

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Философия

- Капустин Д. Ф.** Территория повседневности: феномен онлайн-видео как показатель восприятия телесности современного индивида 5
- Костина О. В.** О «чистых» состояниях в культуре 8
- Петров Д. Б.** Историко-философские тезисы о Жаке Лакане 13
- Шакирова Е. Ю.** Возможно ли прогнозирование будущего? 17
- Щеглов А. Ф.** Роль социального конфликта в природе этического 21

Психология

- Александрова Е. А.** Субкультуры образовательной системы: функции, типология, проблемы самоопределения 25
- Вагапова А. Р.** Формирование представлений у молодежи о материнстве и отцовстве 31
- Колчина А. Г.** Роль самооценки в становлении личности подростка с церебральным параличом 36
- Пантелеев А. Ф.** Психологическое различие поколений как фактор отношения к работе 40
- Руднева Л. В.** Специфика форм обучения в рамках общего образования детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата 44
- Рягузова Е. В.** Репутация чужака как вид контекстной репутации личности 48
- Сергеев А. А.** Исследование взаимосвязи когнитивных стилей обработки информации с предрасположенностью личности к психологическому воздействию (на примере слуховой информации) 53
- Сагитова В. Р.** Феномен компетенции: понятие, структура, условия формирования 59
- Хрисанфова Л. А.** Соотношение качеств темперамента и эффективности опознавания эмоциональных схем 62
- Ясвин В. А., Рыбинская С. Н.** Влияние характеристик школьной среды на учебные достижения учащихся 68

Педагогика

- Бахтеева Э. И.** Формирование ценностного отношения к национальной культуре у детей дошкольного возраста как основы поликультурной компетентности личности 73
- Вьюшкина Е. Г.** Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования 78
- Горшкова М. А.** К вопросу о сущности воспитательной системы 83
- Кондаурова И. К.** Перспективы организации профессионально ориентированной практики будущих педагогов-математиков, обучающихся по программам бакалавриата с присвоением квалификации «Прикладной бакалавр» 87
- Криволап Е. Ю.** Самостоятельная работа в процессе подготовки будущих учителей начальной школы к развитию творческого потенциала младших школьников 92
- Орехова Ю. М.** Проблема формирования социокультурной компетенции в рамках требований ФГОС нового поколения (анализ учебно-методического комплекса «English-7») 95
- Саяпин В. Н., Саяпина Н. Н.** Факторы педагогического сопровождения развития студентов 99
- Хижняк С. П.** Межкультурная профессиональная коммуникация юристов в лингводидактическом освещении 105
- Шаповалова И. В.** Подготовка будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию как педагогическая проблема 109
- Щеглова А. Е.** Особенности применения поощрений и наказаний в средневековой педагогике 114

Решением Президиума ВАК
Министерства образования и науки РФ
журнал включен в Перечень ведущих
рецензируемых научных журналов и
изданий, в которых рекомендуется
публикация основных результатов
диссертационных исследований
на соискание ученой степени
доктора и кандидата наук

Зарегистрировано
в Министерстве Российской
Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств
массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации СМИ
ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года.
Зарегистрировано в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и мас-
совых коммуникаций. Свидетельство о
регистрации СМИ ПИ № ФС77-56168
от 15 ноября 2013 года

Индекс издания по каталогу
ОАО Агентства «Роспечать» 36014,
раздел 41 «Философия. Социология.
Психология. Религия».
Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

Верстка

Багаева Ольга Львовна

Технический редактор

Ковалева Наталья Владимировна

Корректор

Трубникова Татьяна Александровна

Адрес редакции:

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Издательство Саратовского

университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 27.04.2015.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 13,95 (15,0).

Тираж 500 экз. Заказ 25.

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского
университета

© Саратовский государственный
университет, 2015

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

Журнал принимает к публикации статьи на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические, результаты исследований в области философии, психологии и педагогики, краткие сообщения и рецензии, а также хронику и информацию. Ранее опубликованные материалы, а также материалы, представленные для публикации в другие журналы, к рассмотрению не принимаются.

Объем публикуемой статьи 8 страниц (для кандидатов и докторов наук) и 6 страниц (для авторов без ученых степеней). Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц, краткие сообщения – до 3 страниц, до 2 рисунков и 2 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

- на русском языке: индекс УДК, название работы, инициалы и фамилии авторов, сведения об авторах (ученая степень, должность и место работы, e-mail), аннотация, ключевые слова, текст статьи, благодарности и ссылки на гранты, список литературы;
- на английском языке: название работы, инициалы и фамилии авторов, место работы (вуз, почтовый адрес), e-mail, аннотация, ключевые слова, References.

Отдельным файлом приводятся сведения о статье: раздел журнала, УДК, авторы и название статьи (на русском и английском языках); сведения об авторах: фамилия, имя и отчество (полностью), e-mail, телефон (для ответственного за переписку обязательно указать сотовый или домашний).

Для публикации статьи автору необходимо по почте переслать в редколлегию серии следующие материалы и документы:

- направление от организации;
- внешнюю рецензию, заверенную надлежащим образом по месту работы рецензента;
- текст статьи.

Требования к аннотации и списку литературы:

- аннотация не должна по содержанию повторять название статьи, быть насыщена общими словами, не излагающими сути исследования; оптимальный объем 500–600 знаков;
- в списке литературы должны быть указаны только процитированные в статье работы; ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: http://old.sgu.ru/massmedia/izvestia_ppp/additional/33115

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через 3 месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адреса для переписки с редколлегией серии: arogia@inbox.ru; 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, философский факультет, ответственному секретарю журнала «Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика».

CONTENTS**Scientific Part****Philosophy**

- Kapustin D. F.** Domain of Everyday Life: Online-Video Phenomenon as a Factor of Contemporary Individual's Perception of Corporality 5
- Kostina O. V.** On «Pure» Conditions in Culture 8
- Petrov D. B.** Historical-Philosophical Theses about Jacques Lacan 13
- Shakirova E. Yu.** Is it Possible to Foresee the Future? 17
- Shcheglov A. F.** The Role of Social Conflict in the Nature of Ethical 21

Psychology

- Aleksandrova E. A.** Subcultures of Educational System: Functions, Typology, Self-Determination Problems 25
- Vagapova A. R.** Formation of Ideas of Motherhood and Paternity at Youth 31
- Kolchina A. G.** The Role of Self-Assessment in Formation of the Personality of a Teenager with the Cerebral Palsy 36
- Panteleev A. F.** Generations Difference as a Factor to the Relations 40
- Rudneva L. V.** Specific Forms of Education Children with Disorders of the Musculoskeletal System in the Framework of General Education 44
- Ryaguzova E. V.** Reputation of the Stranger as a Kind of Contextual Personal Reputation 48
- Sergeev A. A.** The Study about the Interconnection of Information Processing's Cognitive Styles and the Predisposition of the Person to Psychological Impact (by the Example of Auditory Information) 53
- Sagitova V. R.** Phenomenon Competence: Concept, Structure, Forming Terms 59
- Khrisanfova L. A.** Relationship between Temperamental Characteristics of a Person and His or Her Effectiveness of Distinguishing Different Emotional Patterns 62
- Yasvin V. A., Rybinskaya S. N.** Influence of Characteristics of the School Environment for the Academic Achievements of Students 68

Pedagogy

- Bakhteeva E. I.** Formation of the Valuable Relation to National Culture in Preschool Children as a Basis for Multicultural Competence of Personality 73
- Vyushkina E. G.** Massive Open Online Courses: Theory, History, Implementation Prospects 78
- Gorshkova M. A.** To the Question about the Essence of the Educational System 83
- Kondaurova I. K.** The Prospects of Organizing Professionally-Oriented Practice of Future Maths Teachers Studying Baccalaureate Degree Programs Awarding the Qualification of «Applied Bachelor» 87
- Krivolap E. Y.** Independent Work in the Process of Training of Future Primary School Teachers to Develop Creative Potential of Younger Schoolchildren 92
- Orekhova Y. M.** The Problem of the Formation of Sociocultural Competence in the Context of New Federal Standards (Coursebook «English-7») 95
- Sayapin V. N., Sayapina N. N.** Factors Pedagogical Support Students' Development 99
- Khizhnyak S. P.** Intercultural Professional Communication of Lawyers in Linguistic and Didactic Aspects 105
- Shapovalova I. V.** Preparation of Future Teachers of Physical Culture to Professional Self-improvement as a Pedagogical Problem 109
- Scheglova A. E.** The Specifics of Using Encouragement and Punishment in Medieval Pedagogics 114



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор соц. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

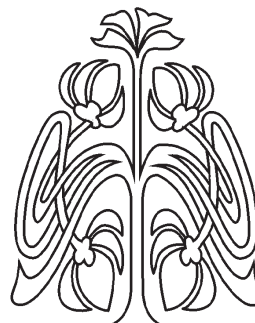
Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Усанов Дмитрий Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)



**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Stalmakhov A. V. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

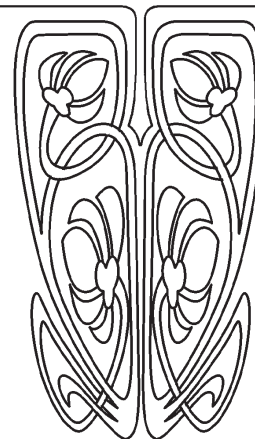
Usanov D. A. (Saratov, Russia)

Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: ФИЛОСОФИЯ. ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА»**

Главный редактор

Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Богатырева Елена Николаевна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Афанасьева Вера Владимировна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат пед. наук, доцент (Саратов, Россия)
Боско Джеймс, Ed.D, профессор (Мичиган, США)
Гобозов Иван Аршакович, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)
Железовская Галина Ивановна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Кальной Игорь Иванович, доктор филос. наук, профессор (Симферополь, Россия)
Капичникова Ольга Борисовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Листвина Евгения Викторовна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мартынович Сергей Федорович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мокин Борис Иванович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Позднева Светлана Павловна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рожков Владимир Петрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Турчин Геннадий Демьянович, кандидат пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Фриауф Василий Александрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Фролова Светлана Владимировна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

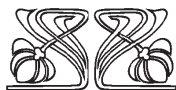
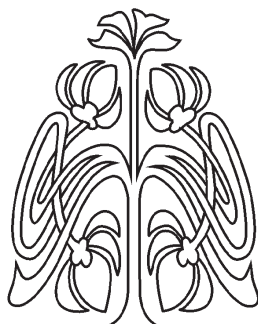
**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: PHILOSOPHY. PSYCHOLOGY. PEDAGOGY»**

Editor-in-Chief – Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

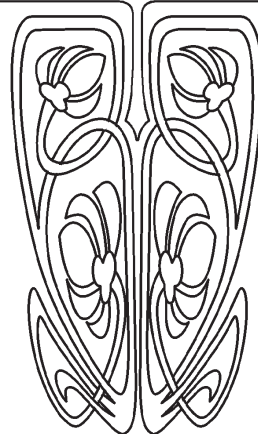
Executive Secretary – Bogatyryova E. N. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Aksenovskaya L. N. (Saratov, Russia)	Listvina E. V. (Saratov, Russia)
Afanasyeva V. V. (Saratov, Russia)	Martynovich S. F. (Saratov, Russia)
Balakireva E. I. (Saratov, Russia)	Mokin B. I. (Saratov, Russia)
Bosco G. (Michigan, USA)	Orlov M. O. (Saratov, Russia)
Friauf V. A. (Saratov, Russia)	Pozdneva S. P. (Saratov, Russia)
Frolova S. V. (Saratov, Russia)	Rozhkov V. P. (Saratov, Russia)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)	Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Gobozov I. A. (Moscow, Russia)	Shamionov R. M. (Saratov, Russia)
Kalnoy I. I. (Simferopol, Russia)	Turchin G. D. (Saratov, Russia)
Kapichnikova O. B. (Saratov, Russia)	Zhelezovskaya G. I. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





ФИЛОСОФИЯ

УДК 1: 316

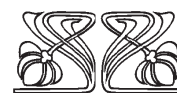
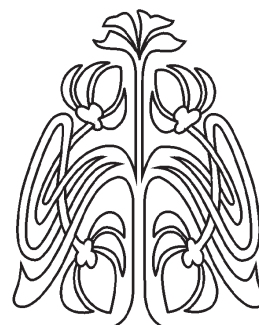
ТЕРРИТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: ФЕНОМЕН ОНЛАЙН-ВИДЕО КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВОСПРИЯТИЯ ТЕЛЕСНОСТИ СОВРЕМЕННЫМ ИНДИВИДОМ

Капустин Дмитрий Федорович –
аспирант кафедры теоретической и социальной философии,
Саратовский государственный университет
E-mail: kapustin.dmitriy89@yandex.ru

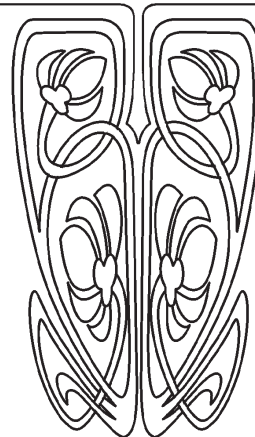
Целью статьи является рассмотрение Internet-пространства как результата эпохи Капитала, и в этом ключе автор подвергает анализу феномен видео в сети для понимания телесности современного индивида. Происходит перекоммуникация внутри всех социальных конструкций современности, что приводит к размыванию человеческой телесности. Рассматривая сеть в качестве капитала, мы не только обращаемся к феномену видео как показателю телесности современного общества, но также анализируем его как самое актуальное средство коммуникации в Internet-пространстве. На примере данного феномена иллюстрируется общая картина коммерциализации киберпространства и общества в целом.

Ключевые слова: сеть Internet, телесность, видео, капитал, коммуникация, медиа, пространство.

История становления телесности есть история омертвления тела и умерщвления другого. Осуществление принятия телесности в формате видео есть визитная карточка современного информационного общества. Устная речь, письмо, электронный знак, символ, фотография, видео – так выглядит порядок становления исторического понимания телесности. Мышление, сознание, чувства, вся целокупность человеческого существа, его становление, значение, роль всецело зависят не только от хода истории, но и от той специфической телесности, которая создает пространство вокруг индивида. Возникновение и повсеместное развитие сети Internet бросает вызов современному индивиду и всему человечеству. Создатели сети начинают формировать определенные правила функционирования информационного порядка общества, организуя различные социальные конструкты поведения как on-line, так и off-line, в результате чего происходит слияние виртуального и реального пространств. «Капитал производит и воспроизводит не только товары и прибавочную стоимость, он производит и воспроизводит сами капиталистические отношения, т.е. отношения капиталист-рабочий» [1, с. 518]. Так в свою очередь сеть Internet воспроизводит не только возможность коммуникации, скорости [2], развлечения, но также саморазвивающиеся информационные отношения между индивидами внутри сети, перенося их в бытие реальности. В результате этого создается отношение «сеть-пользователь», где пользователь, не осознающий собственной субъектности, как бы сливается с сетью



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





Социальный субъект как сетевой пользователь превращается в действующее лицо определенного спектакля происходящего [3], он охвачен игрой [4]. Происходит усреднение и унификация общественного сознания и общественной телесности, в результате чего современность порождает массовую культуру и современное искусство, увеличивает потребление, изменяет телесность. Сеть Internet превратилась в информационно-интеллектуальный капитал, медиа-капитал, который невидимо и не ощущаемо стоит за масс-медиа. Сложно применить к сети понятия прибавочной стоимости, актива, товара, массы товаров, средств производства, сырого материала. Коммерциализация сети, ее непосредственная задействованность в трансляции рекламы, огромное количество медиа-магнатов, владеющих контрольными пакетами акций социальных сетей, поисковых программ и других Internet-ресурсов, говорят об обратном. В современную эпоху сеть Internet превратилась в капитал – в то желаемое, обладаемое, приносящее прибавочную стоимость. «Капитал – это мертвый труд, который, как вампир, оживает лишь тогда, когда всасывает живой труд, и живет тем полнее, чем больше живого труда он поглощает. Время в продолжении которого рабочий работает, есть то время, в продолжении которого капиталист потребляет купленную им рабочую силу» [1, с. 268]. А сеть потребляет время пользователя, который, в свою очередь, отнимает его у своей реальной жизни, осуществляя коммуникацию в виртуальной сети, следовательно, сеть Internet – это мертвое время сетевого пользователя. И чем самодостаточнее и полнее будет развита сеть, тем большее число пользователей вступит в контакт внутри нее, добровольно отчуждая свою свободу, самостоятельно загоня себя в ловушку самоотчуждения.

Именно такой взгляд на Internet-пространство – как на порождение капитала и становление своего я – необходим в нашей работе, чтобы рассматривать феномен онлайн-видео осознания современной телесности индивида. Происходит перекоммуникация всеобщих социальных конструктов современности, что приводит к размыванию человеческой телесности. Рассматривая сеть как капитал, мы не только обращаемся к феномену видео как показателю телесности современного общества, но также рассматриваем данный проект как самый востребованный в Internet-пространстве и на его примере показываем общую картину капитализации и коммерциализации киберпространства. Индивид, в данном случае пользователь сети, исполняет роль потребителя с бестелесным об-

разом, который переваривает лишь развлечение и рекламу, насаждаемые ему видео в сети. «Реклама в ее новой версии – которая уже не является более или менее барочным, утопическим или экзотическим сценарием объектов и потребления, но эффектом некой вездесущей видимости предприятий, торговых марок, социальных собеседников и социальных достоинств коммуникации – реклама в ее новом измерении овладевает чем угодно, поскольку публичное пространство (улица, монумент, рынок, сцена) исчезает» [5, с. 129]. Развлечение индивида заменяет трудовое усилие рабочего на предприятии.

Если, по Марксу, капиталист присваивает себе время трудовой деятельности рабочего, из чего складывается прибавочная стоимость, то в современной ситуации чем больше медиа-капиталист, владелец определенных сайтов и программ предложит популярного развлекательного видео для просмотра, тем больше капитала он привлечет. Новая картина капитализма отражает то, что для рождения прибавочной стоимости теперь присваивается не время трудовой деятельности индивида, а время его развлечения, а сам капитал превращается в капитал услуг и предложений. Но главное положение Маркса о присвоении капиталистом именно времени жизни рабочего на предприятии остается актуальным. Теперь не только медиа-капиталист, но и сама сеть Internet как выражение капитала, становясь самодостаточной, присваивает себе время жизни каждого пользователя, парализуя его тело полностью и безвозвратно.

Видео предстает как упрощенное восприятие действительности, не предполагает необходимости услышать собеседника, прочитать текст, оценить композицию фотографии; видео является для современного пользователя самым недифференцируемым источником информации. Происходит «разлад между человеком и окружающей его жизнью, между актером и декорациями и дает, собственно, чувство абсурда» [6, с. 100]. В современном информационном обществе практически каждый пользователь сети выступает в роли потребителя [3], именно потребителя, а не демиурга собственной и общественной жизни, каковым и должна выступать реальная человеческая личность. «Все большей оказывается доля населения, которая предпочитает легкие занятия. Это те, которых на Западе называют людьми “потребительского общества”. Они ориентированы не столько на профессиональную деятельность и достижение успеха, сколько на развлечения, личные формы досуга и не хотят подчиняться жестким правилам» [7, с. 380].



Можно подумать, что видео является тем самым вещателем, который повторяет и моделирует человеческую жизнь в ее целокупности, упрощая восприятие и расширяя горизонты коммуникационного контакта между адресантом и адресатом: в этом есть доля истины. Однако функция видео превзошла себя, превратившись в развлекательно-развращающий источник информации современности, а видео-порталы становятся хранилищем «подлинной» информации для потребителя. Отчуждение приобретает современную трактовку, теперь не вещественная форма продуктов, созданная самим человеком, главенствует над ним, а символы, самовоспроизводящиеся ресурсы сети обернулись против человека разумного. Всеобщая свобода информационных ресурсов, которые ежедневно обрушиваются на современного индивида, порой абсолютно не подготовленного ни морально, ни физически, ни интеллектуально, несет прямую угрозу его психологическому здоровью. «Освободившись от ограничений, которые накладывают на личность происхождение, привычки, устойчивые правила поведения, современный человек готов занять свое место во вселенской системе торговых сделок, где ему будет однозначно присвоена определенная меновая стоимость» [8, с. 53].

Видео – это искусственно смоделированная реальность человеческого бытия, представляющая перед индивидом во всей своей ненатуральности, которая выражается не только в постановочном характере действия в основном развлекательного характера, но и в самом факте восприятия. Транслятор выступает в роли гипнотизера, который завораживает, заковывает, лишает здоровых порывов духа и в результате превращает индивида в инфантильную массу современного общества. Трансляция видео носит характер информирования и развлечения. Индивид, прикованный к экрану, бесконечно «кликает» по ссылкам на видео-сюжеты, оцепывая виртуальный мир. Они заставляют его смеяться, плакать или оставляют равнодушным, но любое чувство, испытываемое пользователем, неполноценно, так как «мы не подозреваем о том, что являемся потомками сомнительных родителей и находимся в плену у наследственных пороков, передаваемых не генами, спермой или кровью, а неопределяемым технологическим заражением» [8, с. 36]. Видео осуществляет себя в качестве нулевой точки письма современной личности. Во-первых, видео есть изображение, что является приоритетной формой восприятия информации для современного пользователя; во-вторых, оно – «живая» цифровая картинка, моделирующая реальную жизнь, но выража-

ющая ее в цифровых кодах, транслируемая не в действительном мире реальных вещей, а на экране; в-третьих, видео выступает своеобразной квинтэссенцией пространства сети Internet, а следовательно, и всего реального жизненного пространства личности, потому что динамика и модели поведения общества переносятся уже не из реального в виртуальное, а наоборот. Телесность сети – это видео-порталы, набор видеозаписей на стене пользователя социальных сетей, видео-конференция в Skype. Современный пользователь требует все большего количества каналов приема и передачи информации для коммуникации друг с другом, индивид сегодняшнего дня лишается воображения безвозвратно; «Наше современное воображение слишком слабо, наше безразличие к собственному положению и собственному мышлению слишком велико...» [9, с. 125]. Главное требование к коммуникации и информации – максимальная схожесть реального и изображаемого, чего стремятся добиться с помощью телевидения HD-качества, огромных широкоформатных экранов, 3D очков и т.д.

На примере феномена онлайн-видео мы попытались показать коммерциализацию киберпространства и современного общества в целом. Также ансамбль видеoinсталляций и трансляций осуществляет модель жизни современного человека и обозначает границы общей телесности. Тело, наскучившее, не трансплантируемое, обыденное, становится безынтересным. Думается, что современный индивид получил большую идентичность и испытывал гораздо меньшее чувство самоотчуждения, если бы современная наука смогла пересаживать готовые и смоделированные человеком тела. Тело будет являться запасной частью, замена которой станет восприниматься как игра, оно будет нести омоложение всего организма либо старение, в зависимости от выбора человека, решившегося на операцию [10], как и жизнь, которую в результате данной услуги мы сможем проматывать назад, останавливать либо форсировать. Если данная услуга появится в ближайшее время, то можно не сомневаться, что очень быстро она станет известна и разрекламирована в сети Internet и будет способствовать накоплению капитала медиа-пространством и его владельцами. Данные выводы лишь подтверждают необходимость дальнейшего рассмотрения капитала как всеобъемлющего феномена, который влияет на человека и в виртуальной, и в реальной жизни.

Список литературы

1. Маркс К. Капитал : критика политической экономики : в 3 т. М., 2013. Т. I. 1200 с.



2. *Вирлио П.* Информационная бомба. Стратегия обмана. М., 2002. 192 с.
3. *Дебор Г.* Общество Спектакля. СПб., 2000. 184 с.
4. *Эко У.* Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ. М., 2007. 592 с.
5. *Baudrillard J.* The ecstasy of communication // The anti-aesthetic. Essays on postmodern culture. Washington, 1983. P. 126–133.
6. *Камю А.* Калигула. М., 2007. 345 с.
7. *Степин В.С.* Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей уч. степени канд. наук. М., 2006. 384 с.
8. *Уэльбек М.* Мир как супермаркет. М., 2004. 155 с.
9. *Бодрийяр Ж.* Прозрачность зла. М., 2009. 260 с.
10. *Беляев А. Р.* Голова профессора Доуэля. М., 1986. 464 с.

Domain of Everyday Life: Online-Video Phenomenon as a Factor of Contemporary Individual's Perception of Corporality

D. F. Kapustin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: kapustin.dmitriy89@yandex.ru

The aim of this article is to consider the Internet as a result of the Capital epoch. In this way we analyze the phenomenon of online video to comprehend corporality of contemporary individual. We can observe a process of hypercommunication within contemporary social institutes which leads to a person's corruption and atrophy of human corporality. As we consider the web in the capacity of the Capital we examine online video phenomenon not only as a factor of contemporary society corporality but as the most urgent type of communication on the Internet. In terms of online video phenomenon we show general situation of capitalization and commercialization of both cyber-space in particular and society at large.

Key words: Internet, corporality, video, capital, communication, expanse, media.

УДК 111.1-008

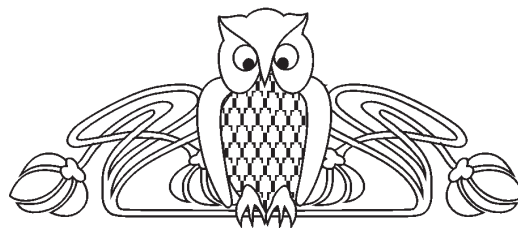
О «ЧИСТЫХ» СОСТОЯНИЯХ В КУЛЬТУРЕ

Костина Ольга Викторовна –
доктор философских наук, доцент кафедры философии,
Саратовская государственная академия права
E-mail: Kostina1965@yandex.ru

В статье рассматривается особая установка культуры на духовное, отрешенное от непосредственной действительности и утилитарных интересов измерение жизни. Подчеркивается, что именно формирование смыслового пространства культуры является основой для возрастания человека в философии, искусстве, религии. Показано, что «чистота» является универсальным концептом, раскрывающим человека в культуре в его сущности. Чистота здесь условие и результат свободного поворота взгляда от физического к духовному. Для «чистого состояния» важен процесс соотношения себя с целым, сохранение высоты постановки цели, не размывая ее на более близкие и выгодные

References

1. Marx K. *Capital: a critique of political economy: in 3 vol.* New York, 1992. Vol.1.1152 p. (Russ. ed.: Marks K. *Kapital: kritika politicheskoy ekonomii: v 3 t.* Moscow, 2013. T. I. 1200 p.).
2. Virilio P. *The information bomb.* London, 2000. 146 p. (Russ. ed.: Virilio P. *Informacionnaya bomba. Strategiya obmana.* Moscow, 2002. 192 p.).
3. Debord G. *Society of the spectacle.* Detroit, 2000. 132 p. (Russ. ed.: Debor G. *Obshchestvo spektaklya.* St.-Petersburg, 2000. 184 p.)
4. Ecco U. *Turning back the clock: hot wars and media populism.* New York, 2008. 384 p. (Russ. ed.: Eko U. *Polnyy nazad! «Goryachie voyny» i populizm v SMI.* Moscow, 2007. 592 p.).
5. Baudrillard J. The ecstasy of communication. *The anti-aesthetic. Essays on postmodern culture.* Washington, 1983, pp. 126–133
6. Camus A. *Caligula and three other plays.* London, 1962. 302 p. (Russ. ed.: Kamu A. *Kaligula.* Moscow, 2007. 345 p.)
7. Stepin V. S. *Philosophiya nauki. Obshchie problemi: uchebnyy dlya aspirantov i soiskateley uchenoy stepeni kandidata nauk* (Philosophy of science: the textbook for postgraduate and candidate of Ph. D. of philosophical sciences). Moscow, 2006. 384 p.
8. Houellebecq M. *Interventions 2. Traces.* Paris, 2009. 285 p. (Russ. ed.: Uellbek M. *Mir kak supermarket.* Moscow, 2004. 155 p.).
9. Baudrillard J. *The transparency of evil: essays on extreme phenomena.* New York, 1993. 174 p. (Russ. ed.: Bodriyar Zh. *Prozrachnost zla.* Moscow, 2009. 260 p.).
10. Belyaev A.R. *Golova professora Douelya* (Professor Dowell's head). Moscow, 1986. 464 p.



стратегии. В культуре всегда формировались альтернативные утилитаризму логики, которые культивировали не частные соотношения, а пространство измерения конечных целей.

Ключевые слова: неутилитарное измерение культуры, смысл, сущность, внимание, духовность.

Любая культура имеет «заповедник» чистоты, пространство особых состояний, в которых культивируется идеальный, должный уровень бытия, очищенный от всего случайного и на-



носного. В конечном итоге именно несмешанное бытие является гарантией необходимости и значимости.

Обратимся к античной традиции, где культивируются состояния чистоты и отрешенности, которые позволяют быть управляющим (умом), а не управляемым извне (телом). Мудрое, отрешенное от всего и есть искомая форма несмешанности, простоты и чистоты: ссылаясь на Анаксагора, Аристотель говорит, что ум должен быть вне смеси, чтобы все познавать, иначе он станет страдательным, а весь мир непрозрачным [1, с. 117–118]. Аристотелев ум, пребывая вне смеси, является воплощением абсолютной чистоты как форма форм. С одной стороны, конечно, это не аффицируемость внешним, отделенность от чувственного, активное, а не пассивное начало. С другой стороны, это та собранность в сущем, отрешенность от мира, которая помогает уйти от утилитарных измерений действительности. Культивирование этого состояния возводит на более высокие уровни бытия. В. Бибихин такую натянутость человеческого существа называет решимостью, собранной простотою, желанием хранить истину [2, с. 306]. Достигается это катарсическими процедурами, очищение происходит под воздействием умного начала, образца, а не ложного идола, в результате все приводится к самому себе, ибо естественность есть признак такой высоты жизни, которая сама себе не является чужой – это единство в смысле абсолютной простоты идеи. Плотин подобную простоту взгляда связывал с сосредоточенностью на главном – Благе, когда достигается определенный уровень внутренней чистоты, созерцание становится постоянным, а взгляд чистым, излучающим свет [3, с. 108]. Это многообразное, которое видится как одно, это созерцание, которое не знает раздвоенности, это пребывание в сущностном единстве, которое есть чистый свет. Составное же вторично, сложно, искусственно, его всегда можно отменить.

Таким образом, в античной традиции чистота есть собранность существа, достигшая особых пределов естественности. Что дает эта собранность? Собственно, идею как точку сборки материи. Натянутость, выстроенность материи и есть ее смысл. Подлинность – в гарантированной чистоте-простоте несмешанного бытия. Онтология чистого и нечистого – это существование сложного и простого, собранного и рассеянного, сущностного и неподлинного. Она определяется простотой, единством и отрешенностью. Такая чистота дается концентрацией существенности.

И это выполнимо в любых сферах жизненного пространства человека, претендующих

на значимость и подлинность. Чистота любви, помыслов, дела – требования канона, науки, искусства, правила для правильного приращения содержания. Они общезначимы и необходимы, опора на них – гарант истины. Требование чистоты в кантовской философии наглядный тому пример. Чистым И. Кант называет разум, который содержит принципы безусловного априорного познания, т.е. возможность рассматривать знания как всеобщие и необходимые, собственно, науку как таковую. Опыт не дает строгой всеобщности, мы не можем опытным путем доказать, что предмет не может быть иным. Правила не могут быть эмпирическими – они должны корениться в априорной способности познания. Априорные структуры – это чистые формы, которые задают условия для познания вещи, гарантируя статус научного познания, необходимо расширяя пространство нашего опыта. Чистое в кантовском измерении – это система, которая может претендовать на полноценность научного знания, на непреложность существенного, предписывающего нам высшие нормы. Так, добродетель не может вытекать из опыта. Все в жизни может противодействовать утверждению добродетели, но ее чистое существование в виде морального закона невыводимо из эмпирических оснований. Закон чистоты есть руководство, которое позволяет забросить человека от эмпирического, пассивного материала (давняя традиция) в мир сущностей, в мир платоновских идей, в мир практического разума, свободы, по Канту. В известном смысле эта чистота есть сдержанность, требование не отвечать на каждый чувственный импульс, выстраивая собственную логику существования, которая подкрепляется не случайным подвешиванием себя в воздухе обстоятельств, но в чистом существовании непреложного, существенного, как если бы непреложным было существование самого Абсолюта.

Таким образом, чистота есть онтологическое требование необходимого расширения нашего понимания мира, которое связано с нарастанием требований существенности. Под существенностью мы будем понимать особую установку сознания, направленную на собирание себя, где она достигается концентрацией внимания. В мире подмен и бесконечных подобий рассеивание становится правилом, а не исключением. Рассеивание есть процедура, связанная с расстройством механизма внимания в культуре, следовательно, с затруднением образования смысла. Потоки требуют эффектов, которые осуществляются сразу же, на поверхности, в пространстве. Сущности же требуют концентрации, которая осуществляется потом, в глубине, во времени. Человек не



собранный, рассредоточенный, расслабленный, привыкший вкушать удовольствия, представляет собой запас сырых сил для осуществления культуры. Такой «рассеянной» культуре недостает автономии, она не самоценна и использует все как подходящие внешние средства. Внимание же владеет внутренним, оно возвращает человеку самого себя, а культуре – культуру за пределами инструментализации [4, с. 30]. Чистота здесь является местом сущностного соответствия, не подменой, а сосредоточием весомости в мире. Иными словами, миру действительного принадлежит сущность, миру банального – скорость ее исполнения.

Собственно, задачей очищения сознания от наслоений внешнего мира занималась и феноменология. Обращение к чистому смыслу есть попытка отрешиться от эмпирического материала, дать возможность проявиться истине. Чистые переживания – это устремленность на смысл, задержка действительности, внимательное промедление, устремление к чистым событиям сознания, которые являются моментом восприятия сущности, не нарушающим при этом свободного протекания и даже «блуждания» внутри поля интенциональных переживаний. Это живое пространство явления новых смыслов, без внимания остающихся, по выражению Гуссерля, «модусом мертвой осознанности» [5, с. 90]. Внимание – основной вид интенциональной модификации. Производя феноменологическую редукцию, мы движемся в поле адекватных идеаций, высвеченных посредством схватывающего внимания. От чистой самоданности предмета до его полной неразличимости – обширное поле интенциональных переживаний, высвеченных субъектом в их потоке. Чистота здесь условие и результат свободного поворота взгляда от физического к духовному. Феноменологическая чистота – это требование работы с миром смыслов и значений. Нюансированная феноменологическая работа – показатель сложности осуществляемых предприятий.

Ясная направленность на смысл приостанавливает прагматический контекст культуры. Здесь возникает, если можно так выразиться, некая медлительная способность сдержанного пребывания в себе, где результатом становится все: условия, лаборатория мысли и действия и идеалы, которые определяют это движение. Эффективность и результативность поглощаются суммарным достоинством самого процесса, способами самоданности, и здесь важна вся целостность осуществляемого в бесконечности. Процессуальность бытия, которую мы имеем в виду, делает одинаково важными все составляющие нашей активности. В пространстве чистого

состояния не может быть критерием оценки решение конкретной задачи, она лишь «берет» из пространства сущего кусок действительности, часть целого. Для «чистого состояния» важен процесс соотнесения себя с целым, сосредоточенность на этом, т.е. мы в этом пространстве сохраняем в себе высоту постановки цели, не разменивая ее на более близкие и выгодные стратегии.

В разных философских контекстах подобные акты идеации (М. Шелер) противопоставляются техническому интеллекту. Человек, по Шелеру, живет в свободном пространстве идеации, превосходя самого себя в сущностных актах постижения мира. Он может говорить «нет» действительности, приостанавливать поток ее воздействия на человека. В чистых формах мышления и созерцания, любви и оценки ему открываются подлинные связи и отношения в мире культуры. М. Хайдеггер в работах, посвященных теме отрешенности, описывал это состояние как пространство осмысляющего раздумья в пику калькулирующему мышлению. В этом смысле существенности нельзя достигнуть хитроумием вычисляющего планирования и изобретательства. Она не возникнет в одномерном обществе редуцированных возможностей (Г. Маркузе). Это, безусловно, неутилитарные пространства этики, религии, искусства, где техническое не может стать целью, подчиняющей себе все остальное. «Искусство, называя вещи своими именами, тем самым разрушает их царство, царство повседневного опыта», – пишет Г. Маркузе [6, с. 93]. Там, в свободном движении возможностей, мир не обрезается под наши желания, но существует как погружение в иные миры и пространства. Отсюда – альтернативность этих пространств, противоположных существующей идеологии массового порядка. Остранение, отчуждение, захваченность иным – термины, фиксирующие этот неустранимый контекст культурной глубины. Может быть, противоположным онтологическим состоянием этой захваченности являются скука и душевная маета.

В культуре всегда формировались альтернативные утилитаризму логики, которые культивировали не частные сообразности, а пространства измерения конечных целей. Островки такой культуры сохраняются в монастырском пространстве. Хочется привести здесь высказывание В. Розанова: «... Не Церковь родила монастыри, а монастыри родили Церковь – родили ее строй и дух, одежду и замыслы. Монастыри – это же первоначальные островки среди языческого древнего океана, которые, спаявшись, сплотившись, и образовали собой потом материк Церкви» [7,



с. 105]. Начавшись с ухода из мира, отрешенности от существования внешних вещей, монашество становится конститутивным признаком христианского мира (А. Шмеман). Собственно, чистота (предания, действия, молитвы) является регулирующим основанием этой жизни как Традиция, рожденная не эффективными параметрами «быстрой» культуры, а внутренней историей самой церкви, как чистота евангельского понимания христианства. Следует отметить, что монастырская культура органично, ненасильственно вписывала человека в пространство подвига, задавая параметры, прежде всего, внутренней жизни: «Не борьба с внешними врагами, не успехи материальной и промышленной жизни, не деятельность исключительно среди мира для целей земных – назначение иноков, а борьба с внутренними врагами спасания, совершающаяся в тайной храмине души, успехи в жизни нравственной, деятельность в высшей степени духовная – вот призвание инока» [8, с. 3].

Направленность в сторону расширенной онтологической перспективы, неограниченность наличным, проработка опыта в сторону традиции, холизм задают измерение чистоты как условие исполнения духовной практики в исихазме. Чистота такого опыта не является специально вводимым измерением, но она присутствует и осуществляется с помощью соборно-диалогических критериев [9, с. 78, 310]. Чистые состояния для взыскующих являются предельными, высшими, позволяющими направить душу к Богу, войти в другое, абсолютное измерение жизни, но для этого необходимы особые условия, старец Геронтий писал: «Подобает во общем житии быти сомжарив очи (зажмурив глаза. – О. К.), и уши затокши, и отнюд нему бытии» [10, с. 477]. Речь идет о преобразовании естественных способностей для вмещения Благодати, о той философской и религиозной школе внимания и смысла, которая культивировала духовное восхождение как простоту и собранность человека. Силуан Афонский говорит о чистой молитве как о достижении человеком особой сосредоточенности и отвлечении от внешнего мира. Существенность здесь возникает как особый регистр устремления и внимания духа. Человек, погружаясь в канонические пространства молитвы, собирается в себе, и душа не просто противостоит внешней реальности, но и осознает свое единство с миром в Боге. Цель монаха – достичь непрерывного умносердечного внимания. Это предельное состояние, когда «чистая молитва влечет ум внутрь сердца и воедино собирает всего человека, даже и тело его. Ум, погружаясь в сердце, отходит от образов

мира, и душа, всеми силами устремленная к Богу во внутренней молитве, при свете исходящем от Бога, видит себя совершенно особым образом. Видит она при этом не внешние явления и условия, а себя саму обнаженную в своем естестве и раскрытую в своей глубине» [11, с. 94]. Это неспешное, «недерзкое» дело, практика, требующая медленного произнесения молитвы, чтобы каждое слово с силой захватывало человека. Здесь важны все ступени движения возрастания, ибо недобро сделанное добро не есть добро. В этом состоянии невозможно рассеивание, только собирание и приумножение. При этом следует отметить, что чистота внутренняя ведет к чистоте мира и пространства вокруг. Внешняя жизнь общежительного монастыря, его обустройство, взаимодействие с природой, разумное ведение хозяйства были отражением внутренней духовной составляющей. Это были умелые и правильные стратегии, сочетающие аскезу и созерцание с действиями, ведущими к благу. Монастырь благодаря интенсивной проработке внутреннего пространства души сумел сохранить идеал культуры в его чистоте.

Родиной чистых состояний традиционно признается и территория искусства. Язык искусства упраздняет обыденную референцию и отлучает человека от случайных обстоятельств жизни. Захваченность зрелищем требует игры, а не обязательного исполнения, наконец, это то, что П. Валери называет жаждой бесконечного. Классической формулой бытийной чистоты эстетического предмета является кантовское определение прекрасного. Эстетическое суждение не утилитарно, духовно, бескорыстно, не заинтересовано в существовании вещи, а связано с игрой, свободным выбором, поэтому предмет такого благорасположения называется прекрасным. В этом пространстве мы формируем беспристрастное суждение, к которому не «примешан» интерес, испытывая, по Канту, безразличие к существованию вещи. Таково чистое суждение вкуса [12, с. 72]. Территория эстетического, по Канту, – место самозаконности художественного видения, необходимый третий мир, без которого невозможно системное, целостное видение предмета. Такая отрешенность является гарантией свободы и личностного возрастания человека, а «неясность» эстетической установки делает рефлексию бесконечной (искусство – не познание). Таким образом, вкус нельзя навязать, он свободен от аффицирования, шире непосредственной чувственной реакции на действительность и действует в самозаконном пространстве красоты. Это и есть его качество чистоты, оторефлексирующей в своем истоке.



В пространстве современной рефлексии об искусстве можно привести размышления А. Бадью о специфике танца. Он, отталкиваясь от ницшеанской метафоры, размышляет о танце как о сдержанном импульсе, который противостоит спонтанной телесной вульгарности, это мощь сдержанности, то промедление, которое формирует художественное событие, т.е. в самой чувственности мы обнаруживаем ее отрешенность от чувственного, идеальную выстроенность в сущности жеста. Наконец, художественный хронотоп здесь тоже очевиден. Возвращаясь к Аристотелю, – здесь много удовольствия, но мало пользы, их избирают не ради других благ. Искусство дарует нам самих себя, демонстрируя ту сущность жизни, сосредоточенную в идеальном жесте, доступную танцовщикам, которые в буквальном смысле не стоят на земле, а парят в воздухе (танец на пуантах), что не создается в обыденности. Катарсис как процедура очищения принадлежит также эстетической сфере и является примером исходного импульса культуры. Интерес современных исследователей к этому пространству лежит в русле стратегий гуманитаристики, выявляющих логику индивидуального в культуре, т.е. его уникальный опыт существования и переживания высоких смыслов [13, с. 16].

В заключение отметим, что филологи фиксируют активность форманта чист- в пространстве описания исключительно духовной сферы (чистоучитель – наставник праведной жизни, чистотыныи – чистый, очистительный, праведный и т.д.). В древнерусском языке чистота мыслилась как конкретная реализация образцовых качеств предмета – незамутненности, неиспорченности, незагрязненности посторонним, внешним. Чистоту берегут и хранят как первозданность вещи. Любопытна близость этого слова с эпитетом простой, можно привести характерную поговорку: простота, чистота, правота – наилучшая лепота [14, с. 200–215]. Таким образом, важно отметить связь концепта чистоты с настоящим, подлинным, который в духовной картине мира оборачивается отождествлением чистоты и святости. Собственно, эти процедуры в культуре связаны с очищением и возвращением мира к подлинному состоянию, которое предшествовало падению.

«Чистые» состояния в культуре рождают территорию неутилитарных пространств, где происходит возрастание человека в духовном смысле. Достичь такой сосредоточенности чистых вещей непросто, но это возможно в пространстве высоких духовных практик (философии, религии, искусства).

Список литературы

1. Доброхотов А. Л. Категория бытия в классической западно-европейской традиции М., 1986. 247 с.
2. Бибахин В. В. Язык философии. М., 1993. 416 с.
3. Адо П. Плотин, или Простота взгляда. М., 1991. 141 с.
4. Петров Н. И. Герменевтика внимания в православном опыте. Саратов, 2004. 239 с.
5. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии. М., 1994. 336 с.
6. Маркузе Г. Одномерный человек. М., 2003. 331 с.
7. Розанов В. По тихим обителям // В темных религиозных лучах. М., 1994. С. 104–135.
8. Соловецкий патерик. М., 1991. 220 с.
9. Хоружий С. С. К феноменологии аскезы, М., 1998. 352 с.
10. Осипенко М. В. Соловецкая обитель : история и святыни: кн. паломника. Соловки, 2014. 627 с.
11. Преп. Силуан Афонский. Псалмы и молитвы. М., 1998. 463 с.
12. Кант И. Критика способности суждения. М., 1994. 367 с.
13. Гусева И. И. Микроракурсы социального и стратегии их исследования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 2. С. 15–20.
14. Яковлева Е. С. О концепте чистоты в современном русском языковом сознании и в исторической перспективе // Логический анализ : языки этики / отв. ред. : Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко, Н. К. Рябцева. М., 2000. С. 200–215.

On «Pure» Conditions in Culture

O. V. Kostina

Saratov State Law Academy
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: Kostina1965@yandex.ru

A specific focus of culture on spiritual, separated from direct reality and utilitarian interests dimension of life, is considered in the article. It is emphasized that the formation of semantic space of culture is the basis for man's growth in philosophy, arts, religion. «Purity» is shown as a universal concept, presenting a man in culture in his essentiality. Purity here is the cause and the result of the glance free turn from physical to spiritual. The process of correlation oneself with the whole, retention of goal- setting height without changing it for closer and more advantageous strategies is important for «pure condition». Logics, alternative to utilitarian ones, which cultivated the space of final goals dimensions rather than particular congruities have always been formed in culture. This is the space of philosophy, religion, arts as a place of man's growth.
Key words: non-utilitarian dimension of culture, sense, essentiality, attention, spirituality.

References

1. Dobrokhotov A. L. *Kategoriya bytiya v klassicheskoy zapadnoevropeyskoy traditsii* (The category of being



- in classical Western European tradition). Moscow, 1986. 247 p.
2. Bibikhin V. V. *Yazyk filosofii* (The language of philosophy). Moscow, 1993. 416 p.
3. Hadot P. *Plotin ou la simplicité du regard*. Paris, 1963. 183 p. (Russ. ed.: Ado P. *Plotin ili prostota vzglyada*. Moscow, 1991. 141 p.).
4. Petrov N. I. *Germenevtika vnimaniya v pravoslavnom opyte* (The hermeneutics attention in the orthodox experience). Saratov, 2004. 239 p.
5. Husserl E. *Ideas, general introduction to pure phenomenology*. London; New York, 2012. 376 p. (Russ. ed.: Gusserl E. *Idei k chistoy fenomenologii*. Moscow, 1994. 336 p.).
6. Markuze H. *One-dimensional man*. Boston, 1964. 275 p. (Russ. ed.: Markuze H. *Odnomernyy chelovek*. Moscow, 2003. 331 p.).
7. Rozanov V. Po tikhim obitelyam (Round the quiet cloisters). *V temnykh religioznykh luchakh* (In the dark religious rays). Moscow, 1994, pp. 104–135.
8. *Solovetskiy paterikon* (Lives of the Fathers). Moscow, 1991. 220 p.
9. Khoruzhiy S. S. *K fenomenologii askezy* (Phenomenology of asceticism). Moscow, 1998. 352 p.
10. Osipenko M. V. *Solovetskaya obitel: istoriya i svyatyni: kniga palomnika* (Solovetsky monastery: the history and sacred: the book of pilgrimage). Solovki, 2014. 627 p.
11. Prep. Siluan Afonskiy. *Psalmy i molitvy* (Psalms and prayers). Moscow, 1998. 463 p.
12. Kant I. *Kritik der Urteilskraft*. Humburg, 2006. 431 p. (Russ. ed: Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya*. Moscow, 1994. 367 p.).
13. Guseva I. I. Mikrorakursy sotsialnogo i strategii ikh issledovaniya (Microperspectives of the social and their research strategies). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2014. Vol. 14, iss. 2, pp. 15–20.
14. Yakovleva E. S. O kontsepte chistoty v sovremennom russkom yazykovom soznanii i v istoricheskoy perspective (The concept of purity in the modern Russian language consciousness in historical perspective). *Logicheskiy analiz: Yazyki etiki* (Logical analysis: the language of ethics). Eds. N. D. Arutynova, T. E. Yanko, N. K. Ryabtseva. Moscow, 2000, pp. 200–215.

УДК 1(44)+929

ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ТЕЗИСЫ О ЖАКЕ ЛАКАНЕ

Петров Дмитрий Борисович –

кандидат философских наук, доцент кафедры теологии и религиоведения, Саратовский государственный университет
E-mail: dpetrov77@mail.ru



Статья посвящена историко-философскому анализу психоаналитической теории Жака Лакана. Лакан – один из сложнейших мыслителей XX века. Для большинства его теория неприемлема по причине не только ее высокой степени сложности, но и того, что эта теория затрагивает жесткую ограниченность автономии субъекта в измерениях свободы и любви. В историко-философских тезисах мы хотим показать другую возможную интерпретацию идей Лакана, свободную от «обвинений» в патогенной ограниченности субъекта. Здесь формулируются основные критические замечания к лингвоцентристскому ядру лакановской концепции субъекта и бессознательного; подвергается переосмыслению расхожая установка по отношению к теории Лакана как жестко детерминирующей онтологию субъекта структурой языка; формулируются тезисы о принципиальной полиинтерпретативности лакановской мысли относительно субъекта и границ его свободы. **Ключевые слова:** психоанализ, постструктурализм, лингвоцентризм, бессознательное, субъект, символическое, воображаемое.

Часть критических замечаний, с рассмотрением которых мы хотим начать, нами уже ранее осмыслилась [1], здесь же хотелось бы их расширить и детализировать.

1. В структурном психоанализе Ж. Лакана сосредоточение на речи субъекта и отвлечение

от каких-либо внеположных ей факторов было в известной мере оправдано, но при переходе к более широкому философско-теоретическому рассуждению с необходимостью возникает вопрос о природе объективно реального социального окружения, находящегося вне психической реальности субъекта. В формулировке Ж. Делеза и Ф. Гваттари эта проблема обозначена так: «Несемейное отношение всегда первично, в виде ли сексуальности в общественном производстве или нечеловеческого пола в производстве желаний <...> семьи играют в Эдипа, в это великолепное алиби <...> но это не устраняет фундаментальное отношение с внешним, по отношению к которому психоаналитик умывает руки...» [1, с. 44]. Однако этот вопрос гораздо проще и всего лишь предполагает анализ способов включения сознания во внешний мир, в социальную среду, в которой протекают человеческая жизнь и деятельность. Вопрос в том, возможно ли переосмыслить основы современного бытия и познания в отрыве от более широкой перспективы социальных взаимозависимостей?



2. Лакан сводит мир социальных взаимодействий исключительно к речевым, языковым отношениям, к тому же понимаемым очень узко. Измерение языковых взаимодействий является одним из аспектов реального бытия, опосредующего полюсы тождества «бытие» и «мышление» классической философии, но оно далеко не исчерпывает собою это бытие. Несмотря на то, что концепция Лакана указывает на разрыв между сферой бытия и сферой мышления и присутствие между ними третьей сферы, «третьего порядка Бытия», порядка, промежуточного между причинами и смыслами, языковая реальность, при всех допущениях, является реальностью исключительно человеческой, т.е. бытием частным, единичным, тогда как из большой софистики современный философ удерживает следующее: бытие по своей сути множественно. Поэтому логичным продолжением лакановской философии будет должное принятие множественного и маркирование радикальных пределов того, что способен создать язык.

3. Комплекс социальной символики не сводится к языковым символам, даже широко понимаемым. Область социальных явлений, в которой плодотворно работают лингвистические аналогии, довольно ограничена. Любая попытка представить язык как основу социальной жизни приводит к замыканию языка на самом себе. Или дискурсивная сфера оказывается причиной самой себя, или она обнаруживает зависимость от факторов другого порядка, собственную сферу которых в концептуальных рамках лакановской теории определить невозможно.

4. Необоснованным в концепции Лакана выглядит приоритет и, попросту говоря, власть слова/знака звучащего перед словом/знаком письменным. Такая центрированность Лакана на артикуляции и голосе порождает ряд проблем и противоречий, связанных с пониманием истины и смысла, письма и текста, т.е. связи бытия и знака. С критикой данного момента лакановской концепции, с позиции метода деконструкции, выступил Ж. Деррида. Главное возражение Деррида заключается в том, что Лакану при всей видимости отхода от традиции метафизики присутствия (бытия) не удастся преодолеть логоцентрическую традицию, которая является сердцевинной этой метафизики [2, с. 62–63].

5. Обращение к языку не разрешает внутренних философско-методологических противоречий психоаналитической теории и практики. Аналогия бессознательного и языка как способ разрешения философской апории познания бессознательного была продуктивной, однако под давлением бессознательного материала она

дала трещину: когда за порядком языкового и символического стали упорно возникать симптомы Реального, это указало на пределы такой аналогии, несмотря на всю ее виртуозную проработку в лакановской теории. Чем активнее попытки формализовать, дискурсивно отобразить бессознательное, тем яснее предстают в нем несводимые к языку и недоступные языковой методологии слои и уровни, т.е. обнаруживаются нерелексивные, недискурсивные моменты диалектики рациональности в самом языке и в познании неязыкового объекта языковыми средствами.

6. Очевидно, что бессознательное структурировано неоднородно: в нем есть слои, которые образуются вторичными процессами вытеснения, они не очень глубокие и поэтому доступны прояснению посредством языка, есть слои, которые складываются в результате вытеснения первичных влечений еще в младенчестве, это – бессознательное как предельное понятие, как порог мыслимого, и здесь работа через аналогию бессознательного с языком требует своих обоснований.

7. Абсолютное господство означающего в знаке над означаемым, отделяющее символическое от воображаемого, бессознательное от сознания, смысл от формы, приводит к тому, что слова оказываются лишенными собственного, прямого значения. Они наделены лишь ситуативно-переносным значением в зависимости от контекста – означающей цепи, где все значения определяются взаимосцеплением элементов. В этой области всеобщей метафоризации размываются границы между нормой и патологией. Нет психической структуры, которую можно квалифицировать как «психически здоровую», «нормальную»: «Нормальность, по Лакану, – верх психопатологии, поскольку она неизлечима» [3, с. 40].

Невроз, психоз и перверсия, исходя из нозологии Лакана, не набор симптомов и не диагноз, а клиническая структура психики. Поэтому когда Лакан определяет их прямую взаимосвязь с тем или иным расстройством речи субъекта (форклюдия, или нехватка отцовской функции при перверсии, недостаточное число пунктов пристегивания в поле значений у психотика, приостановка скольжения означаемых под означаемыми в точках пристегивания у невротика), это оказывается не вполне обоснованным обобщением о конституции, структуре и функционировании любого субъекта вообще.

8. Понятие лакановского Символического содержит в себе серьезные неясности. Сфера Символического предстает у Лакана как нечто единое, как некий символический порядок, до-



ступный формализации в духе К. Леви-Стросса. Единство это скрывает, тем не менее есть различные и даже взаимопротивоположные значения термина «символ»: символ алгебраический и символ мистический. Если соотнести оба типа символа с языковым выражением, то первый есть нечто надязыковое или же собственно языковое, во всяком случае это символ-конвенция, символ-результат социального установления, пусть даже и неосознанного. Символ во втором смысле есть нечто доязыковое, довербальное, это источник символизации, творческой деятельности сознания вообще. Таким образом, процедуры объективации и формализации означющего относятся Лаканом к сфере символа алгебраического, а все, что остается за рамками рационализации (интуитивное, фантастическое, ненаучное), относится к сфере символа мистического.

9. При рассмотрении проблемы перехода природного в культурное должна учитываться динамическая возможность человека. Исключение проблематики человека из лакановских исследований приводит к непреодолимым сложностям при объяснении динамики социально-культурных структур: предрасположенность докультурной основы сознания (Реальное) к расчленению и переходу в культуру еще не обеспечивает динамического импульса к осуществлению этого перехода, т.е. как действует лакановское Реальное ретроспективно, задним числом понятно, но как оно действует (способствует осуществлению указанного перехода) само по себе, до регистров Воображаемого и Символического представляет трудность для рационального понимания.

10. Незавершенность специфической логики «субъект-субъектных» отношений, которая позволила бы по-новому взглянуть на проблему человека и культуры, чем субъект-объектная схема естественно-научного познания. В лакановской структурно-семиотической концепции субъективности эта логика существует, скорее, в виде концептуальных догадок и конкретных описаний, нежели в виде детальных и тщательных методологических и логических разработок.

11. Лакан видит в языке результат и возможность реконструкции некоторых объективных превращений, происходящих с сознанием и бессознательным в процессе функционирования человеческой психики. Однако он не делает следующего шага по пути объективного анализа проблемы и не рассматривает факторы социальной практики, позволившие языку претендовать на эту роль.

