала финал рассказа более ярким, веселым» (Кристина М.); «Студент мог бы остаться жить в этой деревне, влюбиться в Лукерью, растить детей. Они проживут долго и счастливо. В моем варианте, мне кажется, финал лучше. У Чехова студент просто уходит, а в моем — героев ждет счастливый конец» (Дмитрий А.).

✓ Каким должно быть литературное произведение в идеале? Соответствует ли этому идеалу рассказ А. П. Чехова? Приведите аргументы. Перечислите произведения, соответствующие этим требованиям.

Особую значимость приобретает деятельность учащихся по самостоятельному определению проблематики непрограммных произведений.

Участники эксперимента предложили следующие критерии оценки литературного произведения:

- интересное (90 %);
- со счастливым концом (80 %);
- заставляет задуматься (75 %);
- понятное (65 %);
- должно «брать за душу» (54 %);
- финал произведения должен быть запоминающимся (35 %);
- стройная композиция (15 %);
- главная тема произведения — тема дружбы, любви (12 %).

Идеальными произведениями учащиеся называют в основном произведения школьной программы, такие как «Гроза» А. Н. Островского, «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Мастер и Маргарита» М. А. Булгакова.

При ответе на вопрос: «Соответствует ли этому идеалу рассказ А. П. Чехова?» 78 % учащихся ответили положительно, 32 % — отрицательно. В качестве примера можно привести следующую цитату, являющуюся типичной: «Я считаю, что рассказ Чехова “Студент” соответствует идеалу литературного произведения. Это произведение заставляет задуматься, переживать вместе с героями» (Дарья Б.).

На основе данных констатирующего эксперимента определились следующие задачи эксперимента преобразующего.

✓ Создать такую систему уроков, в рамках которой учащиеся научатся вычленять, формулировать и осмысливать нравственно-философские проблемы, поставленные А. П. Чеховым в его произведениях, относящихся к разным родам художественной литературы (эпосу и драматургии). При этом чрезвычайно важно, чтобы в ходе аналитической и интерпретирующей деятельности они видели проблему, определяющую идеиное содержание изучаемого произведения. Особую значимость в этом случае приобретает деятельность учащихся по самостоятельному определению проблематики непрограммных произведений.

✓ Развивать интерпретационные навы-

ки через систему вопросов и заданий, нацеливающих учащихся на соотнесение точек зрения литературного героя и автора в рамках проблемных ситуаций.

✓ Включить в систему проблемного обучения лингвостилистический анализ художественного текста, что будет способствовать речевому развитию учащихся.

✓ При создании проблемных ситуаций особое внимание обратить на роль мыс-

ленного эксперимента в интерпретации литературного произведения, в связи с чем сделать акцент на организацию работы учащихся с его финалом.

✓ В рамках преобразующего эксперимента способствовать расширению критериальной базы, на основе которой учащиеся дают эстетические оценки изученных и самостоятельно прочитанных произведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грехнев, В. А. Словесный образ и литературное произведение / В. А. Грехнев. — Н. Новгород, 1997. — 200 с.
2. Зверева, Н. М. Практическая дидактика для учителя : учебное пособие / Н. М. Зверева. — М., 2001. — 256 с.
3. Методика преподавания литературы / под ред. З. Я. Рез. — М. : Просвещение, 1977. — 384 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — М., 2010. — 874 с.
5. Шутан, М. И. Интерпретационная деятельность школьников на уроке литературы / М. И. Шутан // Литература в школе. — 2010. — № 7. — С. 21—26.



КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИРИКИ А. Т. ТВАРДОВСКОГО В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Л. В. ПЕЧНИКОВА,
аспирант НИРО,
учитель русского языка и литературы
лицея № 8 Нижнего Новгорода
lvpechnikova@gmail.com

В статье представлена система деятельности учителя по организации контекстного подхода к изучению лирики А. Т. Твардовского. При этом особое внимание уделяется сопоставлению его произведений с произведениями русских поэтов XIX века.

The article shows the system of teacher's activity in creation of contextual approach to the study of A. T. Tvardovsky's lyrics. Special focus is put on comparing his literary works with literary works of the nineteenth century Russian poets.

Ключевые слова: контекстный подход, аналитическая и интерпретирующая деятельность, сопоставление, обобщение, историко-литературный процесс

Key words: contextual approach, analytical and interpretive skills, comparison, generalization, literary-historical process

Уже более полувека имя А. Т. Твардовского не покидает страницы школьных учебников по литературе. Хотя за этот период развития русской литературы многие имена писателей и поэтов XX века стали и «забытыми», и «возвращенными», и «по выбору». А вот творчество А. Т. Твардовского всегда оставалось в центре внимания всех сменивших друг друга или созданных одновременно, но разными авторами программ по изучению русской литературы в средней школе.

В чем же секрет неугасаемого интереса к произведениям этого замечательного поэта, его творческой судьбе?

Прежде всего нельзя не отметить, что творчество А. Т. Твардовского стало поэтической хроникой 30—60-х годов XX века.

Кроме того, обнаруживаются глубинные связи лирической поэзии А. Т. Твардовского с философской лирикой XIX века — «золотого века» русской поэзии. Его стихотворения, посвященные теме природы, вызывают ассоциации с произведениями А. С. Пушкина, Н. А. Некрасова, Ф. И. Тютчева, И. А. Бунина, напоминающими о непреходящих человеческих ценностях.

Если же говорить о современном прочтении произведений А. Т. Твардовского,

то основные темы и «сквозные» мотивы оказываются нечуждыми для произведений поэтов последующих поколений. Как показало время, в творчестве

Контекстный подход к изучению литературного произведения в полной мере соответствует возрастным особенностям школьников, обучающихся в 9—11-х классах.

А. Т. Твардовского всегда находится что-то новое, неизведенное.

Таким образом, очевидно, что имя А. Т. Твардовского тесно связано с историей русской литературы, а эволюция его лирического героя — движение к глубокому философскому осмыслению законов

бытия — вписывается не только в контекст развития русской поэзии XIX века, но и может стать основой для сопоставительного анализа при изучении произведений современных поэтов.

На наш взгляд, эффективность аналитической и интерпретирующей деятельности школьников, постигающих художественный мир А. Т. Твардовского, обеспечивает контекстный подход к изучению лирических произведений поэта. С одной стороны, он позволит юным читателям лучше понять и прочувствовать конкретное лирическое произведение, оказывающееся в центре внимания на учебном занятии. Особенности его содержания, своеобразие структуры отчетливее выявляются на фоне других произведений через скжатое или развернутое сопоставление (центро-стремительная направленность учебной деятельности). С другой стороны, контекстный подход к изучению конкретного произведения помогает выделить и сформулировать определенные тенденции историко-литературного процесса, тем самым расширив и углубив представление школьников об искусстве художественного слова, оказав серьезное воздействие на их эстетическое сознание (центробежная направленность учебной деятельности).

Следует отметить, что контекстный подход к изучению литературного произведения в полной мере соответствует возрастным особенностям школьников, обучающихся в 9—11-х классах. Для их литературного развития в это время, как писал В. Г. Маранцман, «становятся актуальными проблемы исторических и эстетических связей искусства и жизни, причинно-следственное рассмотрение художественных произведений определенной эпохи. Характерными сторонами читательского восприятия в свою очередь становятся концепционность и внимание к художественной форме при некотором

Образовательный процесс: методы и технологии

ослаблении способности читателя к эмоциональной и образной конкретизации... Для учеников становятся доступными систематизация многих фактов, усвоенных в предшествующих классах, целостное представление об историко-литературном процессе и творческом пути отдельных писателей» [1].

Особо выделим такие слова и словосочетания, как *связь, причинно-следственное рассмотрение произведений, концепционность, систематизация фактов, целостное представление*. Вся эта лексика фиксирует способность школьников к обобщению, вследствие которого в их сознании возникает картина историко-литературного процесса с синхроническими (горизонтальными) и диахроническими (вертикальными) связями. При этом необходимо отметить, что сформулированная выше логика изучения литературы реализуется уже в восьмом классе на пропедевтическом уровне.

В. Г. Маранцман не проходит мимо отрицательных сторон читательского сознания, характерных для данного возрастного регистра. Тем не менее трудности, связанные с эмоциональной и образной конкретизацией в процессе рецепции, о которых пишет учений, могут быть преодолены различными способами. И один из них — сопоставление лирических произведений, предполагающее особое внимание к психологическому содержанию, художественной детали, средствам речевой выразительности.

По мнению М. И. Шутана, актуализация межтекстовых связей (именно это терминологическое словосочетание он использует, характеризуя сопоставительную деятельность школьников) возможна в следующих двух режимах: «межобъектное сравнение на основе генетической связи (установление и осмысление интертекстуальных связей); межобъектное сравнение на основе типологической связи (контекстный подход, реализующийся вне логики причинно-следственных отношений)» [2].

В основу одного из учебных занятий в восьмом классе положено сопоставление стихотворения А. Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом» с песней В. С. Высоцкого «Он не вернулся из боя». Ключевые образы в данных стихотворениях — это павшие на поле боя и оставшиеся в живых. В стихотворении А. Т. Твардовского павшие обращаются к живым: «Все на вас перечислено / Навсегда, не на срок», а у В. С. Высоцкого — наоборот: «Наши мертвые нас не оставят в беде, / Наши павшие как часовые». Учащиеся прослеживают эту цепочку образов, и в их восприятии происходит укрупнение образа безымянного воина, обращающегося к ныне живущим. Отвечая на вопрос, какая тема объединяет эти два произведения о войне, школьники приходят к самостоятельному выводу, что это тема памяти, стирающей временные границы.

Нельзя пройти и мимо жанрово-родовой природы этих двух произведений. Жанр стихотворения «Я убит подо Ржевом» восьмиклассники характеризуют как лирическую историческую песню, лирический рассказ-монолог, поэму. В любом случае учащиеся отмечают органический сплав лирики и эпоса в произведении. У песни В. С. Высоцкого легко выявляемая лирическая природа, так как в ней на первом плане чувство солдата, потерявшего друга во время сражения, хотя и следует отметить, что сам автор как бы перевоплощается в своего героя. Происходит, выражаясь научным языком, объективация его сознания. Кстати, много раз была отмечена склонность В. С. Высоцкого к ролевой лирике, ярко проявившаяся и в этом произведении.

В девятом классе уместно обратиться к сопоставительному анализу стихотворений А. С. Пушкина и А. Т. Твардовского на обобщающих уроках, посвященных творчеству великого поэта. В стихотворениях

В основу одного из учебных занятий в восьмом классе положено сопоставление стихотворения А. Т. Твардовского «Я убит подо Ржевом» с песней В. С. Высоцкого «Он не вернулся из боя».

Слово докторанту и аспиранту

А. С. Пушкина о назначении поэта и поэзии («Пророк», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...») акцентируется внимание на социальной функции художественной личности, оказывающей сильное воздействие на нравственный облик читателей и тем самым преобразующей действительность в духе Добра, Истины, Красоты. В стихотворении же А. Т. Твардовского «К обидам горьким собственной персоны...», в отличие от стихотворений А. С. Пушкина, речь идет уже не столько о поэте (каким его представляет себе А. Т. Твардовский), сколько о любом смертном вообще.

При этом нельзя не обратить внимание на тему жизненного пути в пушкинском «Пророке» и в произведении А. Т. Твардовского: если в первом стихотворении возникает образ пустыни, по которой «влечится» человек, и серафим, будучи посланником Бога, спасает его, превращая в пророка, глашатая истины, высшее предназначение которого формулируется так: «Глаголом жги сердца людей», то во втором стихотворении говорится о верности личности своему долгу: «Взялся за гуж — не говори: не дюж»; «С тропы своей ни в чем не соступая, / Не отступая — быть самим собой. / Так со своей упра-виться судьбой, / Чтоб в ней себя нашла судьба любая / И чью-то душу отпустила боль».

В стихотворении А. Т. Твардовского «К обидам горьким собственной персоны...», в отличие от стихотворений А. С. Пушкина, речь идет уже не столько о поэте, сколько о любом смертном вообще.

преображение, то назначение лирического героя А. Т. Твардовского — помочь другому человеку через *освобождение* его от боли.

Нельзя не заметить и третье различие: если в стихотворении А. С. Пушкина высшая, божественная сила обуславливает новый этап в жизни человека, качеств-

енно отличающийся от этапа предыдущего, причем через афористическую фразу она манифестирует волю небес, которой нельзя не подчиниться простому смертному, ставшему пророком, то в стихотворении А. Т. Твардовского подчеркивается мысль о внутренней свободе человека, который *сам* для себя сформулировал нравственные императивы и которым он никак не может изменить, даже если для этого необходимо будет противостоять судьбе.

На учебном занятии должны быть выявлены все три различия. При этом целесообразно ограничиться лишь одним стихотворением А. С. Пушкина «Пророк». Следующая система вопросов поможет учителю в организации сопоставительной деятельности школьников:

✓ Какими смыслами наполняют слово-сочетание «жизненный путь» А. С. Пушкин и А. Т. Твардовский?

✓ Как звучит тема судьбы в произведениях А. С. Пушкина и А. Т. Твардовского?

✓ Только ли о поэте пишет А. Т. Твардовский? Почему он «расширяет» содержание своего стихотворения?

✓ Противоречат ли стихотворения А. С. Пушкина и А. Т. Твардовского друг другу в главном? Обнаруживаются ли знаки непосредственного влияния А. С. Пушкина на творчество А. Т. Твардовского, или поэт XX века самостоятелен в поэтической интерпретации темы творческой личности и ее судьбы?

В соответствии с содержанием программ по литературе, в 10-м классе необходимо расширить и углубить представление школьников о лирике А. С. Пушкина. В этом случае отдельные стихотворения А. Т. Твардовского, работу с которыми организует учитель, обеспечивают ассоциативные ходы, выполняющие, как уже ранее было сказано, и центростремительные, и центробежные функции.

