

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет
имени С.А. Есенина»

Научно-исследовательский институт педагогики и психологии РГПУ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научно-методический журнал

Издается с января 2004 года

2004

№ 1

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический
университет имени С.А. Есенина»

Журнал зарегистрирован в Центрально-Черноземном
межрегиональном территориальном управлении МПТР России
Свидетельство о регистрации
СМИ ПИ № 6-0792 от 15 июля 2003 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

А.П. Лиферов (*председатель*)
Н.И. Демидова
В.А. Фадеев
А.Н. Козлов
К.И. Дагаргулия
В.В. Ендолов
В.А. Степанов
А.Н. Сухов

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.А. Романов (*главный редактор*)
Л.А. Байкова (*заместитель главного редактора*)
Л.И. Архарова
В.А. Беляева
Л.К. Гребенкина
Е.Н. Горохова
М.Н. Дементьева

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (0912) 77-99-44

©Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина»
«Психолого-педагогический поиск», 2004

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЮ	4
КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	
Беляева В.А. Духовно-нравственное становление и развитие личности будущего учителя в контексте светской и православной педагогической культуры	5
Соколова Л.Б. Культура педагогической деятельности как предпосылка качества образования	13
Гребенкина Л.К. Кафедральный коллектив как образовательно-воспитывающая среда	23
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ	
Панюкова С.В. Психологические основы теории лично-ориентированного образования	28
Андреева Г.А. Ценностные приоритеты группового метода обучения в системе профессионально-педагогической подготовки английского учителя	33
СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ. ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ	
Романов А.А. Жизнь, отданная «творению счастья личности»	40
Богуславский М.В. Видный историк образования З.И. Равкин	46
ПРАКТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ	
Фадеев А.В. Профессионально-этическое самовоспитание как необходимая составляющая подготовки будущего офицера	49
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО	
Котлярова М.Н. Роль и функции визуальной самоподачи образа «я» учителя	52
Тарасенко Н.А. Формирование индивидуального имиджа учителя	58
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ И ШКОЛА	
Белова О.А. Некоторые условия (факторы), влияющие на функциональную готовность детей к обучению	63
ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ	
Егошкина Л.И., Егошкин Ю.В. Психодиагностическая и развивающая деятельность педагога-психолога в школе VIII вида	70
Самарина Э.В. Современные подходы к исследованию социализации тяжело умственно отсталых детей	74
ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ	
Комарова О.Н. Системный подход к исследованию психики	82
НАШИ АВТОРЫ	90

К ЧИТАТЕЛЮ

Ставя задачу активизации психолого-педагогического поиска, мы исходим из уже признанных наукой посылок, что значимость и роль педагогики и психологии в жизни современного общества возрастают. Кардинальные изменения в современном мире, их динамичность требуют адекватных изменений самого человека. И человек меняется зримо и качественно. А чтобы понять изменяющуюся природу человека, процесс изменения знаний о нем, чтобы раскрыть сущность человека и как носителя развития, и как организующее начало в этом развитии, нужны и педагогика, и психология. Можно предположить и утверждать, что сегодня мы стоим на пороге глобальной педагогизации общества, проникновения педагогических идей во все сферы жизни.

С изменением общества изменяется и образование, задачи его становятся качественно иными. Важно не столько передавать растущим людям накопленные знания, умения, навыки, сколько готовить их к самостоятельной деятельности, к приему решений в условиях, которых ранее вообще не имелось. Образование в нашу эпоху должно быть, прежде всего, воспитанием самостоятельности, творческой инициативы и социальной ответственности молодежи.

Журнал «Психолого-педагогический поиск» призван помочь организации научных исследований в области профессиональной подготовки специалистов, как и во многих других комплексных проблемах становления и развития личности. Первый номер журнала объединил материалы исследований ученых вузов Рязани, Москвы, Коломны, Оренбурга общим стремлением заинтересованно подойти к проблемам культуры профессиональной подготовки учителя, новым подходам организации процесса обучения; индивидуальному имиджу учителя; практической педагогической работы в вузах разного профиля; роли личности в истории и др. Мы утверждаем, что современная культура интегративна, несет в себе энергию и силу диалога, благодаря чему актуализируются любые смыслы культуры, возникает и формирует себя личность. А если современная культура ориентирована на настоящее, на самооценку человека, его уникальность, то и воспитательно-образовательный процесс должен видеть перспективы своего развития в новых измерениях. Будущий специалист любого профиля рассматривается как субъект культуры, а не просто обучения, поэтому так важны аспекты его духовно-нравственного становления, профессионально-этического самоопределения. Обозначенные проблемы найдут свое разрешение лишь в системно организованном педагогическом пространстве, что ставит задачу укрепления кафедральных коллективов как образовательно-воспитывающей среды, центра и основы жизнедеятельности современного вуза.



Культура профессиональной подготовки учителя

В.А. Беляева

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ СВЕТСКОЙ И ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В современных условиях радикальных изменений в жизни российского общества, перехода к многоукладности происходит обнищание интеллектуальной его части, что неизбежно сопровождается падением нравов и высоких принципов бытия в общественной жизни. Соответственно, быстро изменяются идеалы и ценностные ориентации у людей. Высокие духовные национальные ценности бытия, такие как любовь к Отечеству и забота о ближних, самоценность личности каждого человека, стремление к доброте и отвержение насилия по отношению к другим, в этих условиях катастрофически утрачивают свое значение. Проблема духовно-нравственного обновления современного российского общества становится в данных условиях сверхактуальной.

Российская и мировая педагогическая культура в своей теории и практике определяет высокую степень сложности духовного и нравственного воспитания и становления личности, указывает на неизбежную протяженность этих процессов во времени. При этом образование выступает мощным фактором социализации личности, развития ее духовной и нравственной сущности. Однако образовательные процессы в вузах и школах ориентированы преимущественно на формирование и развитие интеллектуальных сил обучаемых, а задача духовно-нравственного воспитания понимается чаще всего как задача воспитания у личности ценностей искусства и культуры отношений. Средняя общеобразовательная школа в различных ее вариантах и типах не может в достаточной мере влиять на духовно-нравственное становление подрастающих граждан, поскольку учитель сам не имеет того духовно-нравственного потенциала, который мог бы служить основой и фактором создания нужной атмосферы образовательного процесса и оказывать эффективное влияние на духовное образование, воспитание и развитие ребёнка.

Если же обратиться к теории и опыту педагогической культуры России, то можно увидеть, что Российское государство и существовавшая в нем система образования в различные периоды истории имели множество примеров воспитания у своих граждан высокой духовности и нравственности, героических подвигов бескорыстного служения Отечеству и своему народу. Духовная и нравственная культура учителей России выросла на лучших традициях русской народной культуры, в основе которой находится тысячелетний опыт православной веры. При этом одной из основополагающих педагогических идей была идея взаимосвязи светских наук и религиозного образования.

Современная школа, благодаря возможностям дополнительного образования, начинает робко обращаться к проблеме духовно-нравственного воспитания учащихся. Так вводятся факультативы: мировая художественная культура, история религии, основы православной культуры, святоотеческое наследие и другие. В то же время обращение к этим знаниям чаще всего непрофессиональное и в связи с этим направлено оно опять же на расширение интеллектуального потенциала детей, а не на воспитание души ребёнка. Нередко знания Священного писания и мифов Древней Греции ставятся рядоположенно, и тогда духовные ценности истории отечественной российской культуры уподобляются мифическим сказаниям. Проблема становления личности учителя, подготовленного и способного к духовно-нравственному воспитанию учащихся средствами отечественной культуры, остается неразработанной.

Проектирование и конструирование соответствующих подходов к формированию личности учителя, процессу его духовно-нравственного становления и развития предполагает всесторонний анализ содержательной сущности духовной и нравственной сфер личности с позиций их представления в философии, культурологии, психологии и педагогике в контексте светского и православного воззрений.

В настоящее время в философии существует несколько подходов к осмыслению феномена культуры: аксиологический, деятельностный, семиотический, структуралистический, социологический, гуманистический. В этих подходах внимание сконцентрировано на сущностной стороне культуры как технологии создания человеком своей родовой сущности. Но при этом возникает вопрос: каким образом определился именно тот или иной способ организации жизнедеятельности, та или иная природа и значимость для человека, общества мира ценностей, норм поведения и др.? Известно, что само по себе ничто не возникает и всегда есть какой-то изначальный базисный ориентир, который задает эти самые нормы и соответствующие способы организации жизнедеятельности, отношений между людьми, способы познания и т. д. Таким изначальным базисным ориентиром является духовность человека, общества в целом. В этом смысле духовность представлена верованием человека и выражается в идеале, идеях, ценностях, к которым стремится общество и человек в нем. Духовность есть базис, основа культуры общества и человека. В то же время, можно рассматривать духовность как выражение содержания и уровня развития культуры в обществе, воспитанности отдельного человека. При этом можно и нужно изучать педагогические условия

влияния на духовно-нравственное становление личности состояния культуры в обществе, но во вторичном производном представлении взаимоотношений и взаимосвязи духовности и культуры, ибо в изначальном, как уже отмечалось, духовность по отношению к культуре есть базис.