12. Психоаналитический дискурс Лакана направлен на выявление общей структуры де-

терминации. Предельным положением здесь является то, что каждый дискурс сводится к речи Другого. Вследствие этого всякое исследование коммуникативных процессов, знаковых систем обречено приходиться к одному и тому же выводу. Поскольку первичная детерминация определена, т.е. механизм сведения любого дискурса к речи Другого был предложен с самого начала, всякому исследованию не остается ничего иного, как доказывать эту гипотезу, всегда приходиться к ней как к конечному результату и выводу, сообщать в конце то, что мы и так уже знали в самом начале.

13. Фундамент лакановской концепции, в конечном счете, держится на вере в абсолютное фрейдовское знание. Он строит центральную для своей теории концепцию переноса так, что источник переноса лежит в обращении анализируемого к якобы знающему субъекту, т.е. анализируемый убежден, что аналитик обладает некими предельными истинами, располагает тайным знанием о нем (о субъекте анализа). Лакан уверяет, что на роль такого представителя абсолютного знания ни один субъект претендовать не может [4, с. 67]. В таком случае перенос, являющийся одним из четырех фундаментальных фактов психоанализа, держится на иллюзии. Однако Лакан неоднократно оговаривается, что если любая аналитическая практика и основывается на иллюзии, то переход от одной иллюзии к другой, в конечном счете, не основывается на иллюзии, поскольку *Фрейд знал*. Очевидно, насколько такое положение вещей фантастично и напоминает христианскую идею мистической преэминентности благодати.

При всех вышеуказанных теоретико-философских противоречиях и затруднениях лакановских идей им принадлежит очень важная заслуга и бесспорная новизна.

Новаторство лакановских идей для психоанализа и философии можно сформулировать в следующих тезисах.

1. Лакан обращался в основном к скрытым ресурсам и недооцененным теоретическим выкладкам фрейдовских текстов, поэтому его тексты всегда носят характер тренинга, смелых новаторских интерпретаций фрейдовской теории, терминологии и метода.

2. В работах Ж. Лакана произошло окончательное лингвистическое переосмысление теории психоанализа, вследствие чего радикальным образом трансформировались его клинико-практические и эпистемологические параметры: язык и речь – эмпирический материал психоаналитического познания, конструирование фантазма на месте симптома.



3. Лакан создал концепцию психоанализа, альтернативную его сциентистским трактовкам. В концепции Лакана психоанализ рассматривается не как прикладная наука, а как *конструкция*, чей предмет конституционально отличен от предмета экспериментальной, бихевиористской или когнитивистской психологии.

4. Лакановский психоанализ во многом стал источником всей последующей рефлексии о языке и языковой предьявленности бытия, найдя продолжение в работах Ж. Делеза, Ж. Бодрийяра, Ж. Деррида, Р. М. Рорти и многих других. К примеру, лакановской логикой Реального, присутствующего всегда только в своих, отличных от себя самого языковых следах, являющихся следами его искажения, воспользуется Ж. Деррида.

5. В результате лакановского анализа субъективности бытие субъекта начнет интерпретироваться в рамках той принципиальной множественности, которая впоследствии будет полностью воспринята и востребована философами постмодерна.

6. Лакановская концепция плавающего означающего оказала радикальное влияние на онтологические концепции постмодернизма и в целом на язык современной философии. Лакановская логика означающего открыла своеобразную эру «новой терминологичности», суть которой в освобождении от устаревшего мифа о наличии фиксированных значений и смысла: термин с единственно фиксированным значением сменяется термином с множественно нефиксированным полем значимости.

7. Лакановское понимание Бытия, Истины, Бессознательного и Реального как того, что всегда находится «под знаком вычеркивания», стало предпосылкой, во-первых, того, что философия все более стала обращаться от осмысления проблем, прежде называвшихся реальными, к вероятностным пространствам воображаемого мира с его вероятными проблемами и новыми возможностями понимания, во-вторых, открытия субъектом многогранности своей вероятностной природы.

8. Поздний Л. Витгенштейн в своем «аргументе частного языка» высказывал уверенность, что любые попытки создать науку о субъекте иллюзорны, поскольку субъект не может знать себя, но может лишь выражать себя [5, с. 90]. Мысль Лакана, напротив, исходит из необходимости и, главное, *возможности* построения определенной *новой* науки о субъекте. Эта наука должна ответить на вопрос: какого рода знание о внутренней жизни возможно, если объектом науки могут являться лишь события внешнего поведения? Эта наука должна быть очищенной

от догм/идолов трансцендентальной философии субъекта (кредо Р. Декарта) и иллюзий научного мышления по поводу возможности опыта абсолютного знания/истины вне поля субъективности (кредо Ф. Бэкона).

Список литературы

1. Петров Д. Б. Бытие, познание, субъект в философии Жака Лакана : историко-философский анализ. Саратов, 2009. 46 с.
2. Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Анти-Эдип. М., 1990. 470 с.
3. Мазин В. А. Введение в Лакана. М., 2004. 200 с.
4. Лакан Ж. Семинары. Кн. 11. Четыре основные понятия психоанализа (1964). М., 2004. 304 с.
5. Витгенштейн Л. Беседы о Фрейде // Лекции об эстетике, психологии и религии. М., 1999. С. 41–53.

Historical-Philosophical Theses about Jacques Lacan

D. B. Petrov

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail:dpetrov77@mail.ru

The article is devoted to historical and philosophical analysis of the psychoanalytic theory of Jacques Lacan. Lacan is one of the greatest minds of the XXth century. For most of people his theory is not acceptable, not only because of its high degree of complexity, but also because of the fact that this theory involves severe restrictions of autonomy of the subject in dimension of freedom and love. In our historical and philosophical theses we want to show another possibility of Lacan's ideas interpretation, which is free from "charges" of pathogenic limitation of subject. There are the short theses of the main criticisms to lingvocentrist core of Lacan's conception of the subject and the unconscious. The banal setting of Lacan's theory as rigidly determined the ontology of the subject by structure of the language is treated to rethinking. There are formulated theses about fundamental polyinterpretative of Lacanian thought concerning the subject and the limits of its freedom.

Key words: psychoanalysis, poststructuralism, linguisticism, the unconscious, the subject, the symbolic, the imaginary.

References

1. Petrov D. B. *Bytie, poznanie, subekt v filosofii Zhaka Lakana: istoriko-filosofskiy analiz* (Genesis, the knowledge, the subject in the philosophy of Jacques Lacan: a historical-philosophical analysis). Saratov, 2009. 46 p.
2. Deleuze G., Guattari F. *Capitalism and schizophrenia. Anti-Oedipus*. New York, 1977. 400 p. (Rus. ed.: Delez G., Gvattari F. *Kapitalizm i shizofrenia. Anti-Edip*. Moscow, 1990. 470 p.).
3. Mazin V. A. *Vvedenie v Lakana* (Introduction to Lacan). Moscow, 2004. 200 p.



4. Lacan J. *The seminar. Book 11. Four fundamental concepts of psychoanalysis* (1964). New York; London, 1977. 304 p. (Rus.ed.: Lakan Zh. *Seminary. Kniga 11. Chetyre osnovnyye ponyatiya psikoanaliza*. Moscow, 2004. 304 p.).
5. Wittgenstein L. *Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief*. Oxford, 1967. 96 p. (Rus.ed.: Vittgenshteyn L. *Lektsii ob estetike, psikhologii i religii*. Moscow, 1999. 96 p.).

УДК 82-3

ВОЗМОЖНО ЛИ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ БУДУЩЕГО?

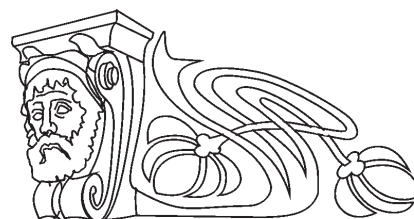
Шакирова Елена Юрьевна –

кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военно-учебный центр Военно-воздушных сил Военно-воздушной академии им. проф. Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина (филиал в г. Сызрань)
E-mail: 5526reu@mail.ru

Будущее как объект исследования всегда привлекало ученых в разные эпохи и из разных областей научного знания, и интерес к будущему в последнее время возрастает, что обусловлено крайней степенью рискогенности и неопределенностью современности. В статье предпринимается попытка анализа самой возможности прогнозирования будущего. Постулируется, что конструирование будущности невозможно без детального изучения социокультурных оснований настоящего. Будущее обладает большой степенью неопределенности в силу того, что в нем рождается новое как уникальное в первые моменты своего рождения и существования. Будущее – это темпоральная структура реальности. Автор приходит к парадоксальному выводу: социокультурность сама посредством самоорганизации способна проектировать свое же будущее и сама же обладает потенциалом его контролировать.

Ключевые слова: будущее, прогнозирование, ценности, общество, постиндустриальное общество.

Будущее – категория оценочная. К. Элбертсон отмечает, что «будущее не нечто конкретное, а абстракция, обремененная эмоциями» [1, с. 397]. В. С. Степин указывает на то, что философия способна создавать необходимые для научного исследования категориальные матрицы до того, как наука начнет осваивать соответствующие типы объектов [2]. Мы должны понимать, что «для исторической реальности будущее есть возможность, которая переходит в действительность, и эта возможность коренится в уже имеющих события и структурах. Для человеческого бытия-в-истории будущее – это, прежде всего, ожидание, в котором присутствуют надежда и безнадежность, страх и решимость, мечта и меркантильный расчет», – отмечает С. Н. Жаров [3, с. 30]. И далее: «Проецируемые вперед осознанные и неосознанные ожидания составляют полюс будущего, принадлежащий человеческому бытию-в-истории <...> будущее как коллективная проекция вперед сталкивается



с будущим как наступающей реальностью» [3, с. 30]. Так, по мнению автора, история определена переплетением двух темпоральных измерений – времени исторической реальности и времени человеческого бытия-в-истории, хотя здесь неизбежно возникает возражение: возможно, речь идет об историческом времени и субъективном представлении о нем. Уникальность настоящего сводится к тому, что оно является и моментом времени, и моментом возможности: «Это такой интервал, в течение которого сосуществуют исторически устойчивые “пра-формы” прошлого и апробируются “пре-формы” будущего» [4, с. 162].

Активизация прогностических теорий и теорий дальнейшего развития человечества пригласила на середину прошлого столетия, в это время появилось много работ, посвященных как анализу современности, так и прогнозу будущего состояния человеческого общества. Будущее всегда воспринимается как такое явление, которое без сомнения несет масштабные социокультурные изменения. В начале 1980-х гг. Дж. Нейсбит в своей работе «Мегатренды» определил основные тенденции развития современного мира, определяющие облик и суть нового общества, движение к которому неизбежно: «Форму нового мира не в силах предсказать никто <...> Самый надежный способ предугадать будущее – понять настоящее», – писал Дж. Нейсбит [5, с. 9–10]. Он выделяет основные тенденции развития мира, которые свидетельствуют лишь об одном: общество переживает стадию перехода на следующую ступень социального развития, и данные процессы необратимы.

В многочисленных существующих концепциях будущего общества нового типа общим



является «признание новых информационных технологий (в этом состоит постиндустриализм), многообразия и плюрализма информации (в этом просматривается постмодернизм) и новое распределение информации в пользу общества (в этом видится новая современность)», – отмечает В. Г. Федотова [6, с. 20]. Д. Белл в работе «Грядущее постиндустриальное общество» выделил основные характеристики нового этапа общественного развития и пришел к выводу, что понятие постиндустриального общества является, скорее, инструментом теоретического анализа, чем обозначением реально существующего строя: оно «является аналитической конструкцией, а не картиной специфического или конкретного общества. Оно есть некая парадигма, социальная схема, выявляющая новые оси социальной организации и стратификации в развитом западном обществе», – отмечает Д. Белл [7, с. 655]. Постиндустриализация выступает как своеобразная парадигма будущности, это качественный поворот, переворот в социокультурности, изменение ее смысловой нагрузки, и связана она с изменениями в сфере труда, с превращением труда, по крайней мере для определенной части общества, в разновидность творческой деятельности, в средство самореализации. Чем совершеннее труд, тем совершеннее его мастерство и созидательность, а также человеческая индивидуальность. Любые перемены «в характере труда и орудий производства изменяют сознание», – замечает Г. Маркузе [8, с. 53] и, следовательно, происходят изменения в мировоззренческих установках современности. Исследователи, анализирующие формирование такого общества и соответствующего ему ценностного сознания, в частности Р. Инглхард [9], убедительно показали, что нарастание новых ценностных элементов возникает естественно, но этот процесс зачастую не является процессом со знаком «плюс». Все более актуальной становится проблема воздействия постиндустриальной трансформации на социокультурные отношения и строение социокультурного пространства, в котором бытийствует общество.

В ценностном основании, развивающемся по принципу стохастичности и спонтанности появления новых элементов-ценностей, все в большей степени проявляются аксиологические направления, связанные со свободой действия и мышления. Эта точка зрения поддерживается и другими исследователями, в частности Ч. Хэнди. По его мнению, людям придется «больше сил и времени отдавать деятельности вне экономической сферы, активности, мотивированной не стремлением к эффективности, а желанием

обрести внутреннюю удовлетворенность и достоинство» [10, с. 179]. В перспективе возможно расширение формирования в ценностной сфере ценностных направлений, которые Р. Инглхард называет постматериалистическими [11]. Но наряду с этим процессом наблюдается прямо противоположный, а именно – усиление противоположных тенденций, связанных с доминированием иных ценностей – материалистического характера. Почему же процессы аксиологического развития, несмотря на позитивные прогнозы, все же проявляют ярко выраженный дуалистический характер? Мы полагаем, что данный процесс сопряжен с теми изменениями, которые происходят в обществе, в частности с углубляющимся социальным расслоением и ростом социального неравенства. Новая идеология как процесс изменения мотиваций и основных парадигм мышления будет свойственна лишь некоторым (например, высшим) слоям населения. Основная трудовая мотивация связана не с получением большего дохода, а с заинтересованностью в исполняемой работе, с достижением поставленной цели. Однако таких людей в постиндустриальном обществе немного, и было бы ошибкой ожидать, что с установлением постиндустриальных отношений постматериалистические ценности будут формироваться автоматически. Здесь необходимо принимать во внимание гипотезы недостатка и социализации, выдвинутые в теории Р. Инглхарда. Их суть заключается в том, что ценностные приоритеты отражают *общий фон социально-экономического развития* страны (гипотеза недостатка) и ценности формируются у каждого человека в особый период личностного развития, называемый *формативными годами*, и сохраняются в течение всей жизни в виде основы его ценностной матрицы (гипотеза социализации). Следовательно, степень распространенности подобных ценностей будет увеличиваться по мере перехода от одного поколения к другому. Однако в целом в обществе с появлением постиндустриальных отношений усиливающееся социальное неравенство ведет к кризису ценностной системы, росту ценностной апатии и утверждению ценностного плюрализма, принимающего ризомную форму.

Полагаем, что сущность происходящих перемен можно объяснить тем, что «человечество на самом деле вступило в “эру свободы”, которая имеет первейшей предпосылкой изобавление от очевидной и жестокой, повседневной и массовой “внешней необходимости” – производить “материальные блага”» [12, с. 18]. Требование неограниченной свободы, или либертаризм, и религиозный упадок определяют



ся некоторыми исследователями как основные причины глубокого антропогенного кризиса. По словам В. Г. Федотовой, «...либертаризм, требование неограниченной свободы разрушает общественную солидарность и нормы» [6, с. 41]. Либертаризм отрицателен, он ведет к анархии, расколу ценностной системы, апатии масс. Он противоположен традиционному пониманию свободы – «свободы в рамках закона, то есть согласно принципу: разрешено все, что не запрещено» [13, с. 18].

Прогнозы будущности неоднозначны: позитивные, с одной стороны, они негативны, с другой стороны. Огромный вклад внесли в развитие футурологии представители Римского клуба. В своих работах А. Печчеи, Дж. Форрестер, Д. и Дон. Медоуз, М. Месарович, Э. Пестель не только предоставили собственное видение и интерпретацию социальных реалий XX в., но и предложили выход из сложившейся кризисной ситуации. А. Печчеи в своей первой книге «Перед бездной» описывает противоречивую динамику мира: «...новые силы разрывают на части всю человеческую систему, обрекая различные страны и регионы на разные и все более и более расходящиеся судьбы...» [14, с. 114]. Он призывал обратить пристальное внимание на макропроблемы, решить которые можно только усилиями всего человечества. Д. Медоуз дал самые мрачные прогнозы на будущее: сырьевые ресурсы будут исчерпаны, а нехватка продовольствия станет катастрофической, если экономическое развитие не будет сведено к простому воспроизводству, а рост населения не будет контролироваться. «Численность населения и объем капитала – единственные величины, которые должны оставаться неизменными» [15]. Этот взгляд получил название «концепция нулевого роста». Не так давно вышла в свет еще одна работа Д. Медоуза «Пределы роста. 30 лет спустя». В ней отмечается: «мы выражали надежду на то, что будут предприняты упреждающие меры, которые позволят избежать роста нагрузки на окружающую среду и выхода за пределы самоподдержания Земли <...> Двенадцать сценариев, приведенных в «Пределах роста», показывают, как рост населения и потребления природных ресурсов соотносится с разными пределами. В реальной жизни пределы роста многообразны» [16]. В работе отмечается, что авторы не изменили своих прогнозов, а лишь обновили данные и включили результаты своих многочисленных исследований в данную работу [16]. Здесь же авторы поясняют, что значит, выйти за пределы роста: «Это означает, что вы зашли слишком далеко – непреднамеренно вышли за суще-

ствующие рамки... Существуют три основные причины выхода за существующие пределы... Во-первых, это рост (причем ускоряющийся) и слишком быстрые изменения. Во-вторых, всегда существует некий предел, за которым деятельность системы перестает быть безопасной. В-третьих, часто между событием и откликом на него бывает запаздывание, вдобавок не всегда этот отклик интерпретируется правильно, так, чтобы вернуть систему в допустимые пределы» [16]. Таким образом, авторы настаивают на том, что прогресс не бесконечен и достижения науки не способны помочь человечеству. А. Печчеи констатирует, что «истинная проблема человеческого вида на данной стадии его эволюции состоит в том, что он оказался неспособным в культурном отношении идти в ногу и полностью приспособиться к тем изменениям, которые он сам внес в этот мир. Поскольку проблема, возникшая на этой критической стадии его развития, находится внутри, а не вне человеческого существа, то ее решение должно исходить прежде всего и главным образом изнутри его самого» [14, с. 43]. Значит, решение всех проблем, постигших человечество в XX в., возможно через совершенствование собственных человеческих качеств, гуманизацию деятельности.

Свой взгляд на будущее предложил А. С. Панарин. Он полагал, что в современном мире мы сталкиваемся «не с естественной изначальностью ситуации нестабильности, а с ее общественным производством» [17, с. 10]. При этом «нестабильность, по всей видимости, уже стала судьбой XXI века – вопреки ожиданиям “стабильного развития”» [17, с. 11]. В грядущем будущем рационализм, по мнению А. С. Панарина, полностью изживет себя. Начало этого процесса уже прослеживается в текущем настоящем. Рационализм натолкнулся на свою противоположность – потребительское общество. «Рационализация предполагает подчинение инстинкта разуму – потребительское сознание, напротив, олицетворяет капитуляцию разумной воли перед напором “инстинкта удовольствия”». Рационализация предполагает подчинение краткосрочных выгод долгосрочным стратегиям – потребительское сознание жаждет немедленного удовлетворения любой ценой. Рационализация означает такое расширение горизонта действия, при котором бы учитывались не только его прямые и немедленные, но и косвенные и отдаленные последствия. Потребительское сознание представляет собой такой очаг возбуждения по поводу центрального объекта вождления, что все другие зоны и очаги внимания попросту гаснут», – писал А. С. Панарин [17, с. 36].



Потребление как оформившееся ценностное сознание, зачастую принимающее вид идеологии, коренным образом меняет социокультурные связи и отношения, деформирует социокультурное пространство. Внедрение ценностей потребления в ценностное ядро, в конечном счете, и послужило причиной появления ценностной схизмы, постепенно оформившейся в аксиоризму: «...высшие достижения технического и экономического прогресса постиндустриальных обществ не ведут к аналогичному прогрессу в морали и обществе», – пишет В. Г. Федотова [6, с. 23], а тем более – в культуре.

Возможно ли прогнозирование будущего, если мы и настоящего не понимаем? Этим и обусловлены столь различные прогнозы будущности.

Список литературы

1. *Albertson C., Cutler T.* Delphi and the image of the future // *Futures*. 1976. Vol. 8, № 5. P. 397–404.
2. *Степин В. С.* Эпоха перемен и сценарии будущего. М., 1996. 250 с.
3. *Жаров С. Н.* Бытие и реальность в гуманитарном познании // *Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Философия*. 2013. № 2 (10). С. 18–38.
4. *Штомпель Л. А., Штомпель О. М.* Настоящее как перерыв // *Культура и время. Время в культуре. Культура времени*. Шахты, 2007. С. 157–163.
5. *Нейсбит Дж.* Мегатренды. М., 2003. 380 с.
6. *Федотова В. Г.* Хорошее общество. М., 2005. 554 с.
7. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 1999. 956 с.
8. *Маркузе Г.* Одномерный человек. М., 2003. 331 с.
9. *Инглхарт Р.* Модернизация и постмодернизация // *Новая постиндустриальная волна на Западе : антология*. М., 1996. С. 261–292.
10. *Хэнди Ч.* Алчущий дух. За гранью капитализма : поиск цели в современном мире // *Новая постиндустриальная волна на Западе : антология*. М., 1996. С. 163–185.
11. *Инглхарт Р.* Постмодерн : меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // *Полис*. 1997. № 4. С. 6–32.
12. Трансформации в современной цивилизации : постиндустриальное и постэкономическое общество : материалы круглого стола // *Вопр. философии*. 2000. № 1. С. 3–32.
13. *Кесседи Ф. Х.* Идеи и люди : историко-философские и социально-политические этюды. СПб., 2006. 166 с.
14. *Печчеи А.* Человеческие качества. М., 1985. 312 с.
15. Краткое содержание доклада «Пределы роста» : докл. Римского клуба 1972 г. URL: <http://www.russ-yug.ru/article/643/> (дата обращения: 13.04.2013).
16. *Медоуз Д., Рандерс Й., Медоуз Дон.* Пределы роста. 30 лет спустя. URL: <http://rsabc.ru/userfiles/d.-medouz-y.-randers-d.-medouz-predely-rosta.pdf> (дата обращения: 24.04.2013).
17. *Панарин А. С.* Стратегическая нестабильность в XXI веке. М., 2004. 640 с.

Is it Possible to Foresee the Future?

E. Yu. Shakirova

Military Educational-Research Centre of Air Force Air Force Academy named after prof. N. E. Zhukovsky and Y. A. Gagarin (branch, Syzran) 1, Marshal Zhukov str., Syzran, 446029, Russia
E-mail: 5526reu@mail.ru

Future as an object of research has always attracted scientists in different times and from different areas of scientific knowledge, and interest in the future in the mean time, due to an extreme degree of risk-taking and uncertainty of today. The article is analyzing the possibility of predicting the future. It is postulated that the construction of the future is impossible without a detailed study of the social and cultural foundations of the present. The future has a high degree of uncertainty due to the fact that a new, as unique in the first moments of his birth and existence, is born. The future is a temporal structure of reality. The author comes to a paradoxical conclusion: social and cultural self-organization is able to design their own future itself and as well has the potential to control it.

Key words: future, forecasting, values, society, post-industrial society.

References

1. *Albertson C., Cutler T.* Delphi and the image of the future. *Futures*. 1976, vol. 8, no. 5, pp. 397–404.
2. *Stepin V. S.* *Epoha peremen i stsensarii budushchego* (The era of change and future scenarios). Moscow, 1996. 250 p.
3. *Zharov S. N.* Bitie i realnost v gumanitarnom poznanie (Being and reality in human cognition). *Vestn. Voronezh gos. un-ta. Ser. Filosofiya* (Herald of the Voronezh State University. Ser. Philosophy), 2013, no. 2(10), pp. 18–38.
4. *Shtompel L. A., Shtompel O. M.* Nastoyashchee kak pereryv (Nowadays as a break). *Kultura i vremya. Vremaya v kulture. Kultura vremeni* (Culture and time. Time in culture. Culture time). Shakhty, 2007, pp. 157–163.
5. *Naisbitt J.* *Megatrends: Ten directions transforming our lives*. New York, 1982. 290 p. (Russ. ed.: Neysbit D. *Megatrendy*. Moscow, 2003, 380 p.).
6. *Fedotova V. G.* *Horoshee obschestvo* (Good society). Moscow, 2005. 554 p.
7. *Bell D.* *The coming post-industrial society. A venture in social forecasting*. New York, 1973. 507 p. (Russ. ed.: *Bell D. Gryadushchee postindustrialnoe obschestvo. Opyt sotsialnogo prognozirovaniya*. Moscow, 1999, 956 p.).
8. *Markuse H.* *One-dimensional man: studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston, 1964, 320 p. (Russ. ed.: *Markuze G. Odnomernyy chelovek*. Moscow, 2003. 331 p.).
9. *Inglehart R.* *Modernization and postmodernization. Cultural, economic and political change in 43 societies*. Princeton, 1997. 464 p. (Russ. ed.: *Inglhart R.*



- Modernizatsia i postmodernizatsia. *Novaya postindustrialnaya volna na Zapade: antologiya*. Moscow, 1996, pp. 261–292).
10. Handy Ch. *The hungry spirit: beyond capitalism – a quest for purpose in the modern world*. London, 1997. 288 p. (Russ. ed.: Handy Ch. *Alchushchiy dukh. Za granyu kapitalizma: poisk tseli v sovremennom mire. Novaya postindustrialnaya volna na Zapade: antologiya*. Moscow, 1996, pp. 163–185).
 11. Ingelhardt R. Postmodern. Menyushchiesya tsennosti i izmenyayushchiesya obshchestva (Postmodernism: changing values and changing society). *Polis* (Polis), 1997, no. 4, pp. 6–32.
 12. Transformatsii v sovremennoi tsivilizatsii: postindustrialnoe i posekonomicheskoe obshchestvo: materialy kruglogo stola (Transformation of modern civilization: a post-industrial society and posteconomic: materials of discussion). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2000, no. 1, pp. 3–32.
 13. Kessedi F. H. *Idei i lyudi: istoriko-filosofskie i sotsialno-politicheskie etudi* (Ideas and people: historical and philosophical and socio-political studies). St.-Petersburg, 2006. 166 p.
 14. Peccei A. *The Human quality*. Oxford; New York, 1977. 214 p. (Russ. ed.: Peccei A. *Chelovecheskie kachestva*. Moscow, 1985. 312 p.).
 15. *Kratkoe sodержanie doklada «Predely rosta»: dokl. Rimskogo kluba 1972 g.* (Summary of the report «The Limits to Growth»: Report of the Club of Rome in 1972). Available at: <http://www.russ-yug.ru/article/643/> (accessed 13 April 2013).
 16. Medouz D. H., Randers Y., Medouz D. L. *Limits to Growth: the 30-year update*. New York, 2004, 338 p. (Russ. ed.: Medouz D. H., Randers Y., Medouz D. L. *Predely rosta. 30 let spustaya*). Available at: <http://rsabc.ru/userfiles/d.-medouz-y.-randers-d.-medouz-predely-rosta.pdf> (accessed 24 April 2013).
 17. Panarin A. S. *Strategicheskaya nestabilnost v XXI veke* (Strategic instability in the XXI century). Moscow, 2004. 640 p.

УДК 17.0

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО КОНФЛИКТА В ПРИРОДЕ ЭТИЧЕСКОГО

Щеглов Александр Федорович –
кандидат философских наук, доцент кафедры социологии,
социальной работы и политологии,
Омский государственный технический университет
E-mail: a_scheglov31@mail.ru



Статья посвящена философскому анализу природы и структуры поля морали, а также механизма влияния конфликта на формирование этических норм. Рассмотрены философско-этические позиции представителей древнекитайской философской мысли, Античности, И. Канта, Л. Фуллера, А. Бадью. В рамках статьи предлагается классификация основных типов морали по ее генезису – априорного, опирающегося на идею навязывания обществу моральных норм извне, и апостериорного, принимающего факт формирования моральных норм под влиянием и в результате социального конфликта. В рамках апостериористской этической парадигмы обоснованы также три возможных типа апостериористской концепции этики – мягкий, смешанный и жесткий апостериоризм.

Ключевые слова: мораль, этика, истина, априоризм, апостериоризм, конфликт.

Этическая проблематика всегда волновала мыслителей, начиная от эпохи древности и до наших дней. При анализе этического в различные исторические периоды ключевое значение имеют две проблемы: генезис морального и осмысление конструкции самой этики, её содержательного «поля». Анализируя взгляды на строение морали, необходимо заметить, что в различных концепциях всегда просматривается идея возвышения

человека – носителя моральности в процессе его движения от неморальных сущностей к моральным, будь то знание, благодетель либо сострадание или истина.

Принцип морального восхождения человека в период Древности и Античности основывался на идее его возвышения над земным. Так, космоцентрическое понимание мира китайскими философами формировало представление о предназначении морали как области нравственного самоопределения человека путем преодоления срединного (точнее, земного) его положения способом возвышения над земным и подчинения небесному, постоянно при этом соизмеряя свои поступки с должным: «Разве я живу не по повелению, исходящему от неба?» – восклицал в свое оправдание Чжоу-синь, один из китайских правителей из династии Шан, правивший в 1154–1122 гг. до н. э., уличенный в аморальных поступках и распутстве [1, с. 147]. Земное – реальное, человеческое и, вполне возможно, недостоверное. Небесное – гармоничное и, по-видимому, истинное.

Античная этика уже связана с фактом проявления индивидуума как ценности и как субъекта



истории. «Мера всех вещей – человек, существующих, что они существуют, а не существующих, что они не существуют» [2, с. 238] – вот, пожалуй, «точка бифуркации» этического сознания, обозначенная Протагором. А возвышение человека достигается посредством его стремления к истинному знанию – знанию о добродетели. Впоследствии добродетель стала пониматься как срединность поступка в процессе нравственного возвышения: именно срединное у Аристотеля определялось как морально должное. Храбрость есть моральное между трусостью и безрассудством, щедрость есть моральное между скупостью и расточительностью.

Именно в соответствии с идеей морального восхождения и фактом срединного характера морального поступка построил свою оригинальную этическую концепцию морали американский философ права Лон Льюис Фуллер [3]. Весь путь морального возвышения он предложил разбить на два последовательных отрезка – мораль долга и мораль стремления. Начало процесса морального совершенствования совпадает с отрезком морали долга. Такая мораль строится на категоричных моральных требованиях, которые несут в себе явный ригоризм и построены, как правило, на отказе от аморальных действий.

Согласно Фуллеру, мораль долга – естественное поле для законотворчества. Она по своей сути близка теории экономического обмена: подобный моральный поступок логичен, взвешен и оправдан минимальной гарантированной выгодой. Вторая же часть морального восхождения – мораль стремления – имеет иное предназначение. Этический поступок на этом отрезке морального восхождения сопоставим, если продолжать придерживаться экономической терминологии, с теорией предельной полезности. Однако здесь имеет место неустрашимый риск: несмотря на то, что победителей, как известно, не судят, никто не даст гарантии оправдания поступка при неудаче. Отсюда прометеевский трагизм и в целом античный дух такой морали и, что особенно важно, – ее принципиальная конфликтность. Теперь становится понятным, почему Фуллер предметом морали стремления определяет «стремление людей наилучшим образом использовать свои короткие жизни» [3, с. 28].

Наряду с поиском оптимальных моральных конструкций одна из главных проблем в анализе морали – определение природы этического. Упорядочивая и систематизируя теоретические концепции, связанные с решением этой проблемы, можно прийти к выводу, что основными философскими направлениями, объясняющими

истоки и причины появления морали, могут считаться два противоположных – этический априоризм и этический апостериоризм.

Априористская этическая позиция исходит из того, что моральные нормы появляются извне, в «готовом к употреблению» виде, и оттого обладают принудительным и ригористским характером. Классическим примером подобной этической позиции может служить известная и популярная этическая теория И. Канта с ее центральным понятием «категорический императив». Само название уже говорит о том, что любая априористская мораль, «спущенная» сверху, в той или иной степени навязывается обществу и индивиду, будь то либо божественные заповеди («не убий», «не укради» и т.д.) либо – наиболее «жесткий» вариант априористской морали – идеология («Раньше думай о Родине, а потом о себе»). Причем последняя – предмет внимания и заботы государства, вернее – действующего государственно-политического строя, правящего политического режима. И чем жестче режим, тем категоричнее нормы («И как один умрем»).

В то же время априористская мораль в своей реализации обнаруживает определенную двойственность: с одной стороны, общество официально поддерживает навязанные этические нормы («Смело мы в бой пойдем за власть Советов...»), с другой – зачастую их отвергает («Не ходил бы ты, Ванек, во солдаты» [4]). Чем ригористичнее навязанная норма, тем контрастнее эта двойственность. Подобные проявления наталкивают на мысль о существовании наряду с официально установленной моралью морали параллельной, точнее, альтернативной, еще точнее, истинной. Хорошим подтверждением этому предположению служит известное выражение античной философии о предпочтении истины дружбе, где Сократ говорит ученикам: «А вы послушайте меня и поменьше думайте о Сократе, но главным образом об истине» [5, с. 48].

Именно на этом обстоятельстве акцентирует внимание современный французский философ А. Бадью. Размышляя о задачах нравственности, он отталкивался от позиций ряда авторов, отрицающих идею всеобщей морали и утверждения о том, что человек есть историческое, сконструированное понятие, принадлежащее определенному дискурсивному режиму, а не вневременная самоочевидность, способная служить основанием прав или некоей универсальной этики [6, с. 19]. Тем самым, согласно А. Бадью, не может вестись речи о традиционно понимаемой этике с классическим представлением об универсальности



ее поля. Истинная этика – этика истин: «Нет этики, кроме этики истин» [6, с. 48]. В решении вопроса о лике и структурном поле современной этики Бадью ближе следующая позиция: этика как таковая в виде нравственно-ригористичного этического монолита несостоятельна. Есть этика чего-то конкретного, фокусирующаяся в истине.

Таким образом, можно утверждать: наряду с априористской особого, на наш взгляд, внимания заслуживает противоположная этическая парадигма, исходящая из апостериорийного происхождения морали. Мораль – не готовая и сбалансированная система, сошедшая на общество раз и навсегда, а динамическая конструкция, исходящая из глубин социального и чутко реагирующая на окружающий мир.

Априоризм – система норм, носящих аксиоматический характер, без учета постоянно происходящих изменений. Основная характеристика при оценке априористских систем заключается в оценке степени их противоречивости. Если этика не рождает конфликтной ситуации, она признается удовлетворительной и рекомендованной к «употреблению». Несмотря на существующие различия, общее у априористских концепций – стремление избежать конфликта. Конфликт при этом понимается как недостаток, изъян этической системы. Его следует не допускать или избегать, или, в крайнем случае, подавлять.

Особенностью альтернативной, апостериористской концепции морали, напротив, является признание того, что только конфликт способствует формированию оптимальной этики. В этом случае он выступает универсальным объективным регулятором процесса образования системы этических норм.

Принимая во внимание это обстоятельство, можно выделить три возможных типа апостериористской концепции этики.

1. «Мягкий» апостериоризм: конфликт – релевантно сопутствующее, допустимое условие любого этического действия (поступка). Но, так как конфликт все же допускается в такой системе, актуальной становится задача определить средства канализации конфликта в благоприятном для его разрешения русле. Примером тому может служить все тот же категорический императив. Этика в целом бесконфликтна, но если конфликт все-таки происходит, то необходимы устойчивые, санкционированные самой этикой стандартные способы его разрешения. Эта идея находит свое воплощение в принципе талиона, буквально – наказания, равного по силе совершенному преступлению.

2. «Смешанный» апостериоризм: в этой системе конфликт рассматривается как консти-

тутивный принцип. Он выступает условием проявления этического, задает его границы и формы, но не содержание. В этом случае конфликт решает задачу выявления интересов контрагентов социального взаимодействия. Интересы, в свою очередь, позволяют установить границы и формы будущей этики, которая впоследствии наполняется своим содержанием через:

- социальные институты (например, клановую систему примитивных обществ);

- правовые системы (примером здесь может быть институт мирового судейства, когда судья при формировании решения действует, как правило, по аналогии, с целью примирения сторон конфликта);

- культурные и религиозные системы (например, практическое табуирование объектов и действий);

- повседневность и здравый смысл (примером последнего может служить деление бытовых обязанностей по гендерному признаку: мужчины занимаются преимущественно тяжелым физическим трудом, женщины – ведением домашнего хозяйства и выращиванием детей).

3. «Жесткий» апостериоризм. Здесь конфликт конструктивен для самой природы этического, влияет на формы и, в том числе, на содержание нормы: имеющий место конфликт в результате просчета возможных действий определяет конструкцию и содержание будущей этики. Конфликт не только позволяет устанавливать формы будущей этики, но и сам характер ситуации конфликта определяет содержание будущих этических норм, действенность которых затем закрепляется путем повторений (например, дворянские дуэли регулировались жестким дуэльным кодексом с максимально подробной детализацией всех действий соперников).

Метафизически мы наблюдаем в жестком апостериоризме ситуацию, напоминающую «невидимую руку рынка» Адама Смита. Рационально-эгоистический интерес здесь ведет к формированию этической нормы. И хотя утилитарность, факт полезности события при формировании его моральной оценки налицо, по мнению А. Смита, сначала на первый план выступает истина как критерий морали: «... когда мы одобряем чье-либо мнение, то мы делаем это не столько вследствие вытекающей из него пользы, сколько вследствие справедливости, точности этого мнения, его согласия с истиной; и мы, очевидно, приписываем ему эти свойства, потому что разделяем его. Таким же образом мы восхваляем и вкус людей, потому что он здоров, тонок и соответствует своему предмету: мысль о полезности такого рода талантов находится на



втором плане, она никогда не составляет главного побуждения нашего одобрения» [7]. Однако в конечном итоге эгоизм побеждает: «... все же мы никогда так живо не чувствуем за другого, как за самих себя: воображаемое перемещение в чужое положение, следствием чего является симпатия, длится всего лишь одно мгновение – чувство нашей собственной безопасности, мысль о том, что действительно страдает другой, не могут покинуть нас» [7].

Таким образом, апостериористская концепция морали полагает конфликт источником появления этических норм, которые, в свою очередь, выполняют функцию социальной регуляции. При этом первый тип этического апостериоризма только допускает конфликт, оговаривая, однако, возможность благоприятного исхода напряженной конфликтной ситуации через заранее подготовленные каналы ее «сравливания» до состояния приемлемости уровня конфликтного «давления», равного внешней этической среде (бесконфликтной).

Второй случай – «смешанный» апостериоризм является уже механизмом формирования этического поля, проявляя интересы сторон, однако еще не наполняет его содержанием. И лишь третий – «жесткий» апостериоризм – формирует новые этические нормы. Именно рационально-эгоистические интересы участников социального взаимодействия в условиях конфликта заставляют контрагентов принимать «правила игры», устраивающие всех. И, разумеется, для всех этих трех версий апостериоризма конфликтная природа этики является исходным теоретическим допущением.

Список литературы

1. Ткаченко Г. А. Формирование этических идей в Китае. М., 2009. 480 с.
2. Платон. Соч. : в 3 т. М., 1970. Т. 2. 611 с.
3. Фуллер Л. Мораль права. М., 2007. 308 с.
4. Шеглов А. Ф. Семья и воинский долг, или «не ходил бы ты, Ванек, во солдаты» // Роль патриотизма в культуре и экономике России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Воткинский, 13–14 ноября 2010 г.). Ижевск, 2010. С. 54–56.
5. Платон. Федон, Пир, Федр, Парменид. М., 1999. 528 с.
6. Бадью А. Этика. Очерк о сознании зла. СПб., 2006. 126 с.
7. Смит А. Теория нравственных чувств. URL: http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn_newlife.

pl?img=works_small.gif&links=../in/smith/works/smith_w2.txt&name=smith&type=in (дата обращения: 12.10.2014).

The Role of Social Conflict in the Nature of Ethical

A. F. Shcheglov

Omsk State Technical University
11, Mira str., Omsk, 644050, Russia
E-mail: a_scheglov31@mail.ru

The article is devoted to the philosophical analysis of the nature and structure of the field of morality, and – the impact of the conflict on the mechanism of formation of ethical norms. We consider the philosophical and ethical position of the representatives of the ancient Chinese philosophical thought, Antique, I. Kant, L. Fuller, A. Badiou. As part of the article suggests a classification of the main types of morality on its genesis – a priori, based on the idea of imposing moral standards of society from the outside, and a posteriori, accepting the fact of the formation of moral standards under the influence and as a result of social conflict. Also, within aposteriorism ethical paradigms grounded three possible types aposteriorism concept of ethics - a soft, blended and hard aposteriorism.

Key words: morals, ethics, truth, apriorism, aposteriorism, conflict.

References

1. Tkachenko G. A. *Formirovanie eticheskikh idey v Kitae* (The formation of ethical ideas in China). Moscow, 2009. 480 p.
2. Platon. *Soch. : v 3 t.* (Writings: in 3 vol). Moscow, 1970. Vol. 2. 611 p.
3. Fuller L. *The Morality of Law*. New Haven; London, 1969. 262 p. (Russ. ed.: Fuller L. *Moral prava*. Moscow, 2007. 308 p.).
4. Shcheglov A. F. *Semya i voinskiy dolg, ili «ne khodil by ty, Vanek, vo soldaty»* (Family and military duty or «no need to go into the army Vanya»). *Rol patriotizma v culture i ekonomike Rossii: materialy Vseross. naych.-prakt. konf.* (Votkinsk, 13–14 November 2010 g.). (The role of patriotism in the culture and economy of Russia). Izhevsk, 2010, pp. 54–56.
5. Platon. *Fedon, Pir, Fedr, Parmenid* (Fedon, Pir, Fedr, Parmenid). Moscow, 1999. 528 p.
6. Badiou A. *Ethics: An Essay on the understanding of evil*. London; New York, 2001. XLVII + 166 p. (Russ. ed.: Badyu A. *Etika. Ocherk o soznanii zla*. St.-Petersburg, 2006. 126 p.).
7. Smith A. *The theory of moral sentiments*. Indianapolis, 1984. 412 p. (Russ. ed.: Smit A. *Teoriya npravstvennykh chuvstv*: Available at: http://gallery.economicus.ru/cgi-bin/frame_rightn_newlife.pl?img=works_small.gif&links=../in/smith/works/smith_w2.txt&name=smith&type=in) (accessed 12 October 2014).



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

СУБКУЛЬТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ: ФУНКЦИИ, ТИПОЛОГИЯ, ПРОБЛЕМЫ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Александрова Екатерина Александровна –
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой
методологии образования, Саратовский государственный университет
E-mail: alexkatika@mail.ru

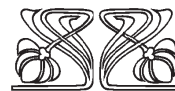
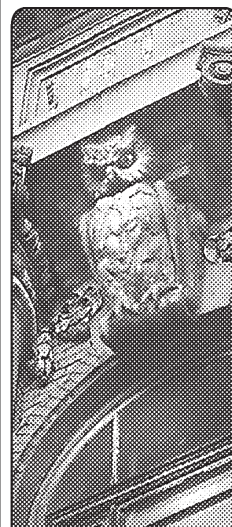
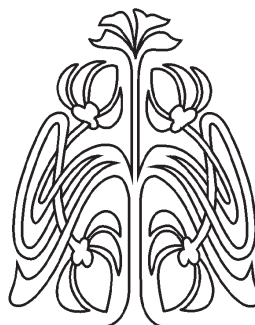
В статье представлены результаты исследования субкультурного состава образовательной системы. Установлено, что в последнее время у ее субъектов изменяется отношение к окружающим их людям иного возраста, к имеющимся потенциальным возможностям образовательной среды, к социокультурным факторам, оказывающим влияние на их развитие. В связи с этим доказано, что к перечню функций субкультур образовательной системы необходимо причислить адаптивную, регулятивную, интегративную и стабилизирующую. Показана структура субкультуры, факторы ее привлекательности для окружающих. Описана авторская типология субкультур. Выделены открытая, компромиссная, самодостаточная, ломающая, закрытая субкультуры и приведены их краткие характеристики. Приведены перечень этапов самоопределения в культуре и его субкультурная специфика. Смена субкультур рассматривается как процесс самоопределения личности. **Ключевые слова:** субкультура, самоопределение, культурные практики, образовательная система.

Многоукладность и поликультурность современных образовательных организаций порождается принципами открытости и вариативности, заложенными в образовательные стандарты. На практике данный факт порождает актуализацию обращения представителей молодого поколения к процессам самоопределения в культуре определенной образовательной системы.

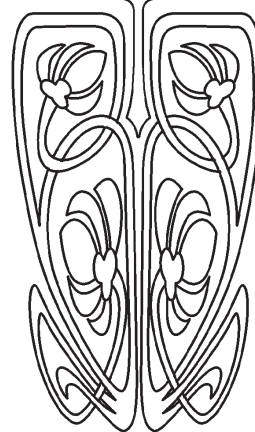
Сразу скажем, что процесс культурного самоопределения, хотя, на первый взгляд, и схож с процессами адаптации, но отличается от нее целевыми основаниями. Если целью адаптации к иной образовательной системе является поиск некой общности, то культурное самоопределение целью имеет поиск частного через проживание и понимание общего.

Логика самоопределения заключается в следующем:

- узнавание и понимание норм и ценностей уклада образовательной системы, выработка к нему определенного отношения;
- выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований индивидуальной стратегии развития на основе возможностей, предоставляемых данной образовательной системой;
- выбор целей, средств, способов и форм реализации индивидуальной траектории развития;
- осуществление культурных практик, благодаря чему приобретает некий опыт;
- рефлексия последствий своего выбора;
- принятие/непринятие определенных паттернов поведения;



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





череда повторений культурных практик, скорректированных при необходимости, количество которых индивидуально обусловлено;

обретение и проявление внутренней свободы и ответственности за результаты культурных практик и поступков.

Как видим, результатом самоопределения личности в культуре является и становление свободоспособности, и формирование готовности нести ответственность перед собой и обществом за ее проявления.

Впрочем, бинарность феномена культурного самоопределения заключается не только в его конечном результате. Индивидуальная обусловленность процесса априори приводит к тому, что на каждом из приведенных выше этапов самоопределения возможны множественные точки бифуркации сюжета индивидуального развития. Но в случае самоопределения в культуре, а особенно в культуре образовательной системы, отличающейся от иных особым укладом, следует учитывать, что она является полисубкультурной.

Современная образовательная система, сохранившая свои традиционные субкультуры, такие как «субкультура ученическая», «субкультура учителей», «субкультура родителей» (черты данных субкультур стали хрестоматийными), претерпевает процесс модернизации. Если ранее, характеризуя ее субкультурный состав, мы могли говорить об относительной стабильности в отношении определенных социальных групп, иерархии ролей и проч., то сегодня мы фиксируем формирование новых субкультурных групп, формирующихся, например, на основе отношения ее участников к:

«инаковости» (например, иной возраст участников взаимодействия, что приводит иногда к формированию детско-взрослых сообществ);

имеющимся в образовательной системе культурным ценностям и возможностям для личностного роста (потребительское или позитивно преобразующее отношение);

социокультурным факторам, влияющим на личностное развитие человека (микро-, мезо-, макрофакторы), причем в данном случае следует учитывать, что степень их влияния на развитие ребенка сегодня изменилась [1].

Все это приводит к формированию в образовательной системе субкультурного многообразия, вследствие чего она становится более сложной и дифференцированной, несмотря на наличие стандарта образования и неких традиционных форм его осуществления и организации. Что важно, юношеские субкультуры сегодня перестают быть «производными от культуры взрослых», по меткому замечанию И. С. Кона [2,

с. 159]. Некоторые из них выполняют культуросозидающую и культуропорождающую функции и «производят» новые формы культуры, которые принимают «взрослые» участники образовательного процесса.

Следует сказать, что опасность, о которой предостерегал нас А. В. Мудрик в 1990 г., все же остается. Речь идет о том, что многогранность проявлений молодежной субкультуры «наряду с потенциалом обновления <...> имеет свои опасности. Обособление юношеского мира от взрослых порождает культурный и социальный провинциализм, психологию гетто, обитатели которого живут своими сугубо частными, локальными интересами. При отсутствии высоких социально-нравственных символов групповая солидарность может цементироваться только образом общего врага, каковым являются все дальние и ближние» [3, с. 162]. Обратим внимание на важные для последующего изложения мысли: «обособление от взрослых» и «при отсутствии высоких социально-нравственных символов». Как выше мы говорили, современное юношество создает новый формат субкультур в образовательной среде – детско-взрослые сообщества [4, 5].

Об опасности молодежных субкультур говорил и К. Мяло, рассуждающий о том, что молодежная субкультура наделена способностью к экспансии [6]. Приставку «суб» он рассматривает не как показатель *многообразия равноправных подтипов*, как считают большинство авторов, а мы с ними согласны, но как неспособность молодежной субкультуры преодолеть свою замкнутость, ограниченность и подчиненное положение в вопросах общечеловеческого значения. Дробление культуры на субкультуры автор считает опасным симптомом, однако исторически многие субкультуры проходят «этапы социальных проб» и потому являются необходимыми.

Мы не считаем, что вся молодежная субкультура замкнута и ограничена, и дробление культурного пространства на субкультуры принимаем как положительный симптом, поскольку в разнообразии субкультур, в их эволюции видится признак прогрессивного развития культуры в целом. Мы считаем, что многообразие субкультур молодежной культуры вырастает из подростковой субкультуры и является переходным звеном от последней к культуре «взрослых», иногда и порождая ее.

Таким образом, субкультура участников образовательной системы определяется разной способностью к интер- и интракоммуникации (от полной автономии до многофункционального диалога), позицией по отношению к окружающему миру, системой норм, ценностей и связанным



с ними поведением и культурными практиками как наиболее часто употребляемыми способами взаимодействия с окружающей действительностью. Причем отклонения от некоего эталона обычно остаются для представителей той или иной субкультуры в определенных пределах, которые зависят от степени их интракоммуникационных установок.

Мы считаем, что субкультура (как локальная, так и диффузная) определяется единым или незначительно отличающимся стилем жизни ее носителей, их психологическими особенностями, обычаями, ценностями, относительным единством мнений и суждений, составляющих нормы. Представители одной субкультуры воспринимают многие понятия на невербальном уровне практически одинаково. На практике отмечается существование слэнга, системы мимики и жестов, моды, предпочитаемых телесных поз в разнообразных ситуациях. Складываются определенные градации значимости проблем и способы их решения. Представители одной субкультуры создают для себя приблизительно одинаковые проблемы, проявляют однотипные социально значимые привычки.

В ходе экспериментальной работы мы установили, что старшеклассники, принадлежащие к одной субкультуре, обращают внимание на более или менее одинаковые аспекты жизни, мотивы их субкультурного поведения схожи между собой. Коммуникация осуществляется вначале не на основании понимания ими мотивов поведения и личностных структур друг друга, а на базе стандарта некоторых взаимных ожиданий и требований субъектов общения. Система ожиданий также является признаком принадлежности к субкультуре и складывается в процессе общения.

По нашему мнению, причина принадлежности растущего человека к определенной субкультуре не всегда связана исключительно с характером деятельности, общения, скорее, она является результатом культурного филогенеза личности. Важно еще учитывать и потребность в субъективном благополучии [7]. Культурное самоопределение становится возможным благодаря тому, что наличие субкультур в культурном поле обеспечивает не только такие традиционно принятые функции, как социализирующую, коммуникативную, культуuroобразующую, компенсаторную, охранительную, но и такие, как:

адаптивную: обеспечение физического и психического благополучия носителей субкультурных признаков;

регулятивную: структурирование социокультурных взаимодействий;

интегративную: уменьшение интер- и интраперсональной дисгармонии за счет обеспечения социокультурной солидарности;

стабилизирующую: создание временного совершенного пространства в культурном поле [8].

Стоит отметить, что субкультуры обладают валентностью для других членов культурного поля, т.е. возможностью данной субкультуры быть интересной и привлекательной. Существуют субкультуры с постоянной и временной валентностями, что зависит от состава и ситуации в обществе. Постоянной валентностью обладают субкультуры – носители общекультурных, социально значимых ценностей. Мы считаем, что чем выше валентность данной субкультуры, тем привлекательнее для ее субъектов будут культурные установки, тем больше он будет считаться с культурными требованиями, предъявляемыми к нему со стороны представителей субкультуры.

Заметим, что, по нашему мнению, практически любая субкультура представляет собой сферу общения и деятельности субъектов с неопределенно размытыми краями, центральное место в которой занимают лидеры, практически не входящие в другие виды субкультур. Вокруг центра-лидера (при гиперпроявлениях – фаната) существует пустое пространство, которое можно назвать смысловым полем, несколько отгораживающим его от окружающих и, возможно, возвышающим над ними. Скорее всего, данное поле необходимо иметь лидеру для поддержания своего имиджа.

В молодежной субкультуре лидерами становятся как положительные, так и отрицательные «герои» [9]. Причем если для того, чтобы стать положительным «героем-лидером» необходимо приложить усилия, и очень значительные, то отрицательная «лидер-позиция» не требует больших усилий – им стать легче, многие становятся на этот путь.

Для окружающих интересными людьми могут быть как «центрированные» члены, так и «периферические» (находящиеся на периферии по отношению к лидеру), обладающие способностью к многогранности жизненных проявлений. При смене обстановки (например, при переходе в другое учебное заведение) «периферические» участники быстрее приспосабливаются к окружающему, они обладают большей мобильностью, хотя они могут быть как лидерами, так и изгоями, в зависимости от того, насколько их социокультурные нормы, приобретенные ранее, будут восприняты окружающими.

Итак, чем ближе к краям сферы располагаются ее представители, тем меньше они при-



держиваются норм субкультурного поведения и чаще входят в другие субкультуры. Сферы субкультур взаимопересекаются, накладываясь друг на друга, но встречаются также и закрытые субкультуры, вне остальных.

Учитывая многообразие субкультур в культурном пространстве, нельзя не обратиться к их существующим классификациям. Во-первых, рассмотрим типологию субкультур, в основу которых положен возраст ее представителей, поскольку это самое распространенное основание, т.е. традиционно детскую, молодежную субкультуру, субкультуру зрелого возраста и пожилого. Однако следует отметить, что несколько снизились границы подросткового возраста в настоящее время, и мы наблюдаем среди современных старшеклассников представителей молодежных субкультур.

Результаты, полученные нами в ходе кросс-культурного исследования по методике Н. Б. Крыловой [10], позволяют говорить о том, что, действительно, существуют субкультуры младшего школьного возраста и подростков, а также молодежная культура как переходный этап из подростковых типов субкультур к полисубкультурному миру культуры взрослых.

Мы допустили, что молодежная субкультура образовательной системы содержит несколько типов субкультур, вырастающих из двух групп, с точки зрения О. Бородиной, по-разному относящихся к основным ценностям детской субкультуры: «по преимуществу “замкнутых” на ней (составляющих, видимо, “ядро” детских субкультурных общностей) и тех, для кого “охранительная” функция детской субкультуры по существу не является барьером для контактов с более широким “полем культуры”» [11, с. 128].

В свою очередь К. Б. Соколов [12] предлагает следующие типы субкультур, исходя из преобладания той или иной их функции: субкультура «открытого» характера; субкультура, «закрытая» для влияния других субкультур и для освоения ценностей «ядра» культуры; «воинствующая» субкультура, противопоставляющая себя другим субкультурам и всей культуре в целом.

В целом соглашаясь с этой классификацией и даже найдя в ней идеи, близкие нашей типологии, которая будет приведена ниже («открытость» и «закрытость» субкультур), нельзя не отметить отражение в ней лишь «полярных» проявлений, хотя на практике обнаруживается многообразие промежуточных форм.

Перекликается с нашими воззрениями и типология М. С. Кагана (основанная на отношении одной субкультуры к общей культуре), в общей картине культуры выделяющего «типы культу-

ры», отмечая, что «существуют типы культуры, так сказать, эгоцентрические, самовлюбленные, нарциссические, культуры шовинистические, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими» [13, с. 214].

Подходы М. С. Кагана и К. Б. Соколова к типологии субкультур наиболее близки нам, поскольку в основу авторской типологии легло отношение представителей субкультур к основной культуре и другим субкультурам. Данная типология базируется на способах общения внутри и между субкультурами и преобладания той или иной их функций. Оговорим, что наш интерес к вопросу о субкультурном многообразии в культурном пространстве образования был вызван тем фактом, что по мере взросления учеников возрастает количество типов субкультур, а соответственно, и вариативность культурного самоопределения.

Кроме того, принимая во внимание многообразие культурного пространства образовательных систем, следует в то же время иметь в виду, что конкретных ситуаций и универсальных рекомендаций для педагогической деятельности не существует. В каждом случае педагогу приходится сталкиваться с представителями разнообразных поколенческих субкультур и разнообразными вариациями коммуникаций, основанных на субкультурном поведении их участников. Причем каждый человек принадлежит одновременно к большому количеству субкультур (возрастной, профессиональной и т.п.), что усложняет анализ его как реального, так и потенциального поведения. В связи с этим рассмотрим типы молодежных субкультур и их характерные признаки, исходя из отношения представителей субкультур к культурным ценностям, к «инаковости». Авторская типология основана на возможности личности иметь право на свободное приобщение к субкультурным ценностям, заинтересовавшим субъекта, возможность отказа от них, а также право составлять собственное мнение по какому-либо вопросу в той или иной субкультуре.