Методически оправданным следует назвать сопоставление стихотворений А. С. Пушкина «Осень» и «Вновь я посе-

Образовательный процесс: методы и технологии

тил...» с такими стихотворениями А. Т. Твардовского, как «Посаженные дедом деревца...», «Листва отпылала...», «Признание», «Все сроки кратки в этом мире...», «Чуть зацветет иван-чай...». В качестве ориентира предлагаются следующие вопросы:

- ✓ Какие мотивы и темы объединяют эти произведения?
- ✓ Какие философские раздумья о жизни людей связаны с изображением природы?
- ✓ Как разрешена в этих произведениях проблема времени и пространства?
- ✓ Как показаны изменения во взглядах человека, чем они вызваны?
- ✓ Можно ли представить А. Т. Твардовского продолжателем философско-поэтических традиций А. С. Пушкина в XX веке?

К сопоставлению с произведениями А. Т. Твардовского в 10-м классе можно прибегать и при знакомстве с творчеством Н. А. Некрасова. Так, целесообразно сравнить стихотворение Н. А. Некрасова «Баюшки-баю» со стихотворением А. Т. Твардовского «Ты откуда эту песню...» из лирического цикла «Памяти матери», потому что их объединяет материнская тема, которая в русской литературе традиционно связана с темой родины. Именно через рефлексию отношения к матери, осознания ее роли в судьбе сына и переосмысливания ее судьбы в трудные, переломные моменты жизни страны проявляется личностное отношение к судьбе родины. Так было у Н. А. Некрасова в стихотворениях «Родина», «Внимая ужасам войны», «Рыцарь на час», то есть в тех лирических произведениях, которые знакомы учащимся по урокам в 10-м классе.

В ходе работы учащиеся смогут сделать самостоятельные выводы о том, что у Н. А. Некрасова вырисовывается не просто образ матери, а образ некоей спасительной силы, к которой лирический герой прибегает в кульминационную минуту жизни. Стихотворение А. Т. Твардовского «Ты откуда эту песню...» поможет учащимся осознать, что унаследовал поэт XX века из лирики Н. А. Некрасова, как

развил эту тему в трагический период жизни страны.

В 11-м классе после монографического изучения творчества А. Т. Твардовского можно провести обобщающее занятие на тему «Человек и природа в русской лирической поэзии середины второй половины XX века», на котором стихи поэта будут сравниваться со стихами Б. Л. Пастернака и Н. А. Заболоцкого. Эффективность этого учебного занятия во многом будет зависеть от опыта сопоставительной деятельности школьников на предыдущих этапах литературного образования.

Принципиально важно, что лирика А. Т. Твардовского рассматривается на уроках во взаимосвязи с произведениями поэтов, представляющих разные периоды историко-литературного процесса (первая и вторая половины XIX века, поэзия второй половины XX века), что и позволяет говорить о действии принципа системности, реализуемого через методику контекстного подхода к изучению литературы.

В заключение необходимо подчеркнуть следующую мысль: центростремительная логика работает на центробежную (погружение в художественный мир того или иного автора способствует созданию в сознании школьников более полной картины литературного процесса), а центробежная логика, в свою очередь, работает на логику центростремительную (через те или иные ассоциативные ходы, через сопоставительную деятельность ученики глубже постигают конкретный художественный текст, оказывающийся в центре внимания), поэтому есть все основания говорить об уроке литературы как о диалектическом процессе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа литературного образования. 10—11 классы / под ред. В. Г. Мараницмана. — М., 2005. — 176 с. — С. 3—4.
2. Шутан, М. И. Ученик и литературное произведение : монография / М. И. Шутан. — Новосибирск, 2012. — 257 с.



ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКОГО ЦИКЛА А. А. БЛОКА «ПЛЯСКИ СМЕРТИ» В 11-М КЛАССЕ

С. М. БИЧУРИНА,
соискатель НИРО,
учитель русского языка и литературы
гимназии № 13 Нижнего Новгорода
antoniy-mark@mail.ru

В статье представлен один из этапов преобразующего эксперимента, в рамках которого одиннадцатиклассники овладеваю навыками интерпретации лирического цикла А. А. Блока «Пляски смерти», имеющей исследовательскую направленность.

The article describes one of the stages of the reformative experiment. During this experiment the eleventh-graders forming their skills of interpretation on the base of the lyrical cycle by A. A. Block «The Death Dancings» which has a research focus.

Ключевые слова: лирический цикл, целостность, художественный мотив, системное мышление, исследовательская деятельность

Key words: *lyrical poetry cycle, integrity, artistic motive, systemic thinking, research activities*

Лирический цикл «Пляски смерти» (1912—1914) — пожалуй, один из самых загадочных циклов А. А. Блока, способный вызывать большой интерес у одиннадцатиклассников. Цикл состоит из пяти стихотворений, что позволяет охватить его целиком в рамках урока, не «вырывая» из контекста отдельные произведения. Это обстоятельство чрезвычайно важно, если мы хотим увидеть лирический цикл как систему поэтических текстов, а не как подборку стихотворений. Такой подход позволяет формировать системное мышление старшеклассников в рамках преобразующего эксперимента.

Цикл состоит из пяти стихотворений, что позволяет охватить его целиком в рамках урока, не «вырывая» из контекста отдельные произведения.

В данной статье приведен один из возможных вариантов интерпретации цикла, которая основана на теории Э. А. Стерьепулу. Исследователь

выделяет четыре аспекта системности лирического цикла:

✓ взаимосвязанность текстов циклового ряда;

✓ взаимодополнительность («...для каждого текста, входящего в лирический цикл, все остальные тексты данного циклового ряда являются его контекстным окружением или иначе — дополнением данного текста»);

✓ валентность («способность того или иного текста вступать в различные смысловые взаимоотношения с другими текстами данного циклового ряда»);

✓ целостность («поэтические смыслы, порождаемые лирическим циклом, не сводятся к сумме поэтических смыслов составляющих его текстов, а представляют собой принципиально новое образование, обусловленное межтекстовыми взаимодействиями») [3].

Перечисленные выше аспекты легли в

Таблица 1

Художественные мотивы в цикле А. Блока «Пляски смерти»

№ п/п	Мотив	Количество учащихся, %
1	Смерти	76
2	Ночи, темноты, мрака	72
3	Безысходности	55
4	Искусственного света (фонарей)	45
5	Безразличия людей	38
6	Сна	24
7	Воды	17
8	Яда	14
9	Неприятных звуков	14
10	Холода	10
11	Скелета	10
12	Фальши	10
13	Статичности, неподвижности	10
14	Замкнутого пространства	10
15	Несправедливости	7
16	Окна	7
17	Пустоты	7
18	Страха	3

основу заданий, которые предварительно получили ученики 11-го класса:

✓ Назовите пять мотивов, наиболее часто встречающихся в цикле. Прокомментируйте каждый из них.

✓ Какое стихотворение, на ваш взгляд, является центральным? Почему?

✓ Попробуйте сформулировать общий смысл всего цикла. Какая мысль объединяет все эти стихотворения?

В начале урока в пятиминутной письменной работе одиннадцатиклассники (29 человек) перечислили наиболее важные, на их взгляд, художественные мотивы, встречающиеся в лирическом цикле А. А. Блока «Пляски смерти». Результаты представлены в таблице 1.

В целом названные мотивы соотносятся с характеристиками «страшного мира», которые выделяют исследователи творчества А. А. Блока, в частности З. Г. Минц [1]. Так, наиболее распространенными символами в сборнике «Страшный мир» она называет следующие: «Символы из семантического поля “ночь” — “темнота” <...> Символы из семантического поля “холод” — “сырость” <...> Символы из семантического поля “старость”».

Исследователь называет и такие черты «страшного мира», как «закрытость», «замкнутость» пространства и времени и всеобщее безразличие («все равно всему»). З. Г. Минц пишет: «Итак, “страшный мир” — это мир, в котором “страшно” — униженно, холодно, неуютно — живется человеку, в котором человек гибнет. “Страшный мир” определен как “трагический” и осужден с самых разных сторон.

1. Этически — он злой...
2. Эстетически — как безобразный...
3. С точки зрения разума — как обманчивый, лживый...
4. Наконец, с точки зрения целей человеческого существования “страшный мир” осуждается как бесцельный, ненужный» [1, с. 188—189].

Неудивительно, что большинство учащихся назвали одним из самых важных мотив смерти, ведь на него указывает

само название цикла. Приведем некоторые их комментарии: «Мотив смерти — ключевой мотив всего цикла. В каждом стихотворении мы встречаемся с образами смерти: мертвецами или со смертью духовной (“проститутка и развратник”)» (Елизавета С.); «Мотив смерти встречается в каждом стихотворении цикла “Пляски смерти”. Так, в первом стихотворении говорится об умирании души “исторического” человека... Во втором и наиболее известном стихотворении “Ночь, улица, фонарь, аптека...” поэт роняет мысль о смерти. Казалось бы, смерть — это спасение от тягот жизни, но оказывается, что “повторится все, как в старье”. В третьем стихотворении смерть косвенно появляется в образе пузырька с ядом... В остальных стихотворениях цикла также появляется смерть как духовная стагнация и бессилие перед жизнью» (Анна М.).

Из приведенных комментариев видно, что учащиеся стремятся увидеть разные грани мотива смерти, которые открываются в пяти стихотворениях цикла. Смерть — неотъемлемый признак «страшного мира» А. Блока. И прежде всего это «инфериальные» образы мертвцевов и скелетов (1, 3, 4)*, появление которых во второй книге поэта З. Г. Минц объясняет так: «Мир русской реакции фантасмагоричен в своих “будничных” чертах, а его фантасмагорические “пляски смерти” вызывают будничный и реальный “прибой неизреченной скуки”» [1, с. 197]. В цикле показана и смерть духовная (1, 3, 4), и смерть физическая (2, 5). Смерть торжествует, не встречая препятствий на своем пути, она смеется над живыми, так как знает, что не принесет долгожданного избавления от страданий (недаром неоднократно встречается мотив улыбки-оскала мертвцева: «Шея скрученна платком, под дырявым козырьком улыбается» (5); «Скелет, до глаз закутанный плащом, чего-то ищет, скалясь черным ртом» (3)).

Второй по количеству ответов мотив — **мотив ночи, темноты**:

✓ «В каждом стихотворении встречается мотив ночи, мрака, темноты. Везде действие происходит вечером или ночью. Темнота — время зла, греха, преступления. Блок показывает свое время как “темную” эпоху — эпоху гнусностей и лжи» (Всеволод П.);

Темнота и ночь в «страшном мире» — состояния не временные, а постоянные: создается ощущение, что на смену ночи не придет день, а тьма не будет рассеяна светом.

боятся быть разоблаченными» (Анна Д.).

Кроме того, 45 % опрошенных выделили мотив **искусственного (тусклого) света**: «Лишь тусклый свет освещает ужасные события, происходящие в страшном мире, —

* Здесь и далее цифрами в круглых скобках обозначены номера стихотворений данного цикла.

свет редких белесых фонарей. Никто не хочет заметить, что происходит вокруг. И этот тусклый свет производит гнетущее впечатление» (Арина Ч.).

Учащимися довольно точно подмечены функции названных мотивов. Темнота и ночь в «страшном мире» — состояния не временные, а постоянные: создается ощущение, что на смену ночи не придет день, а тьма не будет рассеяна светом. Под покровом ночи зло обретает силу и распространяется в мире, и слабый свет фонаря или одинокого окна не способен ничего изменить, даже напротив — еще более подчеркивает, насколько темнота непроглядна. Более того, в тусклом свете предметы и явления часто предстают в искаженном, не соответствующем реальности виде.

О лживости как черте «страшного мира» пишет З. Г. Минц: «В “Плясках смерти” интересно сочетаются бытовые описания “страшного мира” с почти декларативным раскрытием лживости, призрачности этого мира (“Тень скользит из-за угла”; “Третий призрак, ты куда...” — 3). Несколько иначе двоится изображение самих “теней”. Вначале может показаться, что сквозь будни серого быта “сквозит” Прекрасное... Однако за этим первым пластом “видения” раскрывается его сущность» [1, с. 289].

Более половины учащихся выделяют мотив **безысходности**:

✓ «Одним из центральных является мотив безысходности, который наиболее ярко выражен в стихотворении “Ночь, улица, фонарь, аптека...” (“Все будет так. Исхода нет”). Жизнь — это замкнутый круг, в котором ничего не меняется. Жизнь статична, в ней нет движения, но и в смерти нет спасения. Так раскрывается тема обреченности» (Галина В.);

✓ «Встречается также мотив безысходности: во всех стихотворениях складываются очень мрачные ситуации, выхода из которых, по мнению А. Блока, нет. Лирический герой разочарован в жизни

Таблица 2

Центральное стихотворение в цикле А. Блока «Пляски смерти»

№ п/п	Стихотворение	Количество учащихся, %
1	«Как тяжко мертвцу среди людей...»	24
2	«Ночь, улица, фонарь, аптека...»	55
3	«Пустая улица. Один огонь в окне...»	10,5
4	«Старый, старый сон... Из мрака...»	10,5
5	«Вновь богатый зол и рад...»	0

и не имеет надежды на хорошее, светлое будущее» (Ева К.).

Как мы видим, этот мотив старшеклассники связывают с двумя «смежными» мотивами — статичности и замкнутого пространства, что обоснованно, поскольку цикличность времени и замкнутость пространства объединяются в символическом образе круга, который воплощает в цикле А. Блока мысль о безысходности жизни: «Аналогия между структурой пространства и времени подчеркивается их общим символическим значением безысходности» [1, с. 192].

Важно, что учащиеся обратили внимание и на другие внешние признаки «страшного мира», такие как неприятные звуки, холод, вода, пустота — все это создает единую картину, дополняет образ того «мира смерти», о котором идет речь в цикле.