Определение понятия профессионально-педагогической культуры как категории педагогической науки в настоящее время не является устоявшимся и поэтому неоднозначно в представлении. Вместе с тем ученые, занимающиеся разработкой данной проблемы, выделяют профессионально-педагогическую культуру как интегральное образование общей и профессиональной культуры. Анализ своеобразия подходов ученых-педагогов к рассмотрению понятия «профессионально-педагогическая культура» (Е.П. Белозерцев, И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов и др.) позволяет сформулировать обобщенное представление о нем: «Педагогическая культура — это высокий духовно-нравственный потенциал личности, в основе которого лежат ценности высшего смысла бытия человека, возвращаемые русской национальной культурой на протяжении тысячелетия; способ организации жизнедеятельности, ориентированной на созидание гармонии в окружающем мире и самосозидании; беззаветное служение Отечеству и профессиональному долгу».

Из педагогических воззрений основоположника российской педагогики К.Д. Ушинского известно, что в зависимости от того, какое определение личности будет принято за основу, будут определяться и соответствующие подходы к ее воспитанию. В православном понимании человек уникален, ценен как личность, обладает способностью возвышаться над самим собой. Основные признаки личности — свобода, разумность, творчество, нравственность, духовность, бессмертие. В светской педагогике понятие личности в основном определяется лишь в контексте социальной, психической и биологической ее сущности, хотя о духовной составляющей стали упоминать все чаще. Анализ представления сущности личности в светской и православной педагогической антропологии позволяет выявить то общее и особенное, что является характерным. Общим является: признание уникального и неповторимого в личности в ее целостности биологического, психологического, социального и духовного; представление личности, входящей в систему мира и подчиняющейся его законам; диалектический анализ становления и развития индивидуальности личности в процессе ее жизнедеятельности; констатация потребности и способности личности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании.

Различия в представлениях о сущности личности с позиций светского и православного воззрений систематизированы в таблице 1.

Таблица 1.

Представление о сущности личности в светской и православной педагогической культуре.

<i>Концептуальные идеи</i>	<i>Светская педагогическая культура</i>	<i>Православная педагогическая культура</i>
Природные основы сущности личности	Генная наследственность	Начало личности непроизводимо
Познание личности	Биологическая, психологическая, социальная сущность личности познаваема	Личность недоступна всеохватывающему и исчерпывающему познанию
Сопряженность личности с высшим началом	Человек органически включен в систему мира. Общечеловеческие ценности как высшие ценности, выступают ориентиром жизнедеятельности человека	Человек создан по образу и подобию Божию. Творец — высший идеал, высший ценностный ориентир жизнедеятельности человека
Ценность личности	Возвышается над всем остальным — «венец природы». Способна определить существование окружающего мира	Любовь к ближнему, людям, недопустимость насилия по отношению к другому человеку
Свобода личности	Свобода поступка и деятельности определяется нормами и законами общественного бытия	Свобода в выборе своего пути движения к идеалу, которым является Творец. Она определяется ценностными категориями любви, добра, справедливости
Духовность личности	Приравнивается к нравственности или культуре личности	Объективно существующее высшее начало в человеке, движущая сила саморазвития и самосовершенствования
Душа. Бессмертие души	Понятие души не рассматривается, употребляется отчасти как образное выражение	Душа присуща личности изначально. Она бессмертна. Идея бессмертности души — мощный стимул (фактор) самовоспитания личности

Из анализа представленных в таблице различий очевидно, что педагогической науке необходим поиск новых подходов к духовно-нравственному воспитанию личности учителя и подготовки его к духовно-нравственному воспитанию учащихся. Методологической основой при этом должны служить концептуальные положения светской и православной педагогических культур в их органической взаимосвязи относительно проблемы воспитания у личности высших ценностей бытия человека в мире.

Духовно-нравственное воспитание — это процесс организованного целенаправленного воздействия педагога на духовно-нравственную сферу личности

посредством приобщения ее к высоким ценностям бытия в условиях субъектной теоретико-познавательной и практико-духовной творческой деятельности.

Внешними условиями здесь выступают:

— наличие конкретных целевых установок и ориентиров конструирования образовательного процесса, функционирующего на уровне субъектной деятельности обучаемого в области его духовно-нравственных интересов и ориентаций;

— единство типа впечатлений у студентов в содержательном отношении толкования основных понятий и в технологическом представлении различных по своей сути подходов к миропониманию и процессов, происходящих в мире;

— инвариантность и вариативность мировоззренческих знаний о духовной сущности человека в философском, естественно-научном, психолого-педагогическом содержании образования, ориентированном на формирование у будущих учителей представлений о целостной картине мира, месте человека в нем и его взаимоотношениях с природой и обществом, с другим человеком;

— создание идеального образа-ориентира духовного и нравственного воспитания личности учителя;

— выявление иерархии духовных и нравственных ценностей личности, на формирование которых должен быть ориентирован образовательный процесс в вузе; — обеспечение личностно ориентированного, субъектно-деятельностного, культурологического, аксиологического подходов как основополагающих в организации и функционировании субъектной деятельности будущих учителей в образовательном процессе по освоению высоких духовных и нравственных ценностей бытия человека;

— системная интеграция учебной, научно-исследовательской, практической познавательной и преобразующей субъектной деятельности студентов в области светской и православной педагогической культуры;

— свободный выбор личностью в широком спектре различных по содержанию и способам исполнения видов творческой деятельности по присвоению и созданию духовных и нравственных ценностей того или иного вида;

— дифференциация предложений и требований преподавателей к студентам при выборе и осуществлении ими творческой деятельности с целью расширения возможностей их самореализации;

— обучение студентов самостоятельной творческой учебной и научной поисковой деятельности и оказание им в этом необходимой консультативной и организационной помощи;

— включение студентов в процесс духовно-нравственного самовоспитания и стимулирование их работы над собой со стороны всех педагогов;

— системное оценивание их творческой научно-поисковой деятельности и обеспечение возможности представления ее результатов на педагогические форумы.

Внутренними условиями субъектной деятельности студентов являются: наличие мотивов духовно-нравственного саморазвития и самовоспитания; наличие в этом отношении конкретной цели субъектной деятельности; наличие высокого духовного идеала; наличие знаний основ технологии самовоспитания; владение методами самовоздействия и самоуправления; достижение начального успеха в выбранном и осуществляемом виде деятельности по освоению духовно-нравственных ценностей и ориентаций; адекватная самооценка и способность самостимулирования развития своего духовного мира.

Создание внешних педагогических условий для субъектной творческой де-

тельности студентов, ориентированной в областях их духовной и нравственной сфер жизнедеятельности, и стимулирующее целенаправленное воздействие на активизацию внутренних условий и сил воспитуемых в целях их духовно-нравственного самовоспитания являются важнейшими задачами, которые необходимо решать педагогам вуза в организации образовательного процесса, направленного на духовно-нравственное становление и развитие личности будущего учителя. С целью решения этих задач в Рязанском государственном педагогическом университете разработана и внедрена система духовно-нравственного воспитания студентов и подготовки их к духовно-нравственному воспитанию школьников средствами отечественной педагогической культуры в ее целостности светского и православного воззрений.

Эта система представлена несколькими направлениями: организация творческой поисковой работы студентов в Центре православной педагогики (с 1995 г. — все факультеты); изучение курсов по выбору и спецкурса «Основы православной культуры» (с 1999 г. — физико-математический факультет; с 2001 г. — отделение журналистики, с 2002 г. — факультет иностранных языков); изучение в рамках национально-регионального компонента образования учебной дисциплины «Основы православной педагогической культуры» (с 2003 г. — факультет русского языка и литературы). Кроме того, в 2001 г. на базе факультета русского языка и литературы было открыто отделение «Теология» — направление 520200 — бакалавр теологии; в 2002 г. — специализация 020500 — теолог, преподаватель.