«Открытая» субкультура. Отличается возможностью для личности свободно общаться к субкультурным ценностям, а также свободно отказываться от них, иметь свое мнение и право на диалог с носителями других культурных ценностей. Характеризуется терпимостью представителей к другим мнениям, умением достойно участвовать в спорах, уважением к полемике. Представители стремятся регулировать конфликт способом сотрудничества, приходят к альтернативному варианту, учитывающему интересы сторон, имеют постоянную возможность



саморазвития за счет взаимодействия с другими субкультурами. Внутри субкультуры общение носит нравственный характер, основанный на взаимоуважении, взаимодововерии, взаимообогащении. Участники обладают достаточно высоким эмоциональным интеллектом. Тенденции к увеличению численности представителей такой субкультуры не наблюдается.

«Компромиссная» субкультура отличается свободным «входом» личности в группу при условии возможности складывания поля интересов и «выходом» при невозможности этого. Отношения основаны на взаимоуважении и стремлении к взаимоступкам. Для представителей этой субкультуры характерны терпимость к другому мнению, умения преодолеть «неприкасаемость» своего «Я», спокойно выслушать и понимать (даже не принимая) различные суждения. Способ выхода из конфликта – компромисс, взаимные уступки. Самоопределение возможно за счет интер- и интракоммуникаций с некоторыми принципиальными уступками. Коммуникация базируется на правовом общении, часто присутствует элемент договора.

Представители такой субкультуры отличаются повышенным познавательным интересом и способностью к диалогу; наблюдается тенденция к увеличению их численности.

«Самодостаточная» субкультура предполагает свободный для личности вход в группу при условии отказа от имеющихся культурных воззрений. Представители практически не учитывают мнение других субкультур, особенности витальных проблем. Они стремятся к монологическому общению, не умеют дискутировать, аргументированно спорить, доказывать свои взгляды, не стремятся к кооперации, регулируют конфликты путем избегания, что не приводит к достижению целей ни одной из сторон. Субъекты могут быть «доктринерами» и «философами». «Доктринерство» для представителей «самодостаточной» субкультуры характерно для людей с пониженным познавательным интересом. Для выхода из конфликтной ситуации они могут использовать способы избегания или соревнования, в зависимости от качеств личности. Самодостаточные «философы», в отличие от «доктринеров», имеют постоянную возможность саморазвития. Наблюдается тенденция к увеличению численности участников.

Приверженность такой субкультуре характерна для людей с повышенной потребностью в самопознании. Выход из конфликтной ситуации может достигаться путем внешнего приспособления, внешнего компромисса при внутреннем избегании и остающемся желании доказать свою

правоту. Отметим, что приспособление может протекать с разной степенью выраженности личной активности субъекта: оно может быть пассивным, активным, компромиссным.

«Ломающая» субкультура отличается свободным «входом», но отсутствием свободного «выхода»; отношение к культурным ценностям других субкультур негативное. Эта субкультура отличается нетерпимостью к инакомыслию, агрессивно активным внутренним монологом, неумением аргументированно спорить и отстаивать свои взгляды; присутствует, может быть, невольное желание духовно угнетать оппонентов. Интракоммуникация часто характеризуется манипулированием. Её представителей можно охарактеризовать как личностей с заниженным уровнем самооценки, которые становятся рядовыми членами, и личностей-лидеров с гиперсамооценкой.

Способом регулирования конфликтов субъекты субкультуры выбирают соревнование как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. Агрессивное поведение при конфликтной ситуации может носить как открытый, выраженный, наблюдаемый характер, так и скрытый, подавленный. Самоопределение этих людей вариативно, преимущественно за счет собственных идей. Наблюдается тенденция к увеличению участников.

«Закрытая» субкультура: «вход» ограничен и отсутствует возможность «выхода» по собственному желанию. Отношение к другим субкультурам созерцательное, но у «доктринеров» содержит долю агрессии, а у «философов» – оттенок неприятия. Все представители характеризуются стойким эгоистическим непониманием и нежеланием понять чужую точку зрения, отличающуюся от санкционированного стандарта, или осмыслить чужую позицию. Наблюдается рост количества «доктринеров», которые в основной массе являются людьми с семейными проблемами. Интеркоммуникация существует на уровне рефлексивной игры. Выход из конфликтной ситуации осуществляется способом избегания, что может привести к усилению активности личности в менее конфликтных областях, но может принять и свою крайнюю, полярную форму – изоляцию. В последнем случае субъект может оказаться в социальной изоляции, что будет результатом его отхода от культурных воззрений и социальных контактов.

У представителей последних трех типов субкультур отмечается тенденция культивировать у своих членов чувство уверенности в том, что они не смогут существовать в других субкультурах.



Таким образом, смена субкультур нами рассматривается как состояние юношеского поиска себя, своего места в культурном пространстве, т.е. как процесс самоопределения личности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Социокультурные условия развития образовательных систем» (№ 13-06-00704).

Список литературы

1. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41–44.
2. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989. 356 с.
3. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : кн. для учащихся. М., 1990. 191 с.
4. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребёнка // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гум. ун-та. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2013. № 28 (1). С. 51–61.
5. Александрова Е. А. Социокультурные возможности образовательного пространства и детско-взрослых сообществ в контексте формирования у ребенка духовно-нравственной культуры // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гум. ун-та. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2014. № 35 (4). С. 52–59.
6. Мяло К. Уроки Эйзеля // Иностранная литература. 1987. № 1. С. 177–185.
7. Шамионов Р. М. Субъектность личности в процессе социализации в изменяющихся условиях бытия и субъективное благополучие // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Т. 8, вып. 2. С. 105–109.
8. Александрова Е. А. Образовательное пространство : на перекрестке субкультур // Народное образование. 2009. № 8. С. 234–238.
9. Рягузова Е. В. Диссоциация и персонификация репрезентации «герой» у современных подростков // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3. С. 273–277.
10. Крылова Н. Б. Культурные практики ребенка в образовании с позиции понимающей педагогики // Новые ценности образования. 2009. № 4. С. 7–20.
11. Бородин О. О подходе к исследованию детской субкультуры // Социологические проблемы художественной жизни. М., 1993. С. 128–132.
12. Соколов К. Б. Зачем нужно изучать социокультурную стратификацию общества // Социологические проблемы художественной жизни. М., 1993. С. 17–50.
13. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений. М., 1988. 319 с.

Subcultures of Educational System: Functions, Typology, Self-Determination Problems

E. A. Alexandrova

Saratov State University
83, Astrakhanskay str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: alexkatika@mail.ru

The article presents the results of the educational system subculture composition research. It is ascertained that subculture subjects are changing their attitude towards different age people surrounding them, existing potential opportunities of the educational sphere, socio-cultural factors influencing their development. In this connection it is proved that the list of educational system subculture functions should include adaptive, regulatory, integrative and stabilizing. The subculture structure, factors of its attraction for people are demonstrated. The author's typology of subcultures is described. Open, compromise, all-sufficient, breaking, closed subcultures are picked out, their short characteristics are presented. The list of self-determination stages in culture and their subculture specificity are given. The subculture change is viewed as the process of personality self-determination.

Key words: subculture, self-determination, cultural practices, educational system.

References

1. Alexandrova E. A. Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie (The formation of the world picture of the child and his educational support). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41–44.
2. Kon I. S. *Psikhologiya ranney yunosti* (Psychology of early adolescence). Moscow, 1989. 356 p.
3. Mudrik A. V. *Vremya poiskov i resheniy, ili starsheklassnikam o nikh samikh: kn. dlya uchashchikhsya* (While searching and solutions or high school students about themselves: the book of the purple). Moscow, 1990. 191 p.
4. Shustova I. Y. *Detsko-vzroslaya obshnost kak uslovie stanovleniya tsennoostno-smyslovoy orientatsii rebenka* (Child adult community as condition of valuable and semantic orientation of the child). *Vestn. Pravoslavnogo Svyiato-Tikhonovskogo gumanitarnogo un-ta. Ser. 4. Pedagogika. Psikhologiya* (St. Tikhon University Review. Ser. Pedagogy. Psychology), 2013, no. 28 (1), pp. 51–61.
5. Alexandrova E. A. *Sociokulturnye vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva i detsko-vzroslih soobshchestv v kontekste formirovaniya u rebenka duhovno-nravstvennoy kultury* (Socio-cultural possibilities of educational space and child-adult communities in the context of the formation of the child's moral and spiritual culture). *Vestn. Pravoslavnogo Svyiato-Tikhonovskogo gumanitarnogo un-ta. Ser. 4. Pedagogika. Psikhologiya* (St. Tikhon University Review. Ser. Pedagogy. Psychology), 2014, no. 35 (4), pp. 52–59.
6. Maylo K. *Uroki Eyzelya* (The lessons of Eisele). *Inostrannaya literatura* (Foreign literature), 1987, no. 1, pp. 177–185.



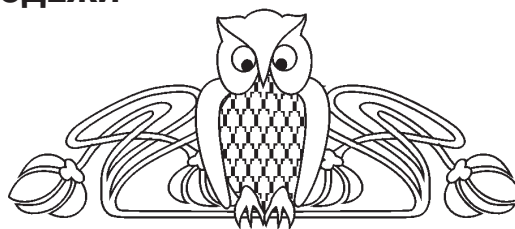
7. Shamionov R. M. Subektnost lichnosti v protsesse sotsializatsii v izmenayuyushchikhsya usloviakh bytiya i subektivnoe blagopoluchie (The subjectivity of the individual in the process of socialization in changing conditions of life and subjective well-being). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2008, vol. 8, iss. 2, pp. 105–109.
8. Aleksandrova E. A. Obrazovatelnoe prostranstvo: na perekrestke subkultur (Educational space: at the crossroads of subcultures). *Narodnoe obrazovanie* (Popular education), 2009, no. 8, pp. 234–238.
9. Ryaguzova E. V. Dissotsiatsiya i personifikatsiya reprezentatsii «geroy» u sovremennykh podrostkov (Dissociation and personification of representation «hero» for modern teenagers). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 3, pp. 273–277.
10. Krulova N. B. Kulturnye praktiki rebenka v obrazovanii s pozitsii ponimayushchey pedagogiki (Cultural practices of the child in education from a position of the understanding pedagogics). *Novye tsennosti obrazovaniya* (New values of education), 2008, no. 4, pp. 7–20.
11. Borodina O. O podkhode k issledovaniyu detskoj subkultury (About approach to research of children's subculture). *Sotsiologicheskie problemy hudozhestvennoy zhizni* (Sociological problems of art life). Moscow, 1993, pp. 128–132.
12. Sokolov K. Zachem nuzhno izuchat sotsiokulturnuyu stratifikatsiyu obshchestva (Why it is necessary to study sociocultural stratification of society). *Sotsiologicheskie problemy hudozhestvennoy zhizni* (Sociological problems of art life). Moscow, 1993, pp. 17–50.
13. Kagan M. S. *Mir obshenia: problema mezhsobektnykh otnosheniy* (World of communication: the problem of intersubjective relations). Moscow, 1988. 319 p.

УДК 316.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МОЛОДЕЖИ О МАТЕРИНСТВЕ И ОТЦОВСТВЕ

Вагапова Альфия Равилевна –

кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития,
Саратовский государственный университет
E-mail: Al_fiya@bk.ru



В статье проанализированы теоретические подходы к пониманию процесса формирования представления о родительстве. Выборка исследования включала в себя 60 респондентов. Применение комплекса методик – «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири (адаптирована Л. Н. Собчик, в модификации Р. В. Овчаровой), PARI E. С. Шеффера и Р. К. Белла (адаптирована Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой), «Представления об идеальном родителе» Р. Г. Овчарова, а также методов сравнительного анализа – позволило выявить, что в формировании представлений о материнстве и отцовстве большую роль играют особенности родительских семей респондентов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

Ключевые слова: семья, родительство, материнство, отцовство, молодежь.

Введение

В современном обществе все больше внимания уделяется проблемам семьи, семейным отношениям. Практически каждый мужчина или женщина, достигшие половой зрелости, имеют потенциальную возможность стать отцом или матерью. Переход мужчины и женщины к состоянию отцовства и материнства – значимое событие в жизни, понимание и проникновение в глубину которого часто недооцениваются.

Родительство имеет черты уникальности для отдельного человека и общества в каждый период его существования, служит связующим звеном между ними, поэтому можно говорить о том, что это индикатор, отражающий состояние общества.

Проблема целенаправленного изучения отношения молодежи к материнству и отцовству в научном плане до сих пор остается открытой. Родительство также входит в структуру субъективного благополучия личности [1, с. 125]. При этом большинство авторов подчеркивают роль осознанного родительства. Так, отцовство является важным условием развития ребенка и личности самого отца. По данным исследователей, отец влияет на полоролевую идентификацию, интеллектуальное развитие, усвоение моральных норм (О. Б. Чиркова), эмоционально-личностную сферу ребенка (Е. О. Смирнова), а также на его характерологические особенности (З. Матейчек и др.). Под материнством авторы понимают обеспечение условий для развития ребенка (Г. Г. Филиппова, И. С. Кон и др.), с одной стороны, и часть личностной сферы женщины – с другой (Г. Г. Филиппова, М. С. Радионова, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова и др.).



На наш взгляд, изучение представления молодежи о будущем материнстве и отцовстве актуально в силу сложной демографической ситуации в нашей стране, инфантильности значительной части молодежи, большого числа разводящихся семей с детьми, в которых дисгармоничны как супружеские, так и детско-родительские отношения.

Теоретический анализ проблемы

Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей в паре со своим партнером формируются под влиянием самых различных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли, в свою очередь, определяет состояние института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений [2, с. 67].

Родительство играет значительную роль в жизни конкретной личности. На протяжении всей жизни родитель остается значимой фигурой для человека. Родительские чувства эмоционально окрашивают родительское отношение. Они представляют собой особую группу чувств, выделяющуюся среди других эмоциональных связей. Их специфика заключается в том, что забота родителей необходима для поддержания жизни ребенка, а потребность в родительской любви является жизненно необходимой для маленького ребенка. Любовь каждого родителя – источник и гарантия эмоционального благополучия человека, поддержания физического и психического здоровья [3, с.20].

Родительские чувства, в частности родительская любовь, не являются врожденным свойством человека: они как высшее проявление родительских чувств формируются в течение жизни. Путь этого формирования часто оказывается сложным и противоречивым, внутренне конфликтным: «Любить ребенка – значит уметь строить с ним контакт, видеть изменения в его развитии, доверять ребенку, учиться принимать его таким, каков он есть. Любовь к ребенку создает не только личность маленького человека, она способна преобразовывать и совершенствовать личность отца и матери, обогащать их духовный мир» [3, с. 56].

Исследователи по-разному рассматривают формирование родительства под воздействием общества. Например, В. В. Бойко отмечает, что роль общества в формировании мотивации у личности потребности в детях заключается в том, что оно «настраивает» индивида на весь комплекс чувств и обязанностей, связанных с воспитанием нового поколения. Опосредованное влияние общества осуществляется через воздей-

ствии репродуктивных норм, входящих в систему установок личности [4, с. 157]. А. И. Антонов утверждает, что репродуктивные нормы являются относительно «мягкими» в силу их интимности и биологической неспособности некоторых мужчин и женщин к зачатию и рождению детей.

Еще одним компонентом формирования родительства является родительская семья как первичная социальная среда индивида, среда социализации. С точки зрения А. Адлера, семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей – это основные факторы в развитии личности. Дети учатся нормам общежития в обществе и воспринимают культуру через своих родителей. Именно в семье человек получает первый социальный опыт, усваивает правила и нормы поведения. Родительская семья является наиболее доступным образцом наблюдения, который при определенных условиях становится образцом для подражания [5, с. 58].

Родители, как правило, являются для индивида значимыми людьми, поэтому осуществление ими родительской роли частично осознанное, а частично не осознанное, впоследствии копируется в собственной семье. Какими мы стали родителями в значительной степени зависит от того, что мы видели, пережили, ощутили в поведении собственных родителей. Между структурами супружеских и родительских семей наблюдается прямая зависимость: супружеские семьи в подавляющем большинстве аналогичны родительским, особенности родительской семьи неосознанно воспринимаются детьми в их семьях [6, с. 12].

Таким образом, общество и родительская семья задают образец, дают определенную модель родительства, которую индивид пропускает через призму своих убеждений, взглядов, индивидуальных особенностей, формирует представление о нем.

Выборка, методики и методы исследования

Выборка исследования включала в себя студентов старших курсов высших учебных заведений г. Саратова (Саратовского государственного университета, Саратовского государственного технического университета, Поволжского института управления им. П. А. Столыпина) в количестве 60 человек, из них 30 девушек и 30 юношей, возраст респондентов от 20 до 24 лет. Респонденты в браке не состоят. Были использованы следующие методы сбора эмпирических данных: модифицированный вариант методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири, адаптированный Л. Н. Собчик, в модифи-



кации Р. В. Овчаровой, для изучения отношения к себе как идеальному родителю (родительству) и отношения к себе как реальному родителю; методика PARI (parental attitude research instrument) Е. С. Шеффера и Р. К. Белла, адаптированная Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой, методика Р. Г. Овчаровой «Представления об идеальном родителе».

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе исследования в результате количественной обработки и качественной интерпретации полученных данных по шкале «Конфликтность» методики PARI, а также на основании данных о семьях респондентов и отношениях в них, полученных с помощью анкеты, были выделены две группы испытуемых с различной степенью оценки уровня конфликтности отношений в родительских семьях. На основе полученных данных вычислялись среднегрупповые показатели характеристик отношений к родительству и жизни в семье представителей групп (табл. 1). Так, в группе с доминирующим конфликтным типом отношений в родительской семье высокие показатели по шкалам: зависимость и несамостоятельность матери, вербализация (предоставление права слова ребёнку), чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, раздражительность. Вероятно, высокие значения несамостоятельности и зависимости можно объяснить возрастом респондентов, соответствующим уровнем личностной зрелости, отсутствием

опыта общения с собственным ребенком. При этом велика роль проявления чувств и установления доверительных отношений с ним, что может перейти в чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, а также раздражительность по отношению к нему.

Что касается испытуемых с доминирующим неконфликтным типом взаимоотношений в родительской семье, то у них преобладают высокие показатели по шкалам: вербализация, равенство в отношениях, развитие активности ребенка. Очевидным является факт, что у респондентов с неконфликтными отношениями в семье значения характеристик отношения к семейной роли и детско-родительским отношениям в большей степени положительны. Здесь преобладают проявление чувств любви и заботы к ребенку, отношения на равных в паре «родитель-ребенок», а также развитие его активности, самостоятельности. Такое различие в группах объясняется наличием положительного опыта общения в родительской семье, переносом позитивных отношений из семейной системы либо его отсутствием и преобладанием искаженного восприятия семейных ролей, функций, родительских позиций.

По результатам сравнительного анализа показателей проявления отношения к различным сторонам семейной жизни, в том числе к детско-родительским отношениям, у групп с конфликтным и неконфликтным типами взаимоотношений в родительской семье были установлены значимые различия ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) (см. табл. 1).

Таблица 1

Значимые среднегрупповые показатели характеристик отношений к родительству и жизни в семье представителей групп

Шкала	Отношения в семье		t-критерий Стьюдента
	Конфликтные	Неконфликтные	
Равенство в отношениях	14,20	16,14	2,8
Раздражительность	14,88	12,8	3,1
Подавление агрессивности	14,08	12,17	3,2
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	14,84	12,91	3,0

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в группах с неконфликтным типом взаимоотношений в семье преобладают равные, гармоничные отношения родителя и ребенка, т.е. оптимальный эмоциональный контакт между ними, доверительный, демократический стиль общения.

Это доказывает, что, имея негативный опыт общения в родительской семье, респонденты хотят в своей собственной семье минимизировать конфликты со своим ребенком, воспитывая его в жестких рамках, подавляя и самостоятельно

защищая от негативных явлений, не давая ему возможности проявить самозащиту, тем самым провоцируя ребенка на конфликт, поскольку насилие порождает ответную реакцию. В целях предотвращения подобного поведения необходимо проведение психолого-коррекционной работы, направленной на осознание и принятие иных вариантов поведения, другого типа детско-родительских отношений.

С целью изучения психологических характеристик и свойств материнства и отцовства в



зависимости от представлений групп об идеальном родителе (как материнстве, так и отцовстве) была использована модернизированная методика Т. Лири. Для изучения представлений

о себе как о реальном и об идеальном родителе (матери, отце) в исследуемых группах был проведен сравнительный анализ среднегрупповых характеристик (табл. 2).

Таблица 2

Среднегрупповые показатели характеристик «Я-реального» и «Я-идеального» образа матери/отца представителей групп

Компонент	Отношения в семье				<i>t</i> -критерий Стьюдента	
	Конфликтные		Неконфликтные		Я-реальное	Я-идеальное
	Я-реальное	Я-идеальное	Я-реальное	Я-идеальное		
Авторитарный	8,08	8,52	7,74	6,37	2,8	1,1
Эгоистичный	6,72	6,64	6,09	5,46	1,8	0,8
Агрессивный	6,4	6,08	5,69	5,34	1,9	0,5
Подозрительный	4,84	2,52	2,8	3,83	1,2	0,3
Подчиняемый	4,96	3,28	3,4	3,4	2	0,2
Зависимый	4,32	3,52	3,34	3,34	1,7	0,3
Дружелюбный	6	7,92	6,94	6,94	1,4	1,4
Альтруистический	6,08	8	7,89	7,89	2,66	0,2

В группе респондентов с конфликтным типом взаимоотношений в семье значительны показатели «Я-реального» образа родителя по шкалам «авторитарность» и «эгоистичность», а в группе с доминирующим неконфликтным типом взаимоотношений преобладают такие показатели «Я-реального», как «альтруистичность», «авторитарность».

Что же касается показателей «Я-идеального» образа родителя, то здесь преобладающими характеристиками у групп с отсутствием конфликтных взаимоотношений в семье являются также авторитарность в дополнении с дружелюбностью и альтруистичностью. Это можно объяснить желанием респондентов быть лучше, проявить себя в материнстве и отцовстве с положительной стороны, но при этом не отказываться от доминантной позиции в детско-родительских отношениях.

По результатам сравнительного анализа показателей характеристик «Я-реального» образа родителя у групп с конфликтным и неконфликтным типами взаимоотношений в родительской

семье были установлены значимые различия ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) по шкалам «авторитарность» и «альтруистичность». Это говорит о наличии предрасположенности лиц с конфликтными отношениями в семье к представлению себя как реального отца/матери с позиции доминирования в детско-родительских отношениях. Такой родитель уверен в себе, настойчив в требованиях к ребенку, энергичен, любит поучать, давать советы.

У группы респондентов с отсутствием множественных конфликтных ситуаций в семье преобладает характеристика «Я-реального» образа матери/отца с позиции большей альтруистичности, т.е. мягкого, эмоционально положительного, гиперответственного отношения к ребенку, с проявлениями сострадания, заботы и ласки.

Для изучения представлений об идеальном родителе (матери и отце) и рассмотрения феномена материнства и отцовства с точки зрения когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в исследуемых группах нами был также проведен сравнительный анализ среднегрупповых характеристик (табл. 3).

Таблица 3

Среднегрупповые показатели характеристик идеального родителя представителей групп

Компонент	Отношения в семье		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	Конфликтные	Неконфликтные	
Когнитивный	18,88	19,54	0,4
Эмоциональный	15,36	18,89	2,7
Поведенческий	20,56	19,51	0,7



В группе респондентов с конфликтным типом взаимодействия и взаимоотношений в семье доминируют показатели поведенческого компонента, а у другой группы – когнитивного. Значимые различия были установлены в рамках эмоционального компонента родительства ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Это объясняется тем, что представители группы с неконфликтными отношениями в семье опираются в своих представлениях об идеальном материнстве и отцовстве, прежде всего, на эмоциональный компонент, т.е. видят родителя как любящего, мягкого, спокойного, теплого, ласкового, гордящегося своими детьми. Это говорит о благоприятном воздействии семейной ситуации в родительской семье и ее влиянии на представления о материнстве и отцовстве в будущем.

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно сказать, что представители группы с неконфликтными отношениями в семьях в отличие от группы с конфликтами в семьях в своих представлениях о материнстве и отцовстве более ориентированы и благополучны. У них существует положительная картина материнства и отцовства, представления об этих феноменах позитивны и конкретны.

Заключение

Проанализировав теоретические подходы к пониманию проблемы родительства, мы пришли к выводу, что представления о нем у юношей и девушек формируются, в том числе, под влиянием родителей. Мы описали и рассмотрели представления молодых людей об отцовстве и материнстве в зависимости от доминирующего типа взаимоотношений в родительской семье. В результате было выявлено, что образ отца у лиц с неконфликтными отношениями в родительской семье более современен, т.е. соответствует тенденции «нового отцовства»: помогающего, любящего и заботящегося родителя, принимающего активное участие в воспитании и развитии ребенка. Образ отца у молодых людей, имеющих непростые, конфликтные отношения в родительских семьях, отличается традиционностью, с точки зрения которой отец – это, прежде всего, кормилец и защитник. В семьях с преобладанием положительных отношений у молодых людей сформирован более зрелый образ материнства (сочетание поведенческого и эмоционального компонентов родительства) в отличие от юношей и девушек, имеющих конфликты в родительской семье (представление о материнстве как о самопожертвовании). Возможно применение полученных результатов и рекомендаций в консультативной работе с молодежью.

Список литературы

1. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические детерминанты социальной активности студенческой молодежи // Психология обучения. 2012. № 11. С. 124–132.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М., 2003. 319 с.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью / пер. с англ. М., 1992. 192 с.
4. Бойко В. В. Репродуктивное поведение семьи и личности : социально-психологическое изучение рождаемости : дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1981. 632 с.
5. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / пер с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. Ростов н/Д, 1998. 448 с.
6. Дзагоев А. К. Молодая семья в современных условиях : дис. ... канд. социол. наук. М., 2000. 161 с.

Formation of Ideas of Motherhood and Paternity at Youth

A. R. Vagapova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: al_fiya@bk.ru

In article theoretical approaches to understanding of process of formation of idea of a roditelstvo are analysed. Selection of research included 60 respondents. Application of a complex of techniques – «Diagnostics of the interpersonal relations» of T. Leary (L. N. Sobchik, in R. V. Ovcharova's modification is adapted), PARI E. C. Schäffer and P. K. Bella, (T. V. Neshcheret, in T. V. Arkhireeva's modification is adapted), – allowed to reveal «Ideas of the ideal parent» of R. G. Ovcharov, and also methods of the comparative analysis that in formation of ideas of motherhood and paternity play features of parental families of respondents large role. The applied aspect of the studied problem can be realized in advisory practice of psychological services.

Key words: family, parenting, motherhood, fatherhood, youth.

References

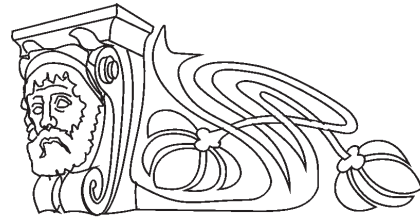
1. Bocharova E. E. Etnopsikhologicheskie determinanty sotsialnoy aktivnosti studencheskoy molodezhi (Etnopsikhologicheskiye determinants of social activity of student's youth). *Psikhologiya obucheniya* (Psychology of Learning), 2012, no.11, pp. 124–132.
2. Ovcharova R. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie roditelstva (Psychological support parenting). Moscow, 2003. 319 p.
3. Satir V. *The new peoplemaking*. Mountain view, 1988. 400 p. (Russ. ed.: *Kak stroit' sebja i svoju sem'ju*. Moscow, 1992. 192 p.).
4. Boyko V. V. *Reproduktivnoe povedenie semi i lichnosti: socialno-psihologicheskoe izuchenie rozhdaemosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (The reproductive behavior of a family and personality: Social and psychological studying of birth rate: diss... dokt. of psychology). Leningrad, 1981. 632 p.
5. Adler A. *The education of children*. Indiana, 1978. 310 p. (Russ. ed.: *Vospitanie detey. Vzaimodeystvie polov*. Rostov-on-Don, 1998. 448 p.).
6. Dzagoev A. K. *Molodaya semya v sovremennykh usloviyakh* (A young family in modern conditions: diss. ... cand. of sociology). Moscow, 2000. 161 p.



УДК 159.9:61

РОЛЬ САМООЦЕНКИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Колчина Алина Геннадиевна –
кандидат философских наук,
доцент кафедры специальной психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: savanna.77@mail.ru



В статье рассматриваются некоторые теоретические проблемы самооценки у подростков с церебральным параличом. Аргументируется значение ее уровня у данной категории детей для организации их полноценного общения с окружающими и утверждения себя как полноправного члена общества. На основе результатов экспериментального исследования показаны особенности самооценки у подростков с различными формами церебрального паралича. Применение комплекса психодиагностических методик позволило выявить зависимость формирования адекватной самооценки от выраженности двигательной недостаточности респондентов с церебральной патологией. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в работе школьных и специальных психологов.

Ключевые слова: подростковый возраст, детский церебральный паралич, интеллектуальное развитие, двигательный дефект, самооценка.

К постановке проблемы

В настоящее время на фоне динамического преобразования российского общества существует негативная тенденция возрастания количества детей с ограниченными возможностями здоровья. За последние пять лет число детей с отклонениями в развитии возросло и достигло 5% от общего количества [1]. Современному обществу необходима молодежь, способная самостоятельно ориентироваться в стремительно нарастающих информационных потоках, умеющая критически мыслить и вырабатывать осмысленную личностную позицию, что обуславливает необходимость изучения особенностей личности подростков, имеющих нарушения психического и физического развития.

Наименее изученным среди подростков с ограниченными возможностями здоровья является контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и, в частности, с детским церебральным параличом. Биологические факторы, связанные с физическими недостатками при церебральном параличе, и социальные факторы, опосредованные образом жизни, особенностями семейного и школьного воспитания, оказывают непосредственное влияние на развитие личности подростка.

Некомпетентность родителей в вопросах воспитания детей с данной патологией развития

и неблагоприятная обстановка в таких семьях приводят к тому, что отношения между родителями и детьми зачастую носят дисгармоничный, конфликтный характер. Это способствует тому, что дети с церебральным параличом не получают необходимых навыков правильного общения [2].

Отечественные и зарубежные психологи в своих трудах сходятся в признании того огромного значения, которое имеет общение в жизни людей и тем более подростков, поскольку в этом возрасте потребность в общении обострена, а жизненного опыта еще недостаточно, при этом стремление к его приобретению ярко выражено. Важность подросткового возраста определяется еще и тем, что в нем закладываются основы и намечаются общие направления формирования моральных и социальных установок личности [3, 4]. Как известно, в ходе общения подростков с окружающими происходит становление самосознания и его важнейшей стороны – самооценки. Самооценка способствует развитию личности подростка, влияет на организацию его поведения, помогает установлению контактов с другими людьми, формированию учебной деятельности, играет значимую роль в становлении их индивидуальных особенностей и возрастных характеристик [5].

Теоретические проблемы самооценки наиболее полно разработаны в трудах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, И. О. Кона, М. И. Лисиной, А. И. Липкиной, В. В. Столина, И. И. Лесниковой, Е. В. Шороховой, У. Джемса, Ч. Кули, Дж. Мида, Э. Эриксона, К. Роджерса. Однако работы этих авторов касаются только детей, не имеющих отклонений в развитии. В то же время проблема межличностных отношений и формирования самооценки у подростков в коррекционной психологии остаётся все еще недостаточно разработанной, хотя имеются единичные замечания И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицыной [6], в которых обращается внимание на их своеобразие у этой категории детей.

Необходимость изучения проблемы самооценки у подростков, страдающих церебральным



параличом, чрезвычайно велика. Осознание подростками с детским церебральным параличом своей физической неполноценности, часто неадекватное отношение к ним окружающих негативно влияют на личностное развитие, следствием чего является повышенный уровень личностной тревожности и наличие страхов у этих детей [7]. Перечисленные факторы, безусловно, негативно отражаются на формировании самооценки у подростков. Заниженная самооценка, в свою очередь, неизбежно оказывает влияние на черты характера подростка, на эффективность его учебной деятельности, жизненные планы, профессиональные намерения, на социальное и личностное самоопределение [8].

В настоящее время подростки с церебральным параличом в основном еще изолированы от общения со сверстниками без ограниченных возможностей здоровья и общества в целом, а круг их общения ограничивается либо членами семьи, либо детьми, имеющими подобную патологию. В связи с этим формирование у них адекватной самооценки необходимо, прежде всего, для того, чтобы они могли жить полноценной жизнью, войти в социальное пространство, свободно общаться с окружающими их людьми. Чем адекватнее самооценка подростка, страдающего церебральным параличом, тем успешнее сложится его жизненный путь. Однако на сегодняшний день, как показывают данные статистических отчетов, значительная часть детей с отклонениями в развитии, несмотря на усилия, предпринимаемые обществом с целью их обучения и воспитания, став взрослыми, оказывается неподготовленной к интеграции в социально-экономическую жизнь. Вместе с тем результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек, несмотря на имеющийся у него дефект развития, может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

В последние годы в нашей стране более заметно стремление к тому, чтобы изменить сложившуюся ситуацию с обучением и воспитанием детей-инвалидов в лучшую сторону: приняты на государственном уровне соответствующие законодательные акты; складывается система нового вида специализированных учреждений – реабилитационных центров, позволяющих комплексно решать многие проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья; начала осуществляться подготовка специалистов, призванных обеспечивать социальную реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно эти специ-

алисты смогут квалифицированно осуществлять психологическое сопровождение детей с различными отклонениями развития, оказывать им своевременную помощь в формировании и межличностных отношений, и в учебной и повседневной деятельности.

Принимая во внимание важность развития самооценки как одного из ведущих регуляторов поведения подростка, мы изучили ее особенности у детей с церебральным параличом.

Программа эмпирического исследования

В исследовании приняли участие две группы детей старшего подросткового возраста. В первую (экспериментальную) группу вошли 28 подростков 13–15 лет с различными формами церебрального паралича. Среди них было 10 подростков с гиперкинетической формой паралича (1-я экспериментальная подгруппа), 10 подростков с гемипаретической формой (2-я экспериментальная подгруппа) и 8 подростков с атонически-астатической формой (3-я экспериментальная подгруппа). 20 обследуемых подростков обучались в государственных специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VI вида № 4, и 10 проходили реабилитацию в реабилитационном центре «Парус Надежды». В качестве контроля были обследованы подростки без нарушения функций опорно-двигательного аппарата (20 человек) того же возраста, обучающиеся в средней школе № 94 г. Саратова.

Экспериментальная выборка была подобрана таким образом, чтобы при анализе результатов можно было составить представление об особенностях самооценки у подростков с церебральным параличом в зависимости от тяжести имеющегося у них двигательного дефекта и уровня интеллектуального развития. Для достоверности полученных результатов определение уровня самооценки мы осуществляли одновременно по различным методикам, проводя затем сравнительный анализ полученных результатов.

В ходе проведения исследования были получены следующие данные: использование «Методики определения уровня самооценки» Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан позволило установить, что уровень самооценки у подростков с церебральным параличом в большинстве случаев можно охарактеризовать как низкий (50% подростков от общей выборки) или средний (28,5%). Высокий уровень самооценки был лишь у 18% подростков, и у 3,5% он характеризовался очень высокими показателями.

Исследование самооценки по опроснику «Экспресс-диагностика уровня самооценки» Д. Кейрси выявило сходные данные. Заниженная



самооценка отмечалась у 53,5% опрошенных подростков, а завышенная – у 18% (от общей выборки). Проведение сравнительного анализа индивидуальных показателей, полученных по двум методикам, позволило установить, что как заниженные, так и завышенные показатели самооценки отмечались у одних и тех же детей практически во всех случаях.

Результаты изучения уровня самооценки по «Методике исследования самооценки личности» А. С. Будасси подтвердили полученные ранее данные. Адекватная самооценка отмечалась лишь у 25% подростков с церебральным парали-

чом (коэффициент положительной самооценки колебался у них в пределах 0,3–0,7). У 53,5% опрошенных подростков самооценку можно было расценить как заниженную (коэффициент положительной самооценки колебался у них в пределах 0,1–0,2), и это были те же дети, которые показали низкие результаты самооценки в предыдущих исследованиях.

Рассмотрим данные результатов самооценки у подростков с церебральным параличом, полученные в ходе использования различных методик: Дембо-Рубинштейн, Д. Кейрси и А. С. Будасси (таблица).

Результаты определения уровня самооценки у подростков с церебральным параличом, полученные в ходе использования методик различных авторов

Уровень самооценки у подростков с ЦП	Методика определения уровня самооценки у детей с ЦП (в %)		
	Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан	Д. Кейрси	А. С. Будасси
Низкий	50	53,5	21,5
Средний	28,5	28,5	25
Высокий	21,5	18	53,5

Итак, проведенное исследование продемонстрировало, что у большей части подростков с церебральным параличом (54%) показатели самооценки свидетельствовали о ее низком уровне. В контрольной группе адекватная самооценка имела место у 70% обследованных подростков, а заниженная – только у 15% от общей выборки. Безусловно, низкую самооценку у некоторых подростков можно связать с особенностями подросткового возраста. Однако достоверное различие ($p < 0,05$) показателей уровня самооценки экспериментальной и контрольной групп убедительно свидетельствует, что у подростков с церебральным параличом имеют место и иные причины, которые оказывают существенное влияние на формирование их самооценки. Данное предположение получило подтверждение в последующих личных беседах с этими детьми. Свою замкнутость, робость, неверие в собственные силы и возможности, пассивность, восприятие неудач как должное они связывают, как правило, с наличием у них физического – двигательного, речевого и других дефектов. Если упущения и ошибки других людей они склонны объяснять за счет случайностей или каких-то объективных обстоятельств, то свои неудачи расценивают как закономерности, которым не стоит удивляться, связывая с их со своими ограниченными возможностями в силу имеющегося заболевания.

Особый интерес представляют данные сопоставительного анализа уровня самооценки со степенью выраженности имеющегося у подростков двигательного дефекта. Тяжесть дефекта оце-

нивалась согласно данным индивидуальных карт развития детей и объективных данных осмотра совместно с медицинским персоналом учреждения. При этом было отмечено, что дети с легкой двигательной недостаточностью оказались наиболее благополучным контингентом по отношению к формированию адекватной самооценки. По мере утяжеления дефекта уровень самооценки снижался. Полученные данные согласуются с выводами представителей теории социального научения Н. Миллера, Дж. Долларда [9]. Применительно к нашему случаю, чем тяжелее у подростка был двигательный дефект, тем больше выражена его беспомощность в реальной жизни, тем, соответственно, ниже его самооценка.

Следует отметить, что у некоторых подростков, несмотря на имеющийся выраженный дефект, самооценка была и адекватной, и даже высокой. Все эти подростки имели атонически-астатическую форму церебрального паралича, при которой патологический процесс распространяется преимущественно на передние отделы головного мозга и обнаруживается умственная отсталость в легкой или умеренной степени выраженности [10]. У пяти человек уровень умственного развития оценивался как «средняя степень тяжести умственной отсталости» и еще у одного – как «легкая степень тяжести умственной отсталости». В связи с этим мы склонны связать наличие высокой самооценки у подростков на фоне выраженной двигательной недостаточности с нарушением их интеллектуального развития.



Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что самооценка подростков с церебральным параличом характеризуется значительным своеобразием. Огромное влияние на нее оказывает не только ограничение круга общения этих детей, но множество иных факторов, среди которых наиболее значимым является наличие выраженного двигательного дефекта. Для полноценного становления личности подростков с церебральным параличом крайне важным является своевременное осуществление коррекции уровня их самооценки, гармонизирующей индивидуальность ребенка с ограниченными возможностями здоровья в естественном развитии.

Список литературы

1. Российский статистический ежегодник. 2012 год : стат. сб. М., 2012. 786 с.
2. Работа с семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями / под ред. Л. И. Железняк. Ипатов, 2005. 137 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2012. 816 с.
4. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 2006. 210 с.
5. Деркач А. А. Самооценка как структурообразующая процесса акмеологического развития // Мир психологии. 2005 № 3. С. 139–146.
6. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич : хрестоматия. СПб., 2003. 289 с.
7. Колчина А. Г., Кузьмина Н. В. Особенности формирования страхов у подростков с церебральным параличом // Психология обучения. 2013. № 9. С. 108–116.
8. Сидоров К. Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопр. психологии. 2007. № 3. С. 149–157.
9. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология. М., 1996. 352 с.
10. Функции лобных долей мозга / под ред. Е. Д. Холмской, А. Р. Лурия. М., 1982. 284 с.

The Role of Self-Assessment in Formation of the Personality of a Teenager with the Cerebral Palsy

A. G. Kolchina

Saratov State University
83, Astrakhanskay str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: savanna.77@mail.ru

At the article are considered some theoretical questions of a problem of a self-assessment at teenagers with a cerebral palsy. Value of the level at this category of children for the organization of their full communication with people around and the statement of as full member of society is reasoned. On the basis of results of a pilot study features of a self-assessment at teenagers with various forms of a cerebral palsy are shown. Application of a complex of psychodiagnostic techniques allowed to reveal dependence of formation of a self-assessment adequacy on expressiveness of motive insufficiency of respondents with cerebral pathology. The applied aspect of the studied problem can be realized in work of school and special psychologists.

Key words: teenage age, children's cerebral palsy, intellectual development, motive defect, self-assessment.

References

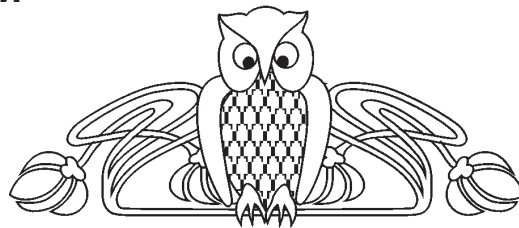
1. *Rossiyskiy statisticheskiy ezhegodnik. 2012 god: stat. sb.* (Russian statistical yearbook. 2012: statistical collection) Moscow, 2012. 786 pp.
2. *Rabota s semyami, vospityvayushchimi detey s ograni-chennymi vozmozhnostyami* (Work with families educating children with disabilities). Ed. by L. I. Zheleznyak. Ipatovo, 2005. 137 p.
3. Rays F. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* (Psychology of adolescence and youth). St.-Petersburg, 2012. 816 p.
4. *Psikhologiya sovremennogo podrostka* (Contemporary adolescent's psychology). Ed. by D. I. Feldshteyn. Moscow, 2006. 240 p.
5. Derkach A. A. Samootsenka kak strukturoobrazuyushchaya protsess akmeologicheskogo razvitiya (Self-concept as structure-forming of acmeological development process). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2005, no. 3, pp. 139–146.
6. Shipitsyna L. M., Mamaychuk I. I. *Detskiy tserebralnyy paralich: khrestomatiya* (Infantile cerebral paralysis: the textbook). St.-Petersburg, 2003. 289 p.
7. Kolchina A. G., Kuz'mina N. V. Osobennosti formirovaniya strakhov u podrostkov s tserebral'nym paralichom (Features of fears formation with adolescents with cerebral paralysis). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2013, no. 9, pp. 108–116.
8. Sidorov K. R. Samootsenka, uroven' prityazaniy i effektivnost' uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov (Upper-form pupils' self-concept, level of aspiration and effectiveness of leaning activity). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2007, no. 3, pp. 149–157.
9. Obukhova L. F. *Detskaya (vozrastnaya) psikhologiya* (Child {age} psychology). Moscow, 1996. 352 p.
10. *Funktsii lobnykh doley mozga* (Functions of frontal lobe). Ed. by E. D. Kholm'skaya, A. R. Luriya. Moscow, 1982. 284 p.



УДК [316.6+159. 923] (082)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗЛИЧИЕ ПОКОЛЕНИЙ КАК ФАКТОР ОТНОШЕНИЯ К РАБОТЕ

Пантелеев Александр Федорович –
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и социальной психологии факультета психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: afp45@mail.ru



Проблема организационной устойчивости как фактор экономической эффективности предприятия связана как с отношением к работе сотрудников, так и с относительной стабильностью кадрового состава. Объективный процесс смены поколений с присущими каждому из них психологическими особенностями служит одним из факторов риска. В работе приведены результаты конкретного исследования отношения к работе на материале поколений X и Y. В результате сравнительного исследования выявлено различие преобладающих когнитивных стратегий при оценке стимульного материала испытуемыми, принадлежащими к разным поколениям. Более молодые чаще склонны принимать за существенное то, что объективно несущественно, для них также свойственна более высокая толерантность к неопределенности.

Ключевые слова: организационная устойчивость, поколение, отношение к работе, эффективность труда.

Отношение к работе является одной из актуальных проблем современной экономики и организационной психологии, поскольку без учета этого фактора ни одна из организаций не может быть эффективной. Многофакторность отношения не дает возможности кардинального решения проблемы, и сама по себе множественность факторов затрудняет поиск этого решения. Одним из возможных путей исследования может послужить обращение к теории поколений, созданной Н. Хоузом и В. Штраусом. Работа названных авторов посвящена проблеме анализа конфликтного взаимодействия поколений. По их мнению, конфликт слабо связан с собственно возрастными противоречиями. Проведенный названными авторами анализ позволил выявить, что в определенные исторические периоды формируются большие группы людей, обладающих сходными ценностями [1]. Согласно этой теории, существуют циклы развития поколений, причем в каждый цикл входит четыре поколения. При длительности цикла 80–90 лет время смены поколений сравнимо с периодом порядка 20 лет. По завершении цикла происходит повторение: следующее за окончанием цикла поколение обладает ценностями, сходными с ценностями первого поколения предыдущего цикла. Авторы теории использовали аналогию с природными явлениями и процессы, происходящие при смене поколений, сравнили со сменами сезонов. В частности, были

выделены такие типы, как: «осень» («герои»), общая их характеристика состоит в том, что они – активные деятели, с присущим им чувством уверенности в своих возможностях, причем они не столько нацелены на создание некоторых инноваций, сколько склонны к консерватизму, ориентации на имеющиеся ценности; «зима» («приспособленцы») с присущими им чувствами неуверенности, одиночества, слабой устойчивостью целевой регуляции, заметным предпочтением к приспособливанию к существующей системе отношений; «весна» («идеалисты») – склонны к радикальным переменам, революционности, вере в лучшее, оптимизму, созданию того, что нередко называют светлым будущим; «лето» («реакционеры»), с непостоянством стремлений, некоторой долей цинизма в отношении к себе и окружающим, разочарования в происходящем, не довольны сложившимися реалиями системы, в которой они существуют, склонны к отвержению общих моральных ценностей [2].

Известна попытка выявить ключевые для российских граждан произошедшие в мире и в России события, которые так или иначе повлияли на формирование системы ценностей поколения [3–6]. В частности, для поколения ВВ (1943–1963 г.р.) основными событиями являются покорение космоса, обретение СССР статуса мировой сверхдержавы, в числе ведущих ценностей отмечаются идеализм, оптимизм, работа, ориентация на команду коллектив, личностный рост и др. Следующее за ним поколение X (с 1963 г.р.) – холодная война, война в Афганистане, перестройка, ценности – выбор, информированность, индивидуализм, выживание и др.; поколение Y (с 1983 г.р.) – распад СССР, теракты, бренды, ценности – изменение, уверенность в себе, немедленное вознаграждение, оптимизм и др.; поколение Z (с 2003 г.р.) – поколение, у которого многое впереди, хотя намечаются формирующие события – возврат к системе управления СССР, глобальные бренды, потенциальные ценности – толерантность в поиске места лучшей жизни, «активное пользование», выбор, информированность и др.



На рынке труда в настоящее время в основном присутствуют три поколения – ВВ, X и Y. Различие систем ценностей и событийных ориентиров не может не повлиять на модели корпоративного поведения.

Так, ВВ чаще ориентированы на рабочий день, режим которого ими устанавливается самостоятельно, непрерывный подъем по карьерной лестнице, они ориентируются на получение сертификатов и непрерывное обучение, корпоративный стиль одежды, бюрократическую оргкультуру, очерченную зону ответственности [7], работу в команде, они высоко ценят обращение к ним за консультацией, советом. В качестве мотивации принимается вручение грамот и медалей, помещение их фотографии на доску почета и т. д. [2]. Они склонны к поиску смены себя в поколении Y, в них видят преемников, болеющих за дело, хотя при этом и не собираются оставлять свои позиции в бизнесе, политике, государственной службе

Поколение X все чаще и иногда довольно бесцеремонно теснит с управляющих позиций поколение ВВ, уже выходящее на пенсию. Для людей этого поколения важно быть не столько лучшими, сколько уникальными; *friday casual* (неформальный внешний вид в пятницу) – его заслуга [8]. Поскольку у поколения ВВ забота о подрастающем поколении не была приоритетной (на первом месте была работа), представители поколения X в детстве были достаточно самостоятельными, и, став взрослыми, постоянно готовы к переменам, рассчитывают только на собственные силы, собственный опыт, самодостаточно. Представители этого поколения готовы работать в любых условиях, готовы нести ответственность, предпочитают демократический стиль управления.

Поколение Y сравнительно недавно находится на рынке труда. В связи с гиперопекой со стороны родителей и старшего поколения для него в целом характерны большая конформность, управляемость, склонность к работе в команде, уверенность в своей ценности. Они нередко не учатся, а получают образование, а точнее – дипломы, которых может быть несколько [9]. На рабочем месте они предпочитают равноправную конкуренцию, лидерство, а не руководство, партнерство, а не подчинение, обмен информацией, а не ее защиту, принятие решений на основе обсуждений и экспертных оценок, а не слепое выполнение указаний сверху; ориентированы на свои силы и возможности, высшей ценностью служит результат, испытывают психологические трудности при обращении за помощью к представителям старших и младших поколений. Для

представителей этого поколения характерен расчет на вознаграждение по принципу «здесь и сейчас», а не в перспективе; как правило, они не склонны «просчитывать» будущее, должны знать, в каких конкретных целях используют время [10].

В проведенном нами совместно со студентами СГУ исследовании приняли участие 65 испытуемых в возрасте от 20 до 34 лет, из которых 32 работали и продолжают работать на предприятии сотовой связи, 33 в настоящее время уволились. Целью исследования явилось изучение влияния возраста и стажа работников (что дает основание отнесенности к поколению) на отношение к работе. В качестве методов исследования использованы анкетирование, опрос для выяснения возможных причин увольнения сотрудников, методика выявления смысло-жизненных ориентаций (в адаптации Д. А. Леонтьева), экспертная оценка эффективности работы сотрудников. Экспертная оценка проводилась старшими менеджерами путем определения коэффициента продуктивности деятельности (отношение объема выполненной работы к плану).

Общий объем выборки сотрудников был поделен на две группы. В первую входили молодые и, как правило, не очень опытные, во вторую группу – более опытные сотрудники старшего возраста. Граница возрастных групп (28 лет) была выбрана не случайно. Это связано с тем, что сотрудники 20–27 лет относятся к поколению Y, в то время как сотрудники старшего возраста являются представителями поколения X.

Было установлено, что у молодых сотрудников (до 28 лет) стаж работы в конкретной организации значительно ниже, чем у более взрослых. В среднем стаж работы молодых сотрудников по данным их личных дел составляет около 8 месяцев, у сотрудников старшей возрастной категории – 25 мес. Для молодых сотрудников также характерна тенденция к более частой смене работы: так, 82% молодых сотрудников уже поменяло три и более мест работы, в то время как среди сотрудников старшего возраста три и более мест работы сменило только 40%. Среди основных причин смены работы большинство молодых сотрудников указывали следующие: «не устраивала зарплата» – 41%, «работа мне не нравилась» – 29,4%, «не устраивал график работы» – 58,8%, «не люблю долго задерживаться на одном месте» – 41%; более опытные сотрудники среди причин увольнения чаще указывали сокращение и разорение фирмы – 86,7%.

При ответе на вопрос «Чем Вы руководствуетесь при выборе работы?» все испытуемые отметили пункт «заработной платой». Однако



если молодых сотрудников больше интересовал гибкий график работы (58,8%), то опытные сотрудники чаще отмечали наличие интереса к работе (66,7%).

На вопрос анкеты «Как Вы относитесь к смене работы?» большинство молодых сотрудников 76,5% ответили «положительно», в то время как 93,3% сотрудников старшей группы сказали, что не склонны к смене работы. Гендерной специфики отношения к работе не выявлено.

При исследовании смысложизненных ориентаций в обеих возрастных группах работающих сотрудников было установлено, что большинство молодых сотрудников поколения Y живут сегодняшним днем и имеют гедонистическую ориентацию, на что указывает преобладание показателей ниже нормы по первой шкале «цели в жизни» (58,8%) и показателей выше нормы по второй шкале «процесс жизни» (52,9%).

Результативность жизни все молодые сотрудники оценивают положительно. Большинство из них чувствуют себя вполне уверенно в жизни, о чем говорит четвертая шкала («локус контроля – Я»); они контролируют свою жизнь и рассчитывают на свои силы («локус контроля – жизнь»).

Среднее значение общего показателя у большинства молодых сотрудников (41,2%) оказалось ниже норматива, у 35,3% – в норме, у 43,5% отмечалось повышение показателя. Эти данные могут свидетельствовать о том, что большинство молодых сотрудников не имеют четкой жизненной цели и живут в основном сегодняшним днем.

В отличие от молодых, у сотрудников старшей возрастной категории не было выявлено ни одного результата ниже нормы по шкале «цели в жизни». Большинство сотрудников старшего возраста воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную, полную возможностей, которыми надо уметь правильно воспользоваться. Так же, как и молодежь, сотрудники старшей возрастной группы в большинстве случаев (93,3%) положительно оценивают результативность своей жизни. 66,7% сотрудников рассчитывают на свои силы, 26,6% считают себя сильными личностями. Сотрудники старшей возрастной категории отличались от более молодых целеустремленностью, способностью самостоятельно контролировать свою жизнь и верой в свои силы.

В ходе исследования были проведены анализ личных дел уволившихся сотрудников, а также экспертная оценка эффективности их труда. Корреляционный анализ показал наличие статистически значимой взаимосвязи между эф-

фективностью работы, которая определялась по шкале продуктивности деятельности, возрастом и стажем сотрудников.

Для уточнения причин увольнения сотрудников был проведен опрос их работающих в настоящее время в данной организации коллег. И молодые, и старшие сотрудники назвали основной причиной увольнения недостаточную подготовку уволившихся, в результате чего они не выполняли план продаж. Среди основных причин увольнения молодых сотрудников их более опытные коллеги считают неподходящие условия труда («молодежи требуется больше свободы», «молодые сотрудники хотят иметь более гибкий график труда») и недостаточную заработную плату. Молодые сотрудники не считают, что условия труда им не подходят (никто из молодых сотрудников не назвал данной причины), в связи с чем мы полагаем, что условия труда и заработная плата не устраивают именно опытных сотрудников.

Итак, в результате исследования выявлено, что для молодых сотрудников (поколение Y) характерна склонность к более частой смене места работы, причем в работе их больше всего привлекает не столько содержание и интересность, сколько возможность высокого заработка и дополнительного, свободного от работы времени. У сотрудников старшей возрастной категории (поколение X) выявлена ориентация на содержательные характеристики работы, что проявляется в целеустремленности, самоконтроле и вере в свои возможности. В целом проведенное исследование позволило выявить значительные отличия между отношением к работе и организации у сотрудников разных поколений, что может быть оценено как свидетельство перспективности применения в организационной психологии основных положений теории поколений.

Констатация выявленных различий не позволяет раскрыть их психологические причины, в связи с этим одним из перспективных в этом отношении направлений исследования может послужить обращение к исследованию когнитивной сферы. Можно предположить, что одним из факторов различия поколений служит неодинаковость когнитивной сферы личности. Более высокая экономическая эффективность сотрудников старшего возраста может быть объяснена с использованием понятия когнитивной стратегии. Нами ранее выявлены две основных когнитивных стратегии – расширения и углубления, которые отнесены нами к числу метапроцедур понимания. Выполняя ту или иную работу, субъект понимает то, что он делает, причем то, как и что он понимает (интерпрети-



рует), оказывает регулирующее воздействие на его деятельность. Применительно к объяснению психологических различий между поколениями и исходя из приведенных выше результатов исследования, видно, что для поколения X более свойственно углубление в работу, что отражается на процессе целеполагания и отношения к себе как работнику, в то время как для поколения Y отношение к работе вполне успешно конкурирует с более широким кругом стимулов. Сформулированное различие, по-видимому, относится к разряду возрастных.

Одно из ранее проведенных нами исследований связано с изучением различий в оценке воспринимаемых контурных изображений, мало похожих на какой-либо предмет у испытуемых разных поколений [5]. Сравнительное исследование состояло из двух серий и проводилось с участием молодых людей с применением одного и того же набора стимулов с разрывом во времени более двадцати пяти лет между первой и второй сериями. Применялся метод сортировки изображений по критерию «приятное – неприятное». Предварительно было установлено, что оценка изображения как приятного заметно связана с его похожестью на какой-либо предмет.