Из таблицы 2 видно, что более половины учащихся выделили стихотворение «Ночь, улица, фонарь, аптека...» как доминанту цикла. Приведем несколько примеров аргументации:

✓ «Это стихотворение обобщает смыслы других, в которых проявляются лишь части, ситуации, иллюстрирующие проблему равнодушия. В этом мире жизнь идет по замкнутому кругу, все в нем однообразно, он лишен гармонии, каких-то чувств. Жизнь словно “заледенела”» (Полина Л.);

✓ «Второе стихотворение со свойственной ему лаконичностью объединяет все, что подразумевалось автором в других стихотворениях цикла: безразличие к злу и бесчинствам, творящимся в окружающем мире, при этом невозможность что-то изменить, а значит, безысходность. Здесь выражен пессимистичный взгляд А. А. Блока на мир» (Анна М.).

Если руководствоваться упомянутой ранее теорией Э. А. Стерьепулу и высчитать «валентность» (количество линий связи) каждого из стихотворений, то получится, что именно второе стихотворе-

ние цикла является его доминантой. В восьми его строчках встречаются все восемь перечисленных связующих мотивов цикла (смерти, ночи, света фонарей, безысходности, воды, холода, цикличности времени и замкнутого пространства). Это стихотворение является некой квинтэссенцией не только данного цикла, но и всего творчества А. Блока указанного периода, так как в концентрированном виде содержит и описание, и основную идею «страшного мира». Благодаря работе с мотивной структурой цикла учащиеся, даже не будучи знакомы с теорией Э. А. Стерьепулу и соответствующими терминами, пришли к верному выводу.

И, наконец, обратимся к последнему заданию: «Попробуйте сформулировать общий смысл всего цикла. Какая мысль объединяет все эти стихотворения?»

По сути, этот вопрос призван помочь старшеклассникам выявить тот «метасмысл», который заключен в цикле как едином целом. Приведем некоторые из ответов:

✓ «Все стихотворения объединяет чувство безысходности. Реальность — “страшный мир”. Он двулик, обманчив, и его невозможно покинуть. Пути к свету нет» (Инга Б.);

✓ «Объединяют эти стихотворения черты “страшного мира”, а именно: холод, ночь, фальшь и т. д. В этом страшном мире царит зло, и оно продолжает распространяться в мире из-за человеческого равнодушия» (Виктория У.);

✓ «Стихотворения цикла, безусловно, объединяет общая идея, которая складывается в целое мировоззрение. А. Блок говорит нам, что реальность не соответствует никаким идеалистическим представлениям, мир погряз во тьме, лжи, грехе, люди мертвы внутренне. И выхода поэт не видит, даже путем смерти не вырваться из бессмысленного потока страданий и жестокой реальности» (*Всеволод П.*).

Эти высказывания можно соотнести и с приведенным выше мнением литературоведа З. Г. Минц, и словами В. Орлова, который говорит: «С большой разоблачительной силой воссоздан трагически-гротескный образ “страшного мира” в замечательном цикле “Пляски смерти”, где Блок по-своему переосмыслил народное поверье о мертвецах, встающих из гроба. Без любви и счастья жизнь мертвает, сходит на нет — таков смысл этого цикла. Главное здесь — тема омертвения “страшного мира”, мнимости, неподлинности его бытия. Здесь нет и не может быть будущего» [2, с. 180].

Таким образом, опираясь на ключевые мотивы, учащиеся 11-го класса смогли воссоздать и понять смысл лирического цикла «Пляски смерти»: здесь очень ярко и «выпукло» представлена тема «страшного мира», образ которого создается с помощью мотивов ночи, темноты, холода, пустоты и тишины, откуда могут доноситься только неприятные звуки, та-

кие как скрип и лязг. Свет — тусклый, как правило, это свет фонаря или окна. Картина дополняет вода: ледяные каналы, напоминающие об утопленниках, или дождь. Улица пустынна, темна, холодна и неуютна. Здания — мрачные громады. Среди них выделяется лишь аптека (в ней оказывали первую помощь самоубийцам). В таком мире человек чувствует себя одиноким, обреченным. Жизнь представляется бессмысленной, так как надежды нет. Недаром главным мотивом становится мотив смерти. Смерть, хоть и вселяет ужас, но становится желанным избавлением от этого «страшного мира». Идея обреченности здесь достигает наивысшей точки развития: даже смерть не дает возможности вырваться из замкнутого круга, тем более что люди мертвы, будучи еще живыми физически. Это фантасмагоричная реальность, напоминающая кошмарный сон. Именно таким видит мир лирический герой цикла «Пляски смерти», и именно в этой картине отражено мироощущение самого поэта в эпоху реакции.

Как мы видим, методика преобразующего эксперимента, посвященного лирической циклизации и поэтапно проводимого в 11-м классе, способствует развитию у школьников системного мышления. Причем это происходит через их приобщение к исследовательской деятельности, содержание которой составляет самостоятельное решение сложных интерпретационных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Минц, З. Г. Поэтика Александра Блока / З. Г. Минц. — СПб. : Искусство-СПБ, 1999.
2. Орлов, В. Александр Блок. Очерк творчества / В. Орлов. — М. : Художественная литература, 1956.
3. Стерьепулу, Э. А. Лирический цикл как система поэтических текстов / Э. А. Стерьепулу // Facta Universitatis, University of Nis. — 1998. — Vol. 1. — № 5. — Р. 323—332.



НОВЫЕ МЕТОДЫ В СЕМЕЙНОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

М. Ю. ЛОБАНОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
старший преподаватель кафедры психологии НИРО
marina_lobanova@mail.ru

В статье анализируется метод консультирования приемной семьи с помощью использования медиаторов познания. Предлагаемый метод консультирования опирается на специфику использования каждого из медиаторов, позволяет учитывать психологические особенности приемных родителей, специфические особенности детей-сирот и адаптирован к реальным условиям.

In the article the method of consultation of a foster home with the help of using the mediators of knowledge is shined. The offered method of consultation relies on the specifics of using each of the mediators, allows to consider psychological features of the adoptive parents, specific features of orphan children and is adapted for real conditions.

Ключевые слова: метод консультирования приемных семей, медиаторы познания (Знак, Символ, Слово, Миѳ), специфика использования медиаторов, психологические особенности приемных семей, семейные интроверты, анализ структуры предложений, последовательность фаз перехода, правовые документы

Key words: method of counselling of substitute families, mediators of cognition (Sign, Symbol, Word, Myth), specificity of using of mediator, psychological properties of substitute families, family introvers, analysis of sentence structure, succession of transition phases, legal documents

Семья является первичной структурой, в которой осуществляется первый этап вхождения ребенка в социум. Возникновение семейной терапии относится к 50-м годам XX века и связано с работой Н. Акермана (1958).

Психодинамика семейной жизни. Семейный психотерапевт Ф. Баркер (1981) полагает, что семейная психотерапия зародилась одновременно в нескольких местах. Заслуга психоанализа заключается в том, что он поставил семейные отношения детей и родителей в центр рассматриваемых проблем. Именно в особенностях этих взаимоотношений в раннем детстве нередко усматривалась при-

чина психических заболеваний. Классический психоанализ рассматривал реальные семейные отношения клиента лишь как слепок с родительских отношений его семьи в детстве, их пассивное отражение. Сама психотерапевтическая процедура психоаналитиков была ориентирована на клиента, а его семья рассматривалась как конкурирующая или мешающая среда.

Представители практически любого направления, сталкиваясь с семейными проблемами, предлагали их решение в рамках своих теорий. Теория поля К. Левина получила свое развитие в работах по семейной терапии О. Баха (1954, 1957). Возникновение клиент-центрированной

психотерапии К. Роджерса привело к соответствующей семейной терапии (С. Rogers, 1972). Развитие учения о рефлексах способствовало развитию поведенческой семейной психотерапии в работах таких авторов, как Р. Вейс, Н. Хопп, Г. Петтерсон (1973), Р. Стюарт (1980), Р. Либерман. Разработки в области исследования межличностной коммуникации определили концепцию семейной психотерапии «двойной связи» (Дж. Ватерсон, Дж. Халей (1963)).

В отечественной психологии начало развития семейной психотерапии связано прежде всего с работами В. К. Мягера (1973, 1976), Т. М. Мишиной (1974), В. М. Воловика (1973, 1975), Э. Г. Эйдемиллера (1973). В отечественной психиатрии в исследованиях В. М. Бехтерева, П. Б. Ганнушкина, В. Н. Мясищева, Г. Е. Сухаревой большое внимание уделялось анализу влияния семьи на клиента. В развитии отечественной психотерапии, как групповой, так и индивидуальной, значительную роль играют теория деятельности (А. Н. Леонтьев, 1983), психологическая теория групп (А. В. Петровский 1986), теория восприятия человека человеком (А. А. Бодалев 1965, 1983).

В рамках подготовки потенциальных приемных родителей психолога нужно обучить методам консультирования приемной семьи, необходимым для формирования коммуникативной и деятельностной компетентностей психолога-консультанта. Консультирование приемной

Переживание событий сказки и мифа со сходной проблемной тематикой повышает уровень осознанности событий, помогает приобрести знания о законах социальной жизни.

семьи имеет свои особенности, поскольку она не является типичной семьей, адаптация и борьба за власть в ней выглядят особенно рельефно, прохождение нормативных кризисов семьи нередко осложняется самим наличием приемного ребенка.

Мы рассматриваем любую семью как целостное образование. В связи с этим нам представляется наиболее эффективным консультирование семьи в полном

составе. Также для исследования проблемной ситуации в семье, на наш взгляд, целесообразно использовать медиаторы познания, под которыми мы понимаем *Миф, Слово, Символ и Знак*, по определению В. П. Зинченко [3]. Использование каждого из медиаторов по-новому разворачивает кристалл семьи.

Медиатор *Миф*. При его использовании членам семьи дается возможность выйти за пределы ситуации и в образном плане посмотреть на нее со стороны, а значит, отстраненно, без чрезмерных эмоциональных оценок, рассмотреть травмирующую ситуацию. Анализ сказок и мифов по актуальной тематике помогает членам семьи осознать, что они не одиночки в своих проблемах. Люди много веков назад и до сегодняшнего дня сталкиваются с подобными проблемами и находят пути решения. Семейные интроекты, передаваемые из поколения в поколение в виде легенд и рассказов о проблемных ситуациях, требуют для проработки использование мифов и сказок. Переживание событий сказки и мифа со сходной проблемной тематикой повышает уровень осознанности событий, помогает приобрести знания о законах социальной жизни. По словам К. Эстесс, сказки обладают целительной силой, которая начинает действовать уже при их прослушивании, в сказках содержатся средства, позволяющие исправить или возродить любую утраченную «душевную пружину» [3, с. 9].

С. Н. Лютова в статье «Архетипический анализ семейных конфликтов» в журнале «Практическая психология» (№ 1 за 2006 год) пишет: «Задача обоих участников психотерапевтического процесса — не истолкование образов, а погружение в них. Лишь новый образ может быть реакцией на образ собеседника... некое сотворчество». Сказка и метафора представляют, на наш взгляд, широкий спектр возможностей для погружения в образ, приглашая к сотворчеству и клиенту, и терапевту. Способность к творческому подходу является необходимой компе-

тентностью приемного родителя, так как ему предстоит сталкиваться с нетипичными ситуациями. Многие приемные родители на консультировании говорили, что взяли ребенка «по зову души», без ребенка их жизнь пуста и полна тревоги. Экзистенциальность данного момента отражена в подходе М. Хайдеггера.

Использование медиатора *Слово*. Его анализ повышает уровень взаимопонимания между членами семьи, восстанавливая коммуникации. На практике мы нередко сталкиваемся с фактом, что члены семьи «говорят на разных языках». Этот феномен связан не только с различными ведущими репрезентативными системами членов семьи, но и с различной семантической решеткой ключевых понятий, лежащей в основе восприятия информации. Такие «информационные фильтры» зависят от культурного уровня, образования, пола, уникальности жизненного опыта. Даже диалект может влиять на восприятие информации, включая компоненты оценки и критики.

Особого внимания заслуживает и анализ структуры предложений, составленных клиентами. Так, речь отца семейства, состоящая преимущественно из глаголов, предполагает активный деятельностный подход к жизни, создавая взгляд на мир, основанный на ожидании и готовности к эволюционному взрыву. Речь матери наполнена существительными, и внутренний фокус ее внимания смещается на объекты и представления в том виде, как они существуют в реальности. Таким образом, видно, что у этих двух взрослых людей различные образы мира, позволяющие им по-разному реагировать на похожие жизненные ситуации, а суть семейного конфликта хорошо «читается» психологом при анализе разницы в построении предложений клиентами. Сначала консультативная работа психолога с данной семьей заключается в переводе смыслов из одной системы в другую, затем — либо в создании общей и понятной для обоих супругов словесно-смысловой модели

общения, либо в обучении их навыкам «перевода» языков уже существующих систем.

Использование медиатора *Символ*. В каждой семье из поколения в поколение передаются так называемые «слепые пятна», то есть набор проблем, который предыдущее поколение не смогло решить, но который активно транслируется членами семьи при неверbalном общении. Человек понимает, что он что-то делает не так, но это «что-то» не может осознать. Анализ

приемов невербального общения и определение соответствия или несоответствия их существующей ситуации и целям клиента оптимальнее всего реализуются при использовании медиатора «символ». Для данного анализа можно применить игры, рисование, ролевые этюды, работу с цветом, музыкой.