Поиск путей возрождения духовного потенциала Российского общества в русле идей государственной образовательной политики, осуществляемый педагогами вуза, обнаружил встречное движение ученых-богословов, которые в этих же целях готовили открытие в городе Рязани православной гимназии. Научно-практический семинар светских и православных педагогов, организованный их совместными усилиями в августе 1995 года, был посвящен проблемам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. В его работе приняли участие ученые-педагоги Московского и Рязанского педагогических университетов, ученые лаборатории дополнительного образования Российской академии образования, педагоги Рязанского института развития образования, ученые-богословы отдела религиозного образования Рязанской епархии, учителя городов Москвы, Твери, Краснодара, Рязани. В итоге пятидневной работы были разработаны некоторые ориентиры духовно-нравственного воспитания учащихся и подготовки учителя к этой деятельности на основе взаимосвязи теории и опыта светской и православной педагогической культуры. Работа этого научно-практического семинара как бы предваряла создание на базе РГПУ экспериментального центра православной педагогики. Его учредителями стали: Рязанский государственный педагогический университет имени С.А. Есенина, Рязанский институт развития образования, Православная гимназия во имя святителя Василия Рязанского, Свято-Иоанно-Богословский монастырь.

Наряду с общими задачами, обозначенными в направлении «Православная педагогика и педагогическая культура в российской школе» — изучение и систематизация знаний в области православной педагогической культуры; определение и формирование умений конструирования компонентов образовательного процесса с использованием идей православной и светской педагогики в их органической

взаимосвязи; формирование педагогической культуры будущего учителя российской школы на основе достижений отечественной педагогики. Центр православной педагогики был призван решать и другие задачи, а именно: обогащение светских педагогов знанием теории и опыта православной педагогической культуры, исторических примеров истинного героического служения Отечеству наших предшественников; формирование умений отстаивать и защищать отечественную педагогическую культуру; развитие критичности мышления и способности противостоять оккультным течениям.

Для определения содержания целенаправленной работы в Центре православной педагогики, как одного из ведущих педагогических условий организации духовно-нравственного воспитания и развития личности учителя, был спрогнозирован и разработан перспективный план экспериментальной работы. В нем были представлены теоретико-исследовательское, практическое, творческое самостоятельное, краеведческое направления в поиске новых подходов к конструированию процесса духовно-нравственного становления и развития личности будущего учителя и подготовки его к духовно-нравственному воспитанию учащихся. Основанием для этого служили закон Российской Федерации об образовании, Государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования, документы о системе дополнительного образования, а также договор о сотрудничестве всех субъектов-учредителей Центра православной педагогики.

Содержание работы студентов в Центре православной педагогики представлено следующими направлениями: изучение и исследование теоретических основ и опыта православной педагогики (изучение педагогического наследия просветителей российской школы, исследование деятельности православных педагогов Рязанской губернии, исследование теории и опыта православной педагогики в наследии русского зарубежья); осуществление сравнительного анализа педагогических систем православной и светской школ в деле духовно-нравственного образования и воспитания молодежи; исследование условий взаимообогащения светской и православной педагогики в духовно-нравственном воспитании и образовании личности; разработка новых форм и методов, а также совершенствование традиционных форм и методов образовательного процесса с использованием идей православной педагогики; поиск новых подходов в подготовке учителя к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Формы работы студентов в исследовательских группах: учебные занятия в Центре православной педагогики; научно-практические семинары по обсуждению наработанного материала по исследуемой проблеме; лабораторные занятия на базе экспериментальных площадок (светские и религиозные школы) под руководством педагогов школ, преподавателей вуза, ученых-богословов; разработка и проведение уроков, внеклассных мероприятий (конференций, круглых столов, народных праздников и др.). Лучшие работы студентов представляются на конкурсы, межвузовские и межрегиональные научно-практические конференции. Ежегодно Центр православной педагогики РГПУ проводит Покровские образовательные чтения, в которых принимают участие преподаватели и студенты вузов России. Материалы чтений публикуются в сборниках научных трудов и тезисов. Целью чтений является объединение усилий всех в деле духовно-нравственного обновления российского общества. В то же время подготовка к участию в этом форуме активизирует творческий потенциал студентов и преподавателей в исследовании богатейшего наследия духовно-нравственной культуры России. В 2001 —

2002 годах при университете был построен и освящен Покровско-Татьянинский православный храм, который посетил Патриарх всея Руси Алексей II.

Представленная педагогическая система духовно-нравственного воспитания является таковой уже в силу того, что целевые установки и задачи, решаемые в ней, имеют четко ориентированную направленность на духовно-нравственное становление и развитие личности, а в основе организации образовательного процесса в этой системе интегрированы теория и опыт светской и православной педагогической культуры. Педагогические условия состояния образовательного пространства в Центре православной педагогики таковы, что главные ценности светской и православной педагогической культуры предстают в нем в той иерархии, где главенствуют духовные ценности российской культуры, а окружающая атмосфера в целом пронизана духом отечества. Реализуемый при этом аксиологический подход в образовании определяет направленность структурирования главных ценностей бытия человека в мировоззренческих представлениях будущих учителей.

Условия свободного выбора обучаемыми области знаний в содержании отечественной культуры, способов его освоения (средств, методов и форм), видов индивидуально-творческих заданий и формы их представления к защите обеспечивают реализацию принципа личностно-ориентированного образования и побуждают личность к собственной активности в отношении самообразования и самовоспитания. Субъектная творческая деятельность будущего учителя в этих условиях приобретает особый личностный смысл, поскольку поисковые знания здесь выступают объектом потребности личности и, следовательно, становятся фактором самореализации и саморазвития личности в области ее духовно-нравственной сферы. Субъектность всех видов учебно-познавательной и учебно-преобразующей деятельности создает оптимальные условия эмоционального переживания личностью себя во вновь открываемых ею знаниях духовной культуры и, таким образом, стимулирует ее самопознание и самовоспитание.

Условия единства учебной, научно-исследовательской и практической деятельности по творческому освоению студентами высших духовных ценностей отечественной культуры обеспечивает реализацию принципа «единства типа впечатлений», получаемых обучаемыми, способствуют формированию у них устойчивых мировоззренческих установок в ориентации на духовные и нравственные ценности бытия, стимулируют внутреннее переживание личностью себя и таким образом активизируют процесс ее духовно-нравственного самовоспитания. При этом условия диалогического общения студентов и педагогов на уровне субъект-субъектных отношений организуют и развивают самостоятельность мышления и ориентируют будущего учителя на самовоспитание собственной готовности к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Сложившаяся в Рязанском государственном педагогическом университете система духовно-нравственного воспитания студентов, в основу которой была положена интеграция светской и православной педагогической культуры, позволила существенным образом изменить влияние образовательного процесса на становление и развитие духовно-нравственной сферы личности будущего учителя. Характерным для динамики уровней развития духовной сферы учителя здесь можно назвать тенденцию роста интереса к духовному миру человека и к своему соб-

ственному, проявление стремления к саморазвитию и самовоспитанию в этом направлении. Наиболее значительные изменения при этом происходили после первых двух лет занятий в инновационной системе (2—3 курсы), а на последнем году обучения (5 курс) наблюдалась уже определенная стабилизация формирующегося духовного потенциала.

Основными тенденциями в процессе становления духовно-нравственной сферы личности учителя выступают: расширение поливариативного содержания знаний в области отечественной педагогической культуры и формирование на этой основе профессионально-педагогического мировоззрения. В его центре находятся: представления о целостности личности, ее духовной сущности; переориентация содержания общечеловеческих ценностей на высокие личностно ориентированные духовные и нравственные ценности бытия человека, осмысление их с позиции свободы выбора путей служения идеалам добра и справедливости и ответственности за свой выбор; приумножение гуманистических и духовно-нравственных ценностей в профессионально-педагогической культуре на технологическом уровне, актуализация стремления у будущего учителя к саморазвитию духовного мира и самореализация духовно-нравственного потенциала в профессиональной деятельности; расширение диапазона возможностей для самоопределения студентов в своем духовно-нравственном саморазвитии и самовоспитании в образовательном пространстве вуза.

В перспективе в аспекте рассматриваемой проблемы представляется значимым исследование интегративной комплексности всех заявленных направлений системы духовно-нравственного воспитания будущего учителя как целостности образовательного пространства педагогического вуза.

Л.Б. Соколова

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Только воспитание позволяет человеку стать человеком. Однако усердие учителей и педагогического корпуса вузов зачастую направлено исключительно против природы, и эти ошибочные методы обучения наносят непоправимый вред обучающимся.

Сегодня не только отечественная, но и вся современная мировая система образования переживает кризис. Его предельные основания лежат в завершении индустриального этапа развития человеческой цивилизации, исчерпании духовного потенциала его культуры. Метафизический рационализм Нового времени не только вывел в число приоритетов науку и технику, со временем абсолютизовав их, привел к нарушению гармонии в системе духовных ценностей. Индустриальная эпоха, снизив внимание к нравственно-эстетическим факторам, породила технократичность мышления, абсолютизацию разума, дегуманизацию смыслов человеческого бытия. Эти изменения негативно сказались и на образовании, заложив опасность подмены его цели, социальной сущности и назначения, что приве-

ло к воспитанию «частичного человека».