В результате сравнения оказалось, что при сохранении структуры оценок испытуемые – участники более позднего исследования – находили черты такого сходства заметно чаще. Можно утверждать, что произошло своеобразное расширение перцептивного поля, восприятие стало более прагматичным, испытуемые следующего поколения находили категоризирующие признаки там, где испытуемые предыдущего поколения их не замечали. Из двух основных когнитивных стратегий – расширения и углубления – первая получила большее развитие, поэтому выявлен факт удвоения количества положительных эмоциональных оценок современными испытуемыми, в сравнении с теми, кто участвовал в исследовании 1985 г.

Второе исследование проводилось с участием испытуемых двух одновременно живущих поколений – «отцов» и «детей». В ходе эксперимента применялся тот же набор контурных изображений, целью было выявление различия в оценках людей, живущих в одних и тех же социально-экономических условиях, параллельно проводилось сравнение с данными, полученными 25 лет назад. Обработка показала, что при сходстве структуры оценок стимульного материала в целом наблюдаются существенные различия в однородности оценок одних и тех же изображений.

Результаты современных экспериментов и экспериментов из прошлого значительно отличались разбросом показателей, неоднородность современных показателей (среднее квадратическое отклонение) в 1,6 раза больше, чем показателей из прошлого. Молодые испытуемые прошлого более единодушны в своих оценках, чем современники. Еще большее различие в степени однородности показателей было выявлено при сравнении оценок молодых и взрослых современных испытуемых. Среднее квадратическое отклонение оценок взрослых оказалось в 4,6 раза меньше, чем у молодых испытуемых. Взрослые в своих оценках оказались более сплоченными, чем молодые, что свидетельствует о категоризации и оценке изображений на основе сходных для данной группы испытуемых признаков. В данном случае проявляется ориентация на главное, существенное в изображении. Вряд ли можно оспорить тот факт, что главное в чем-либо для многих сходно, именно это обеспечивает понимание и коммуникативное взаимодействие субъектов. Молодые испытуемые более склонны принимать за существенное и категоризирующее то, что не привлекает внимание старших.

Полученные в результате исследования с 25-летним разрывом данные могут быть объяснены как следствие воздействия культурных и социальных факторов, поскольку возрастает роль перцептивного поиска предметной основы потребления, особенно в случае неопределенных ситуаций. У современных молодых участников исследования можно констатировать повышение толерантности к неопределенности, неопределенность более успешно снимается путем приписывания (или раскрытия) свойства быть предметом чему-то объективно неопределенному. В то же время выявленное различие в вариативности оценок неопределенных стимулов между старшими и молодыми свидетельствует о возрастной специфике применяемых при понимании когнитивных стратегий.

Список литературы

1. *Howe N., Strauss W. Generations : The History of America's Future 1584 to 2069.* N.Y., 1991. 554 p.
2. *Жданов Б.* Как теория поколений влияет на бизнес // Информационные технологии для менеджмента. 2012. № 4. URL: <http://topobzor.com/kak-teoriya-pokolenij-vliyaet-na-biznes/>.html (дата обращения: 22.01.2014).
3. *Здравомыслов А. Г., Ядов В. А.* Человек и его работа в СССР и после : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2003. 485 с.
4. *Калинина Ю.* «Люди икс» все еще играют определяющую роль в экономике и бизнесе. Но на смену им уже



идут «игреки». Чего от них ждать? // Бизнес-журнал. 2010. № 9. С. 23–27.

5. Чумаков В. Время поколения Z // Труд. 09.09.2011.
6. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. СПб., 2003. 560 с.
7. Черненко Е., Рыклина В. Generation Пу // Русский Newsweek. 19.05.2008. URL: <http://www.runewsweek.ru/society/8879/> (дата обращения: 14.02.2014).
8. Никонов Е. З. Ловушки для «X». URL: <http://rugenations.wordpress.com/2009/06/10/3> (дата обращения: 24.01.2014).
9. Шамис Е., Никонов Е. Важен не возраст, а ценности // Континент-Сибирь. 09.03.2012. № 8. С. 27–30.
10. Поколение Y. URL: <http://www.e-executive.ru/wiki/index.php> (дата обращения: 22.02.2014).
11. Пантелеев А. Ф. Темпоральный аспект восприятия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 4. С. 79–84.

Generations Difference as a Factor to the Relations

A. F. Panteleev

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: afp45@mail.ru

The problem of organizational stability as a factor of economic efficiency of the enterprise is connected both with the relation to work of employees and with the relative stability of personnel structure. Objective process of changing of generations with unique psychological features in each of them, is one of the risk factors. An issue represents the results of concrete research of the relation to work, which are given for generations «X» and «Y». Distinctions of the prevailing cognitive strategy during the assessments of the incentive materials by the tested individuals of different generations are revealed that younger one are more often inclined to take for essential that is objectively insignificant, higher tolerance to uncertainty is also peculiar to them.

Key words: organizational stability, generation, attitude to work, work efficiency.

УДК 159.9: 37.015.31

СПЕЦИФИКА ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

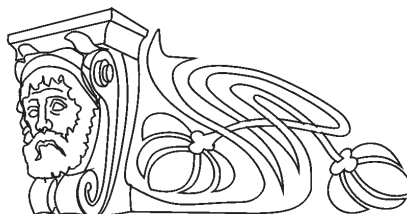
Руднева Любовь Владимировна –

аспирант кафедры консультативной психологии, Саратовский государственный университет, директор областного Центра диагностики и консультирования, Саратов
E-mail: latalv@mail.ru

В статье теоретически обосновывается необходимость учета особенностей психического развития и специфики физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. На основании указанных в тексте нормативных актов, приводится описание критериев деления на группы детей с наруше-

References

1. Howe N., Strauss W. *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069*. New York, 1991. 554 p.
2. Zhdanov B. Kak teoriya pokoleniy vliyaet na biznes (How the theory of generations possesses on the business). *Informatsionnye tekhnologii dlya menedzhmenta* (Information technologies for management), 2012, no. 4. Available at: <http://topobzor.com/kak-teoriya-pokolenij-vliyaet-na-biznes/>.html (accessed 22 January 2014).
3. Zdravomyslov A. G., Jadov V. A. *Chelovek i ego rabota v SSSR i posle: ucheb. posobie dlya vuzov* (Man and his work in USSR and after it: textbook for high schools). 2-nd ed. Moscow, 2003. 485 p.
4. Kalinina Ju. «Lyudi iks» vse eshche igrayut opredelyayushchuyu rol v ekonomike i biznese. No na smenu im uzhe idut «igreki». Chego ot nikh zhdad? (The «X-men» are still playing the major role in economics and business, but to replace them already go the «Y-men». What to wait from them?). *Biznes-zhurnal* (Business Journal), 2010, no. 9, pp. 23–27.
5. Chumakov V. Vremya pokoleniya Z (Time of the Z generation). *Trud* (Labour), 09 September 2011.
6. Shults D., Shults S. *Psikhologiya i rabota* (Psychology and employment). St.-Peterburg, 2003. 560 p.
7. Chernenko E., Ryklina V. Generation Pu (Generation Pu). *Russkiy Newsweek* (Russian Newsweek), 19 May 2008. Available at: <http://www.runewsweek.ru/society/8879/> (accessed 14 January 2014).
8. Nikonov E. Z. *Lovushki dlya «X»* (Traps for the «X»). Available at: <http://rugenations.wordpress.com/2009/06/10/3> (accessed 24 January 2014).
9. Shamis E., Nikonov E. Vazhen ne vozrast, a tsennosti. *Kontinent-Sibir*, 09 Marth 2012, no. 8, pp. 27–30.
10. *Pokolenie Y* (Generation Y). Available at: <http://www.e-executive.ru/wiki/index.php> (accessed 24 January 2014).
11. Panteleev A. F. Temporalnyi aspekt vospriyatya (The temporal aspect of perception). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2009, vol. 9, iss. 4, pp.79–84.



ниями опорно-двигательного аппарата относительно генезиса нарушений. Представлены возможные формы обучения данной категории детей. Описанная специфика познавательной деятельности, интеллектуального развития и особенности физического развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата



позволяют обозначить актуальность, теоретическую и практическую значимость проблемы выбора форм обучения для детей данной группы.

Ключевые слова: формы обучения, дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, особенности психофизиологического развития, ограниченные возможности здоровья.

На данном этапе развития государства и общества все больше внимания уделяется вопросам модернизации, совершенствования, универсализма функционирования общественных институтов, систем и отраслей. Встают проблемы определения национальных приоритетов, пересмотра свойств и специфики системообразующих элементов функционирования государства и жизнедеятельности его граждан. Одной из них является проблема обеспечения полноценного и достойного функционирования и жизнедеятельности в обществе людей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых особое место, безусловно, занимают дети данной категории. Этот факт подтверждает выход таких документов, как Конвенции ООН «О правах ребенка», Федерального Закона «О социальной защите инвалидов», Конвенции «О правах инвалидов», а 1 июля 2012 года Президент РФ В. В. Путин подписал указ «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Данная стратегия была разработана с учетом Стратегии Совета Европы по защите прав ребенка на 2012–2015 гг.

В настоящее время, когда отмечается увеличение числа детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, необходимость совершенствования организации психолого-педагогической помощи в условиях образовательного процесса становится более очевидной, так как эта патология чрезвычайно распространена и имеет тенденцию к росту, особенно значительно увеличивается число больных детей с детским церебральным параличом.

Традиционно дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучались в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях различных видов (I–VIII виды). Современный подход к обучению детей с особыми образовательными потребностями предполагает инклюзию данной группы в среду здоровых сверстников в условиях общеобразовательной школы. Таким образом, перед современным педагогическим сообществом встает задача по созданию системы образования, которая могла бы учесть индивидуальные образовательные потребности ребенка. Возникает необходимость в выработке новых подходов к обучению детей с ОВЗ. Вместе с этим встают вопросы о том, как

участникам образовательного процесса определиться с выбором формы обучения, как правильно учесть индивидуальные особенности ребенка, кто должен помочь в этом выборе родителям, каковы результаты обучения при различных формах его организации? Данные вопросы важны и для детей данной группы, для их будущего и в личностном, и в социальном планах, и для их родителей, и они, безусловно, не могут не привлекать нашего внимания.

На современном этапе функционирования образовательной системы можно выделить следующие формы обучения детей с ОВЗ и детей-инвалидов на территории Российской Федерации: в условиях специальной (коррекционной) школы; обучение на дому; дистанционное обучение; в условиях общеобразовательной школы; семейное обучение; самообразование.

Для разработки стратегии обучения и развития ребенка с нарушениями функции опорно-двигательного аппарата необходимы не только знания о конкретном нарушении, имеющемся у ребенка, но и понимание компенсаторных возможностей, на которые можно будет опираться при обучении и воспитании.

К категории детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА) относятся: дети с заболеваниями нервной системы (с детскими церебральными параличами, с последствиями полиомиелита, с прогрессирующими нервно-мышечными заболеваниями {миопатия, рассеянный склероз и др.}); дети с врожденными патологиями опорно-двигательного аппарата (врожденный вывих бедра, кривошея, косолапость и другие деформации стоп, аномалии развития позвоночника {сколиоз}, недоразвитие и дефекты конечностей, аномалии развития пальцев кисти, артрогрипоз); дети с приобретенными недоразвитиями или деформациями опорно-двигательного аппарата (травматические повреждения спинного мозга, головного мозга и конечностей, полиартрит, заболевания скелета {туберкулез, опухоли костей, остеомиелит}, системные заболевания скелета {хондродистрофия, рахит}) [1]. И хотя все эти заболевания имеют различия в генезе и протекании, что специфически отражается на росте и развитии ребенка, сходным является нарушение двигательных функций, которые имеют различную степень выраженности:

при тяжелой степени дети не овладевают навыками ходьбы и манипулятивной деятельностью; навыки самообслуживания у них не сформированы;

при средней степени двигательных нарушений дети овладевают ходьбой, но передвигаются



неуверенно, часто с помощью специальных ортопедических приспособлений (костылей, канадских палочек и т.д.); навыки самообслуживания у них развиты не полностью из-за нарушений манипулятивной функции (наиболее многочисленная группа);

при легкой степени двигательных нарушений дети ходят самостоятельно, уверенно себя чувствуют и в помещении, и на улице; навыки самообслуживания сформированы, у них достаточно развита манипулятивная деятельность, но вместе с тем могут наблюдаться патологические позы, нарушения походки, насильственные движения и др. [1].

У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата существуют специфика интеллектуального развития и особенности познавательной деятельности, требующие учета при выборе форм и методов обучения.

Для детей с неврологическим характером двигательных расстройств (с церебральными параличами, последствиями полиомиелита, прогрессирующими нервно-мышечными заболеваниями) характерны: нарушение формирования познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности, что проявляется в неравномерном характере нарушений отдельных психических функций, снижении уровня знаний и представлений об окружающем мире, высокой эмоциональной и психофизиологической истощаемости, пониженной работоспособности. Нередко у таких детей наблюдаются недостаточность пространственных и временных представлений, тактильного восприятия.

Особое внимание при выборе форм и методов обучения обусловлено спецификой интеллектуального развития этих детей. Дети с неврологическим характером двигательных расстройств представляют собой очень разнородную группу в плане интеллектуального развития: сюда входят как дети с сохранным интеллектом или с интеллектом, близким к норме, так и с задержкой психического развития и дети с умственной отсталостью различной степени тяжести. При этом для детей с задержкой психического развития, составляющих большинство в данной группе, характерен благоприятный прогноз дальнейшего психического развития, особенно при своевременно оказанной систематической психолого-педагогической поддержке.

У детей с ортопедическим характером двигательных расстройств отсутствуют выраженные нарушения интеллектуального развития, но может наблюдаться некоторое замедление общего темпа этого развития, поэтому даже при

минимальной помощи педагогов, психологов и логопедов у них уже к началу школьного обучения нивелируется отставание в развитии от сверстников.

У многих детей обеих групп отмечаются колебания внутричерепного давления, повышенная метеочувствительность и, как следствие этого, колебания эмоционального состояния, внимания и работоспособности.

Общим для детей с двигательными расстройствами является и то, что они нуждаются в психологической поддержке из-за проблем социально-личностного развития в связи с переживанием дефекта и с особенностями воспитания на фоне систематического ортопедического лечения и соблюдения щадящего индивидуального двигательного режима [2].

Исходя из описанных особенностей развития детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, отметим, что при выборе образовательного учреждения и формы обучения в нем необходимо руководствоваться, прежде всего, актуальными возможностями данного ребенка и зоной его ближайшего развития. Целесообразность возможности инклюзивного образования для детей с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата, безусловно, будет ставиться под сомнение так же, как и интеграция групп детей, имеющих помимо двигательных нарушений разницу в интеллектуальном развитии со здоровыми сверстниками.

Тем не менее важным для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата остается процесс социализации, т. е. развитие не только социальных навыков, но и межличностного взаимодействия и – функционирование детей с нарушениями ОДА в социальной среде.

Изначально дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата поступают в специализированные дошкольные образовательные учреждения (ДОУ). Основная их задача – это обучение, воспитание, психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии, подготовка к школе и лечение таких дошкольников. Исключением для обучения в таких специализированных учреждениях является тяжелое нарушение интеллекта [3].

В рамках получения общего образования возможен вариант с обучением в специальных (коррекционных) школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: туда принимаются дети школьного возраста при нормальном интеллекте, самостоятельно передвигающиеся, не требующие индивидуального ухода. Те же, у кого нарушения опорно-двигательного аппарата сочетаются с умственной



отсталостью, направляются в специальные классы, организуемые при наличии контингента в составе данных школ [4, 5].

Для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата возможна инклюзивная форма обучения, которая заключается в получении образования совместно со сверстниками, не имеющими тех или иных отклонений в развитии, при условии, что будут безбарьерная архитектурная среда образовательного учреждения, наличие определенной квалификации педагогов образовательного учреждения, организация психолого-педагогической поддержки детей данной группы, сформировано толерантное отношение к ребенку с ограниченными возможностями здоровья у нормально развивающихся детей и их родителей.

Образовательный процесс и образовательное пространство являются неотъемлемой частью формирования личности ребенка как в интересующем, так и в интрасубъектном планах. В процессе обучения ученику не только даются те знания, которые будут ему необходимы при приобретении профессии, но и закладываются основы его морального, социального становления. И от того, как ребенок будет ощущать себя в данном поле, каким будет его отношение к тому социальному окружению, в котором он функционирует довольно долгое время, будет зависеть его будущее и в профессиональном, и, самое главное, личностном планах.

Адекватный выбор форм обучения детей различных категорий, в том числе и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, безусловно, будет положительно влиять как на становление личности ребенка, так и на его образовательные возможности.

Список литературы

1. Семенова К. А., Таниухина Э. И., Шестаков В. П. [и др.]. Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом : метод. рекомендации. М. : СПб., 1998. 43 с.
2. Особенности обучения ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата в общеобразовательном учреждении : метод. рекомендации. М. ; СПб., 2012. 216 с.
3. Филатова М. В. Воспитание и обучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб.-метод. пособие. Тула, 2010. 110 с.
4. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушениями движения: метод. пособие под ред. Л. М. Шипицыной. СПб., 1995. 72 с.

5. Образовательные стандарты для специальных школ : отвечаем на вопросы практиков // Дефектология. 1997. № 4. С. 43–48.

Specific Forms of Education Children with Disorders of the Musculoskeletal System in the Framework of General Education

L. V. Rudneva

Saratov State University
83, Astrakhanskay str., Saratov, 410012, Russia
69, Volskay str., Saratov, 410028, Russia
E-mail: latalv@mail.ru

In the article theoretically substantiated the necessity of taking into account the peculiarities of psychic development and the specifics of the physical development of children with disorders of the musculoskeletal system. Based on the above in the text of the regulations describes the criteria for the division into groups of children with disorders of the musculoskeletal system concerning Genesis violations. Presents possible forms of training of this category of children. Describes the specifics of cognitive activity, intellectual development and characteristics of physical development of children with disorders of the musculoskeletal system allow to characterize the relevance of theoretical and practical importance of the problem of choice of forms of education for children of this group.

Key words: forms of education, children with disorders of the musculoskeletal system, especially the psycho-physiological development, limited possibilities of health.

References

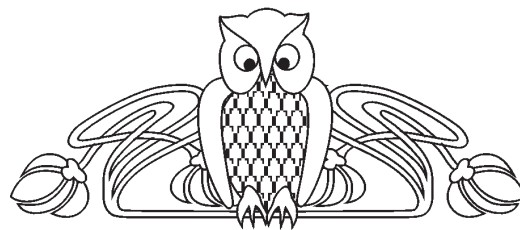
1. Semyonova K. A., Tanyukhina E. I., Shestakov V. P. [at al.]. *Kompleksnaya reabilitatsiya detey s detskim tserebralnym paralichyom: metod. rekomendatsii* (Complex rehabilitation of children with cerebral palsy: methodical recommendations). Moscow; St.-Petersburg, 1998. 43 p.
2. *Osobennosti obucheniya rebyenka s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii: metod. rekomendatsii* (Peculiarities of teaching children with disorders of the musculoskeletal system in educational institution: methodical recommendations). Moscow; St.-Petersburg, 2012. 216 p.
3. Filatova M. V. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: ucheb.-metod. posobie* (Education and training of children with disorders of the musculoskeletal system: methodical recommendations). Tula, 2010. 110 p.
4. *Obuchenie i korrektsiya razvitiya doshkolnikov s narusheniyami dvizheniya: metod. posobie. pod red. L. M. Shipitsynoi* (Education and treatment of preschool children with disabilities: meth. settlement. Ed. by L. M. Shipitsyna). St.-Petersburg, 1995. 72 p.
5. *Obrazovatelnye standarty dlya spetsialnykh shkol: otvechaem na voprosy praktikov* (Educational standards for special schools: answer questions from practitioners). *Defektologiya* (Defectology), 1997, no. 4, pp. 43–48.



УДК 316

РЕПУТАЦИЯ ЧУЖАКА КАК ВИД КОНТЕКСТНОЙ РЕПУТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Рягузова Елена Владимировна –
доктор психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой психологии личности,
Саратовский государственный университет
E-mail: rjaguzova@yandex.ru



В рамках авторской концепции личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» вводится понятие «контекстная репутация личности» как совокупность оценочных суждений о личности, детерминируемая базовыми ценностями общества, распространенными в нем знаниями, социальными представлениями, стереотипами, установками по отношению к конкретной группе, а также ситуационным контекстом. Контекстная репутация анализируется на примере репутации Чужака. Констатируется полимодальность и гетерогенность образа Чужака, который выступает в виде инварианта социокультурного опыта личности, выполняющего важные функции, связанные с развитием самой личности и регулированием межличностных отношений. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психологических программах тренингов по оптимизации реальных межличностных взаимодействий личности с Другими, профилактики экстремизма и национализма, а также для разработки программ и тренингов по межкультурной коммуникации представителей различных этнических групп.

Ключевые слова: личностные репрезентации, взаимодействие с Другим, репутация личности, контекстная репутация, Чужак, социально-перцептивный эталон.

Введение

Происходящие в обществе социальные процессы, обусловленные глобализацией и информатизацией, усилением разного вида мобильностей личности, динамичностью социокультурной жизни, разнонаправленными миграционными потоками, расширением межкультурного диалога и полилога, делают современный мир принципиально поликультурным, остро ставят проблемы, связанные с фрагментацией, пересечением и объединением культурных полей, конструированием гармоничной идентичности личности, пониманием ею Другого, Иного, Чужого.

Целью данной статьи является анализ одной из разновидностей репутации личности, которую мы обозначили термином «контекстная репутация». На наш взгляд, к контекстной репутации относятся репутации Чужака, Героя, Врага, Жертвы и др. В рамках данной статьи в центре внимания будет находиться фигура Чужака, при этом фокус исследовательского интереса мы сосредоточим на личностных репрезентациях взаимодействия Я – Другой, образующих в совокупности репутацию той или иной личности. Нас

будет интересовать вопрос, почему репутация Чужака априори негативная? Чем детерминировано восприятие Чужака? При каких условиях нивелируются инаковость и чуждость?

Теоретические основания исследования

В рамках социально-психологического дискурса репутация рассматривается как социально-психологический феномен, представляющий собой совокупность когнитивных конструктов и рефлексивных оценок Других (реальных, символических, персонализированных) о той или иной личности, образующих специфичную, динамичную, когнитивно-оценочную систему согласованных мнений о ней, которая формируется в течение определенного отрезка времени [1].

Идея множественности репутаций личности, обусловленная разнообразием оценок Других, поддерживается практически всеми исследователями репутации личности [1–3]. М. Айзенеггер выделяет три измерения репутации: истинное (объективное), доброе (этическое, нормативное), прекрасное (личное, эстетическое), на основании которых он описывает следующие виды репутации личности: функциональная репутация, основывающаяся на критериях эффективности в различных сферах жизни и деятельности, ее индикаторами являются компетентность и успех; социальная репутация, которая связывается с соблюдением этических норм и формируется посредством этических суждений, к ее маркерам относятся честность и ответственность; эмоциональная репутация, соотносимая с аффективной привлекательностью личности, ее неповторимостью и уникальностью. По мнению М. Айзенеггера, баланс перечисленных видов выступает как основа положительной репутации личности [2].

Подобная трехмерная структура репутации представлена и в работе S. Gaultier-Gaillard, J. P. Louisot, J. Rayner [3], где репутация репрезентируется вектором в «онтологическом пространстве», имеющем следующие измерения: деонтологическое, относящееся к выполнению правил; телеологическое, связанное с реали-



зацией поставленных целей; аксиологическое, касающееся принятых ценностей.

Используя в качестве опорных точек различия объем оценок, их смысловую глубину и возможность личности самостоятельно управлять репутацией, мы проанализировали локальную, социальную, глобальную и интрасубъектную репутацию личности [1], обратив особое внимание на риски и опасности, связанные с социальной репутацией личности [4].

В рамках авторской концепции личностных репрезентаций взаимодействия Я – Другой [5] контекстная репутация личности понимается как совокупность обобщенных оценочных суждений о личности, детерминируемая базовыми ценностями культуры и общества, в которое интегрирована оценивающая личность, распространёнными в нем знаниями, социальными представлениями, стереотипами, установками по отношению к конкретной группе и ее представителям, а также ситуационным контекстом взаимодействия оцениваемой и оценивающей личностей.

Программа эмпирического исследования

Программа исследования включала в себя опрос по специально разработанной анкете, содержащей вопросы и незаконченные предложения. Первые три вопроса были ориентированы на описание Чужака, его категоризацию и типизацию, а остальные имели отношение к маркерам и индикаторам основных видов репутации личности (функциональной, социальной, аффективной). В исследовании принимали участие студенты Саратовского государственного университета в возрасте 20–25 лет ($N = 50$ человек).

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов мы начнем с интерпретации тех категорий, которые используют респонденты, обозначая и описывая Чужака: *Другой, Иной, Незнакомец, Враг, Посторонний*, при этом в зависимости от типизации Чужаку атрибутируются разные качества, свойства и характеристики (табл. 1).

Таблица 1

Категоризация Чужака и его эмоциональная репутация

Чужак		
Категоризация	Характеристика	Эмоциональная репутация
Другой, Иной	Неизвестный, странный, интересный, непонятный, не местный, враждебный, иноземный	Амбивалентная
Незнакомец	Враждебный, не такой, как все, дикий	Амбивалентная
Враг	Лживый, подлый, злобный, жестокий, расчетливый, опасный	Резко негативная
Посторонний	Настороженный, изгой, неуверенный, неприятный, отстраненный, наглый	Нейтральная

Результаты свидетельствуют о том, что у каждого человека сформирован культурно-специфичный образ Чужака – своеобразный социально-психологический эталон, который актуализируется при взаимодействии с Чужим. Этот образец имеет инвариантную смысловую область, связанную с различиями в декларируемых ценностях, которая была обозначена в ответах всех без исключения респондентов: при любой категоризации Чужаку атрибутируются ключевые отличия в ценностной сфере, нормах морали и поведенческих алгоритмах.

Образец Чужака формируется в процессе развития, обучения, воспитания, в ходе социализации и инкультурации через усвоение правил, норм и стандартов, выработанных в обществе и культуре, к которым принадлежит личность. Как любой социально-перцептивный эталон образ Чужака детерминирован, с одной стороны, культурой и обществом, в которое интегрирована

личность, а с другой стороны, биографической ситуацией развития самой личности и ее опытом как конечным продуктом процесса категоризации (Дж. Брунер). Поскольку любой социально-перцептивный эталон является сравнительной «меркой» для оценивания Другого и целью саморазвития (А. А. Бодалев, З. И. Рябикина), то и образец Чужака выступает не только как различительный маркер, фиксирующий свое и чужое и выполняющий функцию обозначения границ собственной группы (Г. Зиммель), но и как необходимый элемент Я-образа, отграничивающий Я и не-Я. Еще одной функцией этого образа является постижение собственной автономности и свободы, суверенности и субъектности, осознание своих действий и поступков. Образ не-Я характеризуется не только отрицательной валентностью, отрицаемыми компонентами идентичности (как антипод Я), неосознаваемым опытом личности (архетип тени по К. Г. Юнгу), но и зоной



пересечения с Я, границы которой подвижны и проницаемы, а сама область пересечения выступает своеобразным ресурсом личностного роста, развития и свободы [6]. Следовательно, образ Чужака включает в себя различные репрезентации, которые характеризуются разной мерой устойчивости, подвижности и осознанности. Однако в любом случае образ Чужака выступает инвариантом социально-перцептивного опыта личности, регулятором ее реальных взаимодействий с Другими, ресурсом для саморазвития и индикатором базового разделения «хороший – плохой», «опасный – безопасный», «мы – они».

Что касается характеристик, приписываемых Чужаку, то обратим внимание на два важных момента. Первый из них связан с разноплановостью свойств, атрибутируемых Чужаку. Среди них: пространственные характеристики (*не местный, иноземный*), эмоционально-оценочные качества (*неприятный, враждебный, дикий, злобный*), личностные свойства (*настороженный, неуверенный, лживый, подлый, жестокий*), социально-психологические характеристики (*не такой, как все, изгой*). Приведенные данные, на наш взгляд, подтверждают вывод о социально-психологическом эталоне, сформированном каждой личностью и персонифицируемом ею, и свидетельствуют о гетерогенности и неоднозначности репрезентации «Чужак». Вторым моментом, заслуживающим особого внимания, имеет отношение к амбивалентности образа Чужака – «*неизвестный, но интересный*», «*вызывает тревогу и любопытство*», «*неуверенный и наглый*».

При интерпретации амбивалентности обратимся к взглядам Р. Штихве [7]. По Штихве, Чужак, появившись в определенном месте, является кем-то иным, отличающимся от представителей данного общества по ряду критериев (социальным и культурным установкам, нормам поведения, знаниям и навыкам). Он воспринимается в этом смысле именно как чужой, которого люди избегают и сторонятся в силу того, что он несет своими отличиями определенное беспокойство, угрожая устоявшемуся порядку той или иной группы. С другой стороны, чужой – это определенное новшество и повод обществу задуматься над своим порядком и течением жизни. Знания, навыки, иной взгляд на социальные нормы и устои – то, что может послужить группе, в которой он оказался, для развития и изменений. Как пишет Штихве, «чужой воплощает отклоненные или нелегитимные возможности, которые через него неизбежно возвращаются в общество» [7, с. 48], т.е. первая форма амбивалентности отношения к чужому позиционируется Р. Штихве как «чужой-отщепенец и чужой-новатор».

Еще одна форма амбивалентности отношения к чужому связана с конфликтом институционализированных нормативных ожиданий и структурных возможностей их реализации. На одной стороне находится неизбежная ограниченность ресурсов любого общества, которая принуждает к стратегически расчетливому, враждебно окрашенному обращению со всеми, кто не принадлежит к тесному семейному кругу или же определенному сообществу людей, где все, так или иначе, взаимосвязаны. Но этому давлению ограниченности ресурсов противостоят широко распространенные во всех обществах институционализированные мотивы реципрокности, которые вводят в ранг нормы помощь и гостеприимство по отношению к чужим. Следовательно, имеет место противоречие в отношении к чужому. С одной стороны, он воспринимается как враг, стремящийся поглотить, использовать часть ресурсов общества, в котором оказался (материальные блага, культурные ценности, информация или знания и навыки). С другой стороны, чужой одновременно с этим является гостем, приехавшим из другой страны, что требует применения определенных социальных практик гостеприимства. Как пишет автор, колебание в понимании «чужого» между гостем и врагом явно связано с конфликтом названных структурных и нормативных императивов: ограниченности ресурсов и обязательности реципрокности, т.е. эта форма амбивалентности отношения к чужому – «чужой – враг» и «чужой – гость».

Отметим, что амбивалентность не является единственным модусом оценки Чужака, является нейтральное отношение к Чужаку-постороннему, в этом случае Чужак-посторонний позиционируется как фигура индифферентности, по отношению к которой личность не испытывает никаких чувств, демонстрируя общественное невнимание (И. Гофман). Если Чужак отождествляется с Врагом, то ни о какой двойственности отношения к нему речи быть не может.

Что касается эмоциональной репутации Чужака, то любой вид Чужака непривлекателен для личности, максимально, что он может актуализировать из положительного эмоционального спектра, это интерес, удивление и любопытство. Таким образом, репрезентации Чужака характеризуются полимодальностью и чаще всего амбивалентностью: их аффективная наполненность сочетает в себе как интерес и любопытство, так и тревогу, напряжение, раздражение и даже враждебность.

Проанализируем результаты, отражающие изменение репутационных характеристик Чу-



жака в зависимости от ситуационного контекста: нахождение вместе с Чужаком на нейтральной территории; пребывание на территории Чужака;

ситуации, в которых Чужак имеет статус Гостя; выполнение совместной с Чужаком деятельности; проведение досуга (табл. 2).

Таблица 2

Влияние контекста на репутацию Чужака

Репутация Чужака	Контекст				
	Нейтральная территория	Нахождение на его территории	Гость	Совместная деятельность	Досуг
Другой, Иной					
функциональная	Да	Да	–	Да	–
эмоциональная	Да	Да	Да	Да	Да
социальная	–	–	–	–	–
Незнакомец					
функциональная	–	–	–	Да	–
эмоциональная	–	Да	Да	Да	Да
социальная	–	–	–	Да	Да
Враг					
функциональная	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
эмоциональная	Да	Нет	Нет	Нет	Нет
социальная	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
Посторонний					
функциональная	Нет	Да	Нет	Да	Нет
эмоциональная	Нет	Да	Нет	Да	Нет
социальная	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет

Приведенные данные свидетельствуют о том, что минимальные сдвиги ситуационного контекста существенно влияют на личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» и, соответственно, на функциональную и эмоциональную составляющие репутации Чужака. Можно предположить, что изменения характеристик социальной репутации, имеющей мощную аксиологическую составляющую, также возможны, но они, как правило, пролонгированы и предполагают более радикальные трансформации контекста взаимодействия личности и Чужака.

При отождествлении Чужака с посторонним личностью допускает возможность совместной деятельности с ним, т.е. установление формализованных функциональных отношений, ориентированных на достижение совместной цели. Следовательно, функциональная репутация Чужака-постороннего неоднозначно закодирована и может меняться в соответствии с тем или иным ситуационным контекстом. Однако при этом возникновение неформальных отношений, основанных на общности интересов, взглядов, доверии и поддерживающем поведении, для

личности остается табуированным, учитывая личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой», Чужак-посторонний никогда не сможет стать другом, он не позиционируется как гость и не вписывается в досуговое пространство личности. По отношению к Чужаку-постороннему ярко проявляется феномен ингруппового фаворитизма и аутгрупповой дискриминации.

Репутация Чужака-незнакомца также меняется при изменении контекста, причем трансформация касается тех же двух составляющих: функциональной и эмоциональной репутации личности. С Чужаком-незнакомцем возможно осуществление совместной деятельности и проведение свободного времени, особенно на его территории, более того – он может позиционироваться как гость. Соответственно, репутация Чужака-незнакомца и его репрезентации модифицируются – Чужак-незнакомец становится знакомым, отношение к которому основывается на имеющейся у личности системе субъективных смыслов, предпочтений и симпатий.

Даже при идентификации Чужака с врагом существуют некоторые обстоятельства (напри-



мер, нахождение на нейтральной территории), при которых негативные качества и характеристики, атрибутируемые Чужаку, перестают беспокоить личность. В этом контексте он не рассматривается ею как источник актуальной угрозы и опасности, в связи с этим у личности исчезает необходимость переработки его инаковости и чуждости, а также снижается агрессивность конфронтации «свой – чужой».

Больше всего под воздействием ситуационного контекста трансформируется репутация Чужака-Другого. Мы это связываем с тем, что репрезентация «Другой» имеет широкое смысловое поле и, что важнее, менее эмоционально выраженную негативную коннотацию. Чужак-Другой, успешно пройдя определенные символические ритуалы посвящения, своего рода обряды инициации, обусловленные участием в специфических испытаниях (в виде ситуационных взаимодействий и повседневных коммуникаций), может адекватно вписаться в коммуникативное интерпространство и, соответственно, преобразовать и нивелировать изначальную инаковость. В этом случае многое зависит от того, как Чужак-Другой переживает лиминальность сложившейся социальной ситуации (В. Тернер), в которой он оказался, связанную с маргинальностью его статуса, размытостью идентичности, рефигурацией идентификаций, амбивалентностью потребности «автономия – принадлежность», и как он рефлексивирует актуализированное лиминальное состояние.

Выводы

Личностная репрезентация взаимодействия «Я – Чужак» представляет собой индивидуализированный социально-перцептивный эталон образа Чужака, детерминированный культурой и обществом, в которое включена личность, ее социальной ситуацией развития и опытом. Содержательно этот образ многолик, гетерогенен и полифункционален. Он выступает как различительный маркер, дифференцирующий свое и чужое, обозначает границы ингруппы, представляет собой необходимый элемент Я-образа, регулирует реальные взаимодействия личности с Другими, является ресурсом для саморазвития и индикатором базового разделения «хороший – плохой», «опасный – безопасный», «мы – они».

Чужак обладает контекстной репутацией, которая обусловлена базовыми ценностями культуры и общества, в которое интегрирована оценивающая личность, распространенными в нем знаниями, социальными представлениями, стереотипами, установками по отношению к

конкретной группе и ее представителям, а также ситуационным контекстом взаимодействия личности и Чужака.

Сдвиги ситуационного контекста существенно влияют на личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» и, соответственно, на их совокупность, составляющую содержание репутации Чужака. Трансформация репутации в зависимости от контекста указывает на отсутствие универсальной качественной определенности репрезентации «Чужак» и доказывает изменчивость, нестабильность и вариативность его репутации.

Список литературы

1. *Рягузова Е.В.* Репутация личности как кредит доверия другого // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 71–76.
2. *Eisenegger M., Imhof K.* The true, the good and the beautiful: reputation management in media society / eds. A. Zerfass, B. Ruler, K. Sriramesh // Public Relations Research. European and International Perspectives and Innovations. Wiesbaden, 2008. P. 125–146.
3. *Великанов К.* Репутационный капитал. Завоевание и поддержка доверия в XXI веке // Отечественные записки. 2014. № 1. URL: <http://www.strana-oz.ru/2014/1> (дата обращения: 29.07.2014).
4. *Рягузова Е. В.* Репутация личности : риски и опасности // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 3. С. 5–13.
5. *Рягузова Е. В.* Модель личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой» // Акмеология. 2011. № 3. С. 78–83.
6. *Козлов В. В.* Духовная психология : в поисках изначального. М., 2000. 95 с.
7. *Штихве Р.* Абивалентность, индифферентность и социология чужого // Социология и социальная антропология. М., 1998. Т. 1, № 1. С. 41–53.

Reputation of the Stranger as a Kind of Contextual Personal Reputation

E. V. Ryaguzova

Saratov State University
83, Astrakhanskay str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: rjaguzova@yandex.ru

In the framework of the author's concept of personal representations of interaction «I – Other» introduces the concept of «contextual reputation of the person» as a set of value judgments about the personality, which is determined by the basic values of society, spread it knowledge, social representations, stereotypes, attitudes towards a particular group, and situational context. Contextual reputation is analyzed on the example of the reputation of the Stranger. States polymodality and heterogeneity of the image of the Stranger, which is invariant socio-cultural experience of the individual performing the



essential functions associated with the development of the personality and the regulation of interpersonal relationships. Applied aspect of the research problem can be implemented in psychological training programs for optimizing real interpersonal interactions of the individual with Others, prevention of extremism and nationalism, as well as to develop programs and workshops on intercultural communication of the representatives of different ethnic groups.

Key words: personal representation, interaction with Others, the reputation of the person, contextual reputation, Stranger, socio-perceptual pattern.

References

1. Ryaguzova E. V. Reputatsiya lichnosti kak kredit doveriya drugogo (The reputation of the person as a credit of Other's trust). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2014, vol. 14, iss. 1, pp. 71–76.
2. Eisenegger M., Imhof K. The true, the good and the beautiful: Reputation management in media society. *Public relations research. European and international perspectives and innovations*. Ed. by A. Zerfass, B. Ruler, K. Sriramesh. Wiesbaden, 2008, pp. 125–146.
3. Velikanov K. Reputacionnyy kapital. Zavoevanie i podderzhka doveriya v XXI veke (Conquest and support confidence in the twenty-first century). *Otechestvennye zapiski* (Notes of the Fatherland), 2014, no. 1. Available at: <http://www.strana-oz.ru/2014/1> (accessed 29 July 2014).
4. Ryaguzova E. V. Reputatsiya lichnosti: riski i opasnosti (Personal reputation: risks and dangers). *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* (Social Psychology and Society), 2014, vol. 5, no. 3, pp. 5–13.
5. Ryaguzova E. V. Model lichnostnykh reprezentatsiy vzaimodeystviya «Ya – Drugoy» (Model of personal representations of interaction «I – Other»). *Akmeologiya* (Acmeology), 2011, no. 3, pp. 78–83.
6. Kozlov V. V. *Dukhovnaya psikhologiya: v poiskakh iznachalnogo* (Spiritual psychology: in search of the primordial). Moscow, 2000. 95 p.
7. Shtikhve R. Abivalentnost, indifferentnost i sotsiologiya chuzhogo (Abivalentnost, indifference and sociology of others). *Sociologiya i sotsialnaya antropologiya* (Sociology and social anthropology), 1998, vol. 1, no. 1, pp. 41–53.

УДК 159.9.072

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ ЛИЧНОСТИ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ВОЗДЕЙСТВИЮ (НА ПРИМЕРЕ СЛУХОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)



Сергеев Анатолий Анатольевич –

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,
Волгоградский государственный университет
E-mail: AnAn69@yandex.ru

Эффективность психологического воздействия определяется не только личностными особенностями коммуникатора, применяемыми им тактиками и стратегиями воздействия, но и предрасположенностью личности к этому воздействию. Предрасположенность есть тенденция изменения представлений субъекта о каком-либо явлении или событии под воздействием внешнего сообщения, независимо от формы и модальности его предъявления. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи предрасположенности к психологическому воздействию и когнитивных стилей обработки информации. Результаты исследования способствуют пониманию природы предрасположенности людей к внешним психологическим воздействиям.

Ключевые слова: психологическое воздействие, слухи, предрасположенность к воздействию, когнитивные стили.

Современные условия жизнедеятельности ставят человека в центр пересечения разновекторных и разномодульных воздействий. В реальной жизни, в зависимости от внешних условий

и внутренних возможностей, человек выступает как в качестве субъекта, так и в качестве объекта социальных воздействий, которые определяют характер его взаимосвязей с окружающим миром, формируют индивидуальный стиль жизни и деятельности.

Психологическое воздействие служит одним из механизмов формирования и функционирования таких социально-психологических явлений, как общественное мнение, психологический климат в группе, восприимчивость масс и т.д. Оно представляет собой процесс и результат целенаправленного, заранее запланированного (что не исключает возможности в некоторых случаях и его стихийного появления) преобразования, изменения различных психологических характеристик. Действенность психологического воздействия на человека зависит не только



от личностных особенностей коммуникатора, применяемых им тактик и стратегий, средств и методов воздействия, половозрастных, профессиональных характеристик коммуникатора и адресата [1], но и от степени предрасположенности личности к этому воздействию.

Заметим, что традиционный спектр исследовательских вопросов относительно психологического воздействия существенно ограничивает (по крайней мере, в отечественной психологии) интерес к индивидуальным различиям подверженности данному явлению. Этому есть вполне понятное объяснение: если мы хотим понять, как эффективно воздействовать на людей, нам необходимо исследовать достаточно общие характеристики социальных групп, положив в основу процессы группового давления, заражаемости и т.д. Однако понимая личность лишь как «результат отражения социальных аспектов существования человека» [2, с. 5], мы получаем безликое и в какой-то мере безадресное явление под названием «психологическое воздействие». Чтобы изменить данную ситуацию, мы прибегли к изучению внутренней стороны данного феномена – индивидуальной предрасположенности к психологическому воздействию.

Для понимания сути категории «предрасположенность» сделаем несколько дополнительных пояснений. Механизм понимания процесса психологического воздействия и его эффективность может быть раскрыт через модель J. Reukowski [3]. В ее основе положение, согласно которому сообщение или событие, спонтанно или умышленно воздействующее на человека, соотносится и интерпретируется в соответствии со структурой его психологического пространства.

Пространство это многомерно и представлено сложным переплетением индивидуальных характеристик реципиента, которые формируются в опыте субъекта и, возможно, создают определенные фильтры на пути поступающей извне информации. Психологическое пространство – достаточно подвижное образование, способное меняться под влиянием изменений внешнего жизненного пространства, но до определенного момента.

Эффективность психологического воздействия определяется близостью поступающей информации к структуре значений психологического пространства субъекта. Причем первоначальные представления о событиях или явлениях, заложенных в предъявляемой информации, существуют у человека независимо от ее заряженности (положительной или отрицательной). Другое дело, что положительно

значимые события, как правило, способствуют подтверждению самоидентичности субъекта, подкреплению структурной и содержательной целостности его мировосприятия, а отрицательно воспринимаемые события имеют потенциал разрушения по отношению к целостности внутреннего мира субъекта и могут выступать источниками формирования различного рода психологических защит, аффективных, когнитивных, поведенческих барьеров.

Таким образом, предрасположенность может быть рассмотрена как тенденция изменения представлений субъекта о каком-либо явлении или событии под воздействием внешнего сообщения, независимо от формы и модальности его предъявления. Мы предполагаем, что у человека есть ситуативная и личностная предрасположенность. В данной статье речь идет лишь о первой из них – ситуативной.

Измерить изменение представлений можно через параметры «скорость изменения» (где на одном полюсе находится медленная, а на другом – быстрая скорость изменения), «глубина изменения» (незначительная – значительная), «устойчивость» (низкая – высокая).

На наш взгляд, весьма актуален вопрос выявления взаимосвязи индивидуальных различий в способах восприятия, приемах анализа, структурирования и оценивания поступающей извне информации с предрасположенностью к воздействию с ее стороны. Эти индивидуальные различия позволяют выделить «некоторые типичные формы когнитивного реагирования, относительно которых группы людей являются похожими и отличаются друг от друга» [4, с. 10]. Данное положение можно описать с позиции когнитивных стилей, выраженность которых свидетельствует о наличии «внутри» опыта индивидуума определенных уникальных индивидуально-специфических механизмов регуляции его интеллектуальной активности.

Как отмечает М. А. Холодная, с «самого начала статус феноменологии когнитивных стилей определялся с учетом» [5, с. 47] ряда принципиальных положений:

когнитивные стили, будучи характеристикой познавательной сферы, в то же время рассматривались как проявление личностной организации в целом, поскольку индивидуализированные способы переработки информации оказывались тесно связанными с эмоциональными состояниями, потребностно-мотивационной сферой и т. д.;

когнитивные стили, по сравнению с индивидуально-типологическими особенностями традиционно представлялись в качестве формы



интеллектуальной активности более высокого уровня, так как их основная функция выходила за рамки получения и обработки информации о внешних воздействиях, учитывая координацию и регулирование базовых познавательных процессов.

В современной зарубежной и отечественной литературе можно встретить описание около двух десятков различных когнитивных стилей, таких, например, как: полнезависимость/полнезависимость; узость/широта категории; ригидный/гибкий познавательный контроль; толерантность/нетолерантность к нереалистическому опыту; когнитивная простота/сложность; фокусирующий/сканирующий контроль; импульсивность/рефлексивность; узкий/широкий диапазон эквивалентности; конкретная/абстрактная концептуализация; сглаживание/заострение и др.

Мы для исследования взяли четыре стиля: абстрактно-аналитический (вербальный), чувственный (наглядно-образный), рациональный (формально-логический) и целостный (интуитивный). Их выбор определялся тремя положениями:

диагностический инструмент для измерения обозначенных типов отличается от большинства других сравнительно малым количеством и простотой включенных в него утверждений, не вызывающих настороженности со стороны испытуемых, а также наличием шкал достоверности, позволяющих судить о надежности полученных результатов;

обозначенные стили носят комплексный характер;

выделенные когнитивные стили и исследованные нами ранее индивидуально-типологические особенности измеряются одним и тем же инструментом, что позволяет в дальнейшем соотнести полученные в разное время результаты.

Обозначенные выше теоретические представления легли в основу проводимого нами исследования, суть которого заключалась в следующем: в студенческой среде ($n = 163$ человека) запускался слух об объединении вузов и, как следствие, возможности перевода в другой вуз с высокой вероятностью потери специализации, получения диплома другого учебного заведения и появления длинного списка организационных сложностей. Слуховая информация выдавалась с максимально возможным негативным эффектом. Время запуска слухового сообщения совпало с рассмотрением данного вопроса в СМИ, что позволило нам сделать авторитет-

ное подкрепление выдаваемой информации. Отметим бесспорность факта того, что слухи обладают потенциалом информационно-психологического воздействия на участников неформального коммуникационного процесса у отечественных [6–8 и др.] и зарубежных авторов [9–12].

Запускаемый нами слух отвечал «классическим» требованиям к нему:

- а) нуждался в подтверждении;
- б) возник в ситуации, определяемой как проблемная;
- в) распространялся по неформальным коммуникативным каналам;
- г) воспринимался реципиентами в качестве новостей;
- д) характеризовался высокой значимостью для реципиентов.

Специфика зарождения и передачи слуховой информации обязывала нас соблюсти ряд условий:

- а) слух запускался в малых группах (минимальное количество – 17, максимальное – 20 человек), что было проще с организационной стороны и обеспечивало возможность контроля над процессом;
- б) обеспечивалось минимальное послеслуховое влияние лидеров общественного мнения;
- в) для исключения выявления дополнительной информации и подключения контраргументации оценка возможных изменений представлений реципиентов проводилась сразу после запускаемого слуха.

До и после запускаемой слуховой информации мы определяли представления о рассматриваемом событии, тенденция изменения которых, измеренная через параметры «скорость изменения», «глубина изменения», «устойчивость», позволила нам выявить предрасположенность к психологическому воздействию. Через две недели проводился повторный контрольный замер по тем же параметрам.

Для измерения «скорости изменения» представлений нами были предложены вопросы, сконструированные по следующему шаблону:

Как быстро вы приняли решение относительно...

В какой степени проявились сомнения относительно... и т.д.

При оценке «глубины изменения» в опросник помещались вопросы следующего типа:

Насколько сильно совпадает положение о... с вашими убеждениями?

Как сильно изменились ваши представления о... после предъявления...? и т.д.



Для измерения «устойчивости» новых представлений мы использовали блок вопросов с направленностью следующего типа:

Изменилось ли ваше отношение к ..., как сильно?,

Появились ли у вас сомнения относительно... и т.д.

В итоге испытуемые группировались по критерию принадлежности к «сторонникам» (потенциально предрасположены – высокая тенденция изменения представлений) или «скептикам» (потенциально не предрасположены – низкая тенденция) слуховой информации. Студенты, которые однозначно не могли быть отнесены к указанным группам, отстранялись от дальнейшего исследования. Далее группам «сторонников» ($n = 81$ человек) и «скептиков» ($n = 57$ человек) был предложен индивидуально-типологический опросник Л. Н. Собчик с целью

обнаружения стилевых особенностей обработки поступающей информации.

Проведя обработку полученных значений с учетом требований к сбору и анализу данных, используя методы математической статистики, мы получили следующие результаты. Обнаружены корреляционные связи предрасположенности к психологическому воздействию с формально-логическим ($r = -0,678$), чувственным ($r = +0,681$), абстрактно-аналитическим ($r = +0,438$), целостно-интуитивным ($r = -0,448$) когнитивными стилями обработки информации.

Полученные результаты позволили представить профиль личности с высокой (рис. 1) и низкой (рис. 2) предрасположенностью к психологическому воздействию в зависимости от преобладающего когнитивного стиля обработки информации.



Рис. 1. Профиль личности с высокой предрасположенностью к психологическому воздействию с учетом преобладающего когнитивного стиля обработки информации

На диаграмме можно наблюдать смещение внутреннего поля в сторону чувственного и абстрактно-аналитического когнитивных стилей.

По описанию Л. Н. Собчик, для людей с преобладанием чувственного стиля обработки информации характерен индивидуально-личностный паттерн эмотивного типа. Данным лицам свойственна повышенная лабильность нервных процессов, проявляющаяся в изменчивости общей активности и разномодально-

сти эмоционального настроения. Они отличаются сильной вовлеченностью в межличностные отношения, зависимостью от других людей.

Лица с преобладанием абстрактно-аналитического когнитивного стиля предпочитают вербальный (словесный) материал и проявляют способности главным образом в сфере постижения смысла и обобщения словесной информации. Для них характерна повышенно-разграниченная чувствительность в отношении влияния среды, с ярко выраженной реакцией на



Рис. 2. Профиль личности с низкой предрасположенностью к психологическому воздействию с учетом преобладающего когнитивного стиля обработки информации

эмоциональную теплоту (холодность) психологической атмосферы в группе.

На диаграмме можно наблюдать смещение внутреннего поля в сторону формально-логического и целостно-интуитивного когнитивных стилей.

Личности с преобладающим формально-логическим стилем характеризуются ригидными, тугоподвижными свойствами нервной системы, выраженным прагматическим мышлением с преобладанием способностей в сфере цифровой информации, конкретных конструкций, схем и графиков. Лицам с данным когнитивным стилем свойственен смешанный тип реагирования с одновременным проявлением социальной пассивности и наступательной агрессивности. На практике у данных людей трудно изменить (по крайней мере, вначале) представления о каком-либо вопросе, переломить эмоциональную ригидность из-за появления оборонительно-агрессивной реакции.

Люди, для которых характерен целостный интуитивный стиль обработки информации, обладают поисково-познавательной активностью, опережающим опытом, позволяющим обеспечить высокую прогностическую функцию мышления.

Полученные результаты обладают несомненной ценностью для понимания природы предрасположенности людей к внешним

психологическим воздействиям, в частности посредством слухов, имеют прогностический потенциал в процессах слухообразования и организации борьбы со слухами. С другой стороны, результаты исследования требуют дополнительной проверки на более объемной выборке, при одновременном расширении списка когнитивных стилей.

Список литературы

1. Сергеев А. А. Влияние половозрастных, гендерных и профессиональных различий на предрасположенность к манипулятивному воздействию // Учен. зап. Орловского гос. ун-та. 2013. № 4 (54). С. 383–387.
2. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. СПб., 2003. 96 с.
3. Reykowski J. Cognitives pace and regulation of social behaviour. Proceeding of XXIIInd International Congress of Psychology. Leipzig, 1980. P. 182–191.
4. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб., 2004. 384 с.
5. Холодная М. А. Когнитивный стиль как квадриполярное измерение // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 4. С. 46–56.
6. Беззубцев С. А. Слухи, которые работают на вас. СПб., 2003. 192 с.
7. Горбатов Д. С. Психология слухов : теоретические аспекты. Воронеж, 2010. 151 с.
8. Попкова О. В. Природа слухов и их влияние на фор-



мирование общественного мнения : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 1999. 29 с.

9. Knopf T. A. Rumor controls: a reappraisal // *Phylon*. 1975. Vol. 36. P. 23–31.
10. Prasad J. The Psychology of rumor : a study relating to the Great Indian Earthquake of 1934 // *British Journ. of Psychology*. 1935. Vol. 26. P. 1–15.
11. Peterson W. A., Gist N. P. Rumor and public opinion // *American Journal of Sociology*. 1951. Vol. 57. P. 159–167.
12. Allport F. H., Lepkin M. Wartime Rumors of waste and special privilege : why some people believe them // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1945. Vol. 40, № 1. P. 3–36.

The Study about the Interconnection of Information Processing's Cognitive Styles and the Predisposition of the Person to Psychological Impact (by the Example of Auditory Information)

A. A. Sergeev

Volgograd State University
100, Universitetskiy ave., Volgograd, 400062, Russia
E-mail: AnAn69@yandex.ru

The psychological impact is the process and the result of planned or spontaneous transformation, the change of various psychological characteristics. Its effectiveness depends not only on personal characteristics of the communicator, using tactics and strategies of the impact, but also personal's predisposition to this effect. The predisposition is a tendency to change the views of the subject, about any phenomenon or event under the influence of external messages, regardless of the form and modalities of its filing. In our opinion, it is actual question about a connection of cognitive styles of information processing, with a predisposition to psychological effects. The auditory messages used as a means of psychological influence in the study. In the study there is discovered a positive correlation between susceptibility to psychological impact and sensual abstract-analytical cognitive styles of processing information. Also there is found a significant negative connection between the predisposition and formally logical and intuitive styles of information processing. The study results contribute to understanding the nature of human's predisposition to external psychological influences, in particular through rumors.

Key words: psychological impact, rumors, predisposition to impact, cognitive styles.

References

1. Sergeev A. A. Vliyanie polovozrastnykh, gendernykh i professionalnykh razlichiy na predraspolozhennost k manipulativnomu vozdeystviyu (Influence of sex and age, gender and occupational differences susceptibility to the effects of manipulative). *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta* (Memoirs Orlovsky University), 2013, no. 4 (54). pp. 383–387.
2. Sobchic L. N. *Diagnostica individualno-tipologicheskikh svoystv i mezhlchnostnikh otnosheniy* (Diagnostics individually-typological properties and interpersonal relations). St.-Petersburg, 2003. 96 p.
3. Reykowski J. Cognitive space and regulation of social behaviour. *Proceeding of XXII International Congress of Psychology*. Leipzig, 1980, pp. 182–191.
4. Holodnaya M. A. *Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma* (Cognitive styles. About the nature of the individual mind). St.-Petersburg, 2004. 384 p.
5. Holodnaya M. A. Kognitivniy stil kak kvadripolyarnoe izmerenie (The cognitive styles as quadripolar measurement). *Psikhologicheskiy zhurnal* (Psychological journal), 2013, vol. 21, no. 4. pp. 46–56.
6. Bezzubtsev S. A. *Slukhi, kotorye rabotayut na vas* (Rumors that work for you). St.-Petersburg, 2003. 192 p.
7. Gorbatov D. S. *Psikhologia slukhov: teoreticheskie aspekti* (Psychology of rumor: theoretical aspects). Voronezh, 2010. 151 p.
8. Popkova O. V. *Priroda slukhov i ikh vliyanie na formirovanie obshchestvennogo mneniya: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk* (Nature of rumors and their impact on public opinion: author. dis. ... cand. sociol. sciences). Saratov, 1999. 29 p.
9. Knopf T. A. Rumor controls: a reappraisal. *Phylon*, 1975, vol. 36, pp. 23–31.
10. Prasad J. The psychology of rumor: a study relating to the great indian earthquake of 1934. *British Journ. of Psychology*, 1935, vol. 26, pp. 1–15.
11. Peterson W. A., Gist N. P. Rumor and public opinion. *American Journal of Sociology*, 1951, vol. 57, pp. 159–167.
12. Allport F. H., Lepkin M. Wartime rumors of waste and special privilege: Why some people believe them. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1945, vol. 40, no. 1, pp. 3–36.