В своих исследованиях Б. Хеллингер говорит, что при работе со смешанными семьями, образованными в результате повторных браков, часто возникают проблемы со структурой и иерархией привязанностей. Такой же феномен наблюдается и при переходе ребенка из биологической в приемную семью. При консультировании приемной семьи в полном составе мы предлагаем написать сказку и воспроизвести серию сцен, отражающих последовательность фаз перехода проблем от бывшей семьи до реальной ситуации в существующей семье. Это правило распространяется и в том случае, если биологические родители приемного ребенка находятся вне пределов досягаемости. В процессе написания сказок, при разыгрывании несложных сцен и с помощью приемов игровой терапии, отражающих домашнюю обстановку и взаимоотношения на каждой из стадий развития семьи, члены семьи учатся признавать и уважать предшествующие структуры и связи. Подобный подход позволяет развиваться и креп-

Анализ приемов невербального общения и определение соответствия или несоответствия их существующей ситуации и целям клиента оптимальнее всего реализуются при использовании медиатора «символ».

нуть новому семейному образу, который получает право на жизнь и развитие [1].

Человек не может без корней. С помощью сказок, притчей и легенд актуализируется течение любви в системе и отдается дань уважения биологическим родителям, которые подарили ребенку жизнь. На этом этапе принятия своих биологических родителей происходит трансформация семейной системы и создается база для принятия ребенком своих приемных родителей, самой модели приемной семьи и своего места в ней. Считаем, что такая работа необходима для профилактики отказов.

Использование медиатора *Знак*. При работе с семьями «группы риска» прослеживается тенденция незнания или невыполнения родителями своих обязанностей. При работе с такими семьями целесообразно использовать медиатор «знак», представленный в виде правовых документов и социально-принятых в обществе норм. Нам представляется перспективным использование медиатора «знак» при работе по сохранению биологической семьи ребенка на ранних этапах. При консультировании приемных родителей важно использовать данный материал для обозначения роли и места биологических и приемных родителей относительно приемного ребенка, а также места и роли родных детей приемных родителей в системе.

В практике консультирования психологи обычно предпочитают работать с детьми и родителями отдельно, полагая, что дети мешают процессу консультирования. На самом деле де-

Человек не может без корней. С помощью сказок, притчей и легенд актуализируется течение любви в системе и отдается дань уважения биологическим родителям, которые подарили ребенку жизнь.

ти в силу возраста лишены большинства психологических защит взрослых людей и являются не только более искренними и спонтанными по сравнению со взрослыми, но и наиболее полно и рельефно отражают проблемы семьи в своем поведении.

В данной статье мы предлагаем для обсуждения структуру последовательности встреч семейного консультирования приемной семьи с использованием медиаторов познания в виде структуры, пошагово освещющей этапы семейного консультирования. В основу создания такой структуры была положена адаптированная схема Р. Чейзина [2, с. 24—40].

✓ I этап: прояснение необходимости совместных встреч

Цель: прояснение запроса и заключение контракта по условиям дальнейшей работы.

На этом этапе консультанту необходимо представиться самому; спросить у членов семьи, как бы им хотелось, чтобы к ним обращались; объяснить всем членам семьи, зачем они все здесь собрались и что можно ожидать от занятий. Консультант на этом этапе объясняет, что в ходе занятий участники будут разговаривать, рассказывать сказки, играть, рисовать и лепить для того, чтобы находить новые способы стать более счастливыми в своей семье. Психолог проясняет ожидания и опасения членов семьи, на данном этапе он присоединяется к системе приемной семьи по темпу речи, сохраняя, однако, свою маргинальность.

✓ II этап: введение правил общения

На этом шаге психолог говорит следующее: «В ходе наших занятий мы будем придерживаться некоторых правил. Во-первых, вы не обязаны отвечать на все мои вопросы или всегда делать то, что я вас прошу, если вы этого не хотите. В подобном случае достаточно просто сказать о своем нежелании. Во-вторых, за дисциплину во время занятия отвечают родители. Если дети будут делать здесь то, что им обычно не позволяют, папе и маме следует поступать так же, как они это делают дома. В-третьих, мы будем стараться обеспечить максимальную безопасность для каждого. Если кто-то скажет или сделает что-то, приносящее вред другим, то каждый может вмешаться, что-

бы это прекратить. В-четвертых, в этом кабинете я принимаю решения, какие игрушки, карандаши, краски или пластилин и когда мы будем использовать. Если семья не может прийти на следующую встречу, то она должна предупредить психолога не позднее чем за сутки. Выполнять домашние задания обязательно для всех членов семейной системы».

На данном этапе психолог работает с медиаторами «знак» и «символ». Символ психолог использует в функции означивания, например, психолог говорит обращаясь к приемному ребенку: «Когда ты поворачиваешься спиной к нам, что это значит? Есть ли такое правило в вашей семейной системе?»

✓ III этап: ресурсы

Для прогноза возможных изменений и продуктивности встреч необходимо оценить ресурсы всех членов данной приемной семьи, узнать их сильные стороны, на которые будет опираться каждый из них в переходный этап. Консультант просит членов семьи поделиться, чем они по праву гордятся и чем сильны. Этот шаг дает им возможность осознать ресурсы для изменения. Этот же этап позволяет развивать толерантность членов семейной системы к инаковости другого. Лозунг данного этапа: «Мы все разные — и это здорово!», «В нашей семье есть и это, и это, и это!» На данном этапе важна работа с медиаторами «знак» и «символ», позволяющими сформировать позитивный миф приемной семьи: «Все мы Ивановы — умные!»

✓ IV этап (диагностический): исследование семейных проблем

Реализация этого этапа проходит несколько стадий.

Во-первых, при прояснении запроса необходимо уделить достаточно времени выявлению очевидных причин и обстоятельств, предшествовавших возникновению проблемной ситуации, так как часто приемного ребенка берут в семью, надеясь, что он поможет решить семейные пробле-

мы, но приемный ребенок вследствие психологической травмы никому помочь не может, так как ему самому нужна помощь.

Во-вторых, фокус консультирования переносится с проблемного поведения приемного ребенка на системные представления о символическом значении данной проблемы, на пути и способы ее разрешения, при этом необходимо помнить, что час-

то приемный ребенок выступает идентифицированным пациентом данной семейной системы. Психологом проясняются с каждым членом семьи страхи и надежды на будущее. Запуская творческий потенциал семейной системы и стимулируя взятие ответственности каждым из ее членов, психолог-консультант на этом этапе говорит следующее: «Я прошу каждого из вас назвать один или два способа улучшения вашей семейной ситуации». При этом необходимо помнить, что маленьким детям чаще всего свойственны такие черты поведения, как эгоцентризм и конкретность. Часто дети на данный вопрос отвечают: «Куклу хочу!» Психолог проясняет: «Какую куклу? Кто бы мог тебе ее подарить? Можешь ее нарисовать? Что ты будешь делать с куклой? Зачем она тебе?» Родителям же и детям-подросткам чаще всего присущи абстрактность и негативизм. С ними необходимо конкретизировать ситуацию, чтобы шаги к улучшению обстановки в приемной семье прибрели позитивную и предметную соотнесенность. Необходимо уделить достаточно времени на проработку надежд и ожиданий членов семьи. Примерно столько же времени требует и проработка страхов. Важно использовать на данном этапе медиаторы «миф» и «символ» при сопроводительной роли медиатора «слово».

✓ V (заключительный) этап: рекомендации и обмен впечатлениями

На этом этапе психолог озвучивает, в чем, на его взгляд, состоит проблема

Слово докторанту и аспиранту _____

приемной семьи, и дает рекомендации по выходу семьи из кризиса. Если семье трудно самостоятельно выйти из кризиса, то психолог-консультант заключает с приемной семьей новый контракт.

Важно помнить, что рекомендации семейного психолога-консультанта должны

быть взвешены и требуют времени для анализа.

В заключение мы предлагаем примерные темы, необходимые для формирования когнитивного компонента компетентности психолога-консультанта по работе с приемной семьей.

Социально-психологический тренинг основного курса занятий по подготовке психологов-консультантов по работе с приемной семьей (72 часа)

№ п/п	Количество часов	Название занятия	Основное содержание занятия
1	6	Вводное занятие	<ul style="list-style-type: none">✓ Знакомство, выявление ожиданий;✓ установление правил работы группы;✓ мотивация на дальнейшую работу;✓ знакомство с программой работы курсов;✓ сплочение группы;✓ сбор первичной информации
2	6	Мотивы принятия ребенка в семью	<ul style="list-style-type: none">✓ Конструктивные и деструктивные мотивы принятия ребенка в семью;✓ методы работы психолога по осознанию мотивации потенциальными приемными родителями
3	6	Сознательное родительство	<ul style="list-style-type: none">✓ Ожидания потенциальных замещающих родителей;✓ компоненты успешного родительства;✓ портрет реального и идеального ребенка;✓ портрет реального и идеального приемного родителя;✓ знакомство с опытом эффективных приемных семей
4	6	Законы функционирования семейной системы (I часть)	<ul style="list-style-type: none">✓ Современное представление о развитии семьи, опыт воспитания приемных детей;✓ функции семьи;✓ структура семьи и ее нарушения;✓ динамика, жизненный цикл семьи;✓ нормативные кризисы семьи;✓ возрастные кризисы детей и родителей
5	6	Законы функционирования семейной системы (II часть)	<ul style="list-style-type: none">✓ Семейные подсистемы и границы;✓ структура семейных ролей;✓ семейные мифы и правила;✓ ритуалы и традиции семьи
6	6	Семья в трудной жизненной ситуации	<ul style="list-style-type: none">✓ Нарушение жизнедеятельности семьи;✓ понятие семейного стресса;✓ семейный стресс в процессе принятия ребенка в приемную семью
7	6	Выявление ресурсов семьи для успешной приемной заботы	<ul style="list-style-type: none">✓ Показания и противопоказания к привлечению семьи к замещающей заботе;✓ критерии эффективности;✓ профессиональная семейная забота;✓ основные принципы подбора семьи ребенку для совместной жизни;✓ особые случаи принятия в семью ребенка:<ul style="list-style-type: none">— после утраты кровного родственника;— одиноким усыновителем;— людьми старшего возраста

Образовательный процесс: методы и технологии

Окончание табл.

№ п/п	Количество часов	Название занятия	Основное содержание занятия
8	6	Сравнительная характеристика детей, проживающих в детских домах и домах ребенка, и детей, изъятых из неблагополучных семей (занятие ведется при участии невролога, педиатра)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Синдром госпитализма, травматический опыт ребенка и его восприятие жизненной перспективы; ✓ роль возраста ребенка при адаптации в приемной семье; ✓ основные представления о влиянии биологических и средовых условий на развитие личности ребенка; ✓ наиболее часто встречающие генетические заболевания приемных детей и их диагностика; ✓ специфика воспитания ребенка с особыми потребностями в развитии
9	6	Взаимодействие приемной семьи с социальным окружением и биологической семьей приемного ребенка	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Материнство в социальном контексте, девиантное материнство; ✓ делинквентное поведение родителей и его влияние на формирование личности ребенка; ✓ проблема контактов с биологической семьей ребенка, построение отношений с биологическими родственниками приемного ребенка; ✓ как сказать ребенку, что он приемный; ✓ подготовка родственников и ближайшего окружения к факту принятия ребенка
10	6	Особенности функционирования приемной семьи	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Этапы адаптации ребенка в приемной семье; ✓ формирование привязанности у детей и родителей в приемной семье; ✓ формирование двойной идентичности у приемного ребенка
11	6	Обучение навыкам эффективного взаимодействия родителей и детей в приемной семье	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Оценка воспитательного потенциала семьи в отношении воспитания приемного ребенка; ✓ родительские ожидания; ✓ типичные ошибки приемных родителей; ✓ ключевые моменты воспитания приемных детей; ✓ построение воспитательной системы в приемной семье: методы поощрений и наказаний, профилактика жестокого обращения с детьми
12	6	Заключительное занятие	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Подведение итогов работы; ✓ совместный праздник приемных и потенциальных приемных родителей

ЛИТЕРАТУРА

1. Вебер, Г. Два рода счастья. Системно-феноменологическая психотерапия Берта Хеллингера / Г. Вебер. — М. : Институт консультирования и системных решений, 2005. — 332 с.
2. Дети в семейной психотерапии: практическая работа и профессиональное обучение / под ред. Дж. Дж. Зильбах. — М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. — 208 с.
3. Зинченко, В. П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — М. : Тривола, 1994. — 304 с.
4. Эстес, К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях : пер. с англ. / К. П. Эстес. — Киев : София ; М. : Гелиос, 2001. — 496 с.
5. Prochaska, J. O., Norcross, J. C. Systems of psychotherapy: A transtheoretical analysis / J. O. Prochaska, J. C. Norcross. — Pacific Grove, CA: Brooks-Cole, 1999. — 591 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДАГЕСТАНСКИХ ШКОЛЬНИКОВ



Э. В. БАЛАКИРЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
bal-elvira@yandex.ru

М. С. СУЛЕЙМАНОВ,
аспирант РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
maks_divan@mail.ru

Статья посвящена выявлению общего и особенного в развитии социальной компетентности дагестанских школьников в условиях поликультурного региона, которым является Республика Дагестан. В статье рассматривается программа создания поликультурного образовательного пространства и среды дагестанской школы, в которой могут проявляться поликультурные компетенции школьников как критерий развития их социальной компетентности.

The article is dedicated to detection common and particular in social competence development of Dagestan schoolboys in conditions of multicultural region Dagestan. The article discusses the program of creation of multicultural educational space and the environment of Dagestan school, where multicultural schoolboy competence could become apparent as a criterion of their social competence development.

Ключевые слова: социальная компетентность старшеклассника, поликультурное образовательное пространство и среда дагестанской школы, поликультурность, поликультурные компетенции

Key words: social competence of schoolboy, multicultural educational space and Dagestan school environment, multiculturalism, multicultural competence

В педагогической практике образовательных учреждений и органов управления образованием на законодательном и нормативном уровнях закреплена актуальная задача социализации школьников. На старшей ступени школьно-

го образования учащиеся должны быть социально компетентными, то есть готовыми к переходу на новую ступень общения и взаимодействия с окружающим миром, уметь осуществлять выбор стратегий своего развития в образовании, социуме и т. п.