Социальные предпосылки формирования культуры педагогической деятельности связаны с потенциалом современной культуры, культуры постмодернизма, в которой мы уже живем и действуем, которая, в отличие от культуры Нового времени, характеризуется мозаичностью (А. Моль), где нет точек отсчета, нет ни одного подлинного общего понятия. Она характеризуется все усугубляющейся интеграцией, несет в себе энергию и силу диалога, благодаря чему актуализируются любые смыслы культуры, а также возникает и формирует себя личность. Современная культура ориентирована на настоящее, на самоценность человека, его уникальность. В связи с этим в современной культуре формируется новый тип рациональности. Прецедент приобретает огромное значение: умение понять новое, появившееся здесь и сейчас. А главное, умение вписать это новое в свою деятельность, способность не только видеть типичное в явлениях и событиях, но замечать и понимать особенное и индивидуальное, не отбрасывая последнее в процессе размышления и познания. Жизнь и развитие современной культуры базируется не на познавательной способности, не она сейчас выступает культууроформирующей, а на способности определять границу значимого и незначимого, т. е. выявлять ценность. В соответствии принципам организации современной культуры приводится и образование: оно культурно зависимо. Собственно профессиональной для будущего учителя является потребность превратить культуру в актуальную реальную ценность для воспитанника. Глубокое, осознанное понимание важности и сложности этих проблем требует определенных навыков нелинейного мышления. Мышления, основанного не на утилитарных представлениях, не на личном опыте, а на осмыслении, в основе которого лежат представления, позволяющие осознать эти проблемы с глобальных позиций, т.е. умения мыслить не с позиции собственного «Я», а с позиции как бы стороннего наблюдателя.

Весь процесс развития образования уже не один век осуществляется профессиональным педагогическим корпусом. Педагогическая деятельность — это деятельностная субстанция образовательного процесса, из которой возникают все результаты образования. Ее характеристики в определяющей мере влияют на позитивный или негативный исход любых затрат и действий, предпринимаемых системой образования. И все же положительные элементы, факторы, свойства, определяющие желаемый эффект работы педагогического сообщества, слагаются в культуру педагогической деятельности.

Подобно любой культуре, культура педагогической деятельности не возникает сама, стихийно, а требует формирования. В современных условиях это целый технологический процесс, который невозможно обеспечить в требуемых параметрах без специальных научных оснований.

Применительно к культуре педагогической деятельности это значит, что в культуре сохранен отраженный, закрепленный, транслируемый в формах общественного сознания устойчивый конструкт деятельности, позволяющий сформулировать те характеристики, которые отличают деятельность вообще от всего другого, что в сущности не будет являться деятельностью, а кроме того, направить внимание субъекта на то, что должно быть им осуществлено, если в его намерения входит построить именно деятельность, а не что-то «деятельностноподобное».

Наши студенты и учителя гордо называют себя литераторами, математиками, биологами, а значит, не осознают, что педагогический вуз не готовит истори-

ков или математиков. Если в цели абитуриента не входит в перспективе стать учителем, то его профессиональные притязания должны быть удовлетворены в другом учебном заведении. А знаний истории и математики они получают настолько, чтобы использовать их в качестве средства воспитания. И работая с педагогическими дипломами банкирами, историками, они являются «практиками», т. е. людьми без образования, «неспециальными».

Вспомним, наше образование когда-то было лучшим, в мировом рейтинге стояло на 2-м месте, а сейчас оказалось на 62-м. Мы еще не осознали, как изменилась жизнь, мир создал такие условия для жизни, что прежние методы обучения перестали работать. А взамен ничего не придумано. Попытка задержаться на уровне тридцатилетней давности является пагубной ошибкой. С позиций культуры педагогической необходимо пересмотреть взгляд на обучаемого (студента) как на субъекта образования. Он — субъект культуры, субъект деятельности, обучения и самопознания. Как «человек культуры», он способен работать с разными типами мышления, с идеями различных культур. Соответственно, к нему предъявляются иные, чем прежде, требования: «культурный текст» прочитать и передать может только человек с развитыми культурными потребностями.

Широко распространено убеждение, что модернизация образования связана, в первую очередь, с внедрением информационных технологий. С позиций культуры педагогической деятельности, модернизация образования — это модернизация, во-первых, текстов, которые читаются на лекции, момент новой их интерпретации, смена акцентов с истории факта на способ открытия, на культуру и способ мышления ученого.

Базовый учебный план, по мнению Эмберли, основанный на текстах, может способствовать развитию рефлексивности мышления, критицизма, чувств меры, их интерпретаторы (преподаватели) смогут подняться до того, что Гегель называл «конкретным всеобщим», чтобы автор сумел представить события как часть осмысленного целого и дать таким образом символы для упорядочения сложной природы человека. Однако встречающийся безжалостный негативизм разъедает и уничтожает преемственность и связность, что по существу отрицает существование позитивных связей человека с бытием. Как решить эту проблему? Старые курсы могут читаться с иных методологических позиций. В этой связи уместно напомнить, что модернистские общества Запада сложились под действием текстов Руссо, Вольтера, Монтескье, де Аламбера, Дидро, Локка, Канта, Виндельбанда и др. Труды классиков демократии — Токвиля, Руссо, Канта, Локка становятся сегодня настольными книгами студента и преподавателя в вузах, осваивающих новые базовые учебные планы.

В отечественной научной литературе только сейчас начинается процесс осмысления роли образования в сохранении культурных традиций и ценностей. Это происходит так потому, что русская педагогическая мысль, которая была сформирована к концу 19 века, была прервана революцией, а в советский период гуманитарные науки находились под жестким идеологическим контролем. Можно согласиться с Ю.В. Яковцом, что ни социалистический, ни капиталистический пути развития образования не принесут спасения, если оно будет развиваться без изучения богатой национальной традиции. Научное наследие Л.А. Сорокина, А.Ф. Лосева, Н.А. Бердяева, В.В. Зеньковского, В.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, Э.В. Ильенкова может стать надежным фундаментом для развития современного отечественного образования.

Нашла распространение и точка зрения о введении таких дисциплин, как методология современной науки, системология, глобалистика, об организации междисциплинарного семинара на основе синтеза философских знаний с традиционными предметами.

Культура педагогической деятельности, как новая образовательная технология, строится на методологии учебного познания, ориентирующей на новую формулу обучения: понимание знаний, умение опереться на знание как критерий решения возникающих проблемных ситуаций.

В новых образовательных моделях особый акцент предлагается обратить на психолого-педагогические проблемы обучения и самообразования. В систему образования следует вводить главным образом такие знания, которые могут быть использованы в любом виде деятельности. Однако нельзя не заметить, при существующей технологии (репродуктивной, знаниеориентированной) обучение это превратится в очередную перегрузку. Новые образовательные технологии строятся на методологии учебного познания, ориентирующегося на новую формулу обучения: введение в эмбриологию знания, понимание знаний, умение опереться на знание как критерий решения возникающих проблемных ситуаций.

Прорыв в философии самосознания личности, выразившийся в новом способе освоения жизни человеком как духовным, разумным существом, сделала все та же классическая немецкая философия. Данная парадигма потребовала новой методологии культуры и мышления. Теоретическое обоснование ее было создано И. Кантом, И. Фихте, Г. Гегелем. Сущность философии И. Канта заключалась в том, что он перешел к философии деятельного субъекта, к гносеологии, к свободе. Он заложил основы рефлексивного мышления, моделирующего или творящего понятия и образы, причем моделирование происходит при наличии исходного материала (деятельности). «Сначала деятельность, а потом — знание», — скажет и Гегель.

Гегель развивал концепцию мышления, соединяя логику с диалектикой, проводя во всех областях своего учения принцип развития. Считая, что если существует объективный дух (мир науки, религии, искусства, социальных связей, моральных отношений) и существует субъективный дух или направленность на свое внутреннее состояние (мышление, воля, воображение, вера), то образование есть движение от субъективного духа к объективному. Мышление связано с наукой, воля — с нравственно-правовыми отношениями, воображение — с искусством, вера — с религией. Размышления Гегеля об образовании приводят к пониманию роли рефлексии в развитии духовности. Он впервые осмыслил рефлексию не только как категорию мышления, но и как эмоционально-ценностную категорию.

Д. Дьюи, трактующий рефлексию как «оценку оснований собственных убеждений», считал, что рефлексия — родовое понятие для той интеллектуальной и эмоциональной деятельности, в которой индивидуум осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям. Рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, припоминание и решение проблем и охватывает обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. Основанием для ее возникновения является деятельность, категориальным ядром — сознание.