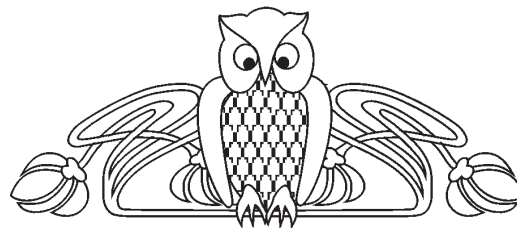


УДК 159.99

ФЕНОМЕН КОМПЕТЕНЦИИ: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ

Сагитова Виктория Равильевна –

кандидат психологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации (филиал)
E-mail: visasvet@mail.ru



Рассмотрено понятие компетенции в разных научных интерпретациях. Показано, что компетенция проявляется в определенных ситуациях в форме знаний, умений и навыков. По видам компетенции можно разделить на общие и практические. В Федеральном государственном образовательном стандарте РФ компетенции представлены как «способности», «умения» и «владение», а профессиональное сообщество рассматривает их как «знание», «умение», «владение», общепсихологические и культурные составляющие (проактивную позицию, позитивное мышление, способности и т.п.) Установлены социально-психологические условия для развития компетенций – непрерывность образования, самостоятельность в усвоении знаний и многоуровневый мотивационный компонент.

Ключевые слова: компетенция, условия, мотивационный компонент, образовательная, профессиональная среда, личность.

Введение

Смена образовательной парадигмы, произошедшая в 2010 г., привела к смене системы взглядов на обучение и формированию новых требований, предъявляемых к учащимся со стороны как образовательного учреждения, так и работодателей. Новые Федеральные государственные образовательные стандарты требуют формирования у студентов компетенций как основных показателей освоения образовательной программы. Весьма существенным является и тот факт, как отмечает большинство исследователей, что значительная часть преобразований общества, в частности закономерности социальных, социально-экономических изменений, касается, прежде всего, социально-психологических особенностей динамики общественных изменений, реформирования, модернизации общества [1–3]. Современная личность является не только результатом, но, прежде всего, непременным условием «старта» модернизации общества. В таком понимании смена образовательной парадигмы предстает как своего рода трансформация гуманитарного порядка, затрагивающая все уровни общества: от личного до социального [1]. В этом случае компетенция понимается как некая «социальная норма» современной системы образования.

Теоретический анализ проблемы

Компетенция в разных источниках представлена как некая установка на деятельность [4], готовность, способность или требования к знаниям, умениям, навыкам [5], новообразование личности, появляющееся в ходе профессионального образования [6], позволяющее успешно решать профессиональные задачи.

Структуру компетенции можно определять с нескольких позиций – с педагогической и психологической, в данной работе будет сделан акцент на психолого-педагогическом аспекте структуры компетенции. Дж. Равенем [7] выделены две основные сферы: когнитивная и эмоциональная, объединяющие в себе структурные компоненты компетенций. Опираясь на модель коммуникативной компетенции Н. Розова [8], в компетенции можно выделить три компонента: смысловой, проблемно-практический и специализированный, последний зависит от вида дисциплины, по которой производится формирование компетенции. Поскольку эти аспекты более характерны для деятельностного подхода к изучению явления, хочется добавить еще и личностно-психологический аспект, включающий в себя структурные компоненты личности и ценностно-мотивационный компонент.

Проявление компетенции возможно только в определенной ситуации, учебной или профессиональной, так как любая ситуация в своей структуре содержит цель и задачи, вокруг которых она формируется. Учебная ситуация строится на решении предметных, конструктивных и личностно ориентированных задач. Первые напрямую связаны с формированием теоретических и практических знаний, умений и навыков, касающихся отдельно взятого предмета. Вторые позволяют перевести теоретические и знания алгоритма выполнения практических действий в саму деятельность, т.е. практику.

Задача структурно включает следующие уровни: предметный, его содержание напрямую зависит от изучаемой дисциплины, логический и психологический – относительно универсаль-



ные уровни, как для учебной, так и для профессиональной среды. Средствами реализации этих уровней являются психолого-педагогические методы и технологии взаимодействия студента и преподавателя. Психологический компонент характеризуется представленностью личности студента и преподавателя в учебной ситуации, а логический – логикой изложения материала и наличием связи между ранее пройденным материалом на других дисциплинах и изучаемым в данный момент по конкретной дисциплине.

По видам компетенции делятся на общие и практические [9]. Общие в основном представлены способностями студента к участию в общественных процессах – пониманием различий, способностью нести ответственность, участвовать в групповом принятии решений, жить с людьми других культур, языков и религий и др., что отражает психологическую сторону явления. Практические связаны с умениями адаптироваться к конкретным ситуациям и выполнять конкретные виды практической деятельности, например, уметь работать с документами и классифицировать их, самостоятельно заниматься своим обучением.

Автором в ходе пилотажного исследования [10], нацеленного на сравнение компетенций, формируемых в учебном процессе и требуемых в практических сферах работодателями, было выявлено, что в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) РФ компетенции представлены как «способности», «умения» и «владение» ими на разных уровнях. Для профессионального сообщества важно, чтобы компетенции профессионала содержали в себе такие понятия, как «знание», «умение», «владение» и общепсихологические и культурные составляющие (проактивную позицию, позитивное мышление, способности и т.п.). Формирование компетенций задает и требования к выбираемому преподавателями подходу к студентам. Поскольку уже говорилось, что реализация компетенции возможна только в ситуации, имеющей конкретную цель и задачи, то здесь уместно говорить о компетентностном подходе, в рамках которого формируется компетенция.

Компетентностный подход рассматривается в качестве возможности реализовать представления об учебном процессе как о чем-то целостном, непрерывном, где структурные компоненты связаны между собой. Реализовать этот подход возможно только при наличии личностно ориентированного взгляда на систему образования [11], ключевым компонентом которого становится мотивационный, представленный в образова-

тельном процессе как его психологическая составляющая. Именно этот компонент отсутствует в составляющих компетенции: от степени его развитости зависит степень осмысленности на когнитивном уровне учебных ситуаций и умений. На базе этого компонента и возникают профессиональные затруднения педагогов, работающих по ФГОС третьего поколения.

Условиями формирования профессиональных компетенций можно считать экономическую, политическую, правовую, научную и конфессиональную среды и саму образовательную систему как объективные социальные условия. Остановившись на образовательной системе, следует выделить в ней федеральный компонент, связанный с нормативной документацией и требованиями, предъявляемыми к учебному процессу. Второй компонент – система учебного заведения со структурой образовательного и воспитательного процесса. Первый по новым федеральным стандартам должен иметь прикладной характер при условии выполнения студентами нормативов учебно-познавательной деятельности. Данное требование переводит систему образования на уровень «образование через всю жизнь», когда оно становится непрерывным.

Непрерывность образования и новый подход к нему меняют и базовую составляющую мотивационного компонента компетентностного подхода, он становится многоуровневым:

на первом можно расположить общие требования, предъявляемые к будущему выпускнику высшего учебного заведения, обуславливающие будущий статус выпускника со стороны внешнего мира – друзей, родителей и знакомых. Эти требования формируют обязательность получения образования студентом;

на втором мотивационный компонент приобретает внутреннюю обусловленность и определяется личностной значимостью для обучающегося знаний и требований к ним;

на третьем формируется представление о себе как о профессионале; образ профессионала подтверждается / опровергается умением решать практические задачи;

четвертый уровень мотивации в непрерывном образовании будет характеризоваться желанием внести коррективы в образ профессионала благодаря дообучению, в большинстве своем, самостоятельному;

пятый уровень мотивации в непрерывном образовании будет обусловлен карьерным ростом или сменой сферы деятельности, но не кардинально, а в смежной сфере: два вида деятельности требуют дальнейшего развития и формирования новых компетенций.



Особое значение при усвоении знаний и отработке навыков большинство исследователей придают различным видам самостоятельной работы студентов. Самостоятельное усвоение ими знаний возможно при решении задач дисциплинарного характера (по конкретной учебной дисциплине). Воспитательный компонент учебного процесса на дисциплинарном уровне предполагает взаимодействие преподавателя и студента при решении учебно-профессиональных задач посредством моделей поведения, возможность формирования профессионального и культурного мировоззрения. Конкурентом вуза является семейная образовательная среда с традициями и требованиями к образованию, а также профессиональная среда.

Заключение

Между образованием и профессией находятся понятия личность – студент – профессионал как связующие между теорией и практикой, и одна из составляющих этих понятий – мотивационный компонент, поэтому сложности, связанные с внедрением новых федеральных образовательных стандартов, можно устранить при развитии мотивационного компонента.

Список литературы

1. Бочарова Е. Е. Личность как субъект социализации в условиях изменяющегося общества // *Перспективы науки*. 2012. № 10 (38). С. 27–30.
2. Арндачук И. В. Профессиональные компетенции в структуре профессионализма преподавателей высшей школы // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2009. Т. 9, вып. 4. С. 63–68.
3. Вагапова А. Р. Социально-психологические аспекты сопровождения процессов направленной социализации молодежи // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2013. Т. 2, вып. 2. С. 146–151.
4. Хуторский А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Эйдос : интернет-журнал. 2005. № 4. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 12 декабря 2014).
5. Смородинова М. В. Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы // *Теория и практика образования в современном мире : материалы II междунар. науч. конф.* (Санкт-Петербург, ноябрь 2012). СПб., 2012. С. 93–94.
6. Корчемный П. А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении // *Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки*. 2012. № 1. С. 26–35.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.
8. Розов Н. Ценности гуманитарного образования // *Высшее образование в России*. 1996. № 1. С. 85–89.
9. Харитонова Е. В. Об определении понятий «компетентность» и «компетенция» // *Успехи современного естествознания*. 2007. № 3. С. 67–68.
10. Сагитова В. Р. Место компетенций и компетентности в среде образование – практическая деятельность // *Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки*. 2014. № 3. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/583> (дата обращения: 12.12.2014).
11. Черняева Т. Н., Преображенская Е. В. Высшее профессиональное образование : компетентностно-ориентированный контекст // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 113–120.

Phenomenon Competence: Concept, Structure, Forming Terms

V. R. Sagitova

Kazan Cooperative Institute Russian Cooperative University (branch)
58, Ershova str., Kazan, 420045, Russia
E-mail: visasvet@mail.ru

In the article the concept of competence in different scientific interpretations. It is shown that its expression competence finds in situations, in the form of knowledge, abilities and skills. On their types of competencies can be divided into General and practical. In the Federal state educational standard of the Russian Federation competence is presented as «ability», «ability» and «possession» and the professional community treats them as «knowledge», «skill», «ownership» and general psychological and cultural components (proactive, positive thinking, abilities, and so on). Set of socio-psychological conditions for the development of competency – based continuing education, independence in learning and multilevel motivational component.

Key words: competence, motivational component, educational, professional environment, person.

References

1. Bocharova E. E. Lichnost kak subekt sotsializatsii v usloviyakh izmenyayushchegosya obshhestva (Personality as subject of socialization in the conditions of changing society). *Perspektivy nauki* (Science prospects), 2012, no. 10 (38), pp. 27–30.
2. Arendachuk I. V. Professionalnye kompetentsii v strukture professionalizma prepodavateley vysshey shkoly (Professional competences in the structure of professionalism of teachers of the higher school). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2009, vol. 9, iss. 4, pp. 63–68.
3. Vagapova A. R. Sotsialno-psikhologicheskie aspekty soprovozhdeniya protsessov napravlennoy sotsializatsii molodezhi (Socio-psychological aspects of leading the processes of intended socialization of youth). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 2. pp. 146–151.
4. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy (Century design



- technology key and subject-specific competences). *Eydos: Internet-zhurnal* (Eidos: e-journal). 2005, no. 4. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (accessed 12 December 2014).
5. Smorodinova M. V. Tekhnologiya formirovaniya predmetnoy kompetentsii uchashchikhsya osnovnogo zvena obshcheobrazovatelnoy shkoly (Technology of forming students' subject competence at primary level of secondary school). *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (St.-Peterburg, noyabr 2012)*. (Theory and practice of education in modern world). St.-Petersburg, 2012, pp. 93–94.
 6. Korchemnyy P. A. Psikhologicheskie aspekty kompetentnostnogo i kvalifikatsionnogo podkhodov v obuchenii (Psychological aspects of competence and qualification approaches in education). *Vestn. Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* (MRSU magazine. Ser. Psychological Science), 2012, no. 1, pp. 26–35.
 7. Raven Dzh. *Competence in modern society: Its identification, development and release* Unionville. New York, 1984. 380 p. (Russ. ed.: *Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyjavlenie, razvitie i realizatsiya*). Moscow, 2002. 396 p.
 8. Rozov N. Tsetnnosti gumanitarnogo obrazovaniya (Values of liberal education). *Vysshiee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), 1996, no. 1, pp. 85–89.
 9. Kharitonova E. V. Ob opredelenii ponyatiya «kompetentnost» i «kompetentsiya» (About definition of notions «competence» and «competency»). *Uspekhi sovremennoye estestvoznaniya* (Advances in Current Natural Sciences), 2007, no. 3, pp. 67–68.
 10. Sagitova V. R. Mesto kompetentsiy i kompetentnosti v srede obrazovanie – prakticheskaya deyatel'nost (Place of competences and competence in environment education – practical activities). *Vestn. Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* (MRSU Magazine. Ser. Psychological Science), 2014, no. 3. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/583> (accessed 12 December 2014).
 11. Chernyaeva T. N., Preobrazhenskaya E. V. Vysshee professionalnoe obrazovanie: kompetentnostno-orientirovanny kontekst (Higher professional education: a competency-oriented context). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 113–120.

УДК 159.9

СООТНОШЕНИЕ КАЧЕСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СХЕМ

Хрисанфова Людмила Аркадьевна –

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского
E-mail: l.hri@mail.ru



В данном исследовании ищется взаимосвязь порогов опознавания различных эмоциональных схем с качеством темперамента нейротизмом. Обнаружено, что при низком уровне нейротизма распознавание эмоциональных схем «радости», «грусти» и «гнева» достаточно эффективно и стабильно. При средних и высоких уровнях нейротизма эффективность распознавания этих эмоциональных схем различна у разных испытуемых. Эффективность опознавания эмоциональной схемы «удивление» не зависит от уровня нейротизма. При опознавании эмоциональной схемы «удивление» при любых уровнях нейротизма наблюдается два типа опознавания: низкопороговый и высокопороговый. Эмоциональные схемы «страха» и «отвращения» в данном эксперименте опознавались плохо.

Ключевые слова: эмоциональные схемы, нейротизм, чувствительность, пороги опознавания.

Проблема исследования

В статье исследуется вопрос глубинных взаимосвязей качеств темперамента (в данной публикации представлен только нейротизм) с процессом восприятия эмоциональных стиму-

лов. Согласно основным принципам системного подхода (Б. Ф. Ломова), такая взаимосвязь, безусловно, есть. Нахождение закономерностей, описывающих это взаимодействие, позволит решить ряд теоретических и практических задач. В частности, в настоящее время актуально стоит вопрос о нахождении альтернативных самоопросникам методов диагностики эмоциональных черт человека и качеств его темперамента. Исследуя процесс взаимодействия особенностей восприятия эмоциональных стимулов и эмоциональных качеств личности, можно продвинуться в решении этого вопроса.

Исследование этих взаимосвязей предполагает изучение вышеназванных феноменов. Согласно устоявшимся психологическим воззрениям, формирование качеств темперамента происходит в процессе развития ребенка под влиянием социальных условий на основе развертывания по определённым законам врожденных



программ поведения [1]. Это развертывание происходит по трем направлениям, определяющим структуру темперамента: а) формирование динамико-энергетических характеристик; б) формирование общих способов эмоционального реагирования; в) формирование особенностей предпочтения.

Очевидно, что формирование динамико-энергетических характеристик и формирование общих способов эмоционального реагирования содержат в своей основе такие характеристики, как энергетичность и эмоциональность. Понимание энергетичности и эмоциональности в психологической литературе требует отдельного теоретического обзора, что выходит за рамки данной статьи. Согласно нашей точке зрения, энергетичность можно описывать в рамках такой категории, как активность, а эмоциональность – как чувствительность.

В. М. Русалов считает, что механизм эмоциональной чувствительности и скоростные механизмы поведения человека имеют сходный характер (в любых сферах деятельности, предметной или социальной). Скоростные характеристики связаны с пороговой чувствительностью сенсорных систем. Высокая сенсорная чувствительность определяется по низким абсолютным порогам. Согласно взглядам В. С. Мерлина, сенсорная чувствительность определяет такое качество нервной системы, как чувствительность и активированность [2]. Есть основания полагать, что чувствительность нервной системы лежит в основе качества темперамента «чувствительность». В связи с этим возможно измерение «чувствительности» как качества темперамента при помощи измерения пороговой чувствительности по времени реакции [2, 3]. Косвенные подтверждения этой идеи можно найти в современных экспериментальных исследованиях. Так, В. А. Ишиновой были обнаружены взаимосвязи увеличения колебаний порогов тактильной чувствительности с усилением негативных эмоций, преобладанием неустойчивости нейродинамических процессов и повышением процессов возбуждения (по показателям БЭА мозга) у лиц с соматоформными расстройствами (увеличивалась враждебность) и у лиц с тревожно-фобическими расстройствами (усиливалась тревожность) [4].

Согласно литературным данным, по признаку «чувствительность» выделяется два крайних типа реагирования. Первый характеризуется повышенной сенсорной чувствительностью (меньшими абсолютными порогам), которая выражается в высокой реактивности, легкости возбудимости на слабые раздражители. При

втором типе отмечается низкая сенсорная чувствительность (высокие абсолютные пороги), которая выражается в низкой реактивности, меньшей возбудимости на слабые раздражители.

Люди первого типа сильно реагируют на слабые раздражители, интенсивность возникшей реакции с увеличением силы раздражителя увеличивается незначительно. Люди второго типа плохо реагируют на слабые раздражители, интенсивность возникшей реакции с увеличением силы раздражителя значительно увеличивается [5].

Если предположить, что чувствительность является общим свойством нервной системы, тогда можно ожидать, что правило соотношения силы/слабости раздражителя и величины абсолютного порога чувствительности будет справедливым независимо от качества раздражителя. Верность этого правила была подтверждена рядом исследователей для зрительных, слуховых, тактильных раздражителей [5– 7].

Можно высказать предположение, что действие правила соотношения силы/слабости раздражителя и величины порога чувствительности распространяется и на эмоциональные стимулы. Кроме того, на наш взгляд, эмоциональная чувствительность каждого человека различна по отношению к разным эмоциям и зависит от лёгкости/трудности возникновения конкретной эмоции. Опираясь на идеи системного подхода, выскажем ещё одно предположение: эмоциональная чувствительность к различным эмоциям взаимосвязана с опознаванием этих эмоций в процессе их восприятия. Причём процесс восприятия эмоций в данном случае необходимо рассматривать в условиях микрогенеза. Кроме того, восприятие эмоций не является автономным процессом и зависит от множества факторов.

В данной работе в качестве эмоциональных стимулов использовались эмоциональные схемы, заимствованные из работ В. А. Барабанщикова и Т. Н. Малковой. В качестве внутреннего фактора, оказывающего влияние на процесс опознавания эмоциональных схем, использовался уровень нейротизма человека, опознающего эмоциональные схемы.

Высказанные выше гипотезы послужили основой для формулирования экспериментальной задачи первого этапа: исследовать, могут ли индивидуальные различия начала опознавания эмоциональных схем в связи с уровнем нейротизма лежать в основе качества эмоциональной чувствительности. Опознавание эмоциональных схем осуществлялось в условиях микрогенеза



восприятия, которое обеспечивались коротким временем предъявления стимулов на фоне зашумлённого экрана.

Методика исследования

В эксперименте использовалась методика опознавания паттернов, предъявленных на фоне «шума» длительностью до 100 мс. На экране компьютера на фоне «шума» в случайном порядке предъявлялись различные эмоциональные схемы, размером 6–9°. «Шум» представлял собой точечное «закрашивание» экрана. Его степень была подобрана экспериментально, в процессе пилотажных исследований, и менялась по определенному принципу (95%, 90%, 85%, 80%, 75%, 70%, 65%, 60%, 55%, 50%, 45%, 0% от общей площади экрана). Поскольку технические возможности ПК не позволяли достоверно задать необходимый микроинтервал времени в пределах до 100 мс (это связано со временем развертки изображения на экране), использовалась гарантированная экспозиция, равная 100 мс. С этой целью была написана программа на языке СИ для операционной системы LINUX. Програм-

ма включает генератор случайных чисел, что позволило предъявлять паттерны в случайном порядке при любом уровне шума. Сложность восприятия контролировалась степенью зашумленности экрана, что приводило к эффекту, аналогичному уменьшению времени экспозиции. Появлению тестовых стимулов предшествовало предэкзамениционное поле с центральной точкой фиксации. Сразу же после конца экспозиции предъявлялось маскирующее поле. Следующий стимул для опознавания предъявлялся по команде испытуемого (нажатие определенной клавиши) спустя 2–3 мин после предъявления предыдущего. В это время испытуемый заносил свои ответы в заранее подготовленный бланк. Время ответа не ограничивалось.

В качестве тест-объектов использовались изображения-схемы эмоций человека [8–10], которые представляли собой стандартизированные и апробированные эталоны основных эмоций (рис. 1). В случайном порядке предъявлялись изображения-схемы следующих эмоций: гнев – 1, грусть – 2, отвращение – 3, радость – 4, спокойствие – 5, страх – 6, удивление – 7.

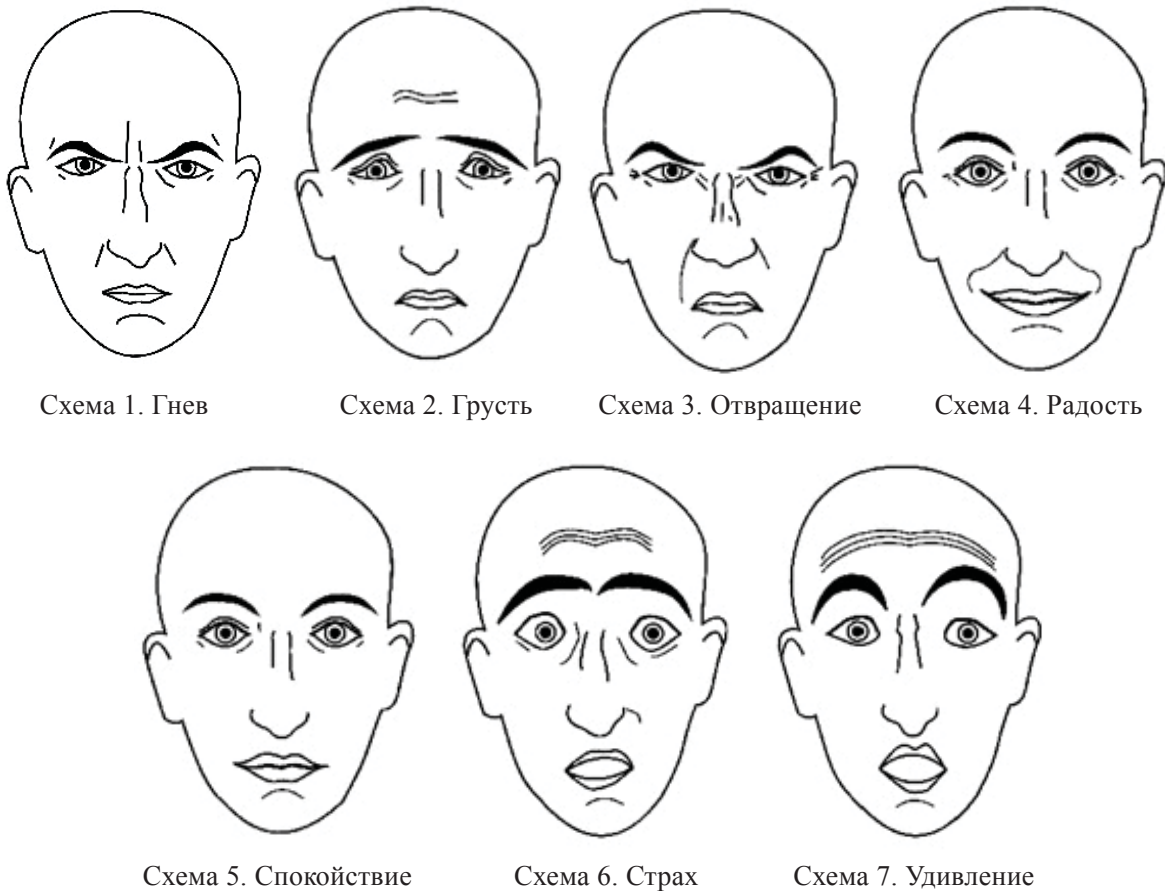


Рис. 1. Изображения-схемы основных эмоций человека (по В. А. Барабанщикову и Т. Н. Малковой)



Величина порога опознавания эмоциональных схем измерялась по двум показателям: 1) эффективности опознания, который выражался в процентах зашумленности экрана в момент первоначального опознания паттерна, 2) количеству правильных ответов, полученных для каждого уровня зашумленности экрана и для всех предъявлений в целом. Уровень эмоционального реагирования определялся по поведенческим показателям, тестируемым при помощи опросника Г. Айзенка (шкала «нейротизм»).

Результаты исследования и их анализ

Анализ опознавания эмоциональных схем в микроинтервалах времени на фоне зашум-

лённого экрана был направлен на выполнение следующей задачи: выявить индивидуальные различия начала опознавания эмоции в связи с уровнем нейротизма.

Представлены экспериментальные данные начала опознавания отдельно лица, независимо от его выражения, и эмоциональных схем. Начало опознавания измерялось в процентах зашумлённости экрана в момент, когда испытуемый начинал называть стимул (просто лицо или отражение эмоции на лице), который, по его мнению, он видел (таблица), кроме того, указаны также балльные значения уровня экстравертированности и нейротизма испытуемых.

Экспериментальные данные начала опознавания лица, эмоций в целом и отдельных эмоциональных схем на фоне зашумлённого экрана при разном уровне нейротизма и экстраверсии, %

Качества темперамента, в баллах		Начало опознавания								
Экстравертированность	Нейротизм	Лицо	Эмоции	Эмоциональные схемы						
				Гнев	Грусть	Страх	Отвращение	Удивление	Спокойствие	Радость
11,8	6,0	85,8	69,2	64,2	63,3	–	–	64,2	60,0	65,8
11,2	10	80	74,2	62,5	70	–	–	52,7	60,8	66,7
13,7	11	83,3	81,7	63,3	63,3	–	–	58,3	65	66,7
13,8	12	85,6	74,4	68,8	71,3	60	35	69,4	52,5	69,4
13,2	13	87,5	76,7	69,2	71	31	–	66,7	50,8	68,3
14,3	14	83,7	73,3	63,3	66,7	60	15	68,3	58,3	65
12,7	15	86,7	61,7	55	50	–	–	51,7	50	56,7
14,9	16	85,6	74,4	65	67,2	66	49,2	65	58,3	54,4
12,7	17	83,3	66,7	46,7	58,3	–	75	65	55	70
14,3	18	84,2	75,8	70	68,3	47,5	0	70,8	60,8	66,7
15	19	77,5	67,5	55	60	–	–	60	60	75
11,2	10	80	74,2	62,5	70	–	–	52,7	60,8	66,7

Проанализируем начало опознавания каждой эмоциональной схемы («гнев», «грусть», «радость») в зависимости от уровня нейротизма испытуемых (рис. 2). Начало опознавания спокойного лица довольно стабильно и не зависит от уровня нейротизма. При низком уровне нейротизма эмоциональные схемы «гнев», «грусть» и «радость» показали сходную динамику зависимости начала опознавания. Исходя из представленных данных, можно видеть, что эти эмоциональные схемы при уровне нейротизма до 14 баллов опознаются хорошо и стабильно.

При уровне нейротизма выше 15 баллов эффективность опознавания эмоциональных схем «гнев», «грусть» и «радость» перестает быть стабильной и демонстрирует довольно сильные

перепады, то ухудшаясь, то улучшаясь. И только эмоциональная схема «радость» при уровне нейротизма в 18 и 19 баллов начинает опознаваться гораздо лучше всех остальных эмоциональных схем: достаточно рано и стабильно (67,7% и 75% соответственно). При среднем и высоком уровнях нейротизма испытуемые разделяются на две группы: первая характеризуется высокой эффективностью опознавания данных эмоциональных схем, для второй характерна низкая эффективность опознавания.

Найденные закономерности, касающиеся эмоциональных схем «гнев», «грусть», «радость», не обнаруживаются при анализе процесса начала опознавания эмоциональной схемы «удивление» (рис. 3).



Рис. 2. Уровень шума на экране при начале опознавания эмоциональных схем «гнев», «грусть», «радость» и «спокойствие» при изменении уровня нейротизма



Рис. 3. Уровень шума на экране при начале опознавания эмоциональной схемы «удивление» при изменении уровня нейротизма

Эффективность опознавания эмоциональной схемы «удивление» отличается от всех остальных эмоций; она фактически стабильна для всех уровней нейротизма, и в целом динамика опознавания этой схемы приближается к динамике опознавания спокойного лица. Отличия заключаются в меньшей эффективности опознавания по сравнению с лицом и в наличии так же, как и в случае эмоциональных схем «радость», «гнев» и «грусть», двух групп испытуемых: хорошо и плохо опознающих данную эмоциональную схему. Различия между этими двумя группами достоверны (значимость различий по *t*-критерию Стьюдента составляет 0,02).

Эмоциональные схемы «страх» и «отвращение» опознавались очень плохо. Их, как правило, принимали за другие эмоциональные схемы. «Страх» субъективно воспринимался как «удивление», а «отвращение» – как «гнев». Лишь при средних уровнях нейротизма эти эмоции начинали опознаваться, а при высоких уровнях происходило уменьшение пороговых значений начала опознавания. Возможно, принятие «страха» за «удивление» и «отвращения» за «гнев» можно объяснить погрешностью, вносимой качеством используемых эмоциональных схем. Но стоит отметить, что при обычном восприятии (не в микроинтервалах времени и без шумовых



помех) данные схемы идентифицировались правильно большинством испытуемых. Вероятнее всего причина ошибочного опознавания кроется в сходстве мимических паттернов эмоций удивления и страха, а также отвращения и гнева. Возможно, сходство лицевых паттернов также не случайно и имеет общий источник происхождения для каждой пары эмоций. Результат же «выхода» конкретной эмоции (например, удивления или страха) зависит от дополнительных факторов, включающихся в процесс формирования и/или опознавания эмоциональной реакции. Такими факторами могут быть, например, условия восприятия.

Невыраженность такого качества темперамента, как нейротизм способствует более успешному и стабильному опознаванию эмоциональных схем. При условии понимания нейротизма как эмоциональной неустойчивости, связанной с более общей характеристикой «напряжённость», можно утверждать, что невыраженная напряжённость способствует более эффективному опознаванию эмоциональных схем. На фоне выраженной напряжённости в процесс опознавания эмоциональных схем вмешиваются дополнительные факторы, которые влияют на конечный итог.

Выводы

При низком уровне нейротизма (до 14 баллов) эмоциональные схемы «гнев», «грусть» и «радость» опознаются хорошо и стабильно; при среднем и высоком уровнях выделяются две группы испытуемых – хорошо и плохо опознающих данные эмоциональные схемы.

Опознавание эмоциональной схемы «удивление» не зависит от уровня нейротизма. При опознавании этой эмоциональной схемы при любых уровнях нейротизма наблюдается два типа опознавания: низкопороговый (опознавание начинается при высоких уровнях зашумлённости экрана) и высокопороговый (опознавание начинается при низких уровнях зашумлённости экрана).

Эмоциональные схемы «страх» и «отвращение» опознавались плохо: «страх» часто принимали за «удивление», а «отвращение» – за «гнев».

Список литературы

1. Русалов В. М. Предметный и коммуникативный аспекты темперамента человека // Психол. журн. 1989. Т. 10, № 1. С. 22–25.
2. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. Пермь, 2007. Т. 3. 276 с.
3. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976. 336 с.
4. Ишинова В. А. Роль негативных эмоций при восприятии боли у пациентов с тревожно-фобическими и соматоформными расстройствами : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 23 с.
5. Ратанова Т. А. Абсолютная слуховая чувствительность и физиологическая сила надпороговых раздражителей // Вопр. психологии. 1984. № 2. С. 112–122.
6. Скотникова И. Г. Психология сенсорных процессов. Психофизика // Современная психология : справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. М., 1999. С. 97–136.
7. Душков Б. А., Королёв А. В., Смирнов Б. А. Энцикл. словарь : Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика. 3-е изд. М., 2005. 848 с.
8. Барабанчиков В. А., Малкова Т. Н. Исследование восприятия эмоционального состояния человека по выражению лица // Проблемы общения в психологии / отв. ред. Б. Ф. Ломов. М., 1981. С. 121–132.
9. Барабанчиков В. А., Малкова Т. Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопр. психологии. 1988. № 5. С. 131–140.
10. Барабанчиков В. А. Восприятие и событие. СПб., 2002. 512 с.

Relationship between Temperamental Characteristics of a Person and His or Her Effectiveness of Distinguishing Different Emotional Patterns

L. A. Khrisanfova

N. I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
7, Universitetskiy bystr., Nizhniy Novgorod, 603000, Russia
E-mail: l.hri@mail.ru

The current research aimed at investigating the problem of a relationship between a person's aptitude for distinguishing different emotional patterns and some of their temperamental characteristics, namely their level of neuroticism. In other words, we sought to establish the fact that there exists a correlation between emotional pattern identification thresholds and the level of neuroticism. It was discovered that subjects with low level of neuroticism were invariably quite effective while identifying such patterns as «joy», «sadness» and «anger». Those with high or medium levels of neuroticism showed different identification thresholds for these patterns, i.e. the thresholds varied with each individual. Effectiveness of distinguishing the «astonishment» pattern was proved to be independent from subject's level of neuroticism. And, finally, «fear» and «disgust» were generally very badly recognised by the subjects of this experiment.

Key words: emotional patterns, neuroticism, sensitiveness, identification thresholds.

References

1. Rusalov V. M. Predmetniy i kommunikativny aspekty temperamenta cheloveka (Substantive and communicative aspects of human temperament). *Psichologicheskiy zhurnal* (Psychological Journal), 1989, vol. 10, no. 1, pp. 22–25.
2. Merlin V. S. *Ocherk teorii temperamenta* (Outline of the Theory of temperament). Perm, 2007, vol. 3. 276 p.



3. Nebylitsyn V. D. *Psikhofiziologicheskie issledovaniya individualnykh razlichiy* (Psychophysiological studies of individual differences). Moscow, 1976. 336 p.
4. Ishinova V. A. *Rol negativnykh emotsiy pri vospriyatii boli u patsientov s trevozhno-fobicheskimi i somatoformnymi rasstroystvami: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk* (The role of negative emotions in the perception of pain in patients with anxiety-phobic and somatoform disorders: abstract of the dissertation ... of the candidate of psychological sciences). St.-Petersburg, 2009. 23 p.
5. Ratanova T. A. *Absolyutnaya slukhovaya chuvstvitelnost i fiziologicheskaya sila nadporogovykh razdrzhitel'ev* (Absolute auditory sensitivity and physiological strength of above-threshold stimuli). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1984, no. 2, pp.112–122.
6. Skotnikova I. G. *Psikhologiya sensornykh processov. Psikhofizika* (Psychology sensory processes. Psychophysics). *Sovremennaya psikhologiya: spravochnoe rukovodstvo* (Modern psychology: reference manual). Ed. by V. N. Druzhinin. Moscow, 1999, pp. 97–136.
7. Dushkov B. A., Korolev A. V., Smirnov B. A. *Entsiklopedicheskiy slovar: psikhologiya truda, upravleniya, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika* (Encyclopedic Dictionary: Psychology of labor, management, engineering psychology and ergonomics). 3 ed. Moscow, 2005. 848 p.
8. Barabanshchikov V. A., Malkova T. N. *Issledovanie vospriyatiya emocionalnogo sostoyaniya cheloveka po vyrazheniyu litsa* (The study of perception of the emotional state of a person's expression). *Problemy obshcheniya v psikhologii* (Communication problems in psychology). Ed. by B. F. Lomov. Moscow, 1981, pp. 121–132.
9. Barabanshchikov V. A., Malkova T. N. *Zavisimost tochnosti identifikatsii ekspressii litsa ot lokalizatsii mimicheskikh proyavleniy* (The dependence of the accuracy of the identification of the expression of the face on the localization of facial expressions). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1988, no. 5, pp. 131–140.
10. Barabanshchikov V. A. *Vospriyatie i sobytie* (Perception and event). St.-Petersburg, 2002. 512 p.

УДК 371

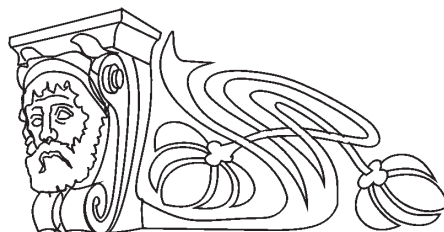
ВЛИЯНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК ШКОЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Ясвин Витольд Альбертович –

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования, Московский городской педагогический университет, профессор Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва
E-mail: vitalber@yandex.ru

Рыбинская Светлана Николаевна –

кандидат психологических наук, магистр государственного и муниципального управления (управление образованием), ведущий научный сотрудник лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования, Московский городской педагогический университет
E-mail: vitalber@yandex.ru



Впервые получены эмпирические данные о влиянии различных характеристик школьных образовательных сред на уровень предметных образовательных результатов обучающихся. Получены коэффициенты корреляции между различными параметрами школьной среды и рейтингом школ. Установлено, что образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов, прежде всего, за счёт своей интенсивности, а также – «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением. В то же время некоторые «внутренние» факторы, связанные со школьной организационной культурой и психологическим климатом, не имеют решающего значения, однако именно эти параметры, согласно психологическим и педагогическим теориям, являются важнейшими для личностного развития учащихся.

Ключевые слова: школа, образовательная среда, параметры школьной среды, экспертиза среды, предметные образовательные результаты, учебные достижения обучающихся, рейтинг школ, ранговая корреляция.

Проблема роли среды в развитии личности традиционна для педагогической науки и уходит корнями в работы её основоположников, таких как Я. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и т.п. В первой половине XX в. появляются педагогические проекты, непосредственно направленные на организацию развивающих образовательных сред: предметной среды у М. Монтессори и социальной среды у



Я. Корчака. В это же время происходит теоретическое осмысление психолого-педагогической роли среды в работах Л. С. Выготского, Ж. Пиаже и др. При этом современные требования к «эффективности образовательных организаций» побуждают руководителей школ экономить на организации средовых условий, поскольку они, не без основания, полагают, что высокие результаты учащихся на экзаменах, выступающие сейчас, по существу, единственным показателем «качества образования» (а значит, и места школы в рейтинге), вполне могут быть достигнуты и без этого образовательного ресурса. Однако вопрос о влиянии школьной среды на предметные результаты обучающихся (учебные достижения, учебную успешность) в реальности остаётся мало изученным.

В качестве методологической основы изучения школьной среды, т.е. образовательных условий и возможностей школы, нами был использован эколого-психологический подход. В его рамках образовательная среда понимается как территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, возникающих при взаимодействии личности со своим социальным и пространственно-предметным окружением [1]. В данном определении особое методологическое значение приобретает понятие «возможности», которое предполагает активную роль самой личности (т.е. её субъектную позицию) в освоении развивающих ресурсов среды, поскольку определяется в равной мере как специфическими свойствами среды, так и свойствами личности. В то же время «влияния» и «условия» предполагают воздействие «активной» среды на «пассивного» человека, т.е. определяют объектную позицию школьников.

Анализ школьной образовательной среды проводится с помощью следующих дескрипторов: широты, интенсивности, осознаваемости, безопасности, структурированности, устойчивости, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности [2].

Широта образовательной среды служит ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления в нее включены.

Интенсивность образовательной среды – ее структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

Безопасность среды: важность этого параметра не подлежит сомнению. Именно он высту-

пает одним из ведущих при выборе родителями места обучения своего ребенка, если у них есть возможность такого выбора, и именно ощущение небезопасности часто является причиной негативного отношения учеников к школе.

Проблема безопасности включает в себя несколько аспектов: во-первых, это безопасность во взаимоотношениях с другими учащимися, сверстниками и старшими, во-вторых – в отношениях с учителями, администрацией школы и другими носителями институциональной власти в образовательном учреждении и, в-третьих, безопасность в отношениях с внешней средой обитания. Если последний аспект после событий в Беслане попал в фокус внимания органов управления образованием и решается традиционным путем привлечения охранных служб, то два первых аспекта – опасность насилия со стороны сверстников и старших детей и опасность унижений и третирования со стороны педагогов – для самих учащихся намного более актуальны и повседневны, но не имеют готовых рецептов решения. Общий климат образовательного учреждения, макросредовые условия района его расположения обуславливают часто весьма существенный разброс по параметру безопасности образовательной среды.

Степень *осознаваемости* образовательной среды – показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

Устойчивость образовательной среды характеризует ее стабильность во времени. Если другие параметры дают её синхроническое описание, то параметр устойчивости позволяет осуществить её диахроническое описание.

Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех ее субъектов.

Эмоциональность иллюстрирует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов.

Доминантность характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Этот параметр показывает иерархическое положение школьной среды по отношению к другим источникам влияния на личность.

Когерентность (согласованность) образовательной среды отражает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности.

Социальная активность образовательной среды – показатель ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии этой среды в среду обитания.



Структурированность среды выделяется как один из наиболее значимых параметров авторами, исследующими условия полноценного личностного развития в детском возрасте; сюда включаются ясная формулировка целей и ожиданий, четкое определение границ приемлемого и неприемлемого, недвусмысленность обратной связи, понятность и обоснованность поощрений и взысканий. В структурированной среде ребенок хорошо усваивает связь между теми или иными своими действиями и их последствиями, и у него складывается эффективная система саморегуляции поступков.

В слабо структурированной, диффузной среде ребенок пребывает в недоумении по поводу правильности и уместности своих действий, ибо не получает от среды четких сигналов, позволяющих ему ориентироваться в них; те же сигналы, которые поступают, непоследовательны, противоречивы и слабо привязаны к тому, что ребенок делает; в результате многие его действия носят случайный, импульсивный, нецеленаправленный характер и у него не формируется механизм ответственности за них.

Мобильность образовательной среды характеризует ее способности к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

Эмпирическую базу исследования составили 60 общеобразовательных организаций, участников городских инновационных площадок департамента образования г. Москвы «Создание инновационных площадок по внедрению новой модели оценки качества работы общеобразовательных учреждений через апробацию новых критериев» (2012) и «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государствен-

ных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования» (2013–2015) [3]. В экспериментальную базу исследования вошли как школы, занимающие самые высокие позиции в рейтинге департамента образования г. Москвы (ТОП 10), так и школы, занимающие средние (ТОП 300) и относительно низкие позиции (не вошедшие в ТОП 300) [4].

Анализ полученных данных, проводившийся с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, показал наличие корреляций между уровнем развития школьных образовательных сред и учебными достижениями обучающихся. Метод ранговой корреляции Спирмена представляется полностью адекватным для проводимого нами анализа эмпирических данных, поскольку позволяет определить тесноту (силу) и направления корреляционной связи между двумя профилями (иерархиями) признаков. Для подсчета ранговой корреляции необходимо располагать двумя рядами значений, двумя групповыми иерархиями признаков, которые могут быть проранжированы [5]. В данном случае первый ряд значений – это позиция (место) школы в рейтинге департамента образования, основанном на уровне учебных достижений, а второй ряд – место школы в экспериментальном рейтинге, основанном на уровне развития образовательных сред.

Расчет коэффициента ранговой корреляции производится с учётом критических значений для данной количественной выборки. Для $N = 60$ критические значения составляют 0,25 на уровне 0,05% (менее значимая связь) и 0,33 на уровне 0,01% (более значимая связь).

Итоговые результаты корреляционного анализа связей учебных достижений обучающихся с уровнем развития образовательных условий и возможностей школ [6] представлены (таблица, рис.).

Итоговые результаты корреляционного анализа связей учебных достижений обучающихся с уровнем развития образовательных условий и возможностей школ

Параметры образовательной среды и возможностей	Коэффициент ранговой корреляции	Статистическая значимость корреляции, %
Суммарный показатель параметров	0,408	0,01
Широта	0,361	0,01
Интенсивность	0,585	0,01
Осознаваемость	0,297	0,05
Обобщенность	0,142	–
Эмоциональность	0,217	–
Доминантность	0,277	0,05
Когерентность	0,355	0,01
Социальная активность	0,399	0,01
Мобильность	0,352	0,01
Структурированность	0,291	0,05
Безопасность	–0,028	–



Результаты корреляционного анализа учебных достижений обучающихся с характеристиками школьной среды

Связь предметных образовательных результатов (учебных достижений) с уровнем развития школьной образовательной среды подтверждается также результатами исследования С. С. Сехина [7], который на основании анализа своих эмпирических данных, полученных с помощью той же методики экспертизы образовательной среды, пришёл к выводу, что средние показатели группы школ, входящих в ТОП 400, по каждому параметру образовательной среды выше средних показателей группы школ, не входящих в ТОП 400.

Наши данные показывают, что высокие учебные достижения обучающихся в наибольшей мере связаны с интенсивностью образовательной среды (0,585), т.е. её насыщенностью образовательными условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированностью их проявлений. В определённом смысле можно говорить о большой зависимости учебных достижений обучающихся от степени учебной нагрузки школьников, их «загруженности» учебной деятельностью, «силы» педагогического воздействия на них со стороны учителей.

К другим факторам школьной среды, наиболее значимым для достижения высоких учебных результатов, могут быть также отнесены, прежде всего, направленность школы на взаимодействие со своим социальным окружением (социальная активность – 0,399), умение использовать об-

разовательный потенциал своего социального окружения (широта – 0,361), адекватность образовательной программы школы социальным запросам (когерентность – 0,355), способность школы изменяться согласно этим запросам (мобильность – 0,352). Отметим, что социальная активность, широта, когерентность и мобильность могут быть отнесены к «внешним» параметрам школьной среды, характеризующим её взаимосвязи с социальным окружением. Таким образом, можно констатировать, что самых высоких образовательных результатов добиваются школы, наиболее тесно связанные с социумом, оперативно реагирующие на меняющиеся социальные запросы и наиболее активно использующие ресурсы социальной среды в образовательном процессе.

Интересной проблемой дальнейшего педагогического анализа представляется отсутствие корреляций между учебной успешностью и «внутренними» параметрами школьной среды, такими как её обобщённость, эмоциональность и безопасность. Учитывая содержание данных параметров, можно констатировать, что для достижения высоких предметных образовательных результатов и, соответственно, высокого места в рейтинге школа может не заботиться о единстве педагогической стратегии учителей (обобщённости), позитивном психологическом климате в школьном коллективе (эмоциональности) и о



психологическом комфорте обучающихся, педагогов и родителей (безопасности).

Однако вся история и теория педагогики и образования свидетельствует о принципиальной роли социально-психологических факторов в развитии личности, т.е. в достижении высоких личностных образовательных результатов, согласно ФГОС.

Таким образом, корреляционный анализ показал, что образовательная среда влияет на достижение школьниками предметных образовательных результатов, прежде всего, за счёт своей интенсивности, а также «внешних» факторов, обусловленных взаимодействием школы с социальным окружением, в то время как некоторые «внутренние» факторы, связанные со школьной организационной культурой, не имеют решающего значения.

Список литературы

1. Ясвин В. А. Экологическая психология образования как направление психолого-педагогической науки // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2013. № 4 (26). С. 42–49.
2. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда. М., 2010. 360 с.
3. Инновационная сеть площадки «Формирование экспертных сообществ для консультативно-проектного сопровождения развития образовательных учреждений в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов и Московского стандарта качества образования». URL: <http://yasvinlab.ru/Innovation/Network> (дата обращения: 05.02.2015).
4. Рейтинг московских школ, показавших высокие образовательные достижения. URL: <http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/> (дата обращения: 05.04.2014).
5. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб., 2007. 350 с.
6. Рыбинская С. Н. Комплексная оценка общеобразовательных организаций на основе новых приоритетов образовательной политики : дис. ... магистра гос. и муниципал. управления. М., 2015. 191 с.
7. Сехин С. С. Школа как социально-экологический комплекс : дис. ... магистра психол.-пед. образования. М., 2014. 126 с.

Influence of Characteristics of the School Environment for the Academic Achievements of Students

V. A. Yasvin, S. N. Rybinskaya

Moscow City Teacher Training University
55, Krasnodonskaya str., Moscow, 109382, Russia
E-mail: vitalber@yandex.ru

Empiric data are first got about influence of different descriptions of school educational environments on the level of subject educational

results of student. The coefficients of correlation are got between the different parameters of school environment and rating of schools. It is set that an educational environment influences on an achievement the schoolchildren of subject educational results, foremost, due to the intensity, and also due to the «external» factors conditioned by co-operating of school with social surroundings. At the same time some «internal» factors related to the school organizational culture and psychological climate do not have a decision value. However, exactly these parameters, according to psychological and pedagogical theories, are major for personality development of students.

Key words: school, educational environment, parameters of school environment, examination of environment, subject educational results, educational achievements of student, rating of schools, grade correlation.

References

1. Jasvin V. A. *Ekologicheskaya psikhologiya obrazovaniya kak napravlenie psikhologo-pedagogicheskoy nauki* (Environmental psychology of education as the direction of psychological-pedagogical science). *Vestn. Moskovskogo gor. ped. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* (MRSU Magazine. Ser. Pedagogy and Psychology), 2013, no. 4 (26), pp. 42–49.
2. Jasvin V. A. *Shkola kak razvivayushhaya sreda* (The school as an educational environment). Moscow, 2010. 360 p.
3. *Innovacionnaya set ploshchadki «Formirovanie ekspertnykh soobshchestv dlya konsultativno-proektnogo soprovozhdeniya razvitiya obrazovatelnykh uchrezhdeniy v usloviyakh realizatsii novykh Federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov i Moskovskogo standarta kachestva obrazovaniya»* (Innovation network platform «The formation of the expert community Advisory-project support the development of educational institutions in the implementation of the new Federal state educational standards and Moscow standard of quality of education»). Available at: <http://yasvinlab.ru/Innovation/Network> (accessed 5 February 2015).
4. *Reyting moskovskikh shkol, pokazavshikh vysokie obrazovatelnye dostizheniya* (A rating of Moscow schools that demonstrated high academic achievements). Available at: <http://www.educom.ru/ru/news/detail/300/> (accessed 5 April 2014).
5. Sidorenko E. V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* (Methods of mathematical processing in psychology). St.-Petersburg, 2007. 350 p.
6. Rybinskaya S. N. *Kompleksnaya otsenka obshheobrazovatelnykh organizatsiy na osnove novykh prioritetov obrazovatelnoy politiki: dis. ... magistra gos. i municipal. upravleniya* (A comprehensive assessment of educational organizations based on new priorities of educational policy: thesis master's degree. state and municipal management). Moscow, 2015. 191 p.
7. Sekhin S. S. *Shkola kak socialno-ekologicheskii kompleks: dis. ... magistra psihol.-ped. obrazovaniya* (The school as a socio-ecological complex: thesis master's degree. psychol. education). Moscow, 2014. 126 p.



ПЕДАГОГИКА

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Бахтеева Эльвира Инсафутдиновна –

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного образования,
Волгоградский государственный социально-педагогический университет
E-mail: bahteeva82@mail.ru

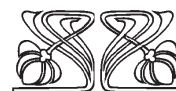
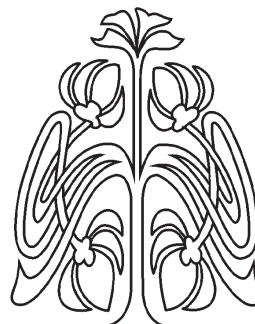
В статье обосновано ведущее значение сформированности культурно-ценностных ориентаций как основы поликультурной компетентности личности. Определяется, что на современном этапе развития общества в условиях расширения поликультурного пространства и нарастающей напряженности особенно актуально формирование толерантности, межкультурных взаимоотношений, которые должны базироваться на основе формирования ценностных ориентаций и поликультурной компетентности. На основе проведенного исследования раскрываются сущность понятия «ценностное отношение к национальной культуре», особенности и значение формирования ценностных отношений как условия социально-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Выявлены возрастные характеристики и определены компоненты, этапы формирования ценностных отношений к национальной культуре у детей дошкольного возраста. Проанализирован период дошкольного возраста как наиболее благоприятный для формирования ценностного отношения к национальной культуре.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, ценностные отношения, национальная культура, поликультурная компетентность, поликультурная среда.

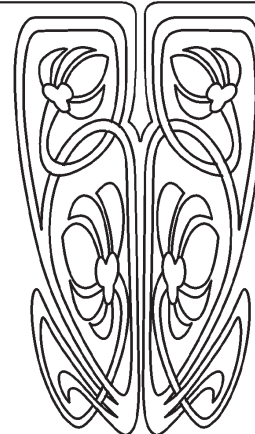
Современное российское общество переживает период многогранных перемен. В настоящее время происходят серьезные изменения условий формирования личности ребенка. Во-первых, осознается значимость национальных и социальных ценностей в содержательном контексте воспитания и образования детей. Во-вторых, поворот всей системы воспитания и обучения к человеку как ценности выявил необходимость рассмотреть процесс воспитания как содействие духовному и ценностному обогащению личности. Данные изменения акцентируют значимость индивидуального, личностного начала в системе образования детей [1].

На современном этапе существует социальная потребность общества в упрочении духовно-нравственных основ развития и воспитания личности в условиях поликультурного пространства нашего государства. Проблема формирования ценностного отношения к национальной культуре в своей сложности и многоаспектности, определяющая острые проблемы современности, является сегодня объектом пристального внимания самых разных исследователей.

Ориентация на личностно ориентированную парадигму в системе образования и воспитания детей обусловлена потребностью современного общества в развитии у детей субъектности, коммуникабельности, поликультурной толерантности, социаль-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ного поведения. Готовность педагога работать в лично ориентированной парадигме определяется не только его умениями выполнять те или другие научно-исследовательские операции. Гуманистическая сущность образования состоит, в первую очередь, в установлении неразрывной связи между двумя видами педагогической деятельности: мыслительной и практической. В условиях переориентации образования на общечеловеческие ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т.е. методологическая функция педагогической деятельности [2]. По мнению В.С. Библера, изменилась традиционная парадигма образования: от формирования «человека образованного» к «человеку культуры», владеющему социальными и культурными компетенциями [3].

Интенсивное освоение социального пространства происходит на этапе дошкольного детства. Ребенок начинает осознавать себя как социальное существо и учится осознанному управлению своим поведением. У него появляется возможность саморегуляции поступков на основе знания нравственных норм и правил, умения анализировать ситуации, заключающие в себе моральный смысл, а также возможность предвосхищать последствия своих поступков для себя и окружающих. Социализация ребенка определяется не только готовностью анализировать различные социальные явления и определять их значение, но и возможностью присвоить их, сделать ценностными лично для себя.

Проблема этических ценностей поднималась еще на заре развития психологических знаний, с развитием общества изменялись его нравственные критерии и идеалы. Стремление к стабильности и гармонии выдвинуло потребность разработки важнейших аспектов данной проблемы в конкретно-исторических условиях различных эпох. На современном этапе развития общества складывается две системы ценностей: с одной стороны, общечеловеческих, гуманистических; с другой – ценностей, ориентированных на рыночные отношения, накопление капитала, предприимчивость и т.д. Происходит нивелирование таких нравственных категорий, как добро, истина, красота, свобода, справедливость, равенство. Пересмотр основных ценностей и идеалов, которые раньше являлись гарантом стабильности и способствовали регуляции человеческих отношений, актуализировал необходимость изучения различных аспектов проблемы нравственных ценностей психологами, философами, социологами [1].