Однако достижение этого результата осложняется тем, что воспитание и развитие социально компетентного выпускника школы связано с необходимостью учета особенностей образования и личности школьника того или иного региона России.

За последнее десятилетие проведено немало исследований по проблеме становления и развития социальной компетентности субъектов образования, воспитания и обучения, но региональный аспект решения этой задачи в них выражен недостаточно. Поэтому интересным и актуальным для нашей работы является задача выявления особенностей развития социальной компетентности дагестанских школьников.

Республика Дагестан представляет собой поликультурный образовательный регион. В исследовании понятие «поликультурный образовательный регион» наполняется вполне определенным содержанием. С одной стороны, это специфическая характеристика поликультурности отдельных частей федерального образовательного пространства. С другой, это замкнутая, ограниченная территория, обладающая в сфере образования относительной политической, административной, ресурсной, социально-педагогической целостностью.

Для большинства исследователей понятие «поликультурность» применимо к описанию как состояния государства, на территории которого существует множество этноконфессиональных групп, принадлежащих к различным культурам, так и нормам поведения гражданина правового государства. Под поликультурностью понимаются сохранение и интеграция культурной самобытности личности в условиях многонационального общества, что позволяет формировать толерантные отношения между разными национальностями, воспитывать культуру межнационального общения [3].

Мы видим, что сущность поликультурности заключается, во-первых, в сохранении и умножении всего многообразия куль-

турных ценностей, норм, образцов поведения в образовательных системах; во-вторых, как в становлении культурной идентичности детей, так и в понимании ими культурного разнообразия современных сообществ, в неизбежности культурных различий людей.

«Специфика поликультурного пространства заключается в равноправном сосуществовании всех источников культуры, порождающих определенные ценности и смыслы. Таким образом, конкретный человек может быть таким же источником культуры, как любая социальная общность (нация, общество, государство, семья, социальный слой и т. д.). Воспитание в условиях поликультурного пространства становится принципиально иным. Это уже не передача определенной системы ценностей, обеспечивающая успешность культурной идентификации и социальной адаптации. Воспитание становится ценностно-смысловым полилогом растущего человека с миром, на основе которого непрерывно осуществляется его ценностно-смысловое самоопределение» [5].

В регионах Северного Кавказа социокультурная ситуация характеризуется тем, что в нем существуют не просто разные типы культур, а разные модели культурного поведения; особое значение здесь, разумеется, отводится развитию поликультурного образования. К особенностям поликультурного пространства Северокавказского региона можно отнести следующее:

✓ языковое многообразие в регионе, которое представлено дагестанской, нахской, абхазо-адыгской, алтайской, иранской и индоевропейской языками группами;

✓ полиэтничность и поликонфессиональность Северного Кавказа, где представлены все мировые религии, но доминируют ислам и христианство (верующих среди христиан — около 64 %, а мусульман — от 75 % до 80 %) [1];

В регионах Северного Кавказа социокультурная ситуация характеризуется тем, что в нем существуют не просто разные типы культур, а разные модели культурного поведения.

Слово докторанту и аспиранту

- ✓ оптимальное приспособление каждого этноса к условиям среды обитания (удовлетворенность ее ресурсами и гармонизация с природной средой);
- ✓ проживание населения в достаточно жестких горных и предгорных условиях, в ситуации дефицита земли и ограниченности территориального пространства;
- ✓ однотипные уклад жизни, поведенческая модель, система ценностных ориентаций и технологий жизнеобеспечения людей в этносоциальных группах;
- ✓ нравственность, проявляющаяся в культуре народов в добре, справедливости, долге, совести, чести, патриотизме, скромности, умеренности, выносливости, дружелюбии,уважительном отношении к соседним народам, их культурам, к личности, труду и людям труда, гостеприимстве, вежливости, почтительном отношении к родителям, старикам и детям, взаимопомощи, согласии в семье и общине [1].

На основе выявленных поликультурных особенностей Дагестана можно сделать вывод о том, что во многих отношениях это уникальная республика, в том числе в вопросах функционирования и перспектив развития регионального образования. Наиболее важными факторами, определяющими систему образования в поликультурном регионе и специфику развития социальной компетентности школьника, являются: многочисленность языков, полигэтнический состав населения, поликультурность, разнообразие статуса этносов и сфер функционирования языков в обществе и учебно-воспитательном процессе.

Контент-анализ понятия «социальная компетентность» позволил сформулировать базовое определение понятия «социальная компетентность старшеклассника», которое используется в исследовании. Под социальной компетентностью старшеклассника понимается интегративное личностное образование, объединяющее в систему:

✓ знания человека об обществе и самом себе;

✓ умения, навыки поведения в обществе;

✓ отношения, проявляемые в личностных качествах человека, его мотивациях, ценностных ориентациях, позволяющих интегрировать внутренние и внешние ресурсы для достижения социально значимых целей и решения проблем.

Направленность развития социальной компетентности старших школьников определяется их общими социально-педагогическими характеристиками независимо от региона России. К таким характеристикам следует отнести:

✓ стремление к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, что выражается в отношении к творчеству, самостоятельности, самореализации, к собственной жизненной позиции — активности в отношении к будущему, существенное возрастание независимости, автономности в суждениях и самооценке;

✓ высокая критичность при оценивании себя, своей ответственности в определенной ситуации, поведения окружающих людей;

✓ стремление к расширению собственных общественных отношений и социальных связей, освоение новых социальных ролей;

✓ повышение ряда показателей самоотношения, таких как самоуважение, ощущение силы Я, ожидание положительного отношения окружающих, настойчивость и упорство в достижении целей, стремление к преодолению трудностей на своем пути и т. д.;

✓ зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия, что связано с формированием внутреннего локуса контроля;

✓ качественный сдвиг в социальном развитии, связанный с переходом от углубленного самопознания и познания

Направленность развития социальной компетентности старших школьников определяется их общими социально-педагогическими характеристиками независимо от региона России.

152

Э. В. БАЛАКИРЕВА, М. С. СУЛЕЙМАНОВ. Особенности развития социальной...

Образовательный процесс: методы и технологии

окружающих людей к личностному самоопределению [2].

Мы видим, что социальная компетентность как сложное образование человека включает в себя не только знания, умения, но и способность применять их в самых различных проблемных ситуациях. Социальная компетентность проявляется в сформированности и индивидуальном процессе развития таких социальных умений, как способность принимать решения, уважать других, сотрудничать, участвовать в выработке общего решения, разрешать конфликты, выполнять разные роли в работе группы или команды.

Нами разработана образовательная программа для старшей ступени школы, ориентированная на создание поликультурного образовательного пространства школы, способствующая созданию условий, в которых для каждого школьника появляется альтернатива выбора принятия решения, самовыражения.

В основу разработки программы положено понимание поликультурной среды как условия, способствующего творчеству отдельной личности, так как такая среда менее ограничена в выработке индивидуального стиля деятельности. В поликультурной среде человек волен корректировать, пробовать, менять свою жизнь. «Поликультурная среда органична самобытному началу, поскольку она дарует право быть индивидуальностью среди других и снабжает материалом для работы над собой. В основе поликультурного пространства — встречи разных “социальных” языков: форм поведения, картин мира, средств выражения собственной позиции и представлений. Обеспечивается совмещение интегративных тенденций и ценности социокультурной уникальности. Каждый из участников диалога привносит идентичность и ускоренность в собственной группе, но, в то же время, пытается осуществить некое перемещение с целью поставить себя в ситуацию обмена с теми, кому присуща иная укорененность и идентичность» [4].

Программа создания поликультурного образовательного пространства и среды школы содержит культуротворческий и регионоведческий компоненты, которые наполнены проектами событий, характерных для дагестанской культуры, например: «Великие судьбы дагестанского народа», «Истоки национальной культуры Дагестана», «Национальные и культурные традиции моего села, школы, семьи», «Фестиваль творчества народов Дагестана» и др. Эти проекты позволяют устанавливать диалог не только между культурами народов мира, народами нашей страны и региона, но и между поколениями, между нашим временем и древними эпохами. Такие проекты способствуют воспитанию личности, толерантной к иной культуре и религии посредством погружения в иную культуру, быт народов, населяющих Дагестан.

Реализация подобных проектов способствует развитию социальной компетентности дагестанских школьников, в структуре которой можно выделить поликультурные компетенции, характеризующие:

- ✓ систему знаний человека о многокультурном обществе и толерантном существовании человека в нем;
- ✓ умения, навыки поведения в развивающемся гражданском обществе;
- ✓ ценностные ориентации к культуре других народов.

Поликультурные компетенции школьника могут проявляться и оцениваться через развитие следующих умений:

- ✓ толковать поликультурность в качестве основы добрососедства культур;
- ✓ понимать важность сохранения и приумножения культурных достижений и ценностей;
- ✓ характеризовать терпимость, плuralизм, компромисс как основу сосуществования и сотрудничества в поликультурном обществе;
- ✓ определять роль национальных общин в многонациональном обществе;

Социальная компетентность как сложное образование человека включает в себя не только знания, умения, но и способность применять их в самых различных проблемных ситуациях.

Слово докторанту и аспиранту

- ✓ приводить примеры сходства и разнообразия национальных культур;
- ✓ находить пути решения конфликтных ситуаций, возникающих на межнациональной почве;
- ✓ оценивать межконфессиональные отношения и их влияние на жизнь в поликультурном обществе;
- ✓ описывать религиозную ситуацию в своем городе (селе), районе, области [4].

Таким образом, с учетом специфики

поликультурного образовательного пространства и среды школы становится возможным решение задачи развития социальной компетентности дагестанских школьников как характеристики их личности, готовой и способной к социальному взаимодействию и сотрудничеству с людьми разных национальностей, вероисповеданий, социальных групп, пониманию и оцениванию своеобразия культур других народов без потери своей самобытности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Говердовская, Е. В. Национальные школы в системе северокавказского поликультурного образования / Е. В. Говердовская // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру : Материалы докладов IV Международного конгресса. — Пятигорск, 2004.
2. Косогова, А. С. Поликультурная среда в многонациональной школе как условие успешной адаптации выпускников / А. С. Косогова, М. Б. Дьякова // Современные проблемы науки и образования. — 2008. — № 3. — С. 44—48.
3. Манойлова, М. А. Психологические особенности современной поликультурной образовательной среды / М. А. Манойлова // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-sovremennoy-polikulturnoy-obrazovatelnoy-sredy>.
4. Поликультурная толерантность как неотъемлемый компонент образования новой формации // URL: <http://library.rsu.edu.ru/archives/6674>.
5. Шевченко, С. А. Поликультурность как составляющая образовательного пространства / С. А. Шевченко, А. Н. Сбитнева, О. Б. Самцева // URL: http://www.rusnauka.com/18_ADEN_2012/Pedagogica/2_113451.doc.htm.



РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНО-ПРОЕКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

О. Ю. НИКУЛИНА,
аспирант КГУ (Курган),
старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
КСТУ им. академика З. Алдамжар (Казахстан)
alisa777.07@mail.ru

В статье анализируется рефлексивно-ценостное отношение как одно из условий эффективного функционирования и развития системы формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей. Рассмотрены рефлексия, мотивация, актуализация — компоненты, составляющие данное условие, с учетом их роли в развитии и формировании дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей.

The author of the article analyzes the reflexive and valuable relation as one of conditions of effective functioning and developing the system of formation of the projective competence of future teachers. The reflection, motivation, updating — the components making this condition, taking into account their role in development and formation of projective competence of future teachers are considered.

Ключевые слова: педагогический дискурс, дискурсивно-проективная компетентность, условие, рефлексия, интерес, мотивация, актуализация

Key words: pedagogical discourse, discursive and projective competence, condition, reflection, interest, motivation, actualization

Новые требования современного общества к системе высшего образования вызваны рядом преобразований, происходящих как в социальной сфере, так и в экономике. Модернизация общества ставит перед системой образования задачу обновления целей, содержания образования, разработки новых критериев качества, новых подходов к учебному процессу в целом. Все это находит свое отражение в новых требованиях к выпускнику педагогического вуза — будущему учителю, его личностным и профессиональным качествам. В контексте гуманитаризации содержания образования, педагогического проектирования, ценностно-смыслового взаимодействия субъектов образования, предполагается индивидуальное развитие, личностное становление и позитивная самореализация будущего учителя. Одним из средств, обеспечивающих достижение этой цели, является педагогический дискурс, то есть дискурс, создаваемый субъектами образовательного процесса в коммуникативно-речевом взаимодействии на основе ценностных установок, целей, знаний, рефлексии, осуществляющийся в мыследеятельности, речи, текстах, направленный на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности.

Педагогический дискурс выступает средством формирования одного из важных профессионально-личностных качеств будущего учителя — дискурсивно-проективной компетентности. *Дискурсивно-проективная компетентность* — профессиональ-

но значимое качество личности педагога, обеспечивающее восприятие, понимание, рефлексию способов проектирования педагогического дискурса в ценностно-смысловой коммуникации субъектов образовательного процесса. С помощью преподавателя, который учит учиться и передавать в дальнейшем приобретенные знания и умения будущему учителю, студент становится активным творческим субъектом самостоятельной деятельности. В этом проявляется потенциал личноноразвивающего педагогического дискурса.

Значимость этого интегративного качества личности повышается в связи с переходом от традиционной к личнонориентированной парадигме образования, когда обществу нужны компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения с учетом изменяющейся социокультурной ситуации и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения.

В ходе исследовательской работы нами установлено, что формирование дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей зависит от комплекса педагогических условий, одно из которых — развитие рефлексивно-ценностного отношения к себе, другим участникам ценностно-смысловой педагогической коммуникации за счет актуализации педагогических смыслов содержания профессио-

Педагогический дискурс выступает средством формирования одного из важных профессионально-личностных качеств будущего учителя, то есть дискурсивно-проективной компетентности.

нального образования и стимулирования выхода в рефлексивную позицию.