Приведу пример из критики работы некоторых учителей с текстом (роман

М. Булгакова «Белая гвардия»).

«Велик был год и страшен по рождестве Христовом 1918, от начала же революции второй. Был он обилён летом солнцем, а зимою снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская — вечерняя Венера и красный дрожащий Марс.

Но дни и в мирные, и в кровавые годы летят как стрела, и молодые Турбины не заметили, как в крепком морозе наступил белый, мохнатый декабрь. О, елочный дед наш, сверкающий снегом и счастьем! Мама, светлая королева, где же ты?»

Обычно понимания текста учитель добивается такими приемами: он просит пересказать текст. Например, пересказ может иметь такую форму: «Восемнадцатый год был большой, страшный, летом было жарко, зимой холодно, в небе стояли планеты Венера и Марс, были люди Турбины. И вот они видят: на улице декабрь, а где дед Мороз, а где мама?»

Некоторые учителя, работающие в парадигме псевдоразвивающего обучения «в соответствии с возрастными особенностями учащихся» строят «вопросно-ответные серии». Такого рода вопросы не пробуждают рефлексии, а ответы не вели к ней. Однако представляется, что коль кто-то говорит, находит свои слова — это то, что надо. Беседа. На самом деле создается иллюзия действий действования, реально течет самопроизвольная «психическая» процедура — один из столпов человеческого бездействия. Например: «Когда происходили события?» — «Они происходили в 1918 году». — «Что тогда было?» — «Рождество». — «А что еще было?» — «Революция». — «Как себя чувствовали люди?» — «Летом было хорошо, люди загорали». — «А что было зимой?» — «Снег». — «А что летит, как стрела?» — «Годы». — «А почему об этом сказано?» — «Потому что не пришел дед Мороз» и т. п.

У всех учащихся разная рефлексивная реальность (душа), отсюда разные знания, усмотрения, суждения, возникающие при остановке рефлексии. Ученики по-разному читали приведенный отрывок из «Белой гвардии» — и вот один уже знает, что потому страшен год, что горят по ночам костры на площадях примолкшего обледенелого Киева. Другой же видит и это, но еще и то предвестие неведомого выбора, перед которым оказались герои книги в 1918 г. А третий слышит, как похож голос автора в этом тексте на голос авторов Евангелия.

Все эти и многие другие грани понимаемого, возникающие из действия (не процедуры!), не противоречат друг другу, а дополняют друг друга и выводят ученика к хотя бы относительной всесторонности понимания.

Далее выпускница пошла от усмотрения смыслов в тексте к построению сведений о писателе (заметим, в школе до сих пор преобладает «интерпретация текста от сведений о писателе к усмотрениям смыслов в тексте»). Эта установка на научение готовому пониманию характерна для современных учителей, она пока еще теснит, тормозит и стремится раздавить более перспективную культуросообразную установку на научение каждого человека самостоятельности и индивидуальной рефлексии.

Чувство противоречия, видения проблемы, умения целеполагания, культура мышления, эти личностные характеристики развиваются в процессе изучения физики, философии, математики, биологии, химии при условии культуры педагогической деятельности.

Современная профессиональная специализация приучила нас к мысли, что

области знаний и умений различных профессий не совпадают. *Однако в любой деятельности есть такие аспекты и свойства, которые присущи деятельности как таковой, без ее спецификации.* Они изучаются в обобщенном виде и подлежат освоению любым субъектом, независимо от его профессионального определения. И на этом примере мы можем увидеть второй, собственно педагогический результат деятельности.

Ученики не просто понимали текст, исходя из своего миропонимания, но осознали способ работы с текстом, который будут использовать, читая любой другой текст, а именно:

- онтологию понимания текста удобно обсуждать вместе с онтологией непонимания. Понимание существует только там, где реально или потенциально присутствует непонимание. Там, где нечего понимать, где нет подлежащего преодолению непонимания, там все понятно без понимания.

- Действия отличаются от процедуры по ряду признаков: изменения материала; ориентированность на культурный норматив; наличие рефлексии. Это вторичные умения, может быть они более ценны и иллюстрируют пословицу: голодному надо дать не рыбу, а удочку.

Так рефлексия влияет опосредованно на поступок как личностную категорию. Представления о рефлексии как о категории сознания, деятельности и личности дают основания для выделения интеллектуальной, личностной рефлексии и рефлексии деятельности. По содержанию интеллектуальная рефлексия — это рефлексия рефлексии, личностная — рефлексия собственного «Я», рефлексия деятельности — это рефлексия оснований деятельности. Особенно важной в культуре педагогической деятельности является последняя, в которую втянуты интеллектуальная рефлексия и личностная, т. к. все три категории — сознание, личность, деятельность — составляют неделимое целое, присущее человеку, и определяют его поступок.

Для совершенствования преподавания гуманитарных дисциплин рефлексивные технологии имеют безграничное значение, ибо с рефлексией тесно связаны проблемы символа, знака, речи, текста и его трактования. Г.Х. Гадамер, М.К. Мамардашвили, М.М. Бахтин прямо или косвенно разрывают ее. Важнейшее понятие бахтинской философии — «события бытия» — это место встречи времени и человека, своеобразная точка пересечения, из которой может быть осмыслено как бытие вообще, так и индивидуальное бытие.

Событие бытия требует от человека ответственного поступка. Требование ответственного поступка у Бахтина означает, что индивидуальное действие должно быть пропущено через нравственное сознание человека, соотнесено с культурой. Любое творческое действие человека — поступок, а им может быть и физическое действие, и мысль, и слово, а тем более деятельность педагога. Из этого следует вывод, что поступок, лежащий в основе «события бытия», прежде чем произойти, требует фазы рефлексии.

Как в ситуации организованного разноречия может возникнуть свое слово? Как совместить с миром индивидуальную свободу?

Технологию обретения собственного слова описывал М.М. Бахтин: акт самореализации — это процесс освоения культурных матриц, приобщение к культуре, вступление в диалог с различными социальными языками. Вступить в диалог — значит сказать свое слово и тем самым вступить в отношения с уже ска-

занным. Поступок (действие) проявляется в том, что чужое слово признается и становится как бы своим. Поэтому задача творчества, по М.М. Бахтину, — выложить свою мысль из чужих, унаследованных слов. Обрести собственный голос можно лишь приобщаясь к чужому слову, но делая осознанный выбор в мире чужих слов. Если педагог способен организовать такой процесс, будем считать, что он действует культуросообразно. Предлагаемая Бахтиным концепция фактически раскрывает рефлексивный выход в деятельность, характерный для профессионала, когда тот из известных ему, имеющихся в его арсенале норм, создает свою новую норму.

М.М. Бахтин вводит понятие интенции, означающее индивидуально акцентированную волевою направленность, отразившуюся в интонации высказывания. Действительный смысл слова определяет то, кто говорит и при каких обстоятельствах. Интонация определяет грань между «моим» и «чужим» словом, отражает присущее сознанию человека индивидуальное начало. В столкновении нескольких интонаций рождается индивидуальный смысл.

Таким образом, в языке выбор слов является не только лингвистической, но и этической проблемой. Этот процесс соотносим с личностной рефлексией, в которой выработка ценностных оснований занимает важное место. Эта концепция представляется убедительной и обоснованной для культуры педагогической деятельности, поскольку точно и тонко раскрывает процессы рефлексии, соотносится с проблемой диалога культур, и сам автор оставался до конца верен императиву: «За то, что я пережил и понял в искусстве, я должен отвечать своей жизнью, чтобы все пережитое и понятое не осталось бездейственным в ней».

Наша позиция на проблему формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя рассмотрена в рамках философской концепции М.К. Мамардашвили, который вводит термин «антропологическая катастрофа». Под ним понимается «неспособность человека соприкоснуться с реальностью». Приобщающийся к культуре имеет возможность работать и учиться только в таких структурах, к которым он привык, адаптировался и все свои силы направляет на то, чтобы удержать себя в этих условиях.

В нашем исследовании обоснован «рефлексивный профессионализм учителя» как идеал, норма культуры педагогической деятельности, с которым соотносится профессионализм, формируемый на основе понимания студентами смыслов и значений, нормативов педагогической культуры как лично и профессионально ценных. Рефлексивный профессионализм базируется на сознательном, точнее, осознанном, адекватно понимаемом усвоении студентами сущности педагогической деятельности, ее существенных атрибутов, и создании в результате этого индивидуально выработанных личных норм деятельности, своеобразных нормам педагогической культуры.