Проблема ценностей, ценностных ориентаций и ценностных отношений является одной

из фундаментальных психологии и педагогики и привлекает к себе внимание многих исследователей как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. Как отмечает Н. М. Ананьев, понятие ценностных ориентаций имеет междисциплинарный характер, и изучение ценностных ориентаций происходит сегодня на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики [4]. В современной философской литературе понятие «ценность» рассматривается двояко: 1) ценности определяются значимостью предметов и явлений действительности для человека, их способностью удовлетворять его материальные и духовные потребности, 2) ценности как высшие общественные идеалы.

В психологии принято говорить о трех формах существования ценности: первая представлена как идеал, выработанный общественным сознанием (общечеловеческие ценности – истина, добро, справедливость – и ценности, сложившиеся в конкретно-историческом периоде – равенство, свобода, демократия и др.); вторая форма реализуется либо в виде произведений материальной и духовной культуры, либо в форме человеческих поступков, являющихся воплощением общественных идеалов; третья форма – социально значимые ценности, которые входят в психологическую структуру личности, являясь одним из источников мотивации поведения. Психологи справедливо высказывают мысль, что современный человек для сознательного существования должен поместить себя в мир общечеловеческих ценностей, чтобы сформировать свое ценностно-смысловое пространство [5].

Методологическое значение категории «ценность» велико для педагогики, поскольку является одним из ключевых понятий современной общественной мысли. Под ценностями понимаются обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения, воплощающие исторический опыт, выражающий смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это – существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми он соотносит свои действия. На их основе складываются конкретные типы поведения. С одной стороны, ценности представляют собой поле возможных мотивационных образований субъекта, с другой стороны, ценности являются теми внешними критериями оценки ситуации, на которые субъект опирается в процессе выбора мотива. Ценностные отношения – это устойчивые избирательные отношения с объектами окружающего мира, которые регламентируются предметными и субъектными ценностями социального значения [1].



Система ценностей – сложная и многоуровневая. Они существуют и функционируют в практике реальных социальных отношений и субъективно осознаются и переживаются как ценностные категории нормы, цели и идеалы, которые, в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей и социальных общностей оказывают обратное воздействие на все сферы человеческой жизни. В человеческом сознании существует одновременно множество ценностей, поэтому вполне оправданно говорить о системе ценностей, поскольку они существуют не хаотично, но определенным образом упорядочены. Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается своя система ценностей, отражающая ее специфическое положение в мире. Система ценностей обыкновенно представляет собой иерархию, в которой они располагаются по нарастающей. Благодаря этой системе обеспечиваются целостность культуры, ее неповторимый облик, необходимая степень порядка и предсказуемости [6].

Формирование иерархии ценностей, культурно-ценностных ориентаций как основы духовно-нравственной личности ребенка, развитие его эмоций, чувств, мышления, механизмов социальной адаптации в обществе происходит на этапе дошкольного детства. В это время начинается процесс национально-культурной самоидентификации, осознания себя в окружающем мире. Данный период в жизни человека является наиболее благоприятным для эмоционально-психологического воздействия, так как образы восприятия действительности, культурного пространства очень ярки и сильны, поэтому они остаются в памяти надолго, а иногда и на всю жизнь. Раскрытие личности в ребенке полностью возможно через включение его в культуру собственного народа. И это не просто знание о культуре, а проживание в культуре, проживание в традиции. Рассмотрение культуры как системы ценностей определяет вопрос о формах их существования и сферах распространения. В культурной антропологии принято выделять четыре основные сферы культурных ценностей: быт, идеологию, религию и художественную культуру. В контексте межкультурной коммуникации наибольшее значение имеет сфера быта, представляющая собой исторически первую сферу – возникновения и существования культурных ценностей [6].

С раннего детства каждый ребенок овладевает родным языком и усваивает культуру, к которой принадлежит. Это происходит в процессе общения с близкими и незнакомыми людьми, в домашней среде, с помощью вербальных и невербальных способов общения. В повседневной житейской практике человек сам определяет для себя полезность или вредность различных предметов и явлений окружающего мира с точки зрения добра и зла, истины и заблуждения, справедливого и несправедливого. Ребенок, взрослея, выходит за пределы семейного мира и устанавливает отношения с миром взрослых. Идеальной формой, с которой ребенок начинает взаимодействовать, становится мир социальных отношений, существующих в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л. С. Выготский, это та часть объективной действительности, с которой он вступает в непосредственное взаимодействие, это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте этой идеальной формой становится мир взрослых. Взрослый здесь выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений [7]. Общение со взрослым является для ребенка, во-первых, источником не сравнимых ни с чем другим ярких, изменчивых и лично адресованных ему воздействий, без которых он может испытывать недостаток впечатлений. Человек познает себя теми же путями, что и объективный мир: его деятельность направлена на приобретение и обогащение знаний не только об окружающем, но и, прежде всего, о самом себе, своих возможностях, потребностях. Основы этих знаний наиболее продуктивно осваиваются личностью в онтогенезе, периоде, характеризующемся сензитивностью и открытостью миру. Самознание в онтогенетическом плане можно рассматривать как постепенно разворачивающийся во времени интегративный психический процесс, в основе которого лежит все более усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способность регулировать свое поведение. Именно в дошкольный период происходит зарождение и развитие способности к пониманию своей личности, формирование образа Я, которое включает не только умение оценивать свои личностные качества, но и предположить, что думают и как оценивают его окружающие [8].

В процессе становления «Я-образа» большую роль играет идентификация себя с лицом, являющимся носителем качеств, соответствующих реализации того или иного внешнего содержания. Тип ценностей, оформляющийся



в период дошкольного детства, от 5 до 7 лет, оказывается устойчивым индивидуальным образованием, которое на фоне возрастных особенностей, во-первых, сохранится в дальнейшем – и во взрослом состоянии, во-вторых, является универсальным и действует в разных сферах функционирования субъекта [1].

Детство является тем периодом, когда происходит тесное взаимодействие и взаимопроникновение пространства взрослого мира и мира ребенка. Ребенок дошкольного возраста специфичными для его возраста способами познает мир, начиная моделировать образцы собственного поведения по эталонам взрослого, мир, где возникают собственные тайны, смыслы и интерпретации, обнаруженные им в процессе взаимодействия с другими людьми. В процессе обогащения эмоционального и когнитивного опыта ребенок формирует свой индивидуальный и неповторимый образ мира [9]. Дошкольное детство является важным этапом в становлении морального облика ребенка. Именно в эти годы закладываются основы нравственности, формируются первые моральные представления, чувства, привычки, ценностные отношения, определяющие дальнейшее развитие социальных и культурных компетенций личности. Современное дошкольное образование в области социально-коммуникативного развития предусматривает включение детей в позитивные толерантные взаимоотношения, развитие способности к рефлексии, обогащение опыта поликультурных отношений. В условиях поликультурной среды образовательного процесса актуальным становится вопрос о формировании ценностного отношения к национальной культуре.

Ценностное отношение к национальной культуре рассматривается нами как активность личности в сфере гуманных взаимоотношений в поликультурном пространстве, направленное на практическую реализацию в поступках социальных норм и ценностей, воспринимаемых ребенком как лично значимые. Формирование ценностного отношения к национальной культуре двусторонний процесс: с одной стороны, ребенок адаптируется в обществе благодаря усвоению социального опыта, национальных и культурных ценностей, норм и правил поведения, присущих этому обществу, а с другой стороны, сохраняется и развивается независимость и индивидуальность ребенка, что способствует формированию собственной позиции и выработке личностных ценностей. Ценностное отношение к национальной культуре отражается во внешних проявлениях – в условиях межкультурного взаимодействия – в общении и совместной

деятельности; во внутренних – в рефлексии, самосознании (самопонимании, самооценке) и саморегуляции, формировании поликультурного мышления.

Ценностное отношение к национальной культуре характеризуется осознанием своего места среди других, принятием личностью поликультурных норм и ценностей, определяющих ее способность осознанно, активно и самостоятельно участвовать в жизни общества. Его элементами являются: нравственные чувства, нравственные знания, ценностные представления о социальной и поликультурной действительности, которые проявляются в моральных суждениях ребенка; межличностные отношения, гуманная мотивация поведения, потребность в заботе о другом человеке и опыт реального поведения, ориентированного на социальную норму как ценность. Ценностное отношение к национальной культуре детей 5–7 лет основывается на сформированности нравственных чувств (сопереживания, эмпатии) и социокультурных знаниях. Мотивом ценностного отношения является не только стремление соответствовать моральным образцам, заданным взрослыми, но личностная значимость и ценность социальных и культурных норм, соблюдение которых несет непосредственное эмоциональное благополучие, в результате которого собственное поведение оценивается как моральное, толерантное, гуманное по отношению к другому.

Анализ существующих исследований по близкой проблематике позволил обоснованно выделить следующие компоненты в структуре ценностного отношения к национальной культуре: эмоциональный, включающий такие позитивные качества социального развития, как расположение к другим людям (взрослым и детям), которое в непосредственном общении и поведении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся способности к сопереживанию; когнитивный, который связан с познанием другого человека, способностью к накоплению и осмыслению нравственных фактов, отношений, ситуаций, их анализ, оценка, принятие нравственных решений, интерес к содержанию поликультурных норм и ценностей; поведенческий, проявляющийся в реальном сотрудничестве с окружающими в поликультурном пространстве, наличии личного опыта социального поведения.

Процесс формирования ценностного отношения к национальной культуре реализуется поэтапно, включая: эмоционально-побудительный, когнитивно-ориентировочный, ценностно-рефлексивный этапы. Эмоционально-побудительный



этап реализует следующую цель – развитие у детей эмоциональной регуляции собственного поведения в процессе взаимодействия со сверстниками, представителями другой культуры с учетом их интересов и переживаний, расширение эмоциональных и оценочных суждений. Когнитивно-ориентировочный этап направлен на освоение детьми содержательной стороны культурных ценностей, норм, правил поведения, формирование системы ценностных представлений. Цель ценностно-рефлексивного этапа заключается в развитии способности выстраивать стратегию поведения в условиях поликультурной среды в ситуации морального выбора, реализовывать в опыте поведения ценностное отношение к социальной норме. Целостность и последовательность этапов построения педагогического процесса направлена на формирование компонентов в структуре ценностного отношения к национальной культуре. Педагогический процесс предполагает включение детей в специально организованную совместную деятельность, направленную на успех общего дела, требующую согласованности действий, что формирует чувство общности, развивает личностный потенциал ребенка, его эмпатийные способности и поликультурную компетентность. Организация игровых ситуаций, предполагающих моральный выбор той или иной стратегии поведения, создает вариативность выбора ребенком форм межличностного поликультурного взаимодействия, опосредованного внутренней эмоциональной регуляцией поведения.

Таким образом, педагогический процесс формирования ценностного отношения к национальной культуре основан на принципах гуманистической направленности воспитания и ориентирован на включенность детей в поликультурные ценностные отношения, которые предполагают признание личности другого человека как ценности, познание ребенком мира культуры.

Список литературы

1. Шарипова Э. И. Формирование социально-ценностного поведения детей 5–7 лет : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008. 208 с.
2. Корепанова М. В. Методологическая культура как основа профессиональной деятельности будущего педагога // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2012. Т. 75, № 11. С. 23–26.
3. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность (Философские размышления о жизненных проблемах). М., 1990. 62 с.
4. Ананьев Н. М. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 263 с.
5. Гелло Т. А. Ценностное сознание как основа гуманных взаимоотношений младших школьников // Начальная школа плюс до и после. 2006. № 3. С. 20–24.
6. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2003. 352 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 479 с.
8. Корепанова М. В. Особенности становления образа «Я» ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 4. С. 74–79.
9. Русевич В. В. Педагогические условия формирования образа мира у детей 5–7 лет : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2009. 210 с.

Formation of the Valuable Relation to National Culture in Preschool Children as a Basis for Multicultural Competence of Personality

E. I. Bakhteeva

Volgograd State Social-Pedagogical University
27, V. I. Lenina ave., Volgograd, 400066, Russia
E-mail: bahteeva82@mail.ru

The article substantiates the leading role of formation of cultural value orientations as a basis for multicultural competence of the individual. Determined that at the present stage of development of society in terms of the expansion of multicultural environment and increasing tension is especially important development of tolerance, intercultural relations, which should be based on the basis of the formation of value orientations and multicultural competence. On the basis of the study reveals the essence of the concept of «value attitude to national culture», disclosed the features and value formation of valuable relations as a condition of social and personal development of preschool children. The age characteristics and identified components, stages of formation of valuable relationship to national culture in preschool children. Analyzed during the preschool age as the most favorable for the formation of the valuable relation to national culture.

Key words: value, value orientation, value relations, national culture, multicultural competence, multicultural background.

References

1. Sharapova E. I. Formirovanie sotsialno-tsennostnogo povedeniya detey 5–7 let: dis. ... kand. ped. nauk (Formation of socially-valuable behaviour of children of 5–7 years: dis. ... Ph.D. of pedagogical sciences). Volgograd, 2008. 208 p.
2. Korepanova M. V. *Metodologicheskaya kultura kak osnova professionalnoy deyatel'nosti buduschego pedagoga* (Methodological culture as the basis of future teacher professional activity) *Izv. Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta* (Bulletin of Volgograd Pedagogical University), 2012, vol.75, no.11, pp. 23–26.
3. Bibler V. S. *Nravstvennost. Kultura. Sovremennost (Filosofskie razmyshleniya o zhiznennykh problemakh)* (Morality. Culture. Modernity {Philosophical reflections on the problems of life}). Moscow, 1990. 62 p.



- Anan'ev N. M. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* (On the problems of modern knowledge about man). St.-Petersburg, 2001. 263p.
- Gello T. A. *Tsenostnoe soznanie kak osnova gumannykh vzaimootnosheniy mladshikh shkolnikov* (Value consciousness as the basis of humane mutual relations of younger schoolboys). *Nachalnaya shkola plus do i posle* (Primary School plus before and after), 2006, no. 3, pp. 20–24.
- Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. *Osnovy mezhkulturnoy kommunikatsii* (Basics of intercultural communication). Moscow, 2003. 352 p.
- Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Educational psychology). Moscow, 1991. 479 p.
- Korepanova M. V. *Osobennosti stanovleniya obraza «Ya» rebenka* (Features of formation of the image of the «I» of the child). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. 2009. Vol. 9, iss. 4, pp. 74–79.
- Rusevich V. V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya obraza mira u detey 5–7 let: dis. ... kand. ped. nauk* (Pedagogical conditions of formation of an image of the world at children of 5–7 years: dis. ... Ph. D. of pedagogical sciences). Volgograd, 2009. 210 p.

УДК 378.14

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ: ТЕОРИЯ, ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Вьюшкина Елена Григорьевна –

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, теоретической и прикладной лингвистики,
Саратовская государственная юридическая академия
E-mail: vyushkina@mail.ru



Появление интернета второго поколения дало толчок развитию нового направления в дистанционном образовании – массовым открытым онлайн-курсам. Статья посвящена теоретическим и практическим вопросам развития массовых открытых онлайн-курсов в контексте высшего и непрерывного образования. Рассмотрены этапы возникновения данного направления дистанционного обучения, проанализированы характеристики двух типов таких курсов, выделены их преимущества и недостатки. В статье намечены возможные пути использования уже существующих массовых открытых онлайн-курсов в российской системе высшего образования, а также предложено использовать предметно-языковой интегрированный подход к обучению при создании массовых открытых онлайн-курсов по гуманитарным дисциплинам для расширения сферы их применения.

Ключевые слова: массовый открытый онлайн-курс, предметно-языковое интегрированное обучение, иностранный язык, непрерывное образование.

Появившееся во второй половине XX в. движение за открытое образование, целями которого является предоставление широкого доступа к учебным материалам и создание условий для обучения практически любого потребителя образовательных услуг, получило новое воплощение в XXI в. в виде массовых открытых онлайн-курсов (МООК) (англ. massive open online course – МООС). Прообразом МООК можно считать интернет-сервис OCW (OpenCourseWare), созданный в Массачусетском технологическом институте, где с 2002 г. выложены в открытый доступ материалы разнообразных учебных курсов.

Англоязычный термин МООС был впервые использован Д. Комьером в 2008 г. при обсуждении со своими коллегами С. Даунсом и Д. Сименсом созданного ими онлайн-курса «Коннективизм как теория обучения» (Connectivism and Connective Knowledge – ССК08), который, по сути, стал первым МООКом. Идеи открытых онлайн-курсов и возможности регистрации на курс людей, не являющихся студентами данного университета, высказывались и до появления этого курса, но отличительной чертой данного проекта стала техническая реализация, допускающая одновременное обучение тысяч студентов [1]. На курс, посвященный малоизвестной теории коннективизма, зарегистрировались 2300 студентов, что превысило ожидание авторов почти в десять раз и позволило назвать ССК08 первым массовым открытым онлайн-курсом.

Следующим значительным событием в развитии МООК стал предложенный осенью 2011 г. онлайн-курс Стэнфордского университета «Введение в искусственный интеллект», авторами которого были С. Трун и П. Норвиг. На курс зарегистрировались 160000 студентов из 190 стран, а из 200 студентов, записавшихся на очный курс, через несколько недель только около 30 человек посещали занятия в университете, отдав предпочтение онлайн-варианту. Обучение на курсе завершили 23000 студентов, которые получили электронные сертификаты. В



это же время Стэнфорд предлагал еще два МО-ОКа, общее количество зарегистрировавшихся на которые было 196000 человек, а окончили обучение порядка 20000 слушателей [2]. Этот эксперимент дал старт коммерческому проекту Udacity, в рамках которого сегодня такие гиганты интернет-индустрии, как Google, AT&T, Facebook и некоторые другие предлагают более пятидесяти курсов, целевой аудиторией которых являются студенты и специалисты, занимающиеся разработкой программного обеспечения и связанными с ним вопросами.

В 2012 г. произошел качественный скачок в развитии интернет-платформ, реализующих данный вид онлайн-обучения, что отразилось в большом количестве газетных, научных и интернет-публикаций [3, 4]. Сегодня существует достаточное количество коммерческих и некоммерческих организаций, занимающихся разработкой и поддержкой МООК. Работа по их созданию происходит в рамках международного сотрудничества ведущих мировых вузов и других образовательных учреждений. Так, Coursera объединяет 107 университетов и организаций и предлагает около 900 курсов на 20 языках (по состоянию на 04.02.2015). Лондонский университет, Эдинбургский университет, Университет штата Мичиган, НИУ ВШЭ и другие представляют курсы по экономике, юриспруденции, математике, педагогике и многим другим направлениям. На платформе edX, созданной Массачусетским технологическим институтом и Гарвардским университетом, размещено более 300 курсов по различным отраслям знаний. Сегодня аудитория трех упомянутых выше платформ, стартовавших в США в 2011–2012 гг., исчисляется миллионами человек, но и в других странах возникают подобные проекты, реализующие обучение посредством МООК.

В Великобритании Открытый университет совместно с ведущими вузами создал платформу Futurelearn, в России запущен проект Лекториум, в рамках которого существуют два направления: медиатека (видеолекции в открытом доступе) и МООК. Открытые университеты Австралии запустили проект Open2Study, платформу, на которой выложено около 50 курсов, распределенных по восьми категориям. Ведутся работы по созданию интернет-площадок в Канаде, странах Евросоюза, Латинской Америке. Помимо этого существует множество МООК, которые предлагаются университетами и организациями на своих сайтах или просто на самостоятельном сайте курса. Более того, часть из них построена на принципах, несколько отличных от тех, которые используются МООК-гигантами.

Д. Сименс в одной из своих интернет-публикаций 2012 г. проанализировал различия в педагогических моделях, используемых при создании МООК. Констатируя бурное развитие таких проектов, как Coursera и edX, он, в первую очередь, обращает внимание не на спорные вопросы, связанные с местом МООК в системе высшего образования, не на форматы курсов, а на образовательный потенциал МООК, меняющий жизни миллионов студентов во всем мире, что, собственно, и должно быть первоочередной целью всех создателей МООК. Используемые педагогические модели и подходы важны, говорит исследователь, но вторичны [5].

Основной отличительной чертой курсов, разработанных Д. Сименсом и его коллегами С. Даунсом, Д. Комьером, Д. Левайном, А. Куросом, является использование теории коннективизма как основы обучения, в то время как подавляющее большинство МООК следует классической схеме обучения. Сегодня это отличие отражено в названиях си-МООК (сМООС – «с» от английского connectivism) и икс-МООК (хМООС – объяснение «х» не столь однозначно: наиболее релевантным представляется интерпретация, предложенная С. Даунсом в Google+ публикации [6], от английского eXtention, по аналогии с TEDx, MITx и, собственно, edX). Рассмотрим эти отличия.

С гносеологической точки зрения икс-МООК построены на декларативных знаниях, а авторы си-МООК считают, что знания генеративны, и предлагают студентам создавать новые материалы: блоги, статьи, видео и т.п., отражающие изменения знаний в зависимости от области их применения, чем обогащают содержание курса. Неразрывно связана с отношением к знаниям и последовательность учебного процесса: прохождение икс-МООК регламентировано датами начала и окончания обучения, прохождением тестирования и т.п.; для си-МООК характерна большая гибкость, причем студенты обосновывают отличный от рекомендованного порядок изучения материала.

Некоторые отличия, идентифицированные Д. Сименсом в 2012 г., несколько нивелировались и сегодня являются характеристиками обоих форматов, выраженными в большей или меньшей степени, например, способы взаимодействия в рамках МООК: сегодня и студенты, изучающие си-МООК, и студенты, зарегистрированные на икс-МООК, используют для общения не только форумы изучаемого курса, но и другие возможности, например, создают группы в LinkedIn или Facebook, используют Twitter и YouTube, другие сервисы Интернета второго поколения.



Для обоих форматов характерна взаимопомощь студентов: на вопросы по содержанию курса или просьбы о помощи в решении дискуссионных заданий зачастую гораздо быстрее отвечают соученики.

Независимо от формата МООК можно выделить как неоспоримые достоинства такого вида обучения, так и недостатки. В первую очередь следует отметить доступность МООК для любого желающего: все, что необходимо для обучения, это доступ в Интернет и регистрация на выбранный курс. Обучающийся может выполнять все задания в полном объеме и получить сертификат об окончании курса или слушать лекции и читать материалы курса, не выполняя тестовых заданий и, следовательно, без свидетельства об окончании, или прекратить участие в курсе, что не будет иметь для него/нее каких-либо последствий. С другой стороны, большое число обучающихся, обусловленное доступностью МООК и измеряемое тысячами, является причиной недостаточного контакта студента и преподавателя, отсутствием возможности прямого общения, даже посредством электронной почты. В подавляющем большинстве случаев студенты могут разместить свои вопросы преподавателю на форуме курса, а ответ очень часто будет дан или ассистентом преподавателя или сокурсниками.

Еще одно последствие массовости – сложность организации контроля знаний. В подавляющем большинстве курсов проверка усвоения материала осуществляется тестами множественного выбора, которые мало подходят для проверки навыков критического мышления и решения задач, где нет правильного ответа. Проверка творческих заданий происходит на горизонтальном уровне, т.е. сокурсниками, что не всегда может быть объективно в силу различных причин. Отсутствие надлежащего контроля знаний, возможно, одна из причин проблематичности интеграции МООК в систему высшего образования. Дебаты о возможности присуждения слушателям МООК зачетных единиц (credits), необходимых для получения ученой степени, ведутся на разных уровнях как в Европе, так и в США, и уже существуют курсы, признаваемые рядом университетов, но данная опция – получение зачетных единиц – доступна только при внесении оплаты за прохождения курса.

Вопросы сертификации МООК, безусловно, важны, но они не критичны на данном этапе развития этого вида дистанционного обучения в рамках российской системы образования. Эволюция МООК в России проходит по тому же пути, что и в других странах: от открытых образовательных ресурсов и платных дистанци-

онных курсов к созданию российских интернет-площадок, предлагающих МООК, и размещению русскоязычных МООК на ведущих мировых платформах.

Интеграцию МООК в образовательное пространство России необходимо рассматривать в нескольких ракурсах: использование существующих МООК (как русскоязычных, так и на иностранных языках) и создание новых МООК; МООК в рамках обучения по программам бакалавриата/специалитета/магистратуры и МООК для повышения квалификации, самосовершенствования или непрерывного образования (life long learning). Последнее представляет собой широко распространенное явление как в России, так и за рубежом. Анализ статистических данных о пользователях МООК, проведенный ведущими мировыми провайдерами, показывает, что около половины участников курсов имеет одну или несколько степеней, т.е. они определенно продолжают свое образование. Вопрос признания работодателем свидетельств о прохождении курса повышения квалификации остается дискуссионным: как и с присуждением студентам зачетных единиц, получение верифицированного или бумажного сертификата возможно только при оплате курса.

Говоря об использовании МООК в рамках обучения по программам высшего профессионального образования, можно выделить два направления: получение зачетных единиц и организация самостоятельной работы студентов. И если первое – это прерогатива органов управления образованием, то второе входит в сферу деятельности преподавателя. Современные Федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования предполагают большие объемы самостоятельной работы обучающихся, что требует от преподавателя разработки учебных материалов и форм организации такого вида работы. Одним из вариантов самостоятельной деятельности может быть прохождение МООК, разработанного по данной дисциплине другими образовательными учреждениями. В этом случае, поскольку преподаватель не имеет доступа к журналу результатов обучения, необходимо определить способ контроля работы студентов. При выборе форм контроля преподавателю следует учитывать следующие факторы: количество студентов, вовлеченных в данный вид работы; количество аудиторных часов; соответствие выбранного МООК изучаемому на занятиях материалу. При высоком процентном соотношении студентов, занимающихся онлайн, к общему количеству студентов в группе целесообразно выделить время на аудиторном занятии



для устного обсуждения материалов онлайн-курса, в противном случае такое обсуждение лучше проводить на консультации, куда приглашены студенты из разных групп. При совпадении тем, рассматриваемых в рамках рабочей программы дисциплины, и тем онлайн-курса можно предложить студентам подготовить презентации для аудиторного занятия, что позволит не только проверить усвоение материала слушателями курса, но и получить дополнительную информацию студентам, не обучающимся онлайн. Показателем успешного прохождения онлайн-курса является также сертификат об окончании курса, который студенты могут распечатать или прислать преподавателю в электронном виде.

Такое использование готового MOOK требует от преподавателя дополнительной подготовки: либо прохождения MOOK на этапе выбора соответствующего курса, либо работы с материалами курса параллельно со студентами. Использование MOOK для организации самостоятельной работы ограничено рядом факторов: небольшое количество MOOK на русском языке; неравномерное тематическое распределение, а именно курсов по техническим, экономическим и естественнонаучным направлениям гораздо больше, чем по гуманитарным; несовпадение учебного плана с датами начала MOOK.

В зависимости от уровня развития иноязычной компетенции студентов и преподавателей существует два пути использования готовых MOOK на иностранных языках (ИЯ). При владении иностранным языком на уровне В2 («самостоятельное владение» в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения ИЯ) иноязычные MOOK могут использоваться для организации самостоятельной работы по вышеописанной схеме. При недостаточном развитии иноязычной компетенции MOOK на иностранном языке подойдет для организации самостоятельной работы студентов в рамках курса ИЯ, если преподаватель проведет определенную подготовительную работу.

При выборе MOOK по направлению подготовки студентов преподавателю ИЯ нужно, в первую очередь, обратить внимание на курсы, в описании которых указано, что для их освоения не нужно иметь специальных знаний в данной области. Это существенно, так как в соответствии с большинством учебных планов иностранный язык изучается на первом курсе, и, следовательно, студенты не обладают необходимыми профессиональными компетенциями. Не менее важным фактором отбора является языковая сложность, оценить которую можно

по рекламному ролику курса, обычно размещенному на первой странице MOOK. Предпочтительно, чтобы преподаватель изучил материалы курса, прежде чем рекомендовать его студентам: необходимо провести подготовительную работу и разработать задания и упражнения, направленные на преодоление языковых трудностей. Прохождение курса одновременно со студентами возможно, но создает дополнительную нагрузку для преподавателя. Большинство курсов имеет модульную структуру, и учебный материал выкладывается в сеть еженедельно, следовательно, преподавателю необходимо выполнить недельный объем работы за один-два дня, чтобы у студентов было достаточно времени для изучения очередного модуля. Контроль знаний осуществляется согласно описанной выше схеме.

Хотя нормативная база для использования MOOK в качестве части учебного плана разработана недостаточно, многие образовательные учреждения принимают активное участие в создании таких курсов, следуя по нескольким направлениям. Одной из возможностей создания MOOK является адаптация существующих курсов, созданных в виртуальных образовательных средах, например, в системе Moodle, к большому числу пользователей. Именно в системе Moodle созданы MOOK, которые предлагает МГУ имени М. В. Ломоносова на сайте проекта «Университет без границ». Другим способом может быть заключение партнерских отношений с российскими MOOK-платформами, которые оказывают техническую поддержку при создании MOOK. Например, проект «Универсарий» при поддержке РИА «Наука» и Агентства стратегических инициатив сотрудничает с 30 вузами и предлагает 61 курс по 20 категориям (по состоянию на 03.02.2015). Три российских вуза – Высшая школа экономики, Московский физико-технический институт и Санкт-Петербургский государственный университет – размещают свои курсы на платформе Coursera. Лидером в этой тройке является НИУ ВШЭ, преподаватели которой ведут 22 курса как на русском языке, так и на английском (по состоянию на 03.02.2015).

При разработке MOOK на иностранном, большей частью английском языке одной из задач, реализуемых российскими вузами, является укрепление позиций отечественной науки. Но, к сожалению, в этом случае остается неохваченной большая часть русскоговорящей аудитории. Решением данной проблемы может стать создание предметно-языковых интегрированных MOOK, причем в первую очередь по гуманитарным дисциплинам.



Предметно-языковое интегрированное обучение бурно развивается в последнее время в объединенной Европе и направлено на обеспечение мобильности граждан Евросоюза. В нашей стране разработано большое количество отдельных интегрированных уроков на уровне средней школы, ведутся педагогические эксперименты по внедрению предметно-языкового интегрированного обучения в практику вуза [7–9]. Данный подход к обучению является многоцелевым: с одной стороны, целью курса является овладение иноязычными компетенциями, с другой – в фокусе специальные знания.

Если применить предметно-языковой интегрированный подход к созданию МООК по гуманитарным дисциплинам, в частности по отраслям российского права или истории России, то можно говорить о третьей цели – популяризации и распространении знаний о нашей стране, ее политическом и общественном строе.

Предметно-языковой интегрированный МООК является многоцелевым не только с точки зрения обучения, но и по отношению к аудитории. Можно выделить три основные целевые группы: российские студенты, российские преподаватели, зарубежная аудитория. Для студентов такие курсы дают возможность развивать иноязычные компетенции параллельно с приобретением знаний по специальной дисциплине. Необходимо понимать, что предметно-языковой интегрированный курс не является эквивалентом курса на иностранном языке по данной дисциплине. Языковое оформление содержательной составляющей курса должно учитывать уровень владения им. Более того, в курсе должны присутствовать задания и элементы, направленные на выполнение задач языкового обучения. У преподавателей, являющихся специалистами в данной области, изучение содержательной части не вызовет затруднений, но поможет активизировать иноязычные умения и навыки, которые приобретают сегодня дополнительное значение в свете развития академической мобильности. Для зарубежной аудитории, наоборот, языковая составляющая курса не будет выполнять обучающую функцию, а содержание дисциплины может представлять особый интерес.

МООК пока является малоизученным явлением в педагогике, хотя, безусловно, базируется на теоретических основах дистанционного образования и электронного обучения. Использование предметно-языкового подхода при создании МООК может открыть новые перспективы применения этого вида обучения, но требует серьезных теоретических исследований и экспериментальной проверки.

Список литературы

1. *Downes S.* The rise of MOOCs. 23 Apr. 2012. URL: <http://www.downes.ca/post/57911> (дата обращения: 20.12.2014).
2. *Lewin T.* Instruction for masses knocks down campus walls. Published: 4 March, 2012. URL: http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?_r=4&hpw& (дата обращения: 20.12.2014).
3. *Ebben M., Murphy J. S.* Unpacking MOOC scholarly discourse : a review of nascent MOOC scholarship // *Learning, Media and Technology.* 2014. Vol. 39, iss. 3. URL: <https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26MurphyUnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf> (дата обращения: 20.12.2014).
4. *Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A.* MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012 // *The International Review of Research in Open and Distributed Learning.* 2013. Vol 14, № 3. P. 202–227. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531> (дата обращения: 20.12.2014).
5. *Siemens G.* What is the theory that underpins our moocs? 3 June, 2012. URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/> (дата обращения: 20.12.2014).
6. *Downes S.* What the ‘x’ in ‘xMOOC’ stands for. URL: <https://plus.google.com/+StephenDownes/posts/LEwaKx-L2MaM> (дата обращения: 20.12.2014).
7. *Самойлова Е. В., Назарова О. В., Корнилицкая Н. С.* Актуальные проблемы и перспективы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов в рамках интегрированного подхода // *Интеграция образования.* 2014. № 2 (75). С. 117–123.
8. *Вьюшкина Е. Г.* Предметно-языковое интегрированное обучение : юридическая консультация на английском языке // *Вестн. Сарат. гос. юрид. академии.* 2014. № 5 (100). С. 197–202.
9. *Григорьева К. Г., Салехова Л. Л.* Реализация принципов предметно-языкового интегрированного обучения с помощью технологий Web 2.0 в техническом вузе // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Информатизация образования.* 2014. № 2. С. 11–18.

Massive Open Online Courses: Theory, History, Implementation Prospects

E. G. Vyushkina

Saratov State Law Academy
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: vyushkina@mail.ru

Web 2.0 gave an impulse to development of a new trend in distance education – massive open online courses. The article is devoted to the theory and practice of massive open online courses in the context of higher education and lifelong learning. Massive open online courses development stages are considered. Two types of such courses are analysed, their advantages and disadvantages being emphasized. The



article outlines possible ways of implementation of existing massive open online courses into the Russian system of higher education. Also content language integrated approach to learning is suggested to be applied in creation of massive open online courses on humanities to expand the sphere of their use.

Key words: massive open online course, content language integrated learning, foreign language, lifelong learning.

References

1. Downes S. *The rise of MOOCs*. 2012. 23 Apr. Available at: <http://www.downes.ca/post/57911> (accessed 20 December 2014).
2. Lewin T. *Instruction for masses knocks down campus walls*. Published: 2012. March 4. Available at: http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?_r=4&hpw& (accessed 20 December 2014).
3. Ebben M., Murphy J. S. Unpacking MOOC scholarly discourse: a review of nascent MOOC scholarship. *Learning, Media and Technology*, 2014, vol. 39, iss. 3. Available at: <https://usm.maine.edu/sites/default/files/ctel/Ebben%26MurphyUnpackingMoocScholarlyDiscourse2014.pdf> (accessed 20 December 2014).
4. Liyanagunawardena T. R., Adams A. A., Williams S. A. MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008–2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2013. Vol 14, № 3. P. 202–227. Available at: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531> (accessed 20 December 2014).
5. Siemens G. *What is the theory that underpins our moocs?* 2012. 3 June. Available at: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/> (accessed 20 December 2014).
6. Downes S. *What the 'x' in 'xMOOC' stands for*. Available at: <https://plus.google.com/+StephenDownes/posts/LEwaKxL2MaM> (accessed 20 December 2014).
7. Samoylova E. V., Nazarova O. V., Korniletskaya N. S. Aktualnye problemy i perspektivy prepodavaniya inostrannogo yazyka studentam neyazykovykh spetsialnostei v ramkakh integririvannogo podkhoda (Relevant Issues and Prospects for Teaching a Foreign Language to Non-Linguistic Adult Students in the Context of Integrated Approach). *Integratsiya obrazovaniya* (Integration of Education), 2014, no. 2 (75), pp. 117–123.
8. Vyushkina E. G. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie: yuridicheskaya konsultatsiya na angliiskom yazyke (Content Language Integrated Learning: Client Consultation in English). *Vestn. Saratov. gos. yurid. akademii* (Bulletin of Saratov State Law Academy), 2014, no. 5 (100), pp. 197–202.
9. Grigoryeva K. G., Salekhova L. L. Realizatsiya printsipov predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya s pomotshyu tekhnologii Web 2.0 v tekhnicheskom vuze (Implementation of the principles of object-language integrated learning through technology WEB 2.0 in a technical University). *Vestn. Ross. un-ta druzhby narodov. Ser. Informatizatsiya obrazovaniya* (Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Ser. Informatization of Education), 2014, no. 2, pp. 11–18.

УДК 37

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Горшкова Марина Абдуловна –

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Московский государственный областной гуманитарный институт
E-mail: marucja.78@mail.ru

В системе высшего российского образования в последние десятилетия приоритет отдавался организации учебного процесса, воспитательная функция которого нивелировалась; произошла утрата качественной составляющей жизни молодых людей; утрата опыта воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава. Констатируется дифференцированный опыт общественной активности молодых людей, гражданская позиция которых не всегда согласуется с морально-нравственными критериями и подчас обусловлена эгоцентрической направленностью. В статье представлены некоторые взгляды на организацию воспитательной системы современного вуза, описаны условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства. Автором уточнены определения понятий «профессиональное воспитание», «воспитательная среда», «воспитательная система».

Ключевые слова: воспитание, куратор, воспитательная среда, воспитательная система.



Новое социальное время, новая воспитательная среда, социальные реалии, идеология общества ставят перед высшим образованием новые задачи в подготовке специалистов. В настоящее время ряд государственных документов определяет цели и задачи развития образования: это федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др. В этих документах поставлена задача воспитания нового поколения специалистов,



которая вытекает из потребностей настоящего и будущего развития России.

Профессиональное воспитание будущих педагогов – сложная, многоаспектная социокультурная и психолого-педагогическая проблема. Профессиональное воспитание в педагогике высшей школы исследуется по многим направлениям и включает определенные понятия: «воспитательное пространство», «воспитательная среда», «воспитание», «куратор», «студент».

По мнению ряда авторов, воспитательное пространство с внутренними гуманистическими отношениями является фактором, влияющим на развитие и самореализацию личности, ее самооценку. А. В. Гаврилин выделяет три характеристики воспитательного процесса: характер отношений, системность и параметры, через которые воспитательное пространство может быть описано [1, с. 56]. Л. И. Новикова определяет воспитательное пространство как специально организованную преподавателями совместно со студентами «среду в среде». Она создает не только дополнительные, но и принципиально новые возможности для развития студентов.

Общими условиями эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства являются: наличие **цели**, разделяемой всеми участниками процесса; единая педагогическая **концепция**, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; «мягкая» **структура** пространства, его **событийность**, **диалоговый режим**; разветвленная **система отношений** между различными субъектами пространства.

Субъектами воспитательного пространства могут быть:

индивидуальные: воспитуемые; родители; соседи; педагоги различных специальностей, работающие в разных воспитательных учреждениях; волонтеры из числа родителей, других обитателей микросоциума, работников организаций, расположенных в данном микросоциуме; муниципальные служащие и т.д.;

групповые: семья; группы сверстников, объединения по интересам; дошкольные, школьные и внешкольные учреждения; детские и юношеские объединения, организации; медицинские, культурные, общественные, религиозные, благотворительные организации; муниципальные органы управления, самоуправления и т.д.

Мы рассматриваем воспитательное пространство как полифакторное образование, инициирующее проявление конструктивных сущностных сил индивида, формирующих у него, в конечном итоге, просоциальные, витальные и ментальные стратегии.

На сегодняшний день задачи, стоящие перед вузом, успешно можно решить только в том случае, если постоянно вести поиск инновационных подходов к воспитательной работе со студентами. Это обусловлено не только проблемами воспитательной деятельности вузов, но и несколькими более общими причинами, а именно: необходимостью учета современных тенденций развития мирового сообщества, расширением информационной среды, изменениями в мире труда и т.д.

Инновационные подходы – это необходимые элементы успешной работы будущих выпускников в условиях рыночных отношений и конкурентного общества, помогающие молодому человеку реализовать свои компетенции в выбранной профессии. Молодые люди стали свободнее, раскованнее, осознали, что их благополучие зависит от них самих, у них появляются новые моральные, жизненные ценности. В то же время у молодежи наблюдаются эгоцентрическая позиция и настроения, которые проявляются в заботе только о собственном благополучии, безразличии к судьбе родных людей.

Индиферентная гражданская позиция подрастающего поколения, прагматизм, индивидуализм – издержки общества потребления и в какой-то степени результат деформации современной воспитательной политики. В связи с этим воспитательное пространство вуза должно быть одним из ведущих механизмов общественного развития, формирования культуры, реализации всего спектра личностных, профессиональных интересов и потребностей, обладающих нравственным потенциалом.

По своей сути воспитание представляет собой процесс, обеспечивающий осмысление и упорядочивание жизненных смыслов, ценностей, профессиональных и личностных целей человека. Актуальность осуществления профессионального воспитания продиктована, в первую очередь, значительной численностью студенческой молодежи, составляющей кадровый потенциал нашей страны. По мнению Н. М. Борытко, «в современной педагогике все более значимой становится задача воспитания человека, способного к самоопределению и конструированию своего жизненного пути в потоке социально-экономических и культурных перемен, которые зачастую воспринимаются как хаотичные и лишённые внутренней логики» [2, с. 53].

Мы убеждены, что воспитание человека сопряжено с развитием у него социального иммунитета и четкой жизненной позиции, помогающих ему ориентироваться в реальном и виртуальном



мирах духовных и нравственных ценностей с приоритетным развитием последних и имеющих четкое представление о своем предназначении в окружающем мире. Мы хотим дополнить: воспитание – это деятельность индивида в парадигме «человек-человек», когда межличностные отношения развиваются в конструктивном русле, не позволяющем доминировать примитивным тенденциям, сопряженным с прагматически ориентированной направленностью, но реализующим этику смысла жизни, служения людям и осознанно ответственных поступков.

Велика роль в воспитании студентов кураторов академических учебных групп. Изучению воспитательной деятельности куратора студенческой группы посвящено немало работ. Его основные задачи, функции и обязанности рассматриваются в трудах А. Н. Максимова, Б. А. Смирнова, В. С. Листенгартена, С. В. Винокурова, С. М. Годника, И. И. Кобыляцкого, Е. А. Евсина, Ю. И. Иванкина, И. И. Мирного, А. Е. Мармазинской, А. В. Кондрашовой, Л. Д. Деминой, Т. П. Бугаевой, Е. Н. Кролевецкой и других. Особенности студенческого возраста изучаются в работах А. А. Реана, Т. А. Евтеевой, Б. Г. Ананьева, Н. М. Пейсахова, И. С. Кона, А. В. Мудрика, Ф. Ариеса, В. В. Давыдова, П. М. Якобсона, А. Е. Личко, С. Холла, И. Ю. Кулагиной [3, с. 12].

В исследовании Т. П. Бугаевой анализируется воспитательная система современного вуза, дается характеристика деятельности куратора. Автор определяет педагогические условия осуществления деятельности куратора в вузе:

актуализация ценностного отношения педагогического коллектива образовательного учреждения к воспитательной работе со студентами;

закрепление норм деятельности сообщества кураторов в разрабатываемой и реализуемой педагогическим коллективом образовательного учреждения нормативно-организационной базе;

совершенствование профессионально-педагогической компетентности куратора благодаря сочетанию психолого-педагогического спецкурса, специально организованных рефлексивно-оценочных процедур и практической деятельности;

создание и реализация кураторами взаимосвязи и взаимовлияния компонентов воспитательной системы в многофункциональной и многообразной воспитательной среде вуза [4].

Таким образом, кураторство предполагает педагогическую поддержку, которая необходима даже взрослым. На протяжении обучения в вузе эта поддержка может быть направлена на разные стороны студенческой жизни: на первом курсе

необходима помощь в адаптации к вузу, а на последних курсах – в научном самоопределении и т.д. Учебная группа состоит из студентов разного психологического возраста, обладающих разным уровнем ответственности. Важными профессиональными педагогическими качествами куратора должны быть следующие: эрудиция; целеполагание; (практическое и диагностическое) мышление; интуиция; наблюдательность; оптимизм; находчивость; предвидение; рефлексия.

Студент и куратор являются элементами единой, продуманной, целенаправленной воспитательной системы. Л. И. Новикова считает, что воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъектов, целей, содержания и способов деятельности, отношений) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат [5].

А. Д. Тарасова в своем исследовании описывает четыре этапа формирования и развития воспитательной системы вуза в условиях малого города:

1) подготовительный: разработка теоретической концепции будущей воспитательной системы, моделирование ее структуры и связей между элементами;

2) становление системы: развитие педагогического коллектива, органов студенческого самоуправления, закрепление ведущих видов деятельности, приоритетных направлений воспитательной работы, отработка наиболее эффективных педагогических технологий; установление связей с региональными производственными и общественными организациями, взаимодействие с культурно-просветительными организациями, обеспечение поступательного развития и саморазвития воспитательной системы вуза;

3) окончательное оформление системы, завершающий этап процесса ее формирования: дальнейшее развитие педагогического коллектива, органов студенческого самоуправления, определение ведущих видов деятельности, приоритетных направлений воспитательной работы, отработка наиболее эффективных педагогических технологий; включение в функционирование воспитательной системы вуза все большего количества активных внешних участников – администрации города, управления образования, производственных коллективов, общественных организаций;

4) перестройка воспитательной системы, которая может осуществляться либо революционным, либо эволюционным путем [6].



В. С. Кагерманьян и Л. И. Коханович [7, с. 25] формулируют следующий перечень принципов при формировании современных воспитательных систем высших учебных заведений:

связь воспитания с жизнью, что предполагает взаимообусловленность воспитательной деятельности и общественной практики;

деятельностный подход к воспитанию, учитывающий будущую профессию студента и означающий реализацию принципа совпадения интересов общества и личности;

гуманистический характер системы общих и конкретных целей, задач и направлений воспитания;

единство воспитания и самовоспитания;

одновременность воспитания, осуществляемого различными образовательными и общественными структурами, для реализации воспитательных целей и формирования целостного духовного облика молодого человека;

последовательность и преемственность в содержании воспитательного процесса, форм, методов и средств, предполагающих поэтапное формирование конкретных качеств личности в зависимости от уровня обучения и его направления;

творческий характер и динамизм воспитания, отражающие развитие и обогащение воспитательного процесса.

Анализ научной педагогической литературы позволяет нам считать, что *воспитательная система – это сформировавшееся социальное образование, включающее сплоченный коллектив, четко представляющий своё предназначение и стратегию, деятельность своей организации, мобильно реагирующий на социально-экономические катаклизмы общества, реально оценивающий факторы внешней и внутренней среды, коллегиально и творчески решающий воспитательно-образовательные задачи.*

Исходя из вышесказанного, сегодня в вузе необходимо создание современной воспитательной системы, способной удовлетворить социальный заказ общества, а именно – воспитание разносторонне развитой личности будущего конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой культурой, интеллигентностью, социальной активностью, качествами гражданина-патриота.

Список литературы

1. Гаврилин А. В. Развитие отечественных гуманистических воспитательных систем. Владимир, 1998. 413 с.
2. Боротко Н. М. Система профессионального воспитания в вузе / под ред. Н. К. Сергеева. М., 2005. 145 с.
3. Горшкова М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 27 с.
4. Бугаева Т. П. Деятельность куратора в современном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2010. 26 с.
5. Воспитательные системы современной школы : опыт, поиски, перспективы / сост. Л. К. Балясная, науч. ред. Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова. М., 1995. 287 с.
6. Тарасова А. Д. Формирование воспитательной системы вуза в условиях малого города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 22 с.
7. Кагерманьян В. С., Коханович Л. И. Концептуальные основы формирования системы воспитания социально активной личности студентов // Организация воспитательной деятельности в вузах. М., 2002. С. 45–49.

To the Question about the Essence of the Educational System

M. A. Gorshkova

Moscow State Regional Institute for the Humanities
2, Zelenaya str., Orekhovo-Zuevo, 142611, Moscow region, Russia
E-mail: marucja.78@mail.ru

In the Russian system of higher education in recent decades, the priority is given to the organization of the educational process, the educational function of which is noticeably faded; there was a loss of the qualitative component of life in young people; loss of experience and educational activities of the faculty; States the differentiated experience of public activity in young people, civil position which is not always consistent with the moral criteria, sometimes due to egocentric orientation. This article presents some views on the organization of the educational system of the modern University, describes the conditions for the effective functioning of the various models of educational space. The author clarified the definitions of professional education, educational environment, educational system.

Key words: parenting, curator, educational environment, educational system.

Reference

1. Gavrilin A. V. *Razvitie otechestvennykh humanisticheskikh vospitatelnykh system* (Development of domestic humanistic educational systems). Vladimir, 1998. 413 p.
2. Borytko N. M. *Sistema professionalnogo vospitaniya v vuze. Pod red. N. K. Sergeeva* (System of professional education university. Ed. by N. K. Sergeev). Moscow. 2005. 27 p.
3. Gorshkova M. A. *Model vospitatelnoy deyatelnosti kuratora studencheskoy gruppy v pedagogicheskom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Model of the educational activities of the curator of the student group at the pedagogical university: the abstract of a thesis of Ph.D. of Pedagogy). Moscow, 2011. 27 p.
4. Bugaeva T. P. *Deyatelnost kuratora v sovremenном vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (The activities of the curator in contemporary university: the abstract of a thesis of Ph.D. of Pedagogy). Novokuznetsk, 2010. 26 p.



5. *Vospitatelnye sistemy sovremennoy shkoly: opyt, poiski, perspektivy* (Educational systems of the modern school: experience, prospecting, prospects). Compiler L. K. Balyasnaya, sci. ed. by L. I. Novikova, N. L. Selivanova. Moscow, 1995. 287 p.
6. Tarasova A. D. *Formirovanie vospitatelnoy sistemy vyza v usloviyakh malogo goroda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (The formation of the educational system of the university in a small town: the abstract of a thesis of Ph.D. of Pedagogy). Moscow, 2000. 22 p.
7. Kagermanyanyan V. C., Kokhanovich L. I. *Kontseptualnye osnovy formirovaniya sistemy vospitaniya sotsialno aktivnoy lichnosti studentov* (Conceptual bases of formation of an educational system of socially active identity of students). *Organizatsiya vospitatelnoy deyatel'nosti v vuzakh* (The organization of educational activity in university). Moscow, 2002, pp. 45–49.

УДК [378.016:51](083.9)

ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МАТЕМАТИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ БАКАЛАВРИАТА С ПРИСВОЕНИЕМ КВАЛИФИКАЦИИ «ПРИКЛАДНОЙ БАКАЛАВР»

Кондаурова Инесса Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой математики и методики ее преподавания, Саратовский государственный университет
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru



В статье обсуждается проблема организации профессионально ориентированной практики будущих педагогов-математиков в условиях прикладного бакалавриата. В структуру программы бакалавриата входят два вида практики: учебная и производственная. Автор обосновывает цели, содержание, ожидаемые результаты, способы и формы проведения каждого вида практики в соответствии с требованиями «Профессионального стандарта педагога» и «Концепции развития математического образования в Российской Федерации». Сформулированы условия эффективной организации профессионально ориентированной практики, указаны критерии результативности ее проведения.

Ключевые слова: профессионально ориентированная практика, педагог-математик, прикладной бакалавр.

В январе 2014 г. Министерство образования и науки РФ представило на общественное обсуждение проект «Концепция поддержки развития педагогического образования». Одним из ключевых элементов концепции является предложение готовить будущих учителей по принципам «прикладного бакалавриата», что предполагает замену значительного объема теоретических курсов на практический компонент и, как следствие, насыщение учебных планов подготовки прикладных бакалавров разветвленной системой профессионально ориентированных практик и стажировок. В связи с этим представляется актуальным изучение перспектив организации профессионально ориентированной практики будущих учителей математики в условиях прикладного бакалавриата.

Отбор и структурирование содержания блока «Практики» для педагогов-математиков мы проводили, опираясь на требования проекта федерального государственного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (ФГОС 3+). Также мы учитывали тот факт, что программы подготовки будущих учителей, в том числе и программы практик, должны быть приведены в соответствие с требованиями «Профессионального стандарта педагога», вступающего в силу с 1 января 2016 г., согласно которому наши выпускники должны быть в полной мере готовы к осуществлению своей профессиональной деятельности в соответствии со структурой и содержанием указанных в нем трудовых функций. Кроме того, 24 декабря 2013 г. была утверждена «Концепция развития математического образования в РФ», где одним из основных факторов, обеспечивающих качество математического образования, был обозначен педагог-математик, соответственно, были сформулированы и требования к современному педагогу-математику.

Проектируя структуру и содержание практики, мы не могли не учесть опыт нашей кафедры и сложившиеся на механико-математическом факультете традиции по подготовке учителей, которая выстроена у нас как университетский период становления профессиональной биогра-



фии будущего педагога от момента вхождения в профессионально-образовательное пространство до момента вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность. Кроме того, четыре года назад наш опыт организации педагогической практики обсуждался учебно-методическим объединением (УМО) по образованию в области подготовки педагогических кадров. В результате чего учебному пособию «Педагогическая практика» [1] был присвоен гриф УМО, а само пособие вышло в Издательстве Саратовского университета в 2011 г. Структурно блок «Практики» представлен у нас традиционно, тесно связанными между собой учебной и производственной практикой, при этом каждая из практик является завершенным элементом образовательного процесса, имеет определенные цели, содержание, формы и способы проведения, а также ожидаемые результаты.

Учебная практика предполагает в условиях наставничества со стороны опытного педагога в реальной образовательной организации знакомство с осуществлением формируемых трудовых действий, объединенных одной или несколькими трудовыми функциями, а также попытки самостоятельного выполнения этих действий (самостоятельные профессиональные пробы); предполагаемые формы проведения: учебная (психолого-педагогическая) практика, учебная (предметная) практика, учебная (методическая) практика.

Производственная (педагогическая) практика предназначена для полноценной отработки необходимых для последующей успешной профессиональной деятельности трудовых действий, обозначенных в «Профессиональном стандарте педагога» (с обязательным контролем правильности их выполнения и оценкой их сформированности), в реальной образовательной организации в условиях наставничества со стороны опытного учителя. Предполагаемые формы проведения этой практики: производственная (летняя педагогическая) практика; производственная (педагогическая) практика (практика пробных уроков); долгосрочная производственная (педагогическая) практика; производственная (преддипломная) практика.

Способы проведения практики определяются требованиями проекта ФГОС 3+ : для учебной практики – это стационарный способ проведения или в сторонних организациях, обладающих необходимым потенциалом. Производственная практика может проводиться только в сторонних организациях, осуществляющих образовательную и/или культурно-просветительскую деятельность. Ожидаемые результаты практики могут

быть сформулированы по-разному: мы сделали это в виде списка соответствия: компетенций из ФГОС 3+, соответствующих видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, и формируемых трудовых действий из «Профессионального стандарта педагога».

Само содержание практик выстроено у нас как система профессионально ориентированных заданий, отражающих совокупность профессиональных задач, в целом определяющих компетентность выпускника педагогической программы в соответствии с требованиями проекта ФГОС 3+. Для студента выполнение задания будет представлять процесс практического решения одной или нескольких профессиональных задач, направленных на освоение и отработку соответствующих трудовых действий и умений из профессионального стандарта.

Содержанием практики предусмотрена как инвариантная система заданий, обеспечивающая овладение будущими педагогами-математиками базовыми компетенциями, которые записаны в стандарте, актуальны сегодня и направлены на формирование готовности к организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, так и вариативная ее часть, создающая определенный резерв профессионального опыта у наших выпускников, расширяя их возможности и обеспечивая конкурентные преимущества. Инвариантная система заданий обязательна для выполнения. Вариативные задания, как правило, индивидуальные, они выполняются по желанию студента, исходя из личных интересов, потребностей и, конечно, возможностей базы практики. Результаты выполненных заданий, в том числе иллюстративные фото и видеоматериалы, могут быть включены в портфолио достижений студента, которое в настоящее время не является обязательным, но, возможно, в ближайшее время станет наряду с дипломом одним из средств учета и оценки квалификации выпускников педагогических программ прикладного бакалавриата.

Охарактеризуем содержание каждого вида практики. Учебную (психолого-педагогическую) практику мы предполагаем проводить в конце второго семестра в течение двух недель после изучения дисциплин «Введение в систему математического образования», «Психология», «Педагогика», «Психолого-педагогические основы обучения математике». Этот комплекс, изучаемый будущими педагогами на этапе вхождения в профессионально-образовательное пространство, ориентирован на формирование трудовой функции «Развивающая деятельность». Студен-



там будет предложено составить психолого-педагогическую характеристику личности учащегося, акцентируя при этом внимание на особенностях его математического развития, изучить возможности образовательной среды базы практики – содействует ли она математическому развитию детей, на основе составленной характеристики (совместно с обучающимся, его родителями/законными представителями, другими участниками образовательного процесса) разработать индивидуальную программу математического развития ребенка, предусмотрев в ней возможность оказания адресной помощи учащемуся с учетом его возраста, реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического, физического здоровья, а также потенциальных ресурсов образовательной среды базы практики. Главный ожидаемый результат практики второго семестра – научиться видеть и грамотно сопровождать ребенка, изучающего математику, в реальном образовательном процессе.