Развитие рефлексивно-ценностного отношения к себе, другим участникам дискурса, к педагогической деятельности служит совершенствованию различных видов деятельности субъекта, это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и «переделка» его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности. Рефлексия является методологической категорией, имеющей множество определений. Она выступает как связка между наличным опытом и осваиваемым гносеологическим образом; при этом образ «окрашивается» опытом, а отношение к опыту меняется, что приводит к превращению рефлексии в еще один, наряду с чувственностью, источник опыта [9].

Рефлексия есть также обращение сознания на опыт, повторное прохождение уже пройденного мысленного пути. Рефлексия одновременно обращена и «вовнутрь» — на нашу субъективность, и «вовне» — на то, что мы хотим освоить. Сходства и различия во внешнем и внутреннем мире способны перевыражаться; отсюда следует еще одно из определений рефлексии как перевыражения одного в другом. К разновидностям этого перевыражения относится и перевыражение разных подходов к одному и тому же явлению, так что рефлексия есть и способ-

ность видеть себя. Рефлексия по своей природе — это исследовательский процесс, обращающий сознание индивида на самого себя. Рефлексируя, человек занимает позицию исследователя, который вступает во внутренний диалог с собой по поводу отношения к себе, миру, собственной деятельности и поведению [4].

В процессе проектирования педагогического дискурса преподаватель приходит к необходимости рефлексии собственной деятельности, включению ее в контекст

деятельности студентов. Теперь уже движение в этом контексте, а не само узко понимаемое преподавание определяет стиль мышления педагога. Здесь важно подчеркнуть, что каждый субъект «новое, принятное внеоценочным образом знание, “впущенное” в пространство своего сознания, должен осмысливать, соотнеся с кругом проблем, задач, вопросов, которые не решены в рамках его собственного парадигмального пространства». Такое «соотнесение» позволяет каждому субъекту образовательного процесса определить свое место в системе отношений с другими субъектами, оценить свою позицию и сравнить ее с позицией других, то есть стимулирует самоопределение субъектов. Направленность вектора рефлексии идет по схеме «Я» — «Мы» — «Я» [1].

В ходе проектирования педагогического дискурса осуществляются различные виды рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, коллективная. Для преодоления проблемности, которая может возникнуть в отдельных ситуациях из-за несоответствия позиций и взглядов участников образовательного процесса, особенно важна интеллектуальная рефлексия в ее индивидуальной и коллективной формах, а для поиска выхода из создавшейся ситуации и принятия оптимального решения — личностная рефлексия, направленная на переосмысление партнерами себя и друг друга как личностей, а также группы в целом. В последнем случае имеет место коллективная форма личностной рефлексии.

Коллективные формы рефлексии направлены, прежде всего, на переосмысление социально-психологического аспекта проблемной или конфликтной ситуации, так как опыт коллективного поиска существует и в интеллектуальной, и в личностной формах.

Для преодоления конфликтности в условиях совместного принятия решения очень важны взаимоотношения. Они проявляются в указаниях, обращениях, ответных реакциях партнеров, обращенных

В ходе проектирования педагогического дискурса осуществляются различные виды рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, коллективная.

друг к другу. Эти высказывания свидетельствуют о дискурсивности мышления партнеров по коммуникации и способствуют реализации стратегии диалогического взаимодействия субъектов проективной деятельности. Коммуникативная рефлексия направлена на достижение взаимопонимания участников образовательного процесса, которое ведет к со-трудничеству и со-деятельности лишь при условии установления их личностного, эмоционального и смыслового контакта.

В рамках изучаемого процесса рефлексия — это не просто размышление о методах собственного познания способов проектирования педагогического дискурса, но такое размышление, которое нацелено на расширение общих смысловых границ данного познания, получение надежных целостных оснований для формирования синтезированного представления об изучаемом объекте, а также на выбор стратегии и тактики собственной деятельности по его преобразованию. Постепенно формируется рефлексивное мышление, сознание личности — реальный стержень процесса проектирования педагогического дискурса.

Необходимость развития рефлексивно-ценостного отношения к себе и другим участникам дискурса, к педагогической деятельности обусловлена смещением акцентов в существующей педагогической реальности на культивирование рефлексии и конструктивного диалогического стиля педагогического взаимодействия.

Сегодня педагоги хорошо понимают, что речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней. Как отмечают отечественные и зарубежные психологи, ведущим фактором регуляции активности личности, ее поведения и деятельности выступает мотивация (М. Аргайл, В. П. Асеев, Дж. Аткинсон, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн и др.).

В психологии под мотивацией понимают сложный процесс смыслообразования поведения человека, представляющий со-

бой взаимодействие объективных и субъективных моментов, в той или иной степени изменяющих и формирующих поведение. Правомерно рассматривать мотивацию как процесс особого вида субъективной деятельности личности, состоящей в выработке ее мотивов поведения, в упорядочении и выборе цели поведения и программ ее достижения.

Как подчеркивает И. А. Джидарьян, именно мотивация «выступает тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет возникновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [6]. Мотивационная сфера личности, по определению В. Г. Асеева, представляет собой сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т. д. [2]. Таким образом, по Л. И. Божовичу, «иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию стали доминирующими» [5].

Как в дальнейшем показало исследование Ю. М. Орлова, учебная деятельность студентов побуждается, прежде всего, внутренними мотивами: «наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижении» [10].

Одним из элементов мотивационной сферы является интерес, под которым понимается «сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему, глубокому изучению, познания их существенных свойств» [14]. В процессе профессиональной подготовки познавательный интерес

Сегодня педагоги хорошо понимают, что речь должна идти не о «принуждении» к активности, а о побуждении к ней.

является основой для развития профессионального интереса, который представляет собой «сложное личностное образование, возникшее в процессе профессионального самоопределения и представляющее собой мотивированное субъективное отношение к конкретной профессиональной деятельности, осознаваемое и переживаемое личностью» [3].

Особое место в мотивационной сфере занимает установка. Под установкой личности в психологии понимается «занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» [11]. Согласно Д. Н. Узнадзе, установка является первичным элементом ценностного отношения и характеризует исходную реакцию субъекта на воздействие внешней среды [13]. Поэтому в процессе профессиональной подготовки студентам — будущим учителям необходимо давать установку на формирование дискурсивно-проективной компетентности.

Мотивационную сферу человека отличает не только иерархичность строения, но и такие характеристики, как направленность, устойчивость и динамичность. Как показал В. Г. Асеев, в структуре мотивации выделяют три зоны: активно действующую, потенциальную и экстремальную.

Соотношение актуальной и потенциальной зон мотивации детерминируют деятельность и поведение личности.

«Актуализация (лат. *действительный, теперешний*) — переход определенного свойства человека, склонности, профессиональной пригодности из возможного, потенциального в деятельное состояние» [7]. Опираясь на данное определение, мы понимаем под актуализацией мотивационной сферы переход значимых для определенной деятельности элементов ее структуры из потенциаль-

ной зоны в активно действующую. Поскольку перед нами стояла задача перевода процесса формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей в режим самообразования, то объектом актуализации в мотивационной сфере студентов послужили, прежде всего, мотивы самообразования. Актуализация мотивации самообразования побуждает студентов целенаправленно и самостоятельно овладевать знаниями, организовывать познавательную деятельность по личной инициативе дополнительно к основным обязательным занятиям.

Процесс формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей невозможен без выхода студента в рефлексивную позицию. Осознавая неосознанное, познавая познанное, рефлексия полагает в качестве своего предмета само знание, критический анализ содержания и методов познания. Исследованиями И. С. Алексеева, Ю. Н. Кулюткина, Г. В. Сухобской и др. установлено, что ведущая познавательная функция рефлексии реализуется как осознание средств решения поставленных задач через определение путей их поиска. С рефлексивным уровнем самосознания связаны самоанализ, самооценка и самоконтроль конечных результатов продуктивной (творческой) деятельности с целью ее коррекции и самосовершенствования.

Проявляя себя в деятельности, личность стремится занять определенную позицию. Ученые выделяют следующие характерные признаки личностной позиции:

- ✓ вырабатывается собственными силами и внутренне свободно выбирается, поэтому ее нельзя ни взять как готовую данность, ни навязать;
- ✓ формируется и существует в диалоге с другими и самой собой;
- ✓ она является позицией, если практически подтверждается.

Под рефлексией, солидаризируясь с И. Ф. Исаевым [8], Л. С. Подымовой [12],

В процессе профессиональной подготовки студентам — будущим учителям необходимо давать установку на формирование дискурсивно-проективной компетентности.

Под рефлексией, солидаризируясь с И. Ф. Исаевым [8], Л. С. Подымовой [12],

Л. В. Яковлевой [15] и др., мы понимаем способность будущего специалиста к познанию своих состояний, цели, ценностей, процесса и результатов труда, анализу и самоанализу в контексте задач его подготовки.

С помощью актов рефлексии студент тематически изолирует отдельные собственные интеллектуальные операции, эмоциональные состояния и переживания, тем самым «объективирует» их для себя [13]. Конституируясь в механизм самоанализа, рефлексия становится инструментом самоконтроля, ответственного поведения, дает возможность осознающей себя личности проследить причинно-следственные отношения в собственном субъективном мире.

Таким образом, рефлексивная позиция — это личноценностное отношение студента к своей будущей профессиональной деятельности, к себе как профессиональному. Рефлексивная позиция позволяет будущему специалисту осуществлять эффективное разрешение проблемных ситуаций за счет переосмысливания своего прежнего учебного опыта.

Выход в рефлексивную позицию обусловлен осознанием профессиональных задач и необходимости их решения. Следует подчеркнуть, что без формирования и развития рефлексивной позиции невозможно личностное совершенствование специалиста. Поэтому в процессе формирования дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей необходимо стимулировать их выход в рефлексивную позицию, который осуществляется путем:

✓ создания ситуаций рефлексивного анализа;

✓ фиксации внимания студентов на ключевых моментах субъективного опыта участников образовательного процесса;

✓ моделирования совместной коммуникативной деятельности студентов;

✓ овладения технологией «рефлексив-

ного выхода» (Л. В. Яковлева), предполагающей сформированность у будущих учителей приемов самонаблюдения, самоконтроля, самооценки.

Итак, актуализация мотивационной сферы студентов и стимулирование их выхода в рефлексивную позицию придает осознанность их участию в собственной профессиональной подготовке, повышает их активность и самостоятельность, вызывает интерес к формированию дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей и потребность в ее постоянном совершенствовании через самообразовательную деятельность. Данное условие реализуется путем коррекции активности студентов на основе обратной связи, создания ситуаций успеха, индивидуального и коллективного самоанализа практической деятельности.

Таким образом, формирование и развитие рефлексивно-ценостного отношения к себе, другим участникам личносмысловой педагогической коммуникации за счет актуализации педагогических смыслов содержания профессионального образования и стимулирования выхода в рефлексивную позицию будет обеспечивать эффективное функционирование и развитие дискурсивно-проективной компетентности будущих учителей.

Рефлексивная позиция позволяет будущему специалисту осуществлять эффективное разрешение проблемных ситуаций за счет переосмысливания своего прежнего учебного опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Н. Принципы проектирования педагогического дискурса / Н. Александрова // URL: <http://www.myshared.ru/slide/207140/>.
2. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : Мысль, 1976. — 158 с.
3. Бабушкин, Г. Д. Взаимосвязь профессионального интереса и склонности к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин // Вопросы психологии. — 1987. — № 2. — С. 62—69.
4. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.

Слово докторанту и аспиранту

5. Божович, Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна // URL: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>.
6. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы в психологии личности. — М. : Наука, 2004. — 368 с.
7. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Каңдыбовиҹ. — Мин. : Хэлтон, 1998. — 330 с.
8. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
9. Морозова, И. С. Рефлексия как социально-психологический механизм повышения эффективности учебно-познавательной деятельности студентов / И. С. Морозова // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. — Вып. 2. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. — С. 32—41.
10. Орлов, Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ю. М. Орлов. — М., 1984. — 32 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы психологии : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1989. — 328 с.
12. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М. : Магистр, 1997. — 221 с.
13. Узнадзе, Д. Н. Экстремальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. — Тбилиси : ТГУ, 1961. — 219 с.
14. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. — М. : Педагогика, 1988. — 345 с.
15. Яковлева, Л. В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии (на материале педагогических училищ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Яковлева. — М., 1991. — 17 с.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей образовательных организаций, обобщающие их опыт.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашей образовательной организации, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронный адрес редакции: shkola1994@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 468-08-03.



ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Педагогика: вчера и сегодня



ПСИХОЛОГ-ПРАКТИК А. Н. ЧЕБОТАРЕВ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ

Н. Ю. СТОЮХИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии управления
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
Nastast0@rambler.ru

В данной статье рассказывается о начале психологической практической деятельности в Нижнем Новгороде преподавателя психологии Нижегородского педагогического института А. Н. Чеботарева, проводившего в 1920-х годах педагогические и психотехнические исследования.

In this article it is told about the beginning of psychological practical activities in Nizhny Novgorod the teacher of psychology of the Nizhny Novgorod teacher training institute A. N. Chebotaryov, who conducted in the 1920th pedologist and psychotechnical researches.

Ключевые слова: педагогические исследования, психотехнические исследования, Нижегородский педагогический институт, педагогический съезд

Key words: *pedologist researches, psychotechnical researches, Nizhny Novgorod teacher training institute, pedologist congress*

В начале XX века становление науки в губернских городах происходило в гимназиях, дворянских институтах, реальных и коммерческих училищах [2]. После 1917 года в Нижнем Новгороде действовали Нижегородский институт народного образования (НИНО) и Нижегородский государственный университет (НГУ), где с 1919 по 1921 год работали философ А. Ф. Лосев, логик П. С. Попов, психологи Н. В. Петровский [3] и Б. В. Лавров [1].