Мы полагаем, что деятельность высшей школы нельзя ориентировать только на социальный заказ, отвечающий потребностям и требованиям современного состояния общества. Будущего учителя следует ориентировать на себя, на свой личностный рост. Культура педагогической деятельности требует не внешней активизации, а создания кризиса компетентности, неопределенности ситуации, которые будут являться источником внутренней активности субъектов образовательного процесса.

Рассматривая рефлексивность как надстройку над деятельностью, С.Т. Вайман дает формулу развития «целостного» человека: «... диалогически пробудить к актив-

ной жизни тайные ресурсы человека, которые позволили бы ему осваивать высшие ценности, восходить от восприимчивости к самодеятельности. Целостный человек внутренне свободен. Он — причина самого себя, генератор собственной духовной мощи. Условия развития человека — в наличии способности к осмыслению нетождественности с самим собой, к самопоиску, к самокритике» [с. 14]. Приведенная формула подтверждает и наши представления о роли рефлексии в структуре взаимодействия преподаватель—студент на основе сложной коммуникации, где особая роль отводится позиции понимания субъектов, именуемой культурой педагогической деятельности.

В основе ее лежит механизм человеческого творчества. Одна из гипотез носит метафорическое название «Блуждание по полю путей развития» (С.П. Курднемов). Основные ее тезисы таковы: структура — не фиксированное собрание жестких элементов. Это процесс, локализованный в среде, способный эволюционизировать, распадаться, достраиваться, интегрироваться с другими структурами. Развиваемый мыслительный образ — случайные движения по полю многозначных путей развития, блуждание в лабиринтах бытия и мышления, самодостраивание.

Таковы пути осуществления прорыва в неизнаваемое. «Я могу сравнить себя с путником, который предпринял восхождение на гору, не зная дороги... То размышления, то случай открывает ему новые тропинки, они ведут его несколько далее, и, наконец, когда цель достигнута, он, к своему стыду, находит широкую дорогу, по которой он смог бы подняться, если бы умел верно отыскать начало» (Гельмгольц). Эта иллюстрация наглядно показывает, как велика роль «блуждания по полю путей развития» (в нашем случае вариантов подготовки будущего учителя, способного осуществлять свою деятельность в соответствии с принципом культуросообразности), только в результате его мы выйдем на широкую дорогу собственного знания. Ф. Ницше писал о том, что «нужно носить в себе еще хаос, чтобы родить танцующую звезду».

Аналогичными хаосу в когнитивном значении можно считать разнообразие элементов знания, разнообразие ходов развертывания мысли, наличие различных сценариев движения в проблеме. Рождение нового связано с нарушением привычной системы упорядочивания, выходом за пределы заданной системы.

Здесь для нас существенно следующее. В практике, воспринимая слова «сначала уроки, а потом гулять», школьник совершает разные акты. Но как только он выходит из практической позиции действия в позицию понимающего, ему начинает казаться, что для того, чтобы понять приведенное нами выражение и понять какой-либо достаточно сложный текст, нужно делать «одно и то же». Например, нужно понять текст:

Я шел зимою вдоль болота
В галошах, шляпе и очках.
Вдруг по реке пронесся кто-то
На металлических крючках.
Я побежал скорее к речке,
А он бегом пустился в лес,
К ногам приделал две дощечки,
Присел, подпрыгнул и исчез.

И долго я стоял у речки,
И долго думал, сняв очки:
«Какие странные дощечки
И непонятные крючки!»

Даже взрослые и ученые люди часто полагают, что для понимания этого стихотворения нужно то же самое, что и для «понимания» изречения «Сначала уроки — потом гулять».

Процедура, ошибочно принятая за действие, немедленно воплощается в цепочку эстетически неадекватных актов, приводящих к глухому, тупиковому непониманию: отсюда — убежденность в своей «правоте» человека (при заявлениях «Я объяснил, и, следовательно, дети все поняли», «Что я по-русски не понимаю?», «Вы думаете, вы один понимаете, другие хуже?»), помощная рефлексия, имеющая характер не самосознания, а самолюбования, выдвинутая на передний план в силу определенных социально-исторических причин.

Если общество хочет быть демократичным и прогрессивным, оно будет стремиться к тому, чтобы его население сплошь состояло из «понимающих» людей. Там, где требуют понимания, необходимо учить рефлексии, причем сразу и социально-адекватной, и методологической, процессуальной и направленной.

Следует помнить, что без представления об онтологии непонимания очень трудно построить такую грань онтологии понимания, как «состав понимания в зависимости от позиции в деятельности». Младший школьник часто выходит из практической позиции понимающего и входит в позицию и рефлексивную, и исследовательскую хотя бы потому, что учитель (если он учитель!) планомерно добивается этого постоянной постановкой вопросов типа: «А что ты понял?», «Как именно?», «Почему?», «А спросил ли ты себя так: я понял, но что же я понял?», «А спросил ли ты себя так: почему я понял не так, как Катя И.?», «А всё же почему ты понял не так, как она?», наконец «Что в жизни того человека и в его знании было такого, что заставляло его видеть это не так, как видишь ты?» Бывает, что после начальной школы человек в этом направлении (рефлексии) не действует и поэтому остается человеком с интеллектом десятилетнего ребёнка, хотя и обретает какие-то познания.

Как же измерить социальную ценность выходов в обыденную «неподотчетную» рефлексивную? Только мерой непонимания. Ведь понять — это снять непонимание. Говорят иногда, что непонимания как такового («глухого» непонимания) вообще не бывает, ибо «каждый понимает по-своему». При всем уважении к этому красивому и свободолобивому утверждению есть возможность показать, что цитировавшееся выше стихотворение Д. Хармса не понимают иногда так же «глухо», как, скажем, не знающий марийского языка человек не понимает слов: «пий коя, да шилше тамле огыл». Остановимся на тексте стихотворения Д. Хармса.

Ясно, что семантизация слов «Я шел зимою вдоль болота» при помощи «другого текста» («Один мужчина двигался пешком по берегу болота, которое по случаю мороза замерзло, а потому и затвердело»; мысль о «другом тексте» заимствована нами у Л. Витгенштейна) — это еще не понимание стихотворения как продукта таланта и ума, нравственности и веры в светлое будущее человечества. «Другой текст» получается и без оптимального пробуждения рефлексии. Если же выход в рефлексивную позицию не ограничивается готовностью извлечь из ре-

флексивной реальности материал для «другого текста», то понимание может сделать еще какой-то шаг вперед. Например, реципиент отрефлектирует опыт использования в речи однородных членов предложения: в галошах, шляпе и очках.

В этом случае будет понятно, что стихотворение — юмористическое. Сделанный шаг филологически и педагогически небезынтересен, но очень далек от действительно содержательной интерпретации (высказанной рефлексии) прекрасного стихотворения Д. Хармса. Уменьшить непонимание сможет тот, кто пробудит в себе и других рефлексию, фиксирующуюся одновременно и в поясе мышледействования (т. е. «увидит» у замерзшего болота старомодного чудака, не умеющего отличить лыж от досок), и в поясе мысли-коммуникации (семантическая гетерогенность грамматически однородных членов в перечислениях и т. п.), и в поясе чистого мышления (не вербализированная, хотя и легко вербализуемая парадигма «Старое воззрение на мир — реально обновляющийся мир», включающая целую россыпь «малых» парадигм. Но потеснив непонимание, мы не изжили его: есть еще что понять в дальнейшем при рефлексии прекрасной миниатюры поэта-рыцаря нового мира, погибшего при развертывании совсем других парадигм от имени того же нового мира.

В школе до сих пор преобладает «интерпретация текста от сведений о писателе к усмотрениям смыслов в тексте», подставляемая вместо «интерпретации от усмотрения смыслов в тексте к построению сведений о писателе». Разумеется, только второй вариант позволяет делать оценки и суждения по конечному результату деятельности писателя (да и любого художника!). В нем и опредмечена весьма широкая педагогическая установка на научение готовому пониманию. Эта установка имеет солидную традицию, многочисленных исполнителей (современных учителей), она пока еще теснит, тормозит и стремится раздавить более перспективную педагогическую *установку на научение каждого человека самостоятельности и индивидуальной рефлексии.*

Л.К. Гребенкина

КАФЕДРАЛЬНЫЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТЫВАЮЩАЯ СРЕДА

«Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» рассматривает воспитание как первостепенный приоритет образования, которое должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированный в общий процесс обучения и развития.

В условиях модернизации высшего образования как никогда встала проблема создания опережающей системы формирования личности будущего специалиста: современно образованного, культурного, духовно-нравственного, предприимчивого, самостоятельного, обладающего развитым чувством ответственности за судьбу своей Родины.