Следующий этап становления профессиональной биографии будущего педагога-математика – его профессиональное самоопределение. На этом этапе происходит самооценка правильности выбора образовательного пути и соотнесение своих личностных возможностей с особенностями осваиваемой профессии. В это время планируются две практики: учебная предметная и производственная летняя педагогическая.

Учебная предметная практика предполагается в конце третьего семестра, в течение двух недель, после углубленного изучения студентами предметных дисциплин; апробируемая трудовая функция – «Модуль “Предметное обучение. Математика”». Разрабатывая содержание предметной практики, мы учли результаты проведенного несколько лет назад международного исследования по изучению различных систем высшего педагогического образования в области математики и оценке качества подготовки будущих учителей математики средней школы – TEDS-M (Teacher education study in mathematics). Исследование показало, что будущие российские учителя испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих анализа предложенной математической ситуации или решения поставленной математической проблемы. Именно на это мы обратили внимание, проектируя содержание предметной практики для прикладных бакалавров, в программе подготовки которых априори предполагается превалирование методической составляющей за счет сокращения его исследовательско-предметной части. В связи с этим на предметной практике мы планируем предложить студентам провести

предметное мини-исследование по одной из тем школьного курса математики. Выполнение данного задания предполагает: обоснование актуальности выбранной темы; разработку ее предметного содержания путем изучения различных доступных студенту информационных ресурсов, в том числе ресурсов информационной образовательной среды базы практики; подбор и решение задач (включая новые задачи этапов Всероссийской олимпиады, других олимпиад, конкурсов); обобщение опыта работы учителей математики методического объединения школы/города по реализации этой темы в рамках основных и/или дополнительных образовательных программ; оформление результатов исследования в виде математического сочинения; составление методических рекомендаций по практическому использованию полученных результатов. Тему для предметного исследования студент выбирает самостоятельно, исходя из своих интересов, но из списка, предложенного ему руководителем практики. Подобное ограничение вызвано необходимостью связать содержательные части двух учебных практик: предметной и методической. На предметной практике студент разработает содержание одной из тем школьного курса математики, а на методической – индивидуально выполненные исследования будут соединены в командный проект по разработке программы учебного предмета или курса внеурочной деятельности.

Следующий семестр – четвертый, и первая производственная (летняя педагогическая) практика. Она предполагает частичную отработку двух трудовых функций профессионального стандарта – «Воспитательная деятельность» и «Модуль “Предметное обучение. Математика”». К этому времени студенты освоят теоретическое содержание формируемых трудовых действий (на лекциях) и отработают конкретные способы их реализации в условиях специально организованной образовательной среды (на практических и/или лабораторных занятиях) дисциплин «Психология», «Педагогика», «Основы культурно-просветительской деятельности» и «Дополнительное математическое образование школьников». Проектируя содержание этой практики, мы учли требования принятой в сентябре 2014 г. «Концепции развития дополнительного образования детей» по обязательному включению в программы подготовки всех педагогов модулей, относящихся к дополнительному образованию, работе с талантливыми детьми и обеспечению этих модулей площадками для проведения педагогической практики. В связи с этим мы планируем во время летней педагоги-



ческой практики предложить студентам: принять активное участие в составлении и реализации воспитательной программы базы практики; разработать и реализовать программу математического кружка или разновозрастной математической студии с учетом культурных различий посещающих ее детей, их половозрастных и индивидуальных особенностей, а также возможностей образовательной среды базы практики; вести, по возможности, активную культурно-просветительскую работу по профориентации и популяризации математики. Таким образом, в период летней практики студент сможет попробовать себя одновременно и в роли вожатого или воспитателя, и в роли организатора дополнительного математического образования детей. Базами летней педагогической практики могут быть детские летние оздоровительные лагеря, летние математические школы, тематические школьные детские площадки.

Третий год обучения – следующий этап становления профессиональной биографии будущего педагога-математика, на котором создаются условия для его творческой самореализации. На данном этапе достигаются первые вершины профессионального становления: первый проведенный урок, первое выступление на конференции, первая написанная статья, первый раз участие в каком-либо профессиональном конкурсе и т.п. Этап творческой самореализации сопровождается двумя практиками: учебной методической и второй производственной.

Учебная (методическая) практика проводится в пятом семестре, ее продолжительность – две недели, апробируемые функции: «Общепедагогическая функция. Обучение» и «Модуль “Предметное обучение. Математика”», изученные предметы: «Общая методика обучения математике», «Современные методы и технологии обучения и диагностики», «Инновационные формы и средства обучения математике», «Менеджмент качества математического образования»; предполагаемый формат практики – групповая проектная деятельность студентов по разработке программы учебного предмета или курса внеурочной деятельности. Разработанные студентами программы должны содержать: пояснительную записку, общую характеристику учебного предмета (курса), личностные, метапредметные и предметные результаты освоения предмета (курса), содержание предмета (курса), тематическое планирование с определением основных видов учебной (или внеурочной) деятельности обучающихся, а также описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Мы видим большие преимущества в организованных подобным образом практик методической и тесно связанной с ней предыдущей предметной. Содержательный аспект практик ориентирован на формирование у будущего педагога способности к разработке программ и проектированию содержания учебных предметов и курсов внеурочной деятельности, а предполагаемые организационные форматы практик направлены на развитие компетенций обучающихся в области учебно-исследовательской и проектной работ, необходимых будущему учителю для эффективного осуществления последующей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Кроме того, технология организации последней, методической, практики предполагает совершенствование у обучающихся навыков работы в команде, объявленной Агентством стратегических инициатив «Сколково» в проекте «Образование 2030» в ближайшем будущем одной из доминирующих форм получения образования.

В начале шестого семестра планируется вторая, четырехнедельная, производственная педагогическая практика пробных уроков. Базы практики – образовательные организации, реализующие образовательные программы основного общего образования. К этому времени студентами изучена большая часть методических дисциплин, в том числе «Методика обучения математике учащихся 5–9 классов», апробируемые на практике функции: «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность» и «Модуль “Предметное обучение. Математика”». На практике студентам будет предложено ознакомиться с основной образовательной программой основного общего образования базы практики и вести текущую урочную, внеурочную и воспитательную работу. В рамках урочной и внеурочной работы предполагается: изучение учебной программы, учебников, дидактических материалов по предмету; изучение тематических и поурочных планов учителя, плана внеурочной работы по предмету; разработка календарно-тематического плана проведения собственных уроков и плана внеурочных занятий; разработка конспектов; подготовка дидактических материалов к урокам, внеурочным занятиям; проведение и самоанализ уроков и внеурочных занятий; организация и осуществление текущего контроля и оценки учебных достижений по предмету. Воспитательная работа практиканта включает в себя: изучение опыта работы и оказание помощи классному руководителю по всем направлениям



его воспитательной деятельности; подготовка и проведение коллективных творческих дел с последующим их самоанализом.

Четвертый год обучения – это завершающий этап университетского периода становления педагога, связанный с проектированием его профессиональной биографии. Он предполагает выработку индивидуального стиля профессиональной деятельности, определение возможных вариантов продолжения образования и трудоустройства. И здесь особую миссию мы возлагаем на третью производственную практику, которую планируем проводить в седьмом семестре, долгосрочно, в течение восьми недель, она ориентирована на освоение будущим педагогом целостной профессиональной деятельности в условиях долгосрочного погружения практиканта в соответствующее профессиональное сообщество при поддержке опытного наставника. К этому времени будут изучены практически все методические дисциплины, в том числе «Методика обучения математике учащихся 10–11 классов на базовом и углубленном уровнях», а также «Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями». Практику предполагается проводить в образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего (полного) общего образования (в 10–11 классах). Предпоследняя практика предполагает осуществление практикантами текущей урочной и внеурочной деятельности (по аналогии с предыдущей практикой) и дополняется видами деятельности по: развитию универсальных учебных действий учащихся; работе с детьми, проявившими выдающиеся способности; коррекционной работе; воспитанию и социализации обучающихся; формированию и профессиональному использованию материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей детей; организации продуктивного сотрудничества в профессиональном сообществе базы практики; проектированию профессионального роста и личностного развития.

Последняя производственная (преддипломная) практика (восьмой семестр, четыре недели) проводится для выполнения выпускной квалификационной работы. Для ознакомления будущих педагогов-математиков с основами методологии и методики научного исследования в учебном плане их подготовки предусмотрена дисциплина «Основы исследовательской деятельности в области математического образования».

Одним из условий эффективной реализации нашего проекта является создание сопровожда-

ющего пакета учебно-методических материалов, в который могут быть включены: программы всех практик; электронное пособие-путеводитель для практикантов по последовательному вхождению в профессиональное педагогическое сообщество в виде сборника профессионально ориентированных заданий, структурированных по видам практик; технологическая карта прохождения практики; пакет контрольно-измерительных материалов; дневник практики.

Результативность выстроенной нами системы практик должна определяться фактическим уровнем готовности будущего педагога-математика к организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

Список литературы

1. Капитонова Т. А., Кондаурова И. К., Кулибаба О. М., Лебедева С. В. Педагогическая практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности 050201 – «Математика». Саратов, 2011. 182 с.

The Prospects of Organizing Professionally-Oriented Practice of Future Maths Teachers Studying Baccalaureate Degree Programs Awarding the Qualification of «Applied Bachelor»

I. K. Kondaurova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: i.k.kondaurova@yandex.ru

The article discusses the problem of organizing professionally-oriented practice of future maths teachers in the context of applied baccalaureate. The structure of the baccalaureate program includes two kinds of practice: educational and industrial. The author proves the objectives, content, expected results, methods and forms of each type of practice in accordance with the Professional Standard of a Teacher and the Concept of Development of Mathematical Education in the Russian Federation. The article sets out the conditions for the effective organizing of professionally-oriented practice and specified criteria effectiveness of its implementation.

Key words: professionally-oriented practice, a math teacher, Applied bachelor.

References

1. Kapitonova T. A., Kondaurova I. K., Kulibaba O. M., Lebedeva S. V. *Pedagogicheskaya praktika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. Ucheb. zavedeniy, obuchayushchikhsya po spetsialnosti 050201 – «Matematika»* (Teaching practice: a textbook for university students studying in the specialty 050201 – «Mathematics»). Saratov, 2011. 182 p.



УДК 070.422. 378

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Криволап Елена Юрьевна –

аспирант кафедры управления учебными заведениями и педагогики высшей школы, Классический приватный университет, г. Запорожье, Украина
E-mail: lenucik@ukr.net



Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей начальной школы, раскрытию сущности понятий «самостоятельная работа», «индивидуальная работа студента»; освещены педагогические, психологические взгляды на проблему; определены условия формирования и развития студента для осуществления самостоятельной работы, доказана важность и необходимость формирования готовности к самостоятельной работе будущего учителя начальных классов в профессиональной деятельности как способа приобретения новых знаний и профессионально-педагогического самосовершенствования. Указывается на необходимость обеспечения условий (в частности, создания педагогически комфортной образовательной среды, максимально приближенной к профессиональной) для организации самостоятельной работы будущих педагогов и их подготовки к развитию творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, личность, педагог, индивидуальная работа студента, педагогические условия, профессиональное образование, самостоятельная работа, творческий потенциал.

Современное изменение системы образования, существенные трансформации в окружающем мире, новые технологические, информационные процессы приводят к необходимости соответствовать новым требованиям, в том числе к высшему образованию. Общество сегодня требует специалистов иного уровня, способных к активной, креативной, мобильной деятельности, к самостоятельному приобретению и использованию на практике знаний, умений, навыков, полученных при обучении, а также получаемых в процессе профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, повышает требования к профессиональному образованию будущих специалистов, в частности студентов педагогических специальностей, так как им необходимо самим обладать всеми качествами, соответствующими требованиям современного общества, и быть готовыми к самостоятельной работе, при этом обладая навыками, знаниями, умениями, формами и приемами работы для формирования навыков организации индивидуальной, самостоятельной деятельности и развития творческого потенциала учеников начальной школы. Поэтому организа-

ция учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении требует существенных изменений. На первый план должны выйти: формирование у студентов умения учиться, способностей к самоанализу, саморазвитию, самопознанию, развитие собственной творческой активности.

В современных условиях актуализируется проблема формирования личности будущего педагога, способного к самостоятельной деятельности. Способность к самостоятельной работе – одно из основных качеств настоящего педагога, залог его успеха в профессиональной деятельности, поскольку современная система образования требует постоянного повышения квалификации и самообразования. Актуальность проблемы обуславливается не только социальной необходимостью наличия творческих и способных к самостоятельной работе педагогов XXI в., но и растущей потребностью личности в развитии своей индивидуальности, уникальности, целостности.

Цель статьи – раскрытие научных взглядов на процесс развития и формирования способностей личности студента к самостоятельной работе с точки зрения философии, педагогики, психологии; определение психолого-педагогических условий развития способностей к самостоятельной работе будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Исследованиями процесса самостоятельной работы занималось большое количество ученых, роль самостоятельной работы раскрывается в отечественных и зарубежных исследованиях (А. Алексюка, И. Герде, А. Дистерверга, Д. Дьюи, А. Журавской, И. Зязюна, В. Казакова, Я. Коменского, Н. Кузьминой, Н. Никандрова, И. Песталлоцци, П. Пидкасистого, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинского, К. Ушинского, М. Ярмаченко и др.).

Современная система контроля самостоятельной работы студентов в вузе обоснована в работах С. Архангельского, Е. Белкина, В. Загвязинского, И. Ильасова, А. Коржуева, В. Ляу-



дис, В. Попкова, С. Смирнова, Н. Талызиной и других ученых. Авторами определена сущность педагогической категории «контроль», его функции, виды и формы, разработаны общие требования к отбору и осуществлению контрольных процедур.

В научном мире наблюдается противоречие между понятием «самостоятельная работа» и понятием «самостоятельная деятельность», попытка снять это противоречие предпринята П. Пидкасистым. Ученый отмечает, что под самостоятельной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [1].

Самостоятельная работа – это виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, направленные на достижение намеченных дидактических целей, которые выполняются без непосредственного участия научно-педагогического персонала, но по его заданию в специально отведенное для этого время, свободное от обязательных для посещения учебных занятий.

Как пишет А. Л. Бердичевский, методисты предлагают следующее определение самостоятельной работы: «Самостоятельная работа – это разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся, осуществляемой ими на классных и внеклассных занятиях или дома по заданиям без непосредственного участия учителя» [2, с. 85].

Самостоятельная работа студентов – это не что иное, как моделирование их будущей профессиональной деятельности, в которой не будут преподавателей, но будут руководители, как правило, оценивающие самостоятельность как одно из самых востребованных профессиональных качеств. Это – некая универсальная компетенция, которая применима к любой профессиональной деятельности [3].

По мнению И. Ковалевского, основные формы организации самостоятельной работы студентов в отечественных и зарубежных высших учебных заведениях, по существу, не имеют отличий и определяются следующими параметрами: содержанием учебной дисциплины; уровнем образования и степенью подготовленности студентов; необходимостью упорядочения загрузки студентов при самостоятельной работе [4, с. 114].

Система самостоятельной работы студентов, будущих учителей начальных классов, строится с

учетом изменения характера их познавательной деятельности и обладает следующими особенностями:

1) системообразующим признаком является характер познавательной деятельности студентов, изменяющийся от воспроизводящего к преобразующему;

2) основными элементами системы являются цель, содержание, средства организации и управления, контроль;

3) содержание конкретизируется через последовательность сменяющих и дополняющих друг друга различных видов самостоятельной работы, взаимопроникающих и изменяющихся от репродуктивных к реконструктивно-вариативным, а затем – к творческим (в соответствии с изменением характера познавательной деятельности);

4) контроль за выполнением заданий осуществляется с помощью форм, отобранных с учетом вида самостоятельной работы студентов и в зависимости от характера их познавательной деятельности.

При построении системы самостоятельной работы студентов учитывается ряд положений:

1) в соответствии с деятельностным подходом усвоение содержания учебной дисциплины студентами происходит в процессе их собственной активности, направленной на предмет освоения;

2) необходимо заранее предусмотреть характер познавательной деятельности на каждом этапе самостоятельной работы и управлять ею [1];

3) процесс овладения сложной, целостной профессиональной деятельностью учителя начальных классов осуществляется в контекстном обучении [4];

4) необходимо учитывать специфику и особенности учебной дисциплины.

Процесс обучения студентов включает в себя разные формы самостоятельной работы: подготовку к текущим заданиям; изучение учебного материала, определенного для такой работы; составление текстов, кроссвордов и других проверочных материалов; выполнение переводов с иностранных языков; выполнение курсовых, квалификационных работ; создание творческих проектов; написание эссе, рефератов, докладов, рецензий, обзора литературы; изготовление иллюстрационного материала по заданной теме; участие студентов в научно-практических конференциях; написание научных статей; подготовка портфолио; занятие в архиве, музее, библиотеке; деловые игры, диспуты, дискуссии.

В процессе профессиональной подготовки преподаватели должны способствовать фор-



мированию навыков самостоятельной работы студентов. Для этого необходимо предоставлять им список тем для самостоятельного изучения, которые должны предусматривать самостоятельный выбор и учет индивидуальных способностей и потребностей студента; целесообразно проводить консультации по организации этой работы. Уделяя большое внимание самостоятельной работе студентов, необходимо проводить контроль за ее осуществлением и качеством.

Отдельное внимание преподаватели высших учебных заведений должны уделять формированию у студентов умений и навыков обучения самостоятельной работе будущих учеников начальных классов: для этого необходимо проведение практических занятий, семинаров, педагогической практики, круглых столов, стажировок по теме развития навыков такой работы у школьников, в частности у учеников начальных классов. При проведении практических занятий целесообразно написание конспектов уроков с включением самостоятельной работы в учебную деятельность детей, важно также раскрыть перед студентами формы и уровни самостоятельной работы школьников.

Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова выделяют следующие уровни самостоятельной работы учащихся: воспроизводящий, полутворческий и творческий [1, с. 224]. На первом начинается усвоение нового материала, на уроках в начальной школе формируется вербальная база произношения, грамматики и лексики. На втором происходит перенос приобретённых знаний в аналогичных ситуациях, т.е. у учеников вырабатываются определённые креативные навыки. Третий, творческий уровень способствует формированию и закреплению умений и навыков при выполнении детьми различных видов творческих коммуникативных заданий. Это наиболее креативный этап самостоятельной работы.

Для того, чтобы самостоятельная работа студента была качественной и результативной, педагоги высшей школы должны использовать современные технологии, методы и формы ее организации, так как подготовка студентов к этому виду работы является важным элементом профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы – и все это должно происходить в условиях педагогически комфортной образовательной среды.

Таким образом, перед системой образования стоит задача по модернизации и изменению содержания учебно-воспитательного процесса, при котором будут рассмотрены все возможные и необходимые формы и способы проведения и организации самостоятельной работы студентов,

способствующие проявлению у будущих учителей начальной школы интереса к саморазвитию, самообразованию и самосовершенствованию. Новая система образования должна развивать и формировать интерес к самостоятельному добыванию знаний и решению нестандартных задач, что позволит сформировать такие качества личности, как самостоятельность и ответственность.

Список литературы

1. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991. 287 с.
2. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989. 101 с.
3. Михалычева М. А. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов в логике реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2564> (дата обращения: 25.07.2014).
4. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 114–116.

Independent Work in the Process of Training of Future Primary School Teachers to Develop Creative Potential of Younger Schoolchildren

E. Y. Krivolap

Classic Private University
70-B, Zhukovskogo str., Zaporozhe, 69002, Ukraine
E-mail: lenucik@ukr.net

The article is devoted to the training of future primary school teachers, the disclosure of the concepts of «independent work», «individual work of the student»; lit pedagogical, psychological perspectives on the problem; the conditions for the formation and development of the student to the implementation of independent work, proved the importance and necessity of formation of readiness for independent work of the future teachers of initial classes in professional activities as a way of acquiring new knowledge and professional and pedagogical improvement. Emphasizes the role of independent work in the professional training of future teachers, the need to ensure conditions (in particular the creation of pedagogically comfortable learning environment, maximum approximate to professional) for the organization of independent work of future teachers and their preparation for the development of creative potential of young schoolchildren.

Key words: future elementary school teacher personality, personality, teacher, individual student work, pedagogical conditions, vocational training, independent work, creativity.

References

1. Rogova G. V., Rabinovich F. M., Sakharova T. E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* (Me-



- thodology of teaching foreign languages in high school). Moscow, 1991. 287 p.
2. Berdichevskiy A. L. *Optimizatsiya systemy obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze* (Optimization of foreign language teaching in pedagogical high school). Moscow, 1989. 101 p.
 3. Mikhailishcheva M. A. *Organizatsiya samostoyatelnoy uchebnoy deyatelnosti studentov v logike realizatsii federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professionalnogo obrazovaniya*. Available at: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/60/2564> (accessed 25 July 2014).
 4. Kovalevskiy I. *Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studenta* (Organization of independent work of students). *Vyshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia), 2000, no.1, pp. 114–116.

УДК 373.5

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ (АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ENGLISH-7»)

Орехова Юлия Михайловна –

аспирант кафедры теории и методики преподавания иностранных языков,
Ярославский государственный университет им. К. Д. Ушинского
E-mail: nikitina_89@bk.ru



Статья посвящена проблеме изучения иностранного языка в отрыве от культуры людей, говорящих на этом языке. Язык и культура – единое и неделимое целое, каждое слово – отражение иноязычного сознания. В связи с этим каждый урок иностранного языка должен содержать в себе информацию культурологического характера, что позволит реализовать одну из задач урока, предполагающую формирование социокультурной компетенции. Главным помощником учителя при планировании урока является учебно-методический комплекс. Именно учебник, соответствующий требованиям нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и содержащий достаточное количество социокультурной информации, способствует формированию социокультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: культура, социокультурная компетенция, компоненты компетенции, учебно-методический комплекс.

Радикальные изменения, произошедшие в последнее время в социокультурном контексте изучения иностранных языков, «привели к появлению новых потребностей в соизучении языков и культур» [1, с. 17]. Культура и язык неразрывно связаны и, следовательно, могут существовать лишь в диалоге: овладение иностранным языком как средством общения невозможно без знаний особенностей культуры страны изучаемого языка. При подготовке к занятиям учителям иностранного языка всегда следует помнить о том, что «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру» [2, с. 24].

Обучение иностранным языкам в контексте диалога культур предполагает социокультурный подход, который отразился в исследованиях Г. В. Елизаровой, В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева и др. По их мнению, подобный подход в обучении языкам приводит к формированию социокультурной и коммуникативной компетенций. Именно знание норм поведения, ценностей, этикета помогает преодолеть культурный барьер, что позволяет общаться представителям различных лингвосообществ, избегая «культурных помех».

Актуальность реализации социокультурного подхода на уроках иностранного языка в школе повышается и в связи с требованиями, определенными в образовательном стандарте основного общего образования по иностранному языку, где «социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам как часть коммуникативной компетенции наряду с речевой, языковой, компенсаторной и учебно-познавательной» [3, с. 137].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что для успешной коммуникации в современном поликультурном мире необходимо развивать у изучающих иностранный язык школьников социокультурную компетенцию, формируемую посредством языка и культуры. Само понятие иноязычной социокультурной компетенции как «осведомленности о социокультурном контексте использования языка сравнительно недавно вошло в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам» [4, с. 133].



Социокультурная компетенция занимает центральное место в исследованиях Г. В. Елизаровой, Н. Г. Муравьевой, В. В. Сафоновой, Е. Н. Солововой, П. В. Сысоева и др. Обычно ее рассматривают как «набор умений и навыков, с которым изучающий иностранный язык должен познакомиться, чтобы вникнуть в иноязычную культуру» [5, с. 209].

К пониманию «социокультурной компетенции» отечественные ученые подходят по-разному. Мы придерживаемся мнения П. В. Сысоева, который понимает под ней «уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях» [6, с. 19]. В своем определении он подчеркивает трехуровневую структуру социокультурной компетенции: знания, опыт общения, опыт применения языка. Это свидетельствует о том, что полученные на уроке теоретические знания (о нормах поведения, правилах общения, национальных особенностях и т.д.), как минимум, должны быть «закреплены» на уроках иностранного языка в процессе выполнения речевых упражнений по изучаемым темам.

Социокультурная компетенция имеет многокомпонентный состав. Как правило, большинство ученых (Е. М. Верещагина, И. Л. Бим, В. Г. Костомарова, В. П. Сысоев, Г. Д. Томахин и др.) выделяют в ней 3–4 основных составляющих. Мы разделяем точку зрения А. Чейца (A. Scheitz), который рассматривает социокультурную компетенцию как комплексное явление, включающее в себя следующие компоненты:

лингвострановедческий: лексические единицы с социально-культурной семантикой и умение применять их в ситуациях межкультурного общения (безэквивалентные слова, фоновые, реалии);

культурологический: социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон, знание традиций, обычаев народа изучаемого языка, сведения о национальном характере, об особенностях повседневной жизни, об уровне благосостояния населения, об основных ценностях и типичных для членов данного общества оценках;

социолингвистический: языковые особенности социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: речевые стереотипы, ситуативные, коммуникативные клише, формулы речевого этикета, модели речевого поведения;

социально-психологический: владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведе-

ния с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре [7, с. 31].

Таким образом, можно сделать вывод, что каждый компонент, входящий в структуру социокультурной компетенции, играет немаловажную роль при ее развитии. Именно комплексная подача социокультурного материала на уроках иностранного языка даст возможность использовать необходимые знания в беседе с носителем языка, выбирать правильную модель поведения в той или иной ситуации общения, правильно понимать культурные или исторические реалии при чтении иноязычной литературы.

Основным помощником учителя иностранного языка при планировании и проведении урока является выбранный учебно-методический комплекс (далее – УМК). Безусловно, он должен полностью отвечать требованиям, предъявляемым к современному учебнику иностранного языка: включать в себя задания, направленные на развитие у учащихся всех компетенций, в том числе и социокультурной.

Мы проанализировали один из популярных учебно-методических комплексов (УМК «English-7» В. П. Кузовлева, Н. М. Лапы, Э. Ш. Перегудовой и др.) с целью установления в нем компонентов социокультурной компетенции. Стоит отметить, что социокультурные знания «составляют содержательную основу учебника» [8, с. 11]: информация социокультурного характера, которой изобилует учебник, затрагивает личностную информацию об английских и американских школьниках и о странах изучаемого языка. Различные виды заданий, зачастую построенные по принципу сравнения двух культур, направлены на то, чтобы научить учащихся использовать полученные культурологические знания на практике. Анализ УМК «English-7» с целью обнаружения в нем компонентов, входящих в состав социокультурной компетенции, позволил нам сделать следующие выводы.

1. В рамках лингвострановедческой составляющей социокультурной компетенции к окончанию 7-го класса учащиеся должны знать и использовать в своей речи:

безэквивалентные слова: York, Mount Snowdon, the Lake District, the Museum of London, Oxford, Alton Towers Park, Children in Need, Save the Children, Help the Aged, the RSPCA, Friends of the Earth, UNICEF, the Red Cross, Greenpeace, the RSPB, the WWF, the British Library, Sherlock Holmes' Museum, Madame Tussaud's Museum, the Museum of London, the Blackpool Tower, the Snowdonia National Park, the Millennium Stadium, the Royal National Eisteddfod of Wales, the National Gallery of Scotland, the Royal Botanic



Garden Edinburgh (RBGE), the Postal Museum in Bath, the Wallace Monument, the Giant's Causeway, Belfast Botanic Gardens, the «Harry Potter» books, the Beano comics, Hamlet, the Beatles, the Oxford English Dictionary, Wimbledon, the FA Cup;

реалии: a field trip, Sports Day, a term, a half-term, Easter; a report card, summer classes, Sunday school, grammar school, a freshman, Summer hill, acrostic, a jack-of-all-trades, a sleepover party, a twinned school, an international school, a cross-cultural project, a friendship bracelet, frontier days, fish and chips, roast beef, Cadbury, Cheddar cheese, the pillar box, the telephone box, the Routemaster double-decker, the Royal Mail, a Tudor monarch, the Prince of Wales, the London Tube, the London Tube map.

2. В рамках культурологической составляющей социокультурной компетенции к окончанию 7-го класса учащиеся должны знать следующие исторические факты, традиции, черты национального характера, культурные привычки, особенности быта и повседневной жизни англоязычных стран (Великобритании и США):

факты культуры: the BBC, the Olympics, TREC, Nobel Prize, a jack-of-all-trades, The Duke of Edinburgh's Award, community, lunch hour, the First News (newspaper) charity, a charity (organisation), a volunteer, eco-school, three Rs, rainforests, greenhouse effect, Earth Day, a couch potato, MTV, a climbing center, a fancy-dress party, rugby, cricket, Morris dancing, eisteddfod, the «Swinging Sixties», the Order of the British Empire, a traditional cup of tea, a limerick, the British weather, the Welsh dragon, a cottage garden, the village green, an English village, Action Men, a bouncy castle, crazy golf, musical chairs, PlayStation Skate Park, Go Skateboarding Day;

известных людей, внесших вклад в развитие стран(ы): A. Einstein, M. Twain, A. S. Neill, Horatio Nelson, Marie Curie, Michael Phelps, Joanne Rowling, Vivien Leigh, Henry Dunant, Julius Sterling Morton, Roald Dahl, Mary Quant, Charles Darwin, Charles Dickens, Isaac Newton, Admiral Nelson, Leif Erikson, Alfred the Great, Elizabeth I; отрывки из художественных произведений: Einstein Anderson and the Huck Finn Raft Race after Seymour Simon, comics Nancy;

художественные произведения, молодежные журналы, литературных героев: Einstein Anderson and the Huck Finn Raft Race after Seymour Simon, comics Nancy, The Twits by Roald Dahl, Second Chance by Kate William, The Kite-Makers by Susan Renner-Smith, Earth to Matthew by Paula Danziger, The Fur Coat by David Evans, French Fries Up Your Nose by M. M. Ragz, The Highlights for Children, The National Geographic World, Do

Not Read This Book by Pat Moon, Old Yeller by Fred Gipson, The Very Fine Clock by Muriel Spark, Some Friend! by David Gifaldi, Sleepovers by Jacqueline Wilson, The Diary of a Teenage Health Freak by A. Macfarlane and A. McPherson, Under a Spreading Chestnut Tree ... by Carol H. Horowitz, Sherlock Holmes by Sir Conan Doyle, Miss Marple by Agatha Christie, The Adventures of Tom Sawyer by Mark Twain, Claudia and the Phantom Phone Calls by Ann M. Martin;

музеи, галереи, монументы: Sherlock Holmes' Museum, Madame Tussaud's Museum, the Museum of London, the Blackpool Tower, the Snowdonia National Park, the Millennium Stadium, the Royal National Eisteddfod of Wales, the National Gallery of Scotland, the Royal Botanic Garden Edinburgh (RBGE), the Postal Museum in Bath, the Wallace Monument, the Giant's Causeway, Belfast Botanic Gardens, the British Library;

праздники и важные события: the Red Cross Day, Arbor Day, Make a Difference Day, International Day of Volunteers, International Day for the Elderly People, the Edinburgh Festival Fringe, St Patrick's Day;

игры и игрушки: Barney dinosaur, the Fur Real pets, water yo-yos, Nintendog, Gogo's Crazy Bones, the Monopoly board game;

национальные парки и заповедники, экологические организации: Friends of the Earth, Greenpeace, the RSPB, the WWF, the Lake District National Park, the Great Smoky Mountains, the Grand Canyon, Yellowstone Park, the Everglades.

3. В рамках социолингвистической составляющей социокультурной компетенции к окончанию 7-го класса учащиеся должны знать и использовать в своей речи следующие речевые и поведенческие клише в зависимости от контекста:

уточнить: I'm sorry, but I have a question, Sorry; I don't quite understand, I didn't get you;

узнать точку зрения (мнение) относительно того или иного вопроса: What do you mean? What do you mean by...? Can you explain what do you mean be..., please?

узнать, что человек умеет делать (хорошо или плохо), и рассказать о своих умениях: Do you know how to...? Do you know anything about...? What are you like at...? I know how to..., I'm not bad at..., I'm really good at..., I don't know how to..., I've no idea how to..., I'm not good at...

выразить определенные эмоции (воодушевление, скуку или беспокойство): What a great idea!; That's wonderful!; It sounds like fun!; Terrific!; I don't think it's exiting; I'm really not interested in...; It sounds boring; I'm worried about...; I find this problem very worrying; I'm (very) concerned about...



выразить желание что-либо сделать: I'd be happy to do it! No problem; Ok; Sure; Why not?

выразить одобрение: It seems just fine; That's very good!; I'm all for it!; it's just what I wanted;

выразить полное или частичное согласие: How true, I absolutely agree; Yes, but on the other hand...; Yes, maybe, but...; Agreed, but...

согласиться или не согласиться с предложением: I'd love to...; Certainly!; All right!; That would be nice!; Unfortunately, I'd like to, but...; I'm afraid, I can't.

4. В рамках социально-психологической составляющей социокультурной компетенции к окончанию 7-го класса учащиеся должны уметь вести себя соответственно нормам, принятым в США и Великобритании, а именно:

корректно выражать и отстаивать свою точку зрения в рамках изучаемых тем;

представлять собственную культуру;

находить сходства и различия между образом жизни в своей родной стране и странах изучаемого языка [8, 9].

Можно отметить, что УМК «English-7» полностью соответствует требованиям, предъявляемым к современному учебнику иностранного языка: в нем есть все компоненты социокультурной компетенции, что во много влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Итак, язык и культура – единое и неделимое целое: «без знания мира изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения» [2, с. 31]. Знания особенностей культуры страны изучаемого языка помогут обучающимся избежать коммуникативно-понятийных недопониманий, возникающих в процессе межкультурного общения. В настоящее время одной из главных задач, встающей перед учителем иностранного языка, является развитие социокультурной компетенции. Зачастую в используемом на уроках УМК содержится недостаточно упражнений и заданий, направленных на развитие всех четырех аспектов социокультурной компетенции (лингвострановедческого, культурологического, социолингвистического и социально-психологического). Дополнительные материалы, позволяющие развивать социокультурную компетенцию в комплексе, можно найти в Интернете. В связи с этим возникает необходимость в разработке модели формирования социокультурной компетенции с использованием ресурсов сети Интернет.

Список литературы

1. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–23.

2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 624 с.

3. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2011. № 9. С. 136–143.

4. Глуценко О. А. Отношение понятия мотивационной основы к понятию социокультурной компетенции в контексте изучения иностранного языка // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2008. № 5. С. 131–133.

5. Зайцева А. В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2007. № 7. С. 208–210.

6. Саланович Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 18–22.

7. Воробьев Г. А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка (поиск эффективных путей) // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 30–36.

8. Кузовлев В. П. Английский язык. Книга для учителя. 7 класс : пособие для общеобразовательных организаций. М., 2011. 232 с.

9. Кузовлев В. П. Английский язык. 7 класс (учебник для общеобразовательных учреждений). М., 2011. 252 с.

The Problem of the Formation of Sociocultural Competence in the Context of New Federal Standards (Coursebook «English-7»)

Y. M. Orekhova

Yaroslavl State University
108, Respublikanskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: nikitina_89@bk.ru

Study of the language, separately from the culture of people, who speak this language, prevents the formation of the second linguistic personality ready to the cross-cultural communication. So, languages and cultures are the single whole and each word is the reflection of another consciousness. Therefore, teachers of foreign language(s) should include some sociocultural information in the lesson. It helps to reach one of the aims of the lesson which consists in the forming of the sociocultural competence. Teachers use the course book planning the lesson, because it is the main aid. If the course book is according to new federal standards and contains enough sociocultural information, it will develop the sociocultural competence of learners.

Key words: culture, sociocultural competence, components of competence, coursebook.

References

1. Safonova V. V. Kulturovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya (Learning of cultures in the system of modern language education). *Inostrannyye yazyki v shkole* (Foreign languages at school), 2001, no. 3, pp. 17–23.



2. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* (Language and cross-cultural communication). Moscow, 2000. 624 p.
3. Muraveva N. G. Ponyatie sotsiokulturnoy kompetentsii v sovremennoy nauke i obrazovatelnoy praktike (Sociocultural competence in modern science and educational practice). *Vestn. Tyumen. gos. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* (Tyumen State University Herald. Ser. Pedagogy and Psychology), 2011, no. 9, pp. 136–143.
4. Gluschenko O. A. Otnoshenie ponyatiya motivatsionnoy osnovy k ponyatiyu sotsiokulturnoy kompetentsii v kontekste izucheniya inostrannogo yazyka (The concept of motivational basis to the concept of sociocultural competence in a context of learning of foreign language). *Vestn. Pskov. gos. un-ta. Ser. Sotsialno-gumanitarnye i pedagogicheskie nauki* («Vestnik Pskovsu» Magazine. Ser. Socially-humanitarian and psycho-pedagogical science), 2008, no. 5, pp. 131–133.
5. Zaytseva A. V. K voprosu o sotsiokulturnom podkhode v obuchenii inostrannym yazykam (A sociocultural approach in teaching of foreign languages). *Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V. G. Belinskogo* (The Bulletin of the Penza state pedagogical University of V. G. Belinsky), 2007, no. 7, pp. 208–210.
6. Salanovich N. A. Obuchenie chteniyu autentichnykh tekstov lingvostranovedcheskogo soderzhaniya (Teaching of reading authentic texts with sociocultural information). *Inostrannyye yazyki v shkole* (Foreign languages at school), 1999, no. 1, pp. 18–22.
7. Vorobev G. A. Razvitiye sotsiokulturnoy kompetentsii buduschih uchiteley inostrannogo yazyka (poisk effektivnykh putey). (Development of sociocultural competence of future teachers of a foreign language {search of effective ways}). *Inostrannyye yazyki v shkole* (Foreign languages at school), 2003, no. 2, pp. 30–36.
8. Kuzovlev V. P. *Angliyskiy yazyk. Kniga dlya uchitelya. 7 klass* (English. Teacher's book. 7 form). Moscow, 2011. 232 p.
9. Kuzovlev V. P. *Angliyskiy yazyk. 7 klass* (uchebnik dlya obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy). (English-7, Student's book). Moscow, 2011. 252 p.

УДК 378

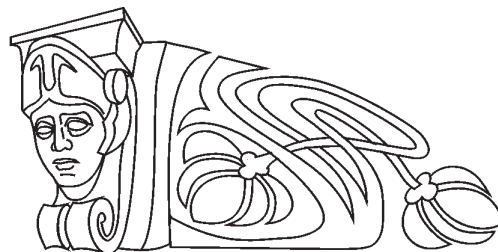
ФАКТОРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

Саяпин Василий Николаевич –

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой технологического образования,
Саратовский государственный университет
E-mail: sayapinvn@gmail.ru

Саяпина Наталия Николаевна –

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методологии образования,
Саратовский государственный университет
E-mail: sayapinanat@mail.ru



Статья посвящена определению факторов, наиболее эффективно сочетающихся с педагогическим сопровождением развития студентов, предполагающих выполнение субъектом образования определенной сознательной деятельности по развитию самопроцессов. На основании анализа взглядов исследователей в области психологии и педагогики на процесс развития личности обучающегося выделяются внешние и внутренние факторы, влияющие на рассматриваемый процесс, дается их подробное описание. К внешним относятся культура, социальная среда, обучение и воспитание, деятельность самой личности, педагогическое общение, а к внутренним – возрастные и индивидуальные особенности, возможности личности, а также её активность. В заключение делается вывод о том, что выделенные факторы в педагогическом сопровождении являются эффективным механизмом запуска взаимосвязанных процессов развития и саморазвития студентов.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, факторы педагогического сопровождения, развитие личности.

Реализация педагогического сопровождения студентов позволяет благоприятно влиять на их развитие путем выстраивания индивидуальных траекторий и создания условий для их воплощения в период подготовки. Понятие «развитие» представляет собой одну из основных категорий педагогической науки, а развитие личности признается в качестве ведущей цели системы образования. В выборе определения этого понятия остановимся на его классическом варианте, определяющем развитие как единство необратимого, закономерного, направленного изменения материальных и идеальных объектов мира, в результате которого возникает их новое качественное состояние. Поиск определения развития личности обучающегося приводит нас к наиболее распространенной его трактовке:



развитие личности – это процесс количественных и качественных изменений её организма, нервной системы и психики, т.е. *субъектом развития* выступает развивающаяся личность студента.

Важным в реализации процесса развития личности в системе образования является учет характеристик развития. Прежде всего, оно обладает протяженностью во времени, и само время является его сущностной характеристикой. Развитию присущи инерционность и латентные периоды, эволюционно-инволюционное движение, т.е. необратимость прогрессивных и регрессивных изменений, проявляющихся в количественных и качественных изменениях развивающейся личности. Развитие как процесс приобретения качественных новообразований характеризуется стадийностью и неравномерностью.

Развитие личности – это многоплановый процесс, определяющийся сложным сочетанием связанных между собой внешних (экологических, социокультурных) и внутренних (физиологических, психических, наследственно-биологических) факторов (Л. С. Выготский), обуславливающими количественный и качественный рост организма, и неотделим от ее жизненного пути, от социального контекста ее жизнедеятельности, от системы отношений, в которые личность включена [1].

С. Л. Рубинштейн отмечает, что «внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств» [2, с. 276]. В то же время он отмечает, что задача «перевода» внешних воздействий во внутренние факторы личности сложна. Одним из важнейших условий ее решения является такая организация познавательной деятельности, которая порождает комплекс необходимых положительных чувств и эмоций. Ведь «эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и “механизмом” ее движения» [3, с. 23].

Вышеизложенное позволяет заключить, что педагогическое сопровождение развития студентов представляет собой определенную сознательную деятельность субъекта по развитию *самопроцессов*, предполагает познавательный поиск ими идеала, эталона в социуме, в культуре, включает их эмоционально-волевую напряженность по созданию себя, своей индивидуальности. А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Слободчиков становление индивидуальности в процессе развития личности определяют как «сотворение себя», реализацию истинного «Я» путем преодоления ограниченности наличного, эмпирическо-

го «Я» в самосознании, жизни и деятельности. А. А. Мелик-Пашаев отмечает, что человек должен «в плане наличной действительности стать именно тем, кем он, и только он, является в потенциальной глубине своего существа» [4, с. 27]. Это позволяет главной ценностью образования считать становление личности обучающегося, воспитание её индивидуальности, что нацеливает современное образование на принятие в качестве основы признание за студентом права на выбор пути саморазвития, которое осуществляется посредством самостоятельных занятий, упражнений, или развитие собственными силами, без содействия каких-либо внешних сил.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет в качестве основы рассмотрения понятия «саморазвитие студентов» выделить основные положения теории деятельности (А. Н. Леонтьев), теории развития личности в процессе учебной деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова), теории становления субъективности и саморазвития человека (В. И. Андреев, В. Г. Рындак, В. И. Слободчиков), теории доминанты (А. А. Ухтомский). Так, В. Г. Рындак саморазвитие рассматривает как закономерное изменение личности студента, результатом которого становится качественно новое состояние как личности, так и ее деятельности [5]. В. И. Андреев саморазвитие рассматривает как вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, которая направлена на интенсификацию и повышение эффективности процессов самопознания, самоактуализации личности [6].

По большому счету, саморазвитие является диалектическим процессом, включающим длительную перспективу поиска смысла жизни и ежедневную работу над устранением собственных недостатков и изменением привычек. С этих позиций близким является определение саморазвития авторов Е. Н. Шиянова и И. Б. Котовой, определяющих его как процесс становления готовности человека (его внутренний потенциал) к осуществлению саморазвития и самореализации в соответствии с возникающими или поставленными задачами разного уровня сложности, в том числе выходящими за рамки ранее достигнутых [1, с. 27]. Этот процесс для студента становится возможным, если он ощущает себя субъектом собственной жизнедеятельности. При этом, как отмечает А. А. Ухтомский, решающее значение для возникновения доминанты саморазвития личности имеет удовлетворение потребностей саморазвития и самосовершенствования в опыте жизнедеятельности студента в продуктивных, творческих видах деятельности [7].



Л. Е. Ильина направление саморазвития личности связывает с выбором вектора развития и выделяет следующие: биологический (развитие протекает по заложенной в личности биологической программе); социальный (воздействие социума); вектор потребностей (доминанты) – временно господствующего очага возбуждения в центральной нервной системе [8]. Видно, что выделенные автором направления не противостоят условиям развития личности, а даже перекликаются с ними.

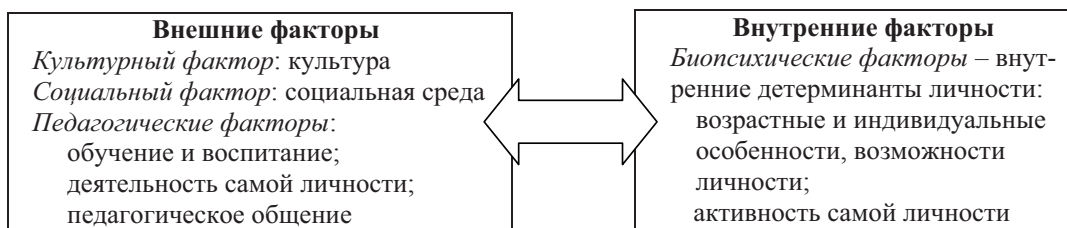
Современный уровень развития педагогики, обогащенной психологическими знаниями, позволяет выбирать методики и диагностировать развитие личности по определенным критериям.

Отметим, что теоретико-методологические посылки, касающиеся развития личности, актуальны и для развития личности обучающегося, а именно студента. А результатом развития, как считает И. Я. Лернер, является студент, успешно обученный знаниям, способам деятельности (умениям и навыкам), опыту творческой деятельности и эмоционально-чувственному отношению к миру.

В психолого-педагогической литературе выделяются множественные наборы внутренних и внешних факторов, влияющих на развитие личности обучающихся. В определении факторов, наиболее эффективно сочетающихся с педагогическим сопровождением развития личности студентов, обратимся к работам Е. В. Звягинцевой, В. В. Афанасьева, Е. О. Бабич и др. Так, по мнению Е. В. Звягинцевой, психолого-педагогическое сопровождение развития личности обучающегося может быть при наличии целого ряда факторов: природных задатков, социальной среды, условий обучения, степени сотрудничества с родителями и учителями, собственной активной учебно-познавательной деятельности личности [9, с. 39].

В. В. Афанасьев и Е. О. Бабич в социально-педагогическом сопровождении развития обучающихся выделяют целостную комбинацию факторов, а именно: культурный, социальный, биопсихические (внутренние), педагогические [10, с. 16], которые будут приняты нами за основу.

Выделим внешние и внутренние факторы, обогащающие развитие студентов и позволяющие повысить результативность их саморазвития (рисунок).



Внешние и внутренние факторы развития студентов в педагогическом сопровождении

Культурный фактор: глубинные личностные процессы развития обучающихся непосредственно связаны с их погружением в культуру. Именно она является одной из важных составляющих саморазвития личности ввиду того, что «принцип индивидуальности и принцип личности реализуются только в культуре – во всей совокупности жизненных проявлений, поскольку они озаряются культурным смыслом – обретают всемирно исторические основания и создают новую социальность» [11, с. 30].

В решении проблемы сопровождения развития личности обучающегося обратимся к работам М. Мид, в которых рассмотрены основные типы культур: префигуративная, кофигуративная и постфигуративная. Для каждой из них автор определяет цели и задачи педагогического сопровождения, предлагает оригинальное схематическое представление взаимодействия субъектов образовательного процесса (педагог – студент) и педаго-

гического сопровождения [12]. Префигуративная культура взаимодействие педагога и студента реализует как решение проблемы педагогом, а не студентом. Кофигуративная предполагает то же самое двумя участниками взаимодействия – педагогом и студентом, которые оторваны друг от друга. Только постфигуративная культура позволяет конструктивно взаимодействовать участникам образовательного процесса в решении проблем, результатом которого является принятие мнения другого участника, что повышает самостоятельность каждого из них в этом процессе.

Социальный фактор: абсолютным большинством исследователей признается объективное влияние социальной среды, социальных отношений, характерных для каждого этноса, на развитие личности, которые необходимо учитывать в организации ее педагогического сопровождения. Каждый обучающийся, являясь частью (членом) социальной среды, представляющей собой со-



вокупность материальных, экономических, социальных, политических и духовных условий существования, формирования и деятельности индивидов и социальных групп, наполняется ее знаниями, опытом, разделяет её оценки и ценности. При этом он стремится преобразовать окружающую его действительность посредством знакомства со всем тем и освоения того, что уже было познано и создано человечеством [13].

Биопсихическими факторами развития личности являются внутренние детерминанты, которые обусловлены ее природой. Мы соглашались с мнением В. В. Афанасьева, Е. О. Бабич, которые считают, что «внутренние факторы характеризуют сложившиеся к данному моменту побудительные мотивы и операционные возможности индивида. Это потребности и способности личности, эмоции, творческие способности и т.д., изначально заложенные в природе человека в виде задатков» [9, с. 17].

Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др. полагают, что развитие личности в значительной степени зависит от сформированной совокупности её взаимосвязанных между собой потребностей, мотивов, целей, которая побуждает, направляет и регулирует ее деятельность в достижении обозначенных ею результатов. В системе мотивов личности ведущее место занимают те, которые определяют положительное отношение к учению, к профессиональной деятельности, мотивы осознания социальной и личностной значимости приобретаемых знаний, умений и т.д.

Мотивация учения в значительной мере является следствием предшествующего пути развития личности и выступает как субъективная реакция на внешние воздействия, которые стимулируют появление мотивов. Следовательно, в ходе педагогического сопровождения развития личности необходимо такое воздействие или другие виды внешнего влияния, которые вызывали бы состояние интереса и удовлетворения познавательной деятельностью, эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стремление к достижению цели, гордость за выбранную профессию, специальность и т.д. [3, с. 23]. Такие состояния являются «строительным материалом» для формирования характера. С. Л. Рубинштейн вскрыл «механизм» перехода ситуативных состояний в устойчивые свойства личности [2, с. 416]. Он отмечает: «...чтобы мотив стал личностным свойством, закрепившись за личностью, “стереотипизированным” в ней, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой» [2, с. 239].

Важным в развитии личности является ценностная сторона получаемых ею знаний и умений, что связано с повышением требований к обучающимся в условиях сложной экономической и социальной ситуации в системе образования. Следовательно, в педагогическом сопровождении необходимо создавать ситуации, при которых общественно значимые знания, умения, компетенции воспринимались бы обучающимися как соответствующие их целям и интересам.

Педагогические факторы: гармонизация внешних (культурного и социального) и внутренних (биопсихических) факторов происходит под воздействием педагогических. Они имеют выраженный содействующий характер и способствуют развитию студентов. Участники образовательного процесса, осуществляющие сопровождение студентов, исключают стихийный характер их развития и способствуют профессиональному становлению обучающихся на более высоком уровне.

Остановимся на представлении выделенных нами педагогических факторов. Л. Г. Субботина, Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова и др. обучение определяют как один из основных и значимых факторов развития личности обучающихся, так как именно оно представляет собой единственный способ получения систематического и целенаправленного образования [1, с. 27; 13, с. 120]. Обучение при этом должно носить развивающий и воспитывающий характер: именно оно способствует зарождению и развитию основных психических и личностных новообразований, приобретению опыта осуществления различных видов деятельности, совместных действий, общения, достижения успехов и неудач [14, с. 120].

Влияние таких факторов, как культурный, социальный и внутренний корректируется воспитанием, эффективность которого проявляется в целенаправленном, систематическом и квалифицированном воспитательном воздействии. Его слабость заключается в участии сознания обучающегося, тогда как другие факторы действуют бессознательно или подсознательно. Но, с другой стороны, в этом заключается и его сила, так как влияние этого фактора может менять сознание студента. Поэтому, если оценивать влияние данного фактора с позиции его результативности, то можно сказать, что воспитанием можно добиться многого, но изменить полностью личность нельзя.

Воспитание подчиняет развитие человека намеченной цели, обеспечивает развитие определенных качеств, опираясь на заложенные природой задатки. Воздействуя на развитие человека, оно само зависит от развития, так как оно



постоянно опирается на достигнутый уровень развития, позволяющий оттолкнуться от него и выбрать наиболее оптимальные методы и средства, использование которых позволит личности продвинуться в своем развитии.

Влияние на развитие личности дополняется еще одним чрезвычайно важным фактором – её деятельностью. В процессе деятельности происходит всестороннее и целостное развитие личности, формируется её отношение к окружающему миру. Чтобы деятельность, основными видами которой являются игра, учение, труд, привела к формированию запроецированного образа личности, ее необходимо организовывать и разумно направлять. В этом и состоит сложность реализации данного фактора на практике, т.е. чтобы студент занимался активной деятельностью в процессе своего развития, необходимо применять такую систему методов, которая обеспечивала бы генерализацию определенных чувств, эмоций, мотивов, что приведет к установлению динамического стереотипа в его мышлении и поведении. Большую роль в этой системе будут играть упражнения и тренировки, создание эмоционального фона обучения и т.д. Процесс генерализации состоит в том, что систематическое изложение и повторение правильных положений и нравственных идей формируют «ценностные отношения» личности, которые «представляют собой необходимый, всеобщий и вечный фактор жизни человека» (Н. Ф. Талызина).

Среди различных факторов педагогическое общение, ориентированное на развитие личности, предполагает субъектные и равноправные связи между его участниками. Глубинные духовные и ценностные основания являются результатом педагогического сопровождения и служат укреплению партнерских отношений между субъектами. Отношение к развитию и саморазвитию как к ценности не только педагога, но и обучающегося, как полагают Б. С. Гершунский, А. В. Мудрик, Н. Б. Крылова, Л. Н. Куликова и другие, является важным педагогическим фактором. Степень сформированности у студентов стремления к развитию в значительной мере зависит от того, насколько самой личностью затрагивается отношение к самостановлению как к ценности, соответственно, и отношение обучающегося к знаниям обретает иной, ценностный смысл.

Действие представленных выше факторов в реальной педагогической действительности проявляется одновременно, а сами факторы образуют целостную систему и только для удобства их изучения рассматриваются в отдельности.

Именно педагогические факторы могут компенсировать, усилить или уравновесить влияние других.

Таким образом, реализация развития студентов позволяет создавать различные типы образовательных учреждений профессионального образования, выбирать альтернативные формы обучения, вариативные образовательные программы. Однако в рамках уже существующей системы образовательного учреждения осуществление эффективного развития студентов возможно посредством организации в ней педагогического сопровождения обозначенного процесса, оказывающего благоприятное влияние на обозначенный процесс путем создания условий, побуждающих к возникновению у обучающихся внутреннего импульса к саморазвитию, к осознанию себя в новой системе ценностей и отношений, обретению нового профессионального и личностного опыта.

Список литературы

1. *Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. М., 2000. 288 с.
2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000. 720 с.
3. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. СПб. ; М., 2003. 860 с.
4. *Мелик-Пашаев А. А.* Мир художника. М., 2000. 271 с.
5. *Рындак В. Г.* Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя : теория взаимодействия. М., 1997. 244 с.
6. *Андреев В. И.* Концептуальная педагогическая прогностика. Казань, 2010. 220 с.
7. *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб., 2002. 448 с.
8. *Ильина Л. Е.* Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития старшеклассника в профильном обучении // Омск. науч. вестн. 2007. № 6. С. 150–152.
9. *Звягинцева Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение развития личности / Акмеология. 2008. № 4. С. 38–44.
10. *Афанасьев В. В., Бабич Е. О.* Факторы и предпосылки социально-педагогического сопровождения обучающихся // Среднее профессиональное образование. 2011. № 1. С. 16–18.
11. *Баткин Л. М.* Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания. М., 2000. 1005 с.
12. *Мид М.* Преемственность в культурной эволюции. М., 1998. 250 с.
13. *Скворцова В. О.* Социальные аспекты в изучении нетипичного развития личности ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 168–174.
14. *Субботина Л. Г.* Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся // Сибир. психологический журн. 2007. № 25. С. 120–125.



Factors Pedagogical Support Students' Development

V. N. Sayapin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: sayapinvn@gmail.ru

N. N. Sayapina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: sayapinanat@mail.ru

Article is devoted to identify the factors most effectively combined with pedagogic supervision of students of professional education, involving the implementation of a specific subject Education conscious activity on the development of self-processes. Based on analysis of the views of researchers in the field of psychology and pedagogy on the process of development of the individual student stand out internal and external factors affecting the process in question is given a detailed description of them. The external factors include culture, social environment, education and training, the activities of the individual, educational communication, and internal – age and individual characteristics, the possibility of personality, as well as the activity of the individual. Finally it is concluded that the dedicated factors in stand of pedagogical support an effective mechanism for the launch of interrelated processes of development and self-development of students.

Key words: educational support, pedagogical support factors, personality development.