Летом 1921 года НИНО становится Нижегородским педагогическим институтом, в котором постоянно идет работа над

улучшением подготовки будущих учителей, в связи с чем институт нуждается в новых кадрах, поскольку, по словам его ректора Д. Г. Лурье, «учитель должен обладать научными знаниями в области психологии и педагогики, в соответствии с новейшими достижениями этих наук»¹.

В конце августа 1923 года в Нижегородский педагогический институт с предложением своих услуг по чтению лекций обращается Александр Николаевич Чеботарев, ставший затем штатным преподавателем психологии Нижегородского педа-

¹Ф. 2134. Оп. 1. Д. 70а. Л. 25.

гогического института и первым практическим психологом.

К сожалению, о жизни А. Н. Чеботарева известно немного. В 1916 году он окончил историко-филологический факультет Варшавского университета с дипломом I степени и Петроградскую педагогическую академию. Служил в Рабоче-крестьянской Красной армии (РККА). Работал в средней школе, а с 1921 по 1922 год — в Омском педагогическом институте и Омской высшей военно-педагогической школе, следующие два года — в различных педагогических учреждениях Иваново-Вознесенска (педагогический институт и техникум, политехнический институт). Как психолог-практик он проводил психотехнические исследования курсантов 27-й пехотной школы в Омске². Им были написаны и опубликованы статьи: «Исследования представлений у детей 8-летнего возраста, поступающих в школы г. Кокчетава в 1919—1920 уч. г.» и «Культура исследования творческого и изобретательского мышления курсантов старшей группы 27-й пехотной школы»³.

Молодого ученого сразу же единогласно избрали на должность преподавателя кафедры педагогики и поручили вести курсы «Экспериментальная педагогика», «Экспериментальная психология», «Основы трудового воспитания» и «Трудовая школа на производственной основе»⁴.

А. Н. Чеботарев приступил к работе в Нижнем Новгороде осенью 1923 года. А в октябре 1924 года из Главнауки было разослано письмо по всем вузам с предложением представить список лиц для научной командировки за границу с подробным обоснованием. А. Н. Чеботарев в своем заявлении указывал на необходимость приобретения знаний в области практической психологии: «Как преподавателю экспериментальной психологии и заведующему психологической лабораторией, считаю необходимым поработать в области прикладной психологии в Психологическом институте профессора В. Штерна (Германия, Гамбург) или под руководством берлинских специалистов прикладной психологии — Меде, Пиорковского, Липмана, Шлезингера. Желательно и самому поработать в одном каком-либо институте, в частности, в Психологическом институте В. Штерна; эта практическая работа была бы хорошим дополнением к моей практической работе в русских психологических лабораториях. Ввиду того, что и в пединституте преподаю и педагогику, одновременно бы я ознакомился и с практикой трудовой школы в Германии»⁵. Но поехать в научную командировку никому из заявителей так и не удалось.

Работа в Нижегородском педагогическом институте забирала у А. Н. Чеботарева много сил и времени, так как он и заведовал кафедрой педагогии, и был председателем в методико-педагогической комиссии.

Работа в Нижегородском педагогическом институте забирала у А. Н. Чеботарева много сил и времени, так как он и заведовал кафедрой педагогии, и был председателем в методико-педагогической комиссии.

Работа в Нижегородском педагогическом институте забирала у А. Н. Чеботарева много сил и времени, так как он и заведовал кафедрой педагогии, и был председателем в методико-педагогической комиссии, где решались методические и практические вопросы (сопровождение курса экспериментальной психологии демонстрациями; переход от лекционной системы к семинарской проработке психологических и педагогических дисциплин; предоставление курсу «Организация детской среды и пионердвижения» дополнительных часов и др.)⁶. Кроме того, он являлся заведующим психологической лабораторией института, основанной в 1924 году, где были «приборы прежних небольших психологических кабинетов, состоявших при некоторых средних школах города, а также приборы, выписанные из-за границы. Общее количество их 80»⁷, что позволяло проводить в ней практикум по экспериментальной психологии для

² ЦАНО. Ф. 377. Оп. 2. Д. 1303. Л. 3.

³ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 95. Л. 39.

⁴ ЦАНО. Ф. 377. Оп. 2. Д. 1303. Л. 1.

⁵ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 706. Л. 213.

⁶ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 94. Л. 5.

⁷ ЦАНО. Ф. 2734. Оп. 1. Д. 70а. Л. 120.

студентов 3-х курсов. Организуя практические занятия, Александр Николаевич предлагал разбивать группу на подгруппы по три человека с тем, чтобы каждая подгруппа осваивала какой-либо метод исследования психики (Уипля, Клапареда, Рыбакова, Меде-Пиорковского, Россолимо, Бернштейна и др.), предварительно изучив их по пособиям, и самостоятельно ставила эксперимент.

Также А. Н. Чеботарев состоял секретарем Государственной квалификационной комиссии, представителем педагогического факультета в губернском методическом бюро, работал в редакционной комиссии журнала «Школа и Жизнь», в котором публиковались его статьи психолого-практической направленности.

С 1 июля 1926 года педагогический институт, преобразовав в педагогический факультет с теми же отделениями, объединяют с НГУ, и все сотрудники пединститута переходят в университет. В НГУ А. Н Чеботарев проработал до 24 июля 1928 года и ушел из-за недостатка нагрузки, когда университет пригласил на работу известного психолога, педагога и психотехника из Минска профессора С. М. Васильевского.

О дальнейшей судьбе А. Н. Чеботарева ничего не известно.

Сейчас, спустя почти девяносто лет, читая немногочисленные работы Александра Николаевича, можно заметить его очевидный интерес к исследованиям как в области психотехники, так и в области педагогии, тем более что целый ряд ученых в своих работах отмечали взаимодействие этих двух практических направлений психологии⁸.

«Три часа ежедневно на домашние учебные занятия слишком много. Поменьше работ на дом. Перегруженность ребят подготовкой уроков заставляет их избегать общественной работы...»

А. Н. Чеботарев занимался изучением затрат времени учащимися на различные виды деятельности, и действительно, эта проблема вставала перед психологами еще со времен образования организации «Лига “Время”», когда считалось, что научить советских людей пользоваться гигантским ресурсом времени — главная задача для подъема разрушенного после революций и войн народного хозяйства. С этой позиции изучались отношения к категории «время» у различных социальных групп.

Взяв за основу хронокарты, разработанные педагогическим отделом Института методов школьной работы, А. Н. Чеботарев пришел к выводу, что ученики одной из школ Нижнего Новгорода расходуют очень много времени на работу (учебные занятия дома, помощь по хозяйству). «Ненормально, что у некоторых групп наших ребят рабочий день превышает восьмичасовой рабочий день взрослого. Сокращение легко может произойти за счет сокращения домашних учебных занятий. Три часа ежедневно на домашние учебные занятия слишком много. Поменьше работ на дом. Перегруженность ребят подготовкой уроков заставляет их избегать общественной работы... время на общественную работу должно быть увеличено, по крайней мере, до одного часу ежедневно (схема Наркомздрава — 1,5 ч ежедневно)» [4, с. 55]. А вот на санитарно-гигиенические мероприятия по уходу за собой у них уходит меньше чем 0,5 часа. Также неудовлетворительно обстоит дело и с расходом времени на физкультуру и спорт — «в среднем 15 минут в сутки — мало. Мало расходуют времени наши ребята и на кружковую работу — тоже 15 минут в сутки» [4, с. 55]. А. Н. Чеботарев рекомендует обратить на это внимание учителям физкультуры. Статья изобилует таблицами и числовыми выкладками.

Еще одна проблема, которая также интересовала А. Н. Чеботарева, как и всех психотехников того времени, была

⁸ Л. С. Выготский «Педология и психотехника»; В. М. Бехтерев, Л. Л. Васильев «Основные положения рефлексологии труда в связи с педагогией»; В. В. Белоусов «Проблемы педагогики детского труда»; И. Г. Розанов «Очередные вопросы педагогики труда, выдвигаемые практикой социального воспитания» и др.

связана с профессиональным отбором. Огромное значение придавалось профотбору молодежи на строящиеся «гиганты пятилетки», и поскольку в Нижнем Новгороде промышленность развивалась активно, важно было изучить профессиональные интересы и наклонности подростков.

Работая с нижегородскими подростками, оканчивающими семилетку (640 человек), Александр Николаевич задавал им два вопроса: «Какую профессию ты думаешь выбрать после окончания школы?» и «Почему ты думаешь выбрать эту профессию?» Его интересовало, насколько велик интерес у молодежи к квалифицированным рабочим профессиям и какое влияние оказывает школа на этот выбор. Выявленный им очень невысокий результат (интерес к рабочим профессиям проявили всего 3,28 % подростков) автор объясняет так: «1) на выбор профессии квалифицированного рабочего оказывает гораздо большее, чем школа, влияние среда, окружающая школьника вне школы; 2) школа еще недостаточно заинтересовала своих питомцев этими профессиями, — а это школа должна сделать путем правильной организации трудового воспитания» [7, с. 98].

Профессиональные интересы к различным профессиям у нижегородских школьников в 1926 году распределились следующим образом:

- ✓ интеллигентские профессии, связанные с техникой и индустрией;
- ✓ медицинские профессии;
- ✓ профессии кооператора;
- ✓ деятельность в области искусств;
- ✓ конторские служащие.

Большое удивление автора вызвало то, что интерес к профессии учителя проявили лишь 3,42 % учеников. Мотивация выбора далась учащимся труднее, многие не смогли объяснить свой выбор, тем не менее «на первом месте стоят мотивы личной пригодности к той или иной профессии. У мальчиков они встречаются чаще, чем у девочек. Преобладают эти

мотивы у детей рабочих... Очень скромное место в нашем исследовании занимают мотивы альтруистического и материального характера (5,15 % и 4,37 %). Мотивы альтруистического характера преобладают над мотивами материального, но незначительно. Мотивы альтруистические чаще всего приводятся детьми ремесленников и служащих и реже — детьми рабочих и крестьян» [7, с. 103].

Источником данных о ребенке служили длительные наблюдения за развитием учащихся, дополняемые антропометрическими измерениями, анкетированием и тестированием, изучением школьной документации.

Педологи широко практиковали сбор самых разнообразных данных об учащихся, обобщали их в педагогические характеристики, изучая которые, специальные комиссии делали заключение о направлении ребенка в то или иное учебное заведение или класс. Источником данных о ребенке служили длительные наблюдения за развитием учащихся, дополняемые антропометрическими измерениями, анкетированием и тестированием, изучением школьной документации. Используя все это, педагоги получали объемную характеристику ребенка, включая физиологические данные, сведения о социальных условиях, педагогическую характеристику успеваемости ученика и его отношения к учебе. Затем данные об индивидуальных свойствах ребенка сравнивались с возрастными стандартами, после чего педагог выявлял их отклонения в какую-либо сторону; с учетом корреляции имеющихся данных с успеваемостью и обучаемостью специалисты пытались определить причины отставания ребенка в учебе, чтобы в дальнейшем выбрать для него пути дифференцированного обучения.

В центре изучения А. Н. Чеботарева как педагога постоянно оказывалась личность конкретного ученика, поэтому естественным образом возникла необходимость в появлении методических рекомендаций о том, «как изучать школьника». Актуальность педагогии как науки

в то время он объясняет двумя причинами:

✓ потребностью практики, ставящей «успех и производительность педагогической работы в тесную зависимость от правильного понимания ребятами. Дети не интересуются предлагаемым для проработки материалом, не умеют сосредоточиться и доводить до конца начатое дело, очень медленно подвигаются в развитии формальных навыков, — эти и ряд других вопросов повседневной практики ставят учителя перед необходимостью искать разрешения их в педагогии» [5, с. 1]. Подкрепление педагогической работы данными педагогии обеспечило бы точность и аккуратность работы, активность учащихся и рациональное использование их способностей, что полностью соответствовало стремлению власти и общества рационализировать все области государственного хозяйства;

✓ идеологией — «настало время додумать до конца наше мировоззрение» [5, с. 1], то есть «понять, что педагогический процесс есть процесс соотносительной деятельности детского организма со средой, что ребенок есть продукт производственно-классовой среды. Путь к такому новому мировоззрению расчищает современная педагогическая наука». По мнению А. Н. Чеботарева, сейчас самому педагогу необходимо «овладевать метода-

ми изучения ребенка и применять их к детям той среды, с которыми столкнула его практическая работа» [там же].

Педологи Нижегородской губернии в педологических кружках выработывали свои программы изучения ребенка, поэтому, предлагая методологическую и методическую разработку «Как изучать школьника», А. Н. Чеботарев надеялся, что она станет «строительным материалом для новой педагогии», так как была написана им после изучения литературы ведущих авторов того времени —

психологов и педагогов П. П. Блонского, Е. А. Аркина, К. Н. Корнилова, В. П. Кащенко, С. М. Василейского.

Программа изучения ребенка выглядит следующим образом.

✓ Изучение социально-бытовых условий жизни ребенка на основе методики «Социальный профиль» профессора В. П. Кащенко, апробированной в 1-й опытно-показательной школе им. К. Ф. Рылеева Нижнего Новгорода, где следовало описать: социально-классовое положение родителей, профессии родителей, национальность, количество членов семьи, социально-экономический характер района рождения и детства, социально-бытовые условия (наличие родителей, их культурный уровень, партийность, профессиональный стаж, продолжительность рабочего дня у родителей, бюджет, жилищные условия, гигиенические условия, питание, условия воспитания, меры воздействия, отношение родителей к ребенку, характер отца и матери, психическая индукция среды, социальные заболевания обследуемого, употребление наркотиков обследуемым, домашняя жизнь ребенка, наследственность, состояние здоровья родителей в период зарождения обследуемого, доношенность, уход в первые дни детства).