В декабре 2002 года Министерством образования России был введен дополнительный показатель государственной аккредитации высшего учебного заведения — «Воспитательная деятельность образовательного учреждения», предусматривающий наличие в образовательном учреждении условий для внеучебной работы с обучающимися (концепция воспитательной работы, административная

структура, функционально ответственная за воспитательную работу, органы студенческого самоуправления, материально-техническая база, финансовая обеспеченность). В приложении к приказу отмечается необходимость организации воспитательной работы и формирование стимулов развития личности будущего специалиста (воспитывающее и развивающее обучение, наличие элементов системы воспитательной работы и оценки ее состояния, организация психолого-консультационной и профилактической работы, использование различных форм поощрения за достижения в учебе и внеучебной деятельности обучающихся). Особо подчеркивается значимость в системе воспитательной работы вуза гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания; научно-исследовательской, профориентационной и спортивно-оздоровительной работы.

В нашем понимании каждое подразделение вуза (факультет, кафедра) представляет определенную системно-структурную целостность, включающую преемственную взаимосвязь и совокупность разнообразных компонентов: организованное объединение преподавателей и студентов, сферы их действий; порядок выполнения функций; установление пространственно-временных связей и гуманных отношений; способов взаимодействия и совместной деятельности в интересах достижения поставленных целей и задач; предполагаемых результатов в воспитании и профессиональной подготовке будущего специалиста.

На наш взгляд, новые подходы к обучению и воспитанию в вузе должны учитывать совокупность важнейших принципов, которые нашли свое отражение в педагогической теории и в большей или меньшей степени находят свое применение в практической деятельности творчески работающих преподавателей вузов. Это, прежде всего принципы демократизации, гуманизации и гуманитаризации, дифференциации, интеграции, социализации, субъектности, а также личностно ориентированного, аксиологического, творческого и задачного подходов к организации деятельности. Они тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены и реализуются педагогическими коллективами факультетов и кафедр вуза в комплексе.

Рассмотрим пути реализации некоторых принципов на примере модернизации деятельности кафедры педагогических технологий Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина.

Кафедра была создана в 1988 году, в 2003 году она отметила свое 15-летие. В настоящее время — это коллектив педагогов-единомышленников, объединенных общими целями и совместной деятельностью (10 человек, из них — 2 доктора педагогических наук, профессора, 7 кандидатов педагогических наук, доцентов, 2 старших преподавателя). При кафедре 4 аспиранта и 15 соискателей занимаются научными исследованиями, пишут кандидатские диссертации по различным аспектам педагогической науки.

Деятельность кафедры — это целостный педагогический процесс, направленный на повышение качества подготовки будущих специалистов, в том числе высшей квалификации, с учетом требований Государственного образовательного стандарта, а также научного, информационного, инновационно-творческого, технологического потенциала коллектива кафедры в целом и каждого преподавателя в отдельности.

Стартовой площадкой для творческой деятельности кафедры явилась концепция развития, включающая цель, обновленное содержание, принципы, вариативные технологии, инновационные подходы. Ведущими из них являются: гуманистический, аксиологический, системно-деятельностный, интегративный, технологический, культурологический, инновационно-творческий, личностно ориентированный, задач-

ный. Например, системный подход поставил перед кафедрой задачи пересмотра деятельности в целом, выстраивания всех ее структурных компонентов и направлений действий коллектива и каждого преподавателя в определенную педагогическую систему.

В настоящее время кафедра организует свою деятельность по следующим основным направлениям: организационное, учебно-методическое, научно-исследовательское, воспитательное сотрудничество с педагогическими и студенческими коллективами вузов (МПУ, Тульский, Вятский, Коломенский, Пензенский и др.), взаимодействие с областным и муниципальными органами управления образованием, кафедрами и кабинетами областного Рязанского института развития образования, Городским информационно-диагностическим (методическим) центром [ГИД(М)Ц], школами и социо-культурными учреждениями (музеями, театрами, детскими центрами творчества, областным домом творчества и центром туризма, учебно-производственным центром «Рязанский берег» и др.).

С учетом требований Государственного образовательного стандарта высшей педагогической школы кафедра разработала и совершенствует учебно-научно-методический комплекс учебных программ, пособий и методических рекомендаций в помощь преподавателям, студентам и учителям школ. В настоящее время студенты используют рабочую тетрадь по курсу «Введение в педагогическую деятельность», учебные пособия: «Теория и практика воспитания», «Методика воспитательной работы» (с грифом УМО), «Справочник заместителя директора по воспитательной работе», «Педагогическое мастерство и педагогические технологии» (с грифом УМО), «Технология управленческой деятельности», «Технология игровой деятельности», «Конкурсы... Конкурсы... Конкурсы», «Воспитательная работа в вузе». Разработано и издано 6 программ базовых курсов и 15 программ курсов по выбору. Вся печатная продукция кафедры имеет научную и практическую значимость, востребована на российском и региональном уровнях, используется в работе преподавателями и студентами других вузов.

В основу организации учебно-воспитательного процесса положены принципы гуманизации, практической направленности, индивидуализации, субъектности, сотрудничества, соуправления, сотворчества. Преподаватели широко применяют инновационные подходы, активные формы и методы обучения: проблемные лекции и семинары, лекции-диалоги, дискуссии, конференции, анализ ситуаций и решение педагогических задач, организационно-деятельностные, ролевые, деловые, блиц-игры, технологическое проектирование и моделирование, педагогические мастерские и студии, общественные смотры знаний, кино и видеофильмы, учебные конкурсы защиты педагогических профессий, педагогического мастерства и другие формы коллективной творческой деятельности. Занятия проводятся в аудиториях университета, школах, музеях. В них принимают участие руководители школ, учителя, методисты и работники дополнительного образования. Под руководством преподавателей кафедры студенты выполняют рефераты, курсовые, дипломные, конкурсные работы, творческие задания. Каждое учебное занятие предусматривает определенную логическую структуру, включающую цепь теоретических знаний, практикумов, творческих заданий, направленных на отработку у каждого студента педагогической техники, умений анализировать и творчески решать педагогические задачи.

Преподаватели кафедры успешно используют в учебном процессе техноло-

гию диагностирования, технологии игровой и коллективной творческой деятельности, вариативные технологии контрольно-оценочной деятельности, технологию тренингов по общению, самопознанию и самооценке.

Ежегодно кафедра организует со студентами коллективные творческие дела: факультетские конкурсы защиты педагогических профессий (I курс, ноябрь-декабрь), общеуниверситетский конкурс педагогического мастерства (март); городской детский праздник «День чудес» (май) и другие.

При кафедре проводится подготовка студентов-вожатых для работы в летних оздоровительных лагерях. Доценты кафедры Н.А. Жокина, Е.М. Аджиева готовят организаторов летнего отдыха детей, руководят городским педагогическим отрядом, состоящим из студентов вузов города Рязани, которые в течение учебного года готовятся, а в летний период работают в качестве вожатых летних лагерей и детских здравниц Ставропольского края.

Непрерывное педагогическое образование в вузе включает базовое профессиональное и дополнительное образование. Будущие учителя развивают свой профессионализм на факультете дополнительных профессий (ФДП). В нашем опыте преподаватели кафедры успешно ведут занятия на шести отделениях ФДП: педагогической диагностики, подготовки руководителей-консультантов по профориентации школьников, педагогов-организаторов, организаторов школьных театров, экскурсоводов школьных музеев, организаторов конкурсов педагогического мастерства. По итогам работы на ФДП проводятся праздники, шоу-концерты, выставки, конкурсы, конференции, выполняются творческие задания.

Большое внимание кафедра уделяет научно-исследовательской работе. На протяжении ряда лет изучает различные аспекты проблемы «Подготовка и переподготовка специалиста-профессионала в условиях непрерывного педагогического образования» (научный руководитель — доктор пед. наук, профессор Л.К. Гребенкина). По данной проблеме с учетом научных интересов членов кафедры в настоящее время разрабатывается 8 основных направлений исследования: формирование профессионализма учителя в условиях непрерывного педагогического образования, педагогические технологии в профессиональной подготовке педагога-воспитателя, гуманизация среднего и высшего образования, образовательное и воспитательное пространство школы и вуза, творческий потенциал личности учителя, антропология саморазвития, музейная педагогика как средство формирования личности учащегося, краеведение как средство формирования ценностных качеств личности, проблемы дополнительного образования и др.

Ежегодно кафедра издает несколько десятков научных и научно-методических работ. По итогам исследования в 2002 году кафедра опубликовала свыше 40 работ в разных изданиях.

Систематически проводятся традиционные научные конференции преподавателей по итогам научных исследований прошедшего года. Кафедра является организатором традиционных Российских научно-практических конференций: в марте — по проблеме краеведения, в октябре — по проблеме профессиональной подготовки и переподготовки учителя.