References

1. Shiyonov E. N., Kotova I. B. *Rasvitiye lichnosti v obuchenii* (Personal development training). Moscow, 2000. 288 p.
2. Rubinsteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* (Fundamentals of general psychology). St.-Petersburg, 2000. 720 p.
3. Khekkhauzen Kh. *Motivatsiya i deyatelnost* (Motivation and activity). St.-Petersburg; Moscow, 2003. 860 p.
4. Melik-Pashaev A. A. *Mir khudozhnika* (World of the artist). Moscow, 2000. 271 p.
5. Ryndak V. G. *Nepreryvnoe obrazovanie i rasvitiye tvorcheskogo potentsiala uchitelya: teoriya vzaimodeystviya* (Continuing education and development of creative potential of the teacher: the theory of interaction). Moscow, 1997. 244 p.
6. Andreev V. I. *Kontseptualnaya pedagogicheskaya prognostika* (Conceptual pedagogical prognostics). Kazan, 2010. 220 p.
7. Ukhtomskiy A. A. *Dominanta* (Dominant). St.-Petersburg, 2002. 448 p.
8. Ilina L. E. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie samorasvitiya v profilnom obuchenii* (Psychological and educational support self-development of senior pupils in profile training). *Omskiy nauchnyy vestnik* (Omsk Scientific Bulletin), 2007, no. 6, pp.150–152.
9. Zvyagintseva E. V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie rasvitiya lichnosti* (Psychological and educational support personal development). *Akmeologiya* (Acmeology), 2008, no. 4, pp. 38–44.
10. Afanasev V. V., Babich E. O. *Factory i predposylki sotsialno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya* (The factors and assumptions of social and pedagogical support of students). *Srednee professionalnoe obrazovanie* (Avarege professional education), 2011, no. 1, pp. 16–18.
11. Batkin L. M. *Evropeyskiy chelovek naedine s soboy. Ocherki o kulturno-istoricheskikh osnovaniyakh i predelakh lichnogo samosoznania* (European man alone with himself. Essays on cultural and historical grounds and within personal identity). Moscow, 2000. 1005 p.
12. Mid M. *Preemstvennost v kulturnoy evolyutsii* (Continuity in cultural evolution). Moscow, 1998, 250 p.
13. Skvortsova V. O. *Sotsialnye aspect v izuchenii netipichnogo rasvitiya lichnosti rebenka* (Social aspects in the study of atypical development of the child). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2014. Vol. 3, iss. 2. pp. 168–174.
14. Subbotina L. G. *Model vzaimodeystviya sybektov vospitatelno-obrasovatel'nogo prozessa v psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii uchashchikhsya* (The model of interaction of subjects of upbringing and education process in the psychological and pedagogical support of students). *Sibir. psichologicheskii zhurn.* (Siberian Journal of Psychology), 2007, no. 25, pp. 120–125.

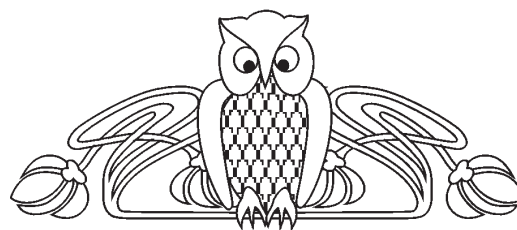


УДК 378

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ ЮРИСТОВ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

Хижняк Сергей Петрович –

доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой английского языка,
теоретической и прикладной лингвистики,
Саратовская государственная юридическая академия
E-mail: khizhnyaksp@inbox.ru



Цель статьи – рассмотреть возможные подходы к обучению межкультурной профессиональной коммуникации юристов при изучении дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Подходы к обучению культурно маркированному профессиональному общению предлагается осуществлять с учетом категорий, разработанных в общей педагогике и лингводидактике, культурологии, философии и языкознании. Общими подходами к изучению иностранного языка и культуры может быть общенаучная триада, включающая в себя форму, содержание и дистрибуцию. Она применима как к анализу языка, так и к анализу культуры. Такой единообразный подход к двум взаимозависимым общественным явлениям имеет лингводидактическую ценность.

Ключевые слова: межкультурная профессиональная коммуникация, языковая компетенция, язык, правовая культура, знание, форма, содержание, дистрибуция, фрейм.

В исследованиях по языковой педагогике отмечается, что современная образовательная политика направлена не только на изучение иностранного языка, но и на овладение национально-культурной составляющей в образовательном процессе [1]. В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Юриспруденция» лингвистическая составляющая иноязычного образования представлена дисциплиной «Иностранный язык в сфере юриспруденции», что подчеркивает ее профессиональную направленность. Известно, что право в каждом государстве культурно маркировано, поэтому и язык права представляет собой систему языковых единиц, выражающих не только профессионально значимые понятия, но и национальную правовую культуру. Правовая культура в каждом государстве развивалась с древнейших времен, поэтому ее «можно определить как систему исторически сложившихся правовых традиций, убеждений, ценностей, идей, установок практического правомерного поведения, обеспечивающего воспроизводство правовой жизни общества на основе преемственности. Наиболее яркие выражения правовая культура как одна из составляющих различных локальных цивилизаций находит в

традиционно устойчивой совокупности правовых источников, принципов, норм, процедур, традиционном правосознании, сложившихся в процессе длительного взаимодействия правовых, моральных, религиозных стандартов» [2].

Сложность осуществления профессиональной межкультурной коммуникации в юридической сфере заключается в том, что, с одной стороны, у кодифицированного права своя логика, отличная от логики обыденных морально-правовых представлений, элементами которых обладает практически каждый человек, а с другой стороны, в том, что у каждого национального права эта логика специфична, хотя и обладает определенными универсальными чертами (дифференциация законного и незаконного, например). Но то, что в одном обществе признается законным, в другом может быть противоправным. Даже в рамках одной правовой культуры можно заметить определенные отличия (например, законодательное признание однополых браков в некоторых штатах США и запрет на такие браки в других). В юридической терминологии разных вариантов английского языка можно обнаружить еще большие отличия (например, классификации преступлений в праве Великобритании и США). Следовательно, общность языка не всегда означает сходство правовых норм. Таким образом, проблемы межкультурной профессиональной коммуникации в юридической сфере могут рассматриваться не только в условиях двуязычного общения, но и в условиях, когда языки находятся в отношениях региональной вариативности. Региональная вариативность правовых норм в государствах, использующих один и тот же язык, еще в большей степени затрудняет профессиональную коммуникацию юристов, принадлежащих к иноязычным социумам, так как они должны различать особенности значений терминов и юридических таксономий отечественной правовой культуры и правовых культур социумов, использующих один и тот же иностранный язык.



С точки зрения теории речевой деятельности и теории языковой коммуникации владение языком предполагает наличие у обучающегося: 1) *языковой компетенции*, традиционно описываемой в терминах лингвистических знаний; 2) механизмов продуцирования и перцепции иноязычных высказываний, связанных с наличием *речевой компетенции*; 3) *коммуникативной компетенции* [3]. В 1990-е годы в методическом «обиходе» начинает широко использоваться понятие *межкультурная компетенция*, что предполагает формирование вторичной языковой личности на основе изучения ею чужой для нее действительности и восприятия иной культуры наряду с изучением языка [4].

Говоря о специфике межкультурной профессиональной коммуникации с точки зрения учета категории *знания*, необходимо выделить следующие важные аспекты, которые составляют межкультурную профессиональную компетенцию и служат успешной реализации такой коммуникации: 1) знание паралингвистических особенностей осуществления коммуникации с представителями иной культуры (особенности кинесики и проксемики, принятых в двух лингвокультурных сообществах, отражение хронотопа в языковой картине мира, культурно обусловленные правила использования артефактов, наличие систем национальных ценностей); 2) прочные знания родного и иностранного языков, особенности отражения национальной культуры как в общелитературном языке, так и в подъязыке науки (в особенности наличие эквивалентных, неполноэквивалентных и безэквивалентных слов и терминов); 3) знание своей национальной системы и структуры научной отрасли или сферы практической профессиональной деятельности, являющейся содержательной основой межкультурной коммуникации; 4) знание системы и структуры научной отрасли или сферы практической профессиональной деятельности в иноязычном социуме, являющейся содержательной основой межкультурной коммуникации; 5) знание основ, правил анализа и сопоставления особенностей разноструктурных языков, систем понятий и терминов в двух профессиональных культурах.

Проблема межкультурной коммуникации в профессиональной сфере не менее сложна, чем проблема коммуникации в условиях использования обыденного дискурса. Она включает в себя систему дидактически значимых понятий. Так, в современной лингводидактике широко используется термин *коммуникативное поведение*, который означает совокупность норм и традиций в общении представителей национального социу-

ма. Понятие коммуникативного поведения важно и для понимания особенностей осуществления межкультурной профессиональной коммуникации. «При коммуникационном поведении речь не имеет своей автономной цели, она обычно направлена на достижение внеречевых задач. Следовательно, коммуникативное поведение есть *деятельность с помощью языка*, структура которой, безусловно, включает не только знание языкового материала, но и речевые навыки и умения. Последние самым существенным образом отличаются от соответствующих компонентов собственно речевой деятельности своей мотивационной и ситуативной маркированностью, т.е. соответствием конкретной речевой задаче и жизненной ситуации» [4]. Следовательно, профессиональная коммуникация требует специфических навыков и умений участника общения. Задача профессиональной коммуникации обуславливает владение системой профессиональных знаний, а профессиональная межкультурная коммуникация осложняется необходимостью знания не только особенностей коммуникации в другом культурно маркированном социуме, но и в ином профессиональном сообществе, обладающем как сходными, так и различными компонентами профессиональных знаний.

Известно, что неправомерно сводить коммуникацию только к процессу передачи сообщения от одного человека к другому. Это процесс характеризуют как *деятельностный*, протекающий в форме речевой деятельности. Указанный подход был разработан еще в работах выдающихся российских ученых Л. С. Выготского [5] и А. Н. Леонтьева [6]. Речевая деятельность реализуется с помощью языковых знаков, которые служат материальной опорой мышления. С их помощью человек аккумулирует, получает и передает разнообразные знания и информацию. Знак представляет собой материально-идеальное явление. С его помощью индивид узнает нечто новое, лежащее за пределами материального выражения знака (формы). Контакты с другими культурами могут вызвать так называемый «*культурный шок*», который представляет собой осознание человеком расхождений, часто значительных, в нормах поведения, обычаях и традициях иностранцев. Культурный шок может возникнуть и при межкультурном общении в профессиональной сфере, особенно в юридической, вследствие несхожести в значениях терминов, которые часто предстают как эквиваленты в двуязычных словарях, не являясь таковыми, а также вследствие незнания национальных правовых классификаций, исторического и социально-экономического фона, на котором развивалась



и продолжает функционировать терминология, выполняющая не только познавательную, но и ориентирующую функцию в национальном и межкультурном профессиональном коммуникативном поведении.

Объяснение характера коммуникативного поведения народа в определенной профессиональной сфере, особенно юридической, должно основываться на типовых лингвокультурных правовых ситуациях. Разумеется, невозможно в рамках довольно непродолжительного профессионально ориентированного курса иностранного языка изучить все многообразие профессиональных ситуаций, которые могут привести к культурному профессиональному шоку, но вполне можно изучить типовые ситуации, которые формируются в соответствии с экстралингвистическими факторами, обуславливающими специфику юридического подязыка. Учет таких факторов может стать основой лингводидактических приемов презентации языкового материала обучающимся. К ним относятся: 1) гендерная и биологическая характеристика юридических терминов и классификаций (определение возраста правоспособности, особенности законодательного закрепления основ материнства и детства, пенсионного возраста и т.д.); 2) территориально-географический фактор (территориальное деление, характер субъектов государства и др.); 3) взаимодействие человека со средой обитания (экологические и природоохранные понятия); 4) естественные физические процессы, происходящие в универсуме (причинно-следственные связи между явлениями действительности, сроки давности и др.); 5) поведенческий фактор (действия, бездействие, законченные и незаконченные действия); 6) экономические факторы; 7) этнографические факторы (национальный состав населения); 8) особенности политики и идеологии, господствующих в обществе.

На наш взгляд, новизна подходов, разрабатываемых в современной лингвистике и лингводидактике, связана с выявлением на основе сопоставительного анализа «культурно заряженных» системных неязыковых и языковых явлений, а также возможностей их системной презентации в учебных материалах и педагогической практике. Так, в современной отечественной и зарубежной лингводидактике отчетливо выражена тенденция учета при обучении межкультурной компетенции и коммуникации научных работ в области типологии языков и структурной лингвистики. При таком подходе педагоги с необходимостью приходят к выводу о важности использования теоретических

лингвистических положений при презентации языковых явлений. Основой лингвистического аспекта обучения межкультурной коммуникации при этом является уровневый характер системы языка. В связи с этим методические приемы обучения межкультурной коммуникации обусловлены тем уровнем языковой системы, единицы которой рассматриваются на занятиях, т.е. при кросскультурном подходе выдвигается требование сравнения фонетических, лексических и грамматических особенностей языков. В связи с этим следует особо отметить работу Р. Ладо, в которой автор стремился к созданию универсальных теоретических оснований для сравнения языков и культур. На наш взгляд, автор сумел представить такие универсальные основания, причем выявленные им основания касаются как лингвистических, так и нелингвистических (культурных) феноменов, что позволяет анализировать такие феномены с точки зрения их формы (структуры), семантики и сочетаемости (дистрибуции) [7].

Следовательно, при обучении межкультурной коммуникации и ее осуществлении необходимо исходить из важного теоретического положения лингвистики о взаимодействии внешних (экстралингвистических) и лингвистических факторов в формировании юридической терминологии, об их влиянии на типологию и специфику юридических текстов и документов, а также помнить о том, что в отличие от многих терминологических систем, имеющих интернациональную основу (терминология математики, химии и т.д.), юридические терминосистемы разных языков являются культурно маркированными. Специфика правовых терминов развивалась на протяжении всей истории развития национальных систем права. Одни правовые явления отжили и исчезли, а вновь возникающие явления правовой действительности закрепились в ней навсегда (например, категории преступлений, собственности и др.). Точно так же отдельные термины либо сохранились, либо стали историзмами и архаизмами, что было связано как с исчезновением явлений, так и с замещением одних наименований другими под воздействием различных факторов (проникновением заимствований, историческими изменениями в языке и др.). Следовательно, межкультурная профессиональная коммуникация юристов может охватывать как исторические, так и современные аспекты права. Знание истории развития правовых систем позволяет глубже понять и осознать современные национально-культурные различия правовых категорий, выражаемых разными языками.



Правовую культуру также рассматривают как особую ее форму, содержанием которой является регулирование государством общественных отношений на основе норм права, которые обязательны для исполнения всеми членами общества. Указанные подходы к определению формы и содержания культуры лишь еще в большей степени затрудняют лингвокультурный анализ терминологии. На наш взгляд, следует найти наиболее обобщенные критерии анализа, которые способны представить научный аппарат философии, где термины «содержание» и «форма» определяются следующим образом: «СОДЕРЖАНИЕ и ФОРМА – характеристика состояний различных объектов действительности, где содержание выражает единство частей, связей, свойств, образующих предмет, явление или процесс, а форма – способ их связи, система внутренней организации, способ упорядочения и существования содержания. Содержание и форма находятся в неразрывном единстве: форма содержательна, а содержание всегда оформлено» [8, с. 81].

Если за исходное принять данное определение тесной взаимосвязи формы и содержания, можно определить и наиболее подходящий методологический подход к анализу единства формы и содержания. Такой подход может быть осуществлен путем обращения к фреймовой организации знания, которая позволяет отображать все разнообразие знаний о мире с помощью многообразия фреймов, среди которых выделяют: 1) фреймы-структуры для обозначения предметов и понятий; 2) фреймы-роли (судья, адвокат, истец, ответчик); 3) фреймы-сценарии (арест, наказание, судебный процесс); 4) фреймы-ситуации (кража, убийство, грабёж). Указанные типы фреймов можно соотнести с формой правовых знаний. Но у фреймов имеются и различные свойства, раскрывающие их содержание. В соответствии со свойствами фреймов выделяют четыре типа: 1) базовый тип, или прототип, отражающий интенциональные знания, т.е. обобщенные знания о закономерностях, присущих рассматриваемому классу объектов; 2) иерархические структуры, содержащие фреймы верхнего и нижних уровней, соответствующих иерархическим отношениям терминов и понятий; 3) значение по умолчанию, которое помогает восстановить предполагаемое значение имплицитных значений значениями по умолчанию; 4) отношения «абстрактное – конкретное» и «целое – часть». Под дистрибуцией в этом случае следует понимать наблюдаемые различия при наложении созданных фреймов на основе знаний двух правовых культур.

Содержание фрейма-прототипа заключается в родовых терминах: фрейм-прототип может быть разной таксономической глубины. В качестве глобального фрейма-прототипа может быть построена структура на основе репрезентантов *право* и *law*. Но такие построения вряд ли можно осуществить для практических целей сопоставления. Проще сравнивать фрагменты знаний на основе прототипов нижних уровней иерархии, например на основе репрезентантов *преступление* и *crime*. Содержание фрейма-прототипа в этом случае раскрывается с помощью иерархических структур, значений по умолчанию, отношений «абстрактное – конкретное» и «целое – часть», выявить которые помогают юридические классификации и дефиниции. Не менее важным для уяснения национально-культурной специфики терминов права является и построение фреймов для подсистем знаний, репрезентированных терминами, отсутствующими в другой правовой культуре.

Таким образом, межкультурная профессиональная коммуникация в юридической сфере – сложная проблема современной педагогики и лингводидактики. Эффективные методы и приемы обучения такому аспекту коммуникации могут быть разработаны на основе междисциплинарного подхода, который должен учитывать положения и принципы не только теории языка и права, но и других наук о человеке и обществе (философии, культурологии, психологии).

Список литературы

1. Плузник И. Л. Педагогическая интерпретация личностных качеств толерантности в аспекте межкультурной коммуникации // Вестн. Тюменск. гос. ун-та. 2003. № 1. С. 193.
2. Крашенинникова Н. А. Диалог культур и партнерство цивилизаций : становление глобальной культуры // X Международные Лихачевские научные чтения (Санкт-Петербург, 13–14 мая 2010 г.). Доклады. URL: <http://www.lihachev.ru> (дата обращения: 23.12.2014).
3. Шамне Н. Л. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Волгоград, 1999. 208 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика. М., 2004. 336 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. 504 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
7. Lado R. Linguistics across culture : applied linguistics for language teachers. L., 2005. 256 p.
8. Некрасова Н. А., Некрасов С. И., Садикова О. Г. Тематический философский словарь : учеб. пособие. М., 2008. 164 с.



Intercultural Professional Communication of Lawyers in Linguistic and Didactic Aspects

S. P. Khizhnyak

Saratov State Academy of Law
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: khizhnyaksp@inbox.ru

The aim of the article is to consider possible approaches to teaching professional intercultural communication of lawyers within the framework of the discipline «Foreign Legalese». Approaches to learning culturally marked professional communication must take into consideration categories developed in general pedagogy and linguistics, cultural studies, philosophy and linguistics. Common approaches to the study of a foreign language and culture may be based on the general scientific triad, which includes form, content and distribution. This triad is applicable both to the analysis of language and culture. Such a uniform approach to two interdependent social phenomena has both linguistic and didactic value.

Key words: intercultural professional communication, language competence, language, legal culture, knowledge, form, content, distribution, frame.

References

1. Pluzhnik I. L. Pedagogicheskaya interpretatsiya lichnostnykh kachestv tolerantnosti v aspekte mezhkulturnoy kommunikatsii (Pedagogical interpretation of the personal qualities of tolerance in terms of intercultural communication). *Vestn. Tyumensk. gos. un-ta* (The Bulletin of Tyumen State University), 2003, no. 1, p. 193.
2. Krashennnikova N. A. Dialog kultur i partnerstvo tsivilizatsii: stanovlenie globalnoy kultury. *X Mezhdunarodnye Likhachevskie nauchnye chteniya (Sankt-Peterburg, 13–14 maya 2010). Doklady* (Dialogue of cultures and partnership of civilizations: The making of global culture. X International Likhachevs scientific reading. Reports). Available at: <http://www.lihachev.ru> (accessed 23 December 2014).
3. Shamne N. L. *Aktualnye problemy mezhkulturnoy kommunikatsii* (Actual problems of intercultural communication). Volgograd, 1999. 208 p.
4. Galskova N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika* (The theory of learning foreign languages: didactics and methodology). Moscow, 2004. 336 p.
5. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech* (Thought and speech). *Sobr. soch.: v 6 t. T. 2. Problemy obshchey psikhologii* (collected works: in 6 vol. V. 2. Problems of general psychology). Moscow, 1982. 504 p.
6. Leontev A. A. *Yazyk, rech, rechevaya dejatel'nost'* (Language, speech, speech activity). Moscow, 1969. 214 p.
7. Lado R. *Linguistics across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. London, 2005. 256 p.
8. Nekrasova N. A., Nekrasov S. I., Sadikova O. G. *Tematicheskii filozofskiy slovar: ucheb. posobie* (Topical philosophical dictionary: textbook). Moscow, 2008. 164 p.

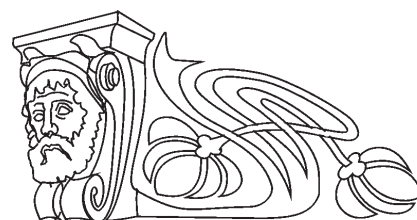
УДК 37.036:070

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Шаповалова Ирина Владимировна –

аспирант кафедры управления учебными заведениями и педагогики высшей школы, Классический приватный университет, г. Запорожье, Украина
E-mail: irisha242008@rambler.ru

Статья посвящена проблеме подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию; раскрытию философских, педагогических, психологических подходов к дефиниции профессионального самосовершенствования; освещению научных взглядов на подготовку будущих педагогов в контексте их творческого саморазвития, самообучения и самовоспитания. Охарактеризованы структурные компоненты готовности будущего учителя физической культуры к профессиональному самосовершенствованию. Очерчены особенности управления самостоятельной работой студентов как особой формы учебной деятельности, направленной на усвоение совокупности знаний, умений, навыков. Определены этапы процесса подготовки будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию. Подчеркивается, что педагогический процесс



подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию является творческим, системно-синергетическим.

Ключевые слова: будущий учитель физической культуры, педагогические условия, профессиональное образование, развитие, самообразование, самореализация, самосовершенствование, формирование.

Приоритетным вектором современного профессионального обучения сегодня является ориентация на саморазвитие личности студента. В условиях социально-экономических трансформаций на первый план выходит проб-



лема развития личности в контексте ценностей общества, что не представляется возможным без эффективной профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, готовых к вызовам современности. В связи с этим процесс профессионального самосовершенствования будущего учителя физической культуры должен быть перманентным и начинаться еще на этапе профессионального образования.

Сегодня выдвигаются новые требования к функциональному содержанию педагогического образования, осознается необходимость корректировки педагогических условий подготовки будущих учителей физической культуры, актуализируется проблема правильных акцентов в профессиональном обучении с учетом того, что в нынешних условиях возрастает потребность общества во всесторонне развитых учителях физической культуры – это требует формирования у студентов умений самостоятельно учиться, способности к самопознанию и самореализации; воспитания потребности в обучении на протяжении всей жизни; выработки навыков практического применения полученных знаний.

Актуальность проблемы усиливается не только необходимостью подготовки креативных учителей физической культуры, способных к профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни, но и возрастающей потребностью личности в развитии своей индивидуальности. Цель статьи – раскрытие философских, педагогических, психологических подходов к дефиниции профессионального самосовершенствования; освещение научных взглядов на процесс подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию как на педагогическую проблему.

Вопросы профессиональной подготовки будущих специалистов изучали отечественные и зарубежные исследователи (Н. Абашкин, В. Быков, Г. Васянович, П. Воловик, Г. Гуревич, И. Зязюн, Н. Нычкало, Т. Нейлор, Л. Пуховская, Л. Романишина, С. Сысоева, М. Сметанский, Л. Сущенко, И. Хейстер, П. Яковишин и др.). Ученые В. Бондарь, Н. Демьяненко, М. Евтух, Н. Кузьмина, В. Сластёнин, В. Семиченко, В. Хомич разработали фундаментальные теоретико-методические основы профессиональной подготовки будущего учителя.

Проблема подготовки к профессионально-педагогическому самосовершенствованию в научном мире рассматривается в контексте изучения готовности будущих педагогов к про-

фессиональному саморазвитию (Т. Степанова, М. Костенко, П. Харченко), самообразованию (Ю. Калугин, А. Малыхин, И. Наумченко), самовоспитанию (С. Елканов, А. Кучерявый, Л. Рувинский), самоактуализации и самореализации (Г. Балл, Ю. Долинская, В. Калошин, М. Лазарев, Н. Сегеда), мотивации профессионального самосовершенствования педагога (Б. Кондратюк, А. Борденюк, Т. Сущенко), развитию будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности (Е. Пехота, Г. Аксенова).

Несмотря на наличие в современной науке значительного количества исследований, посвященных вопросам подготовки будущих учителей физической культуры, недостаточно раскрытой осталась проблема формирования у студентов готовности к профессиональному самосовершенствованию. В процессе подготовки специалистов по физическому воспитанию существуют противоречия между традиционными целевыми установками на подготовку будущих учителей физической культуры и необходимостью модернизации процесса профессиональной подготовки в соответствии с современными тенденциями развития образовательной системы.

Самосовершенствование личности трактуется как явление, касающееся целостного изменения личности, а не улучшения отдельных ее свойств и способностей [1]. Для самосовершенствования личности значимым является не мера развития каких-либо качеств личности, а их нравственное содержание, способность к образованию общечеловеческих моральных ценностей [2].

Указывая на творческий характер профессионально-педагогического самосовершенствования, К. Скворцова осмысливает его как творческую самодетельность, которая базируется на внутренних стремлениях и установках [3]; С. Сисоева – как творческую педагогическую деятельность учителя по повышению своей профессиональной и общей культуры, по самовоспитанию и саморазвитию профессионально значимых качеств, педагогической креативности, как создание собственной творческой лаборатории [4].

По мнению И. Чемериловой, профессиональное самосовершенствование педагога следует определять как «целенаправленную, систематическую, высокоорганизованную и творческую деятельность учителя, которая заключается в самостоятельном углублении и расширении профессионально-педагогических знаний, развитии профессионально значимых умений, способностей и качеств личности» [5, с. 12].



Потребность в самовоспитании, являющаяся источником и движущей силой самосовершенствования, начинается с осознания собственных недостатков, желания от них избавиться, анализа причин, их вызывающих. Потребность педагога в самовоспитании поддерживается личными источниками активности (убеждениями, профессиональным мировоззрением, ценностными ориентациями, чувствами долга, ответственности, профессиональной чести и т. д.). Все это определяет систему действий по самосовершенствованию, основой которого является самосознание, или Я-концепция, т.е. устойчивая система представлений человека о самом себе, формирующая его самооценку и строящая взаимодействие с другими людьми.

Профессиональное самосовершенствование будущего учителя физической культуры, по нашему мнению, – это стремление личности к осознанию и совершенствованию своих качеств с целью активного качественного преобразования внутреннего мира и саморазвития, что является важным условием формирования готовности студента к профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни. Опыт работы над собой является предпосылкой профессионального самовоспитания, предполагает сознательную работу по саморазвитию личности в качестве профессионала.

Саморазвитие личности можно определять и как свободное, творческое самовыражение (Н. Бердяев, В. Розанов, В. Соловьев), как проектирование самого себя, как самосозидание своей целостности в творческой деятельности (И. Ильин, М. Хайдеггер), как осознание личностью смысла жизни (Л. Коган, И. Кон, Е. Трубецкой).

В процессе саморазвития человека вместе с неосознанными формами (подражание, копирование и др.) выделяются и осознаются самовоспитание и самосовершенствование, отличающиеся друг от друга природой самотворческой активности и масштабом преобразований. Личность реализует свои способности, постоянно самосовершенствуясь, в результате чего становится инициатором развития общества, внося свой вклад в его культурно-историческое развитие. В процессе обучения в высшем учебном заведении активность самосовершенствования должна быть доминирующей, и задача вуза – дать возможность для её реализации.

На наш взгляд, саморазвитие включает в себя самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самореализацию. Саморазвитие будущего учителя – это

процесс непрерывного самосозидания и совершенствования личностных и профессиональных качеств, что помогает личности подняться на высший уровень и компетентно решать жизненно необходимые проблемы и профессиональные задачи. Современная педагогическая наука трактует развитие и саморазвитие личности как единый, целостный процесс.

Самообучение – это концентрация познавательных, организационных и регулятивных действий, понимаемая как способ приобретения новых знаний и социальной ориентации, как черта интеллектуального развития. Будущий учитель физической культуры, который привык к самообучению, сам ставит перед собой цель и стремится достичь ее, творит себя, приобретая теоретические знания, формируя навыки и умения, развивая способности, воспитывая в себе необходимые профессиональные и личностные качества. Познавательная мотивация, лежащая в основе самообучения, становится исходным моментом развития профессиональной мотивации и направленности личности будущего педагога.

Самообучение происходит в форме учебно-профессиональной деятельности, когда активный познавательный интерес к учебной дисциплине сочетается с интересом к будущей профессии и процессу ее освоения. Таким образом, мотивация не только побуждает будущего учителя физической культуры к активной познавательной деятельности, но и помогает ему глубоко осознать сущность профессионального самосовершенствования.

Возможности для перехода к самообучению возникают в процессе организации познавательной деятельности, которая преследует двойную цель: формирование самостоятельности как черты личности и развитие способностей, умений, приобретение знаний и навыков. Если преподаватель целенаправленно стимулирует освоение студентами способов самообучения, тогда отмечается постепенное сближение их целей, мотивов, способов и результатов познавательной деятельности со структурными компонентами самообучения: в мотивационной структуре личности начинает доминировать активный познавательный интерес, вызванный внутренней потребностью в самостоятельном познании.

Анализ научных трудов показал, что особое внимание исследователи уделяют управлению самостоятельной познавательной деятельности студентов, подчеркивая возможность овладения студентами умениями и навыками самообразовательной деятельности [6]. Ученые отмечают, что при подготовке будущих учителей физической



культуры необходимо: обеспечить адекватное сочетание объема аудиторной и самостоятельной работы; методически правильно организовать учебную и внеаудиторную работу студента; предоставить ему необходимые методические материалы с целью превращения самостоятельной работы в творческий процесс; осуществлять контроль за организацией и ходом самостоятельной работы; поощрять качественное выполнение заданий, что положительно влияет на эффективность самостоятельной работы в целом.

Самостоятельная работа студента является особой формой учебной деятельности, направленной на формирование самостоятельности будущих специалистов и усвоение ими совокупности знаний, умений, навыков. Важным условием успешности самостоятельной работы будущих учителей физической культуры является формирование устойчивого интереса к избранной профессии и методам овладения ее особенностями, которые зависят от отношений между преподавателем и студентами в образовательном процессе.

Таким образом, выполняя самостоятельную работу, будущий учитель имеет возможность развить познавательные и исполнительские способности, память, самостоятельное мышление, настойчивость и выработать умение самостоятельно добыть знания. Современные реалии требуют активизации развития личности, ее стремления и готовности к профессиональному самосовершенствованию.

Структурными компонентами готовности будущего учителя физической культуры к профессиональному самосовершенствованию являются:

1) мотивационно-ценностный, отражающий систему интересов, самоустановок, мотивов, готовность к проявлению личной инициативы при выполнении профессиональных задач, а также формирующий мотивацию к профессионально-педагогическому самосовершенствованию;

2) когнитивный, включающий теоретические знания будущего учителя физической культуры, необходимые для непрерывного самосовершенствования, и формирующие профессиональную компетентность педагога;

3) операционно-деятельностный, формирующий педагогические умения и развивающий учительскую креативность;

4) эмоционально-волевой, развивающий профессионально-педагогическое самосознание и направленный на валеологические ценности;

5) рефлексивно-оценочный, характеризующий сформированность учебно-личностных

качеств будущего учителя физической культуры, которые развиваются в самостоятельной работе и самообразовательной деятельности.

Процесс профессионального самосовершенствования осуществляется в три этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие. Первый этап связан с глубоким изучением будущим учителем физической культуры требований, предъявляемых к выбранной профессии, осмыслением этих требований и анализом собственной личности и своей профессиональной деятельности. Профессиональное самопознание предполагает выявление особенностей волевого развития, волевой сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления).

Второй этап – самопрограммирование изменений личности – является материализацией собственного прогноза, касающегося возможного усовершенствования своей личности. На основе практической самооценки уровня развития, сформированности тех или иных позиций, имеющих особую ценность для педагогической деятельности, педагог разрабатывает программу самосовершенствования. Наряду с ней можно составить план работы над собой: план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Третий этап – этап реальных действий по самоизменению: средства и способы самовоздействия разнообразны и зависят от особенностей личности и конкретных условий. Особую роль играют средства саморегуляции, а также самоубеждение, самоприказ, самовнушение. Арсенал методов самовоздействия разнообразен: самоанализ, самонаблюдение, самопринуждение, самоконтроль, самоактивизация и т. п.

Сегодня актуализируется необходимость подготовки молодого поколения учителей физической культуры, способных быстро и адекватно реагировать на вызовы времени, быть всесторонне развитыми, творчески активными, профессионально компетентными. Особое место в структуре такой подготовки занимает формирование потребности будущих учителей физической культуры в профессиональном самосовершенствовании, непрерывном творческом саморазвитии и самообразовании личности, повышении профессиональной культуры.

Профессиональное самосовершенствование учителя физической культуры, по нашему мнению, является стремлением личности к осознанию и совершенствованию своих качеств с целью профессиональной самореализации.



Профессиональное образование будущих учителей физической культуры должно стать предпосылкой развития их профессионализма и готовности к самореализации личности, формированию гуманистических ценностных установок, направленности на профессиональное самосовершенствование в течение всей жизни. Улучшение профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры на современном этапе требует эффективных путей организации учебно-педагогического процесса.

Таким образом, подготовка будущего учителя физической культуры – это процесс формирования самостоятельной, энергичной личности, способной к самосовершенствованию, которое проявляется в самоанализе и постоянном саморазвитии, непрерывном самообразовании, способности к креативному мышлению и творческому применению полученных знаний. Педагогический процесс подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию, по нашему убеждению, можно назвать творческим, системно-синергетическим. Итак, пока проблема качественного формирования у будущих учителей физической культуры готовности к профессиональному самосовершенствованию на протяжении всей жизни приобретает особую актуальность.

Список литературы

1. Тертычная В. Ф. Самосовершенствование личности : культурологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Харьков, 1999. 21 с.
2. Лозовой В. А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Киев, 1991. 33 с.
3. Скворцова К. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1996. 142 с.
4. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посібник. Киев, 1994. 112 с.
5. Чемерилова И. А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 1999. 22 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.

Preparation of Future Teachers of Physical Culture to Professional Self-improvement as a Pedagogical Problem

I. V. Shapovalova

Classic Private University
70-B, Zhukovskogo str., Zaporozhe, 69002, Ukraine
E-mail: irisha242008@rambler.ru

The article is devoted to the training of future teachers of physical culture to professional self-improvement; disclosure of philosophical, pedagogical, psychological approaches to the definition of professional self-improvement; coverage of scientific views on the training of future teachers in the context of their creative self-development, self-learning and self-education. Characterized by structural components of the readiness of future teachers of physical culture to professional self-improvement. Outlined features of the control of independent work of students as a special form of educational activity aimed mastering the body of knowledge, abilities, skills. Identify the steps in the process of preparing future teachers for professional self-improvement. It is emphasized that the pedagogical preparation of future teachers of physical culture to professional self-development is a creative, systematic and synergetic.

Key words: future teacher of physical culture, pedagogical conditions, professional education, development, self-education, self-realization, self-improvement, formation.

References

1. Tertychnaya V. F. *Samosovershenstvovanie lichnosti: kulturologicheskii aspekt: avtoref. dis. ... kand. fil. nauk* (Self-improvement of personality: cultural aspect: author. dis. ... Ph. D. of fil. sciences). Kharkov, 1999. 21 p.
2. Lozovoy V. A. *Samovospitanie lichnosti kak filosofskosotsiologicheskaya problema: avtoref. dis. ... d-ra fil. nauk* (The actualization of a person as a philosophical-sociological problem: author. dis. ... dr. philos. sciences). Kiev, 1991. 33 p.
3. Skvortsova K. G. *Formirovanie u studentov pedagogicheskogo vuza gotovnosti k professionalnomu samovershenstvovaniju: dis. ... kand. ped. nauk* (The formation of students preparedness for professional self-improvement: dis. ... Ph. D. of ped. sciences). Kostroma, 1996. 142 p.
4. Sisoeva S. O. *Osnovy pedagogichnoyi tvorchosti vchitelya: navch. posibnyk* (The basics of pedagogical creativity of the teacher: textbook manual). Kiev, 1994. 112 p.
5. Chemerilova I. A. *Formirovanie gotovnosti budushchego pedagoga k professionalnomu samovershenstvovaniju: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (The formation of readiness of the future teacher's professional self-improvement: author. dis. ... Ph. D. of ped. sciences). Cheboksary, 1999. 22 p.
6. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* (Pedagogical psychology). Moscow, 1991. 480 p.



УДК 37.09

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПООЩРЕНИЙ И НАКАЗАНИЙ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Щеглова Алена Евгеньевна –

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и сервиса,
Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова
E-mail: asch92@mail.ru



В статье выявлен один из основных этапов исторического процесса эволюции поощрения и наказания в эпоху Средневековья, дана ретроспективная оценка прогрессивных концепций в истории педагогической мысли, выделены идеи, имеющие ценность для современной теории и практики педагогики. В эту эпоху на Востоке, в Западной и Восточной Европе в практике воспитания и обучения используются поощрения и наказания, но происходит постепенный переход от применения жестоких физических наказаний к признанию принципов гуманистической педагогики. В связи с этим в статье сосредоточивается внимание на системах взглядов и подходах целого ряда ученых, писателей и педагогов. **Ключевые слова:** жестокие физические наказания, методы воспитания, социальная страта, регламентация наказаний, представления о дисциплинарных требованиях, идеи гуманизма.

В педагогической науке особое место занимает история школы и воспитания Средневековья, когда получили развитие иные, чем в пору Античности, типы образования и парадигмы педагогической мысли. Выйдя из античного мира, школа и воспитание Средневековья стали альтернативой педагогической традиции древних сообществ и цивилизаций. Хотя средневековое воспитание в различных регионах мира не совпадало по временным рамкам, тем не менее всюду ему были свойственны общие характеристики. Построенное на сословных отношениях, это воспитание было ограничено социальными регламентациями и репродуктивными принципами обучения. И хотя уже в Средние века зарождались тенденции, направленные на самореализацию человека, освобождение его от жестоких социокультурных нормативов, в целом воспитание и обучение готовили личность к определенной социальной страте. Другая важная особенность средневекового воспитания – коллективное осознание принадлежности к тем или иным конфессиям и этносам [1].

Средние века – огромный исторический пласт, захватывающий более двенадцати столетий. В рамках Средневековья обычно выделяют три периода: V–X вв. – раннее Средневековье, XI–XIII вв. – развитое, или «высокое» Средневековье, XIV–XVI вв. – позднее Средневековье, известное как эпоха Возрождения. Культурное наследие Средних веков в истории челове-

ства чрезвычайно богато, не случайно именно в Средние века появляется категория поглощенных знаниями людей – ученых [1].

В конце V в. н. э. перестал существовать античный мир: Средневековье сменило цивилизацию древних греков и римлян. Для этого периода характерны жесткая дисциплина в воспитании и обучении детей, научение слушать и слушаться, в ходу был следующий афоризм: «Послушание – это наилучшее у человека».

Средневековое обучение и воспитание у африканских народов (в доколониальный период) не отличалось гуманизмом и строилось в мектебах на безусловном подчинении учащихся авторитету учителя и властей. Оно отличалось крайним консерватизмом, суровой дисциплиной, для поддержания которой использовались телесные наказания. Характерное для мусульманских государств превращение религии в силу, подчиняющую себе всю общественную, культурную, семейную и личную жизнь, в значительной степени устранило из воспитания дух творчества.

И в обучении, и в воспитании практиковались поощрения и наказания, существовал обычай, согласно которому лучший ученик проезжал верхом по улицам, а товарищи осыпали его сладостями. Чаще, однако, использовались наказания и предусматривалась определенная регламентация наказаний.

Нравы на мусульманском Востоке, как и в христианской Европе, в это время были жестоки: детей за любую провинность секли розгами.

О том, какова была атмосфера в мусульманских школах того времени, знал Фирудунбек Кочарлинский (1863–1920) – ученый, исследователь, литературовед, критик-публицист, талантливый педагог из Азербайджана. В своем сочинении «О положении женщин в воспитании детей у мусульман» он писал, что в некоторых мектебах в старину практиковался, хотя и оригинальный, но крайне грубый способ поощрения детей в правописании. Ученик, написавший работу безошибочно, получает от муллы право в его присутствии бить розгами по рукам тех, кто выполняет эту работу менее удовлетворительно;



при этом количество палочных ударов зависело от количества допущенных учеником ошибок. Иной раз случалось, что ученика, плохо написавшего работу, били до крови. От такого педагогического приема дети становились грубыми и жестокими, испытывая друг к другу ненависть и злобу.

О положении в педагогике средневекового Азербайджана можно судить по воззрениям ученого, мыслителя, философа, поэта Мухаммеда Насреддина Туси (1201–1274). Его отношение к поощрениям и наказаниям отражено в труде «О науке домоводства» и разительно отличается от отношения к этим методам воспитания педагогов, мыслителей как средневекового Запада, так и Востока. В упомянутом документе представлена целая программа воспитания. Она предусматривала необходимость воспитания в ребенке таких качеств, как великодушие, нежность, любовь, путем разъяснения, влияющего на сознание, познавательность, а не одаивая деньгами, соблазняя вещами [2, с. 86]. Необходимо обучать его обычаям, традициям, обходительному поведению, религиозным правилам, побуждать его к их исполнению, при неподчинении – наказывать; желательно при нем восхвалять добрые дела и осуждать плохие: если ребенок совершит хороший поступок, то нужно его приохотить к увеличению числа таких поступков; при обнаружении малейшего недостатка – журить и пресекать. Когда ребенок совершит хороший поступок, его нужно похвалить и поощрить, нельзя каждую минуту его ругать и упрекать, говоря, что он совершил мерзкий поступок, а нужно сказать, что плохое дело им совершено по ошибке или из-за незнания. Если плохой поступок будет повторен, то нужно поругать ребенка, объяснить, что так поступать нехорошо, и запретить совершать такие поступки. Однако частые упреки станут привычными и не помогут воздерживаться от запрещенного, а, наоборот, будут этому способствовать – ребенку надоест слушать наставления, они вызовут у него отвращение: в этих случаях нужна разумная мера.

В средневековой Армении важнейшими формами и способами нравственного воспитания были: личный пример учителя, назидательные беседы и речи, коллективные и индивидуальные наставления, поощрение выделившегося своими знаниями и примерным поведением ученика и наказание отстающего, телесные наказания провинившихся учеников и т.д.

Прогрессивные педагогические идеи развивал в XIII веке мыслитель Муслихиддин Саади, он более тридцати лет странствовал по странам Ближнего Востока. Весьма поучительны советы

Саади родителям о воспитании детей: он считал, что поощрения приоритны, по сравнению с наказаниями.

Взгляды многих выдающихся мыслителей и ученых Средневекового Востока на личность учителя, на взаимоотношения между учителем и учеником характеризовались гуманностью и в этом отношении существенно отличались от традиционных не только на Востоке, но и в христианской Европе того времени.

Североафриканский средневековый арабский писатель и юрист Мухаммед Ибн Сахнун (817–880) в трактате «Поведение учителя» советовал наставникам избегать вспыльчивости и не превращать физические наказания в избиение. Так, в соответствии с традицией число ударов ограничивалось тремя. Подчеркивалось, что недопустимо применять физическое наказание к детям младше десяти лет, а также поручать исполнение наказания старшему ученику. В своей «Книге образования учителей» Ибн Сахнун, обращаясь к учителям, призывал их быть сдержанными в использовании телесных наказаний: «Наказания предназначаются только для исправления ученика, а не для того, чтобы сорвать на нем свой гнев» [2, с. 87].

Заметное влияние на средневековую педагогическую мысль в исламских странах оказал видный мусульманский философ и богослов Абу Хамид аль-Газали (1058–1111). От учителей Газали требовал, чтобы они относились к своим ученикам так, как если бы это были их собственные дети. Он выступал против применения телесных наказаний и считал, что исправлять моральные недостатки детей гораздо лучше намеком и мягким советом, нежели приказом, прямым запрещением или выговором. Однако он допускал применение телесного наказания в том случае, если дурная привычка укоренилась слишком сильно, но советовал не увлекаться им. Наказывать, по его мнению, надо наедине, чтобы не унижать ребенка в его собственных глазах и глазах окружающих [2, с. 85].

Абдуррахман Ибн Хальдун (1332–1406) – выдающийся арабский мыслитель XIV в. решительно осуждал применение телесных наказаний в школе. Он считал, что страх наказания притупляет способности детей, делает их ленивыми и лживыми, развивает у них хитрость, но не ум. По его мнению, родителю и воспитателю следует избегать не только подобного рода наказаний, но и вообще излишней резкости и грубости по отношению к детям, так как это разрушает в них человечность [2, с. 86].

Обычный взгляд на положение ученика в школе, может быть, лучше всего был выражен в



традиционной формуле Востока, произносимой отцом при передаче сына учителю: «Мясо твое, кости мои» [2].

Суровыми были обычаи воспитания в Средневековой Руси («Домострой») и в странах Западной Европы. Известна традиция немецкой средневековой школы, где выпоротый ученик должен был целовать розгу, приговаривая: Ach, du meine liebe Ruthe, Du thust mir viel Yute! (Ах, моя любимая розга, ты ведешь меня к добру).

Слепое рабское повиновение – вот высшая цель средневековой школы и ее главного воспитательного орудия – телесных наказаний. Для буржуазной школы, шедшей ей на смену, этого арсенала было уже недостаточно. Для этого времени стимулы повиновения должны были стать более тонкими и гибкими. Это нашло свое проявление в известном видоизменении системы наказаний в школе и в дополнении ее своего рода уравновешивающим началом – развитой системой поощрений. Педагогика палки в чистом виде сменяется педагогикой «кнута и пряника».

В эпоху Средневековья в школах Европы были широко распространены телесные наказания. Этого не поддерживали передовые педагоги, но «палочная» дисциплина сохранялась в школах вплоть до XV–XVI вв. Постепенно средневековая жесткость и жестокость сменяется идеями гуманизма. Выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения М. Монтень (1533–1592), как и все гуманисты, высказывался против суровой дисциплины средневековых школ, за внимательное отношение к детям. В своих «Опытах» он указывал, что обучение должно основываться на соединении строгости с мягкостью, призывал отказаться от насилия и принуждения и считал, что именно это уродует и извращает натуру с хорошими задатками, так как чтобы ребенок боялся стыда и наказания, не следует приучать его к этим вещам [3].

Не менее жестоким было воспитание и в Восточной Европе. В Молдавии вопросам воспитания и обучения подрастающего поколения придавалось большое значение. Эти вопросы нашли свое отражение в юридических памятниках, прежде всего в «Уложении» Василия Лупу (?–1661). В «Уложении» регламентируется право родителей наказывать детей «посохом или кнутом», но «с чувством меры и согласно вине». В случае несоблюдения меры родители сами подвергаются наказанию. Наказание – не самоцель, а мера воспитания. Учитель может наказывать детей также с чувством меры, а когда мера нарушается, ученик вправе защищаться, применяя силу [4].

В Украине в XVI–XVII вв. также развивалась педагогическая мысль. Об отношении педагогов к наказаниям мы можем судить по следующим документам. Из письма александрийского патриарха Кирилла Львовскому братству (2 апр. 1614): «... Если хотите, чтобы детей ваших учить, то отдайте их в школы, и чтобы не только запрещать, но и разрешать, чтобы их учитель бил и наказывал и так их учил, как это необходимо, а не как вы сами хотите...». Жесткое отношение к детям закреплялось и в Уставе Львовской братской школы 1586 г.: «Дидаскал, взяв врученного ему ребенка, должен его учить овладевать полезными науками, за непослушание наказывать не по-тирански, а по-учительски, не выше, не по силе, не буйствуя, а спокойно и смиренно, не только по-народному, но и выше народного <...> Любый сына прилежнее наказует, а нелюбый щадит жезла» [5, с. 154].

Мыслитель, энциклопедист второй половины XVI в. П. Берында в энциклопедическом собрании сведений о внешнем мире, природе и человеке «Лексикон» так определил понятие наказания: Наказание – наука, карание, научение, напоминание, поощрение, воспитание. Таким образом, наказание впервые становится синонимом воспитания.

Как видно из вышеизложенного, крупными мыслителями, уделявшими внимание проблемам воспитания в данный период, являются Мухаммед Ибн Сахнун, Абу Хамид аль-Газали, Ибн Хальдун, Фирудунбек Кочарлинский, Мухаммед Насреддин Туси, а также в более позднее время – М. Монтень, Т. Мор, Э. Роттердамский и др. Интерес представляют трактаты «Поведение учителя», «Книга образования», «О науке домоводства», «Опыты» и другие. Анализ идей представителей второго периода зарубежной педагогики свидетельствует, что в высказываниях отдельных прогрессивных ученых вырабатывались ориентиры на воспитание в детях положительных нравственных качеств (великодушия, нежности, любви) путем разъяснения, влияющего на ум, сознание, познавательность, а не одаривая деньгами, соблазняя вещами (Мухаммед Насреддин Туси). И в обучении, и в воспитании практиковались поощрения и наказания. Предусматривалась определенная регламентация наказаний, например, быть сдержанным в их использовании (Мухаммед Ибн Сахнун). Противоречивое отношение к наказанию прослеживается в высказываниях одних и тех же философов: часто гуманистические идеи (относиться к ученикам как собственным детям) отступают перед традиционными – применять телесное наказание, если дурная при-



вычка укоренилась слишком сильно (Абу Хамид аль-Газали). Но были отдельные выдающиеся мыслители XIV в. (Ибн Хальдун), категорически осуждающие применение телесных наказаний в школе, всячески доказывающие их вред. Появляются первые труды (Мухаммед Насреддин Туси «О науке домоводства»), в которых предлагается целая программа мер для воспитания нравственных качеств. Можно считать, что в ряде средневековых государств (Азербайджане, Армении, Молдавии, Украине) сложилась определенная система средств и методов воспитания. Во второй половине XVI в. П. Беринда впервые определил понятие наказаний, которые стали синонимом воспитания. Постепенно вводятся критерии обоснованности и необоснованности наказания, возникает идея соизмеримости наказания с проступком, появляется перечень неадекватных наказаний, как физических, так и словесно-моральных. Однако сохраняется положение о применимости в нужных случаях самых тяжелых мер, вплоть до лишения жизни ученика, сына или дочери.

Людовик Вивес (1492–1540), испанский педагог-гуманист, уделял внимание вопросам морали. Главными добродетелями гражданина он считал любовь к Родине и согражданам, чувство благодарности, которое является одной из сил, связующих общество.

Основными методами нравственного воспитания он полагал моральное убеждение. Педагог предупреждал, что нравственное воспитание несовместимо с насилием, так как запуганный может переменить язык, но не изменит чувства. В то же время во взгляды Л. Вивеса противоречивы, особенно в том, что касается нравственного воспитания женщины, которую он считал ниже мужчины по природе. Непоследователен он был и в решении вопроса о физических наказаниях: в его школе применялись наказания. В педагогическом труде «О порче нравов» и других сочинениях Л. Вивес рассматривал различия между домашним и школьным воспитанием, проблемы нравственного воспитания. Школьному обучению придавалось большое значение, по сравнению с домашним воспитанием. Осуждались антигуманность, схоластичность средневекового воспитания и обучения. По отношению к ребенку предлагалось сочетать «кротость» и строгость с преобладанием гуманного подхода. Воспитание не мыслилось без учета природных психофизиологических особенностей детей.

Осуждая грубых учителей, Э. Роттердамский (1467–1536) писал, что этим людям он неохотно доверил бы укрощать диких лошадей, тем более им нельзя отдавать в руки хрупкие существа.

Ученый не видел никакой педагогической пользы в физических наказаниях и предлагал опираться на здравый смысл учеников, так как при побоях тело постепенно становится нечувствительным к тумакам, а дух – к упрекам, следует настаивать, повторять, убеждать!

Т. Мор (1478–1533) отвергал жестокость и грубость средневекового воспитания. В стихотворном послании «К моим возлюбленным детям» он писал: «Много я вам надавал поцелуев, побоев же мало».

В рассматриваемый период заметен постепенный переход от жестоких мер физических воздействий на детей к их признанию не совместимыми с принципами гуманистической педагогики (Л. Вивес, М. Монтень, Ф. Рабле, Э. Роттердамский и др.). Удивительным и поучительным является опыт работы школы Витторино да Фельтре «Дом радости», название которой подчеркивает ее назначение и отличает от существовавших в то время. Самое главное – в этой школе были исключены физические наказания, цель воспитания заключалась в формировании гармонически развитой личности. В школе использовался большой арсенал поощрительных (духовных и материальных) мер.

Итак, в период Средневековья и эпоху Возрождения заметен переход от жестоких мер физических воздействий на детей к признанию несовместимости их с принципами гуманистической педагогики. В практике школьного обучения и воспитания начинают применяться поощрения. К концу XVII в. накопился большой арсенал поощрительных мер: побуждать ребенка к исполнению требований, а не заставлять их исполнять; в присутствии ребенка восхвалять добрые дела; при совершении хорошего поступка способствовать увеличению числа таких поступков; использовался обычай осыпания сладостями лучшего ученика [5].

Накопившейся положительный опыт использования поощрений и наказаний в средневековой школе стран Востока и Европы стал основой для дальнейшего изучения и развития рассматриваемой проблемы в последующие века, в новых исторических условиях.

Список литературы

1. Богомолова М. И. Воспитание и обучение в странах Западной Европы в эпоху раннего средневековья // Национальные образовательные системы в зарубежных странах и России : в 2 кн. Казань, 1999. Кн. 1. С. 7–23.
2. Джуринский А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. М., 1999. 430 с.



3. *Монтень М.* Опыты. Избранные главы. М., 1991. 654 с.
4. *Мохов Н. А.* Молдавия эпохи феодализма. Кишинев, 1964. 440 с.
5. *Щеглова А. Е.* Использование поощрений и наказаний в воспитании детей в эпоху Античности и Средневековья // Изв. Уральск. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 2 (84). С. 154–156.

The Specifics of Using Encouragement and Punishment in Medieval Pedagogics

A. E. Scheglova

Ulyanovsk State pedagogical university named after I. N. Ulyanov
4, 100-letiya since the birth of V. I. Lenin sq., Ulyanovsk, 432700,
Russia
E-mail: asch92@mail.ru

In article one of the main stages of historical process of evolution of encouragement and punishment during the Middle Ages era is revealed, the retrospective assessment of progressive concepts in the history of pedagogical thought is given, the progressive ideas having value for the modern theory and practice are allocated. At this time together with development of the theory and practice of education and training encouragement and punishments at schools of the countries of the medieval East, Western and Eastern Europe is used. During time there is a gradual transition from unconditional cruel physical punishments to recognition of the principles of humanistic pedagogy. In this regard in article the attention on statements and approaches of a number of scientists, writers and teachers concentrates.

Key words: cruel physical punishments, methods of upbringing, social stratum, regulation of punishment, notions of disciplinary demands, humanistic ideas.

References

1. Bogomolova M. I. *Vospitanie i obuchenie v stranakh Zapadnoy Evropy v epokhu rannego srednevekovya* (Education and training in countries of Western Europe during an era of the early Middle Ages). *Natsionalnye obrazovatelnye sistemy v zarubezhnykh stranakh i Rossii*: v 2 kn. (National educational systems in foreign countries and Russia: in 2 books). Kazan, 1999. Book 1, pp. 7–23.
2. Dzhurinskiy A. N. *Istoriya pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov* (Pedagogics history: manual for students of pedagogical universities). Moscow, 1999. 430 p.
3. Monten M. *Opyty. Izbrannye glavy* (Experiences. Elected heads). Moscow, 1991. 654 p.
4. Mokhov N. A. *Moldaviya epokhi feodalizma* (Moldova feudalism eras). Kishinev, 1964. 440 p.
5. Shcheglova A. E. *Ispolzovanie pooshchreniy i nakazaniy v vospitanii detey v epokhu Antichnosti i Srednevekovya* (Use of encouragement and punishments in education of children during an era of Antiquity and the Middle Ages). *Izv. Uralsk. gos. un-ta. Ser.1. Problemy obrazovaniya, nauki i kultury* (Izvestia Ural State University journal. Ser. 1. Issues in education, science and culture), 2010, no. 2 (84), pp. 154–156.



Подписка на II полугодие 2015 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 36014,
раздел 41 «Философия. Социология. Психология. Религия».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

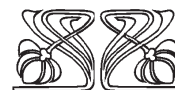
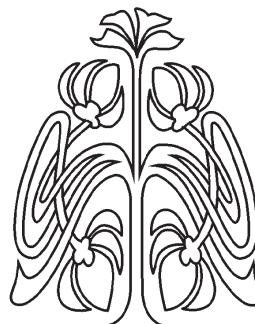
Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-85; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: aporia@inbox.ru



ПОДПИСКА