✓ Объективное исследование: антропометрические измерения (роста стоя и сидя, веса тела, окружности грудной клетки в состоянии спокойного дыхания, окружности головы); тестирование (для индивидуальных исследований — тесты Бинэ в обработке А. М. Шуберт; для колективного исследования — тест с противоположностями, тест с пониманием инструкции, тест с аналогиями; тест с дополнением Эббингауза, тест с подчеркиванием); наблюдение.

✓ Этиологический анализ и выводы.

Все данные вносились в специальный типографский бланк, который можно было получить вместе с консультацией в пси-

Подкрепление педагогической работы данными педагогии обеспечило бы точность и аккуратность работы, активность учащихся и рациональное использование их способностей.

работывали свои программы изучения ребенка, поэтому, предлагая методологическую и методическую разработку «Как изучать школьника», А. Н. Чеботарев надеялся, что она станет «строительным материалом для новой педагогии», так как была написана им после изучения литературы ведущих авторов того времени —

хологической лаборатории педагогического факультета Нижегородского государственного университета.

В Нижнем Новгороде были широко известны методические работы А. Н. Чеботарева как автора-составителя тестов для определения степени умственной одаренности [8; 9], где типичными заданиями были такие:

«...Против каждого слова напишите слово противоположного значения:

Сухой — ...

Больной — ...

Нищий — ...

Премия — ...

Искусственный — ...»

✓ «В приведенной ниже фразе 43 буквы, если мы выкинем два слова, то число букв будет 38. Найти эти слова и подчеркнуть их: *Онегин, добрый мой приятель, родился на берегах Невы*».

✓ «Подчеркнуть то слово, которое стоит в такой связи с последним словом первой строки, как предпоследнее первой строчки к первому:

1) *Отец относится к сыну, как мать к жене, девушке, дочери, служанке ...*

24) *Иена и Япония, как рубль и... Китай, Норвегия, Россия.*

25) *Локк и философия, как Ключевский и... политика, история, литература*.

Будучи заведующим педагогической лабораторией педагогического факультета НГУ, А. Н. Чеботарев участвовал в работе I Всесоюзного педагогического съезда, проходившего в Москве с 27 декабря 1927 по 4 января 1928 года, что стало важным фактом причастности нижегородских педологов к научным событиям в стране и вместе с тем — подтверждением правильности их работы.

Основной идеей, проходящей через все выступления на съезде, была идея о влиянии социальной среды на личность, выраженная, например, в речи Н. И. Бухарина: «Вопрос о социальной среде и влиянии социальной среды мы должны решить в таком смысле, что влияние со-

циальной среды играет большую роль, чем это обычно предполагается, изменения могут совершаться гораздо быстрее, и та глубокая реорганизация, которую мы называем культурной революцией, имеет свой социально-биологический эквивалент вплоть до физиологической природы организма». Ему вторил нарком здравоохранения Н. А. Семашко: «Внимание к влиянию внешней среды отличает сейчас развитие общепедологических наук и медицинских наук в том числе» [10, с. 70].

Съезд объединил специалистов разных знаний о природе ребенка: педологов, психологов, рефлексологов, педагогов и врачей. Представители разных научных дисциплин, изучающие ребенка и работающие изолированно, здесь «имели возможность обменяться мнениями, проверить, в горниле критики, свои взгляды, свою работу» [6, с. 33]. В своем отчете А. Н. Чеботарев изложил содержание докладов, прозвучавших на пленарных заседаниях и на заседаниях секции первого школьного возраста, отметив, что педология определяется как материалистически-диалектическая научная дисциплина, изучающая растущую человеческую личность во взаимоотношении с окружающей средой, а ее наиболее характерным и актуальным вопросом становится вопрос об изменчивости растущего человеческого организма под влиянием окружающей среды и о методах влияния на эту изменчивость. Как все советские педологи, он оптимистично смотрел на возможность благоприятной изменчивости личности в условиях развивающейся социалистической среды.

Представляя активную часть психологического сообщества, психологи из губернских городов формировали образ науки, распространяя и пропагандируя ее достижения. Знакомясь с биографическим и научным историко-психологиче-

Представляя активную часть психологического сообщества, психологи из губернских городов формировали образ науки, распространяя и пропагандируя ее достижения.

ским материалом провинции и возвращая незаслуженно забытые имена психологов, таких как А. Н. Чеботарев, мы разру-

шаем образ российской провинции как второстепенной составляющей российской науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стоюхина, Н. Ю. Б. В. Лавров — нижегородский педагог и психолог / Н. Ю. Стоюхина // Нижегородское образование. — 2009. — № 2. — С. 194—198.
2. Стоюхина, Н. Ю. Проблемы изучения истории «провинциальной психологии» / Н. Ю. Стоюхина // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — № 1 (38). — С. 152—157.
3. Стоюхина, Н. Ю. Становление гуманитарного образования в Нижегородском университете: 1919—1921 / Н. Ю. Стоюхина // Вестник ННГУ. — 2009. — № 3. — С. 294—301.
4. Чеботарев, А. Бюджет времени учащихся нижегородской школы II ступени им. В. И. Ленина / А. Чеботарев // Школа и жизнь. — 1927. — № 11. — С. 48—55.
5. Чеботарев, А. Как изучать школьника / А. Чеботарев // Школа и жизнь. — 1927. — № 6—7. — Приложение.
6. Чеботарев, А. I Всесоюзный педагогический съезд / А. Чеботарев // Школа и жизнь. — 1928. — № 3. — С. 32—37; № 4 — С. 25—30.
7. Чеботарев, А. Профессиональные интересы нижегородских школьников, оканчивающих семилетку / А. Чеботарев // Школа и жизнь. — 1927. — № 2—3. — С. 97—103.
8. Чеботарев, А. Н. Серия «А» тестов для испытания степени умственного развития / А. Н. Чеботарев. — Н. Новгород : 1-я опытно-показательная школа, 1926. — 14 с.
9. Чеботарев, А. Н. Серия «С» тестов для испытания степени умственного развития / А. Н. Чеботарев. — Н. Новгород : Педологическая лаборатория педфака НГУ, 1928. — 14 с.
10. Эткинд, А. М. Общественная атмосфера и индивидуальный путь ученого: опыт прикладной психологии 20-х годов / А. М. Эткинд // Вопросы образования. — 2007. — № 1. — С. 68—80.

Газета «Сюжет» приглашает к сотрудничеству

Областная газета для старшеклассников «Сюжет» Нижегородского института развития образования объединяет учащихся со всей Нижегородской области, которые хотят стать журналистами.

Газета «Сюжет» — Содружество юных журналистов — была создана в 1996 году. Целевая аудитория газеты — подростки 13—16 лет. Газета выходит два раза в месяц при непосредственном участии юных корреспондентов, которые являются ее основными авторами. Темы, которые в ней затрагиваются, самые разнообразные: спорт и мода, проблемы в семье и школе, кино и музыка, дружба, любовь и многие другие.

Во время учебного года ребята посещают Школу юного журналиста: это еженедельные двухчасовые теоретические занятия по основам журналистики. Практические занятия проходят на областных, городских и районных мероприятиях, а также на фестивалях, конкурсах, акциях, выставках, концертах и т. д.

Учащиеся областных районов также являются активными корреспондентами газеты, которые рассказывают обо всем интересном, что случилось в их городе или районном поселке.

Для юных писателей и поэтов в газете существует литературная страничка.

Свои материалы и предложения присылайте на электронный адрес редакции: suzhet1996@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Сюжет»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 417-54-07.



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Education as a sphere of practical psychology (A. A. Verbitsky, the doctor of pedagogical sciences, the candidate of psychological sciences, professor, the head of the department of social and pedagogical psychology of MGGU of M. A. Sholokhov, the corresponding member of the Russian joint stock company)

The analysis of the main approaches to the definition of essence of the concept «psychological culture» of domestic psychology (N. A. Eremenko, the senior teacher of chair of psychology of the NIRO)

The problems of methodical ensuring activity of psychologists in education (A. A. Hvan, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the dean of faculty of psychology of the Kuzbass state pedagogical academy (Novokuznetsk))

The psychologist of education in modern conditions: prospects and risks (I. V. Vachkov, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of differential psychology of the Moscow city psychology and pedagogical university, the editor-in-chief of the magazine «Clinical and special psychology»)

The alarm in activity of a teacher: norm or pathology in developing (L. V. Tarabakina, the doctor of psychological sciences, professor of chair of social pedagogics and psychology of MPGU (Moscow); T. L. Shabanova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Professional factors of teacher's exhaustion (A. A. Hvan, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the dean of the psychological faculty of the Kuzbass state pedagogical academy (Novokuznetsk); O. I. Goncharova, the assistant to chair of psychology of the Kuzbass state pedagogical academy (Novokuznetsk))

The psychological awareness in structure of a teacher's psychological

culture in the technical Institute (N. I. Smakovskaya, the candidate of psychological sciences, the associate professor of social sciences of the technical University of R. E. Alekseev)

The method of determination of pupil's cognitive styles in a context of differentiation of teaching physics (I. V. Grebenev, the doctor of pedagogical sciences, professor of chair of a crystallography and experimental physics of NNGU of N. I. Lobachevsky; L. B. Lozovskaya, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of pedagogics and management of educational systems of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Social skills and phenomenon of resilience of the pupil (A. N. Fominova, the candidate of psychological sciences, the professor of chair of psychology formation of MPGУ (Moscow))

Art film therapy as a way of psychotherapeutic work with modern teenagers (S. A. Koroleva, educational psychologist of GAOU № 548 «Tsaritsyno» (Moscow))

Psychological and pedagogical maintenance of the family which brings up the child with limited opportunities of health (E. V. Samoylenko, the candidate of psychological sciences, the associate professor of the general pedagogics and pedagogics of professional education of the NNGU; N. N. Likhacheva, the senior teacher of chair of the general pedagogics and pedagogics of professional education of the NNGU Arzamas, the teacher-logopedist of MBDOU, kindergarten № 50 (Arzamas))

Psychology and pedagogical escort of children of group of risk in educational system of a recreation camp (A. L. Nelidov, the candidate of medical sciences, the associate professor of psychology of development of the NNGU, the deputy chief physician on children's narcology of GBUZ BUT «Nizhny Novgorod regional narcological clinic»; T. T. Shchelina, the doctor of peda-

gogical sciences, professor, the dean of psychology and pedagogical faculty of the NNGU Arzamas; V. A. Volgunov, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of the general pedagogics and pedagogics of professional education of the NNGU Arzamas branch of N. I. Lobachevsky)

The development of adaptability in younger teenagers with a delay of mental development by means of computer technologies (N. N. Kuimova, the candidate of psychological science, the associate professor of classical and practical psychology NGPU of K. Minin)

The model of psychology and pedagogical maintenance of professional adaptation being trained with a cerebral palsy (S. N. Sorokoumova, the doctor of psychological sciences, the associate professor, the professor of chair of pedagogics and NNGASU psychology; N. Yu. Belousova, senior teacher of chair of correctional pedagogics and special psychology of the NIRO)

Pupil's school fears and the way of their overcoming (S. A. Gaponova, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of social and organizational psychology of NGPU of K. Minin; E. N. Sinyavina, the candidate of psychological sciences, the specialist in educational and methodical work of chair of the theory and technique of training of technology and economy of the NIRO)

The system of the practical psychologist's vocational training within the competence-based approach (T. N. Knyazeva, the doctor of psychological sciences, the professor managing chair of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin; L. E. Semenova, the doctor of psychological sciences, the professor of chair of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

Forming the bases of communicative competence of school students in a training course «Chelovekoznaniye» (L. S. Kolmogorova, the doctor of psychological sciences, professor, director of Institute of psychology

and pedagogics FGBOU VPO «The Altai state pedagogical academy» (Barnaul); L. A. Kolmogorova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology of education FGBOU VPO «The Altai state pedagogical academy» (Barnaul))

The interrelation of visual thinking and specific features of the personality (N. G. Molodtsova, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology of MPGU (Moscow))

The concepts of «network approach» and «person» as objects of social and philosophical judgment (E. V. Vasilevskaya, the doctoral candidate FGAOU and PPRO, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of a development of education of FGAOU and PPRO (Moscow))

The design and differentiated training as a factor of forming the regulatory universal educational actions of pupils (V. Ya. Barmina, the graduate student of the NIRO, the senior teacher of chair of the theory and technique of training of technology and economy the NIRO)

The role of stating experiment in the organization of problem studying of A. P. Chekhov's creativity (M. Yu. Natsvalova, the graduate student of the NIRO, the senior teacher of chair of culture of business of NNGU of N. I. Lobachevsky)

The contextual approach of studying the lyrics of A. T. Tvardovsky at high school (L. V. Pechnikova, the graduate student of the NIRO, the teacher of Russian and literature, Lyceum № 8 (Nizhny Novgorod)).

Studying the lyrical cycle of A. A. Block «The Death Dancings» in the 11th class (S. M. Bichurina, the competitor of the NIRO, the teacher of Russian and literature, gymnasium № 13 (Nizhny Novgorod))

New methods in family consultation of a foster home when training psychologists-consultants (M. Yu. Lobanova, the graduate student of NGPU of K. Minin, the senior teacher of chair of psychology of the NIRO)

The special features of developing the social competence of the Dagestan pupils
(*E. V. Balakireva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of pedagogics of RGPU of A. I. Herzen; *M. S. Suleymanov*, the graduate student of RGPU of A. I. Herzen (St. Petersburg))

The reflexive and valuable relation as condition of forming the projective competence (*O. Yu. Nikulina*, the graduate

student of KGU (Kurgan), the senior teacher of chair of the humanities of KSTU of the academician Z. Aldamzhar (Kazakhstan))

The expert and psychologist A. N. Chetbotaryov in Nizhny Novgorod (*N. Yu. Stoyukhina*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology of the management of NNGU of N. I. Lobachevsky)

Оригинал-макет подписан в печать 18.04.2014. Формат 84×108 $\frac{1}{16}$.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 18,06.
Тираж 400 экз. Заказ 2158.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 19.05.2014