В рамках научного исследования кафедры организуется научно-исследовательская работа студентов. Каждый преподаватель руководит исследовательской группой (до 20 человек) по избранной проблеме и плану научно-исследовательской работы студентов. Формы научной работы самые разные: рефераты, научные доклады, курсовые и дипломные проекты, конкурсные научные работы и др. Педагоги в организации исследований активно используют технологии инди-

видуальной деятельности. По итогам научно-исследовательской работы проводятся ежегодные научно-практические конференции. Как правило, работают две секции по интегрированным проблемам: проводятся круглые столы, дискуссии, обсуждаются доклады студентов, подводятся итоги и награждаются победители. Наиболее подготовленные студенты принимают участие в конференциях, печатают свои статьи, тезисы докладов, лучшие из них сдают государственный экзамен по совокупности печатных работ, после окончания вуза поступают в аспирантуру.

Студенты РГПУ под руководством преподавателей кафедры принимают активное участие в Российских студенческих научно-практических конференциях и Российских педагогических олимпиадах. Так, команда студентов РГПУ на протяжении ряда лет занимает призовые места на Российских педагогических олимпиадах (Волгоград, Саранск — 2-е место, Москва — 4-е место). В 2003 году за участие во Всероссийском конкурсе творческих работ студентов (г. Москва) были награждены дипломами I степени студентка III курса факультета истории и международных отношений Копылова Н. (номинация «Научная работа»), студентка V курса естественно-географического факультета Погосбекова Яна (номинация «Творчество студентов в разных жанрах художественной литературы»). В 2002/03 учебном году студентами под руководством преподавателей было опубликовано свыше 10 научных работ.

На протяжении ряда лет, начиная с 1996 года, при кафедре педагогических технологий и Городском информационном, диагностическом (методическом) центре на основе договора о творческом сотрудничестве действовала лаборатория «Школа как развивающая и развивающаяся система», с 1998 года функционирует лаборатория «Технология управленческой деятельности». Лаборатория объединяет усилия исследователей в решении задач научной разработки стратегии и тактики управления образованием и осуществляет свою деятельность с целью поддержания инновационных процессов в школах города Рязани, научно-технологического обеспечения творчески работающих педагогов, оказания результативной помощи педагогам-воспитателям. Лаборатория занимается проблемами совершенствования качества подготовки и переподготовки специалистов сферы образования на этапах непрерывного педагогического образования в рамках учебно-научно-педагогического (методического) комплекса РГПУ. Лаборатория направляет деятельность ежегодно проводимых курсов повышения квалификации заместителей директоров школ по воспитательной работе на муниципальном уровне. В 2003 г. заключен хоздоговор по исследованию темы «Технология анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач» для разных категорий педагогов.

Более 20 лет кафедра сотрудничает с общеобразовательной школой № 59 г. Рязани. Формы сотрудничества самые разные: от руководства педагогической практикой студентов до определения психолого-педагогических условий развития творческой личности педагога-профессионала. В 2002 году в школе создана экспериментальная площадка «Педагогическая поддержка развития и саморазвития учащихся в учебно-воспитательном процессе».

О результативности профессиональной деятельности кафедры можно судить по ряду достижений — это победа во всероссийском конкурсе материалов по воспитательной работе, проводимом Министерством общего и профессионального образования РФ, «Учительской газетой» и образовательным центром «Педагогический поиск» (1997). Кафедра стала лауреатом конкурса. В результате кафедр

ральное учебное пособие «Теория и практика воспитания» было напечатано в журнале «Классный руководитель» (№ 2—6, 1998). Вторая победа во всероссийском конкурсе «Организация учебного процесса, научно-методической и экспериментальной работы в школе». За представленное на конкурс учебное пособие «Педагогические технологии в развивающейся школе» (1998) кафедра награждена дипломом. Следующая победа в конкурсе проектов «Высшее образование», проводимом благотворительной организацией «Институт Открытое общество, Фонд содействия» (1998). Кафедра разработала и реализовала проект Российской научно-методической конференции «Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания». По итогам конференции, проведенной при поддержке ИОО, было опубликовано два сборника научных трудов, в которых представлены материалы и тезисы докладов преподавателей вузов и школ, аспирантов и работников культуры из разных регионов страны. В 2003 году кафедра награждена дипломом «За лучшую публикацию в журнале «Завуч». В журнале опубликованы материалы конкурсов педагогического мастерства за последние 15 лет («Завуч» № 1—3, 2003).

Таким образом, кафедра педагогических технологий РГПУ представляет часть образовательно-воспитательного пространства вуза, активную образовательно-воспитательную среду, определенную педагогическую систему, направленную на модернизацию и повышение качества образования, развитие профессионализма и творческой деятельности преподавателей и студентов.



Международный опыт.

С.В. Панюкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривая вопросы развития и формирования личности, нельзя обойти стороной результаты психологических исследований в этой области. Отметим, что к настоящему времени существуют различные подходы к обозначенному вопросу. Это побудило нас к проведению анализа следующих основных направлений психологической теории личности, наиболее соответствующих гуманистическому и личностно ориентированному подходу к образованию: современное психодинамическое направление, направление эго-психологии, научающе-бихевиоральное направление, диспозициональное направление, гуманистическое и феноменологическое направление.

Одним из представителей современного *психодинамического направления в теории личности* является американский психолог Карл Густав Юнг (1875—

1961), который внес существенный вклад в разработку *аналитической теории личности*. Этот психолог рассматривал развитие личности как динамический процесс, в ходе которого человек постоянно приобретает новые умения, достигает новых целей и реализует себя все более полно [4, с. 197—213, 9]. Особое значение он придавал такой жизненной цели индивида, как «обретение самости», которая, по его мнению, является результатом стремления различных компонентов личности к единству. Конечной жизненной целью человека К. Юнг считал полную реализацию «Я» в процессе становления единого, неповторимого и целостного индивида. Этот процесс он назвал *индивидуализацией*. Конечное выражение индивидуализации предполагает сознательную реализацию человеком своей уникальной психической реальности, полное развитие и выражение всех элементов личности. Конечной целью развития личности, самым труднодостижимым итогом индивидуализации, по мнению К. Юнга, является самореализация. Самореализация доступна только очень способным и высокообразованным людям, имеющим достаточный досуг.

В теоретической системе К. Юнга наиболее важным для нас является понятие *самости*. К. Юнг считал, что самость является воплощением целостности и гармонии, представляет собой сердцевину личности. Главной целью человеческой жизни, в понимании К. Юнга, является развитие самости. Самость становится центром личности в процессе индивидуализации, что позволяет индивидууму достичь самореализации.

Для педагогики особый интерес представляет рассмотренный К. Юнгом процесс развития личности как движение в направлении самореализации. Однако его теория не дает ответа на ряд очень важных вопросов: какие факторы и как влияют на личностное развитие, какие условия способствуют развитию личности, а какие препятствуют, и другие. Ответы на эти вопросы мы постараемся найти в других психологических теориях.

Еще одним представителем психодинамического направления в теории личности является американский психолог Альфред Адлер (1870—1937), приверженец *индивидуальной теории личности* [4, с. 162—197, 5]. Он выдвинул концепцию «творческого Я» для выражения своей убежденности в возможности каждого человека формировать свою личность. А. Адлер считал, что люди обладают творческой силой, которая позволяет им распоряжаться своей жизнью. Важным для нас является его утверждение о том, что определяющей чертой человека является свободная, осознанная активность. Мы также согласны с его утверждением о том, что творческая сила оказывает влияние на субъективный опыт каждого человека, делает его самоопределяющимся индивидуумом, архитектором своей собственной жизни.

Подход А. Адлера к творческой природе и свободе человека и вопросы гармонии и целостности личности, поставленные К. Юнгом, были дополнены и получили дальнейшее развитие в гуманистической теории личности.

Гуманистическую теорию личности, разработанную психологом Эрихом Фроммом (1900—1980), относят к направлению *эго-психология*. В своих работах Э. Фромм показал, как в процессе формирования личности обширные социокультурные влияния взаимодействуют с уникальными человеческими потребностями [4, с. 246—254, 8]. Он в глобальном масштабе исследовал влияние целого ряда факторов (социальных, политических, экономических, религиозных и антропологических) на формирование личности [8, с. 267]. Соглашаясь в целом с тем,

что на личность определенное влияние оказывают социальные, культурные и другие факторы, отметим, что для определения влияния этих факторов на личностное развитие требуются дополнительные исследования и конкретизация.

Анализ теорий личности, которые мы берем за основу гуманного, личностно ориентированного образования, будет неполным, если мы кратко не остановимся на *теории оперантного научения* американского психолога Бернса Фредерика Скиннера (1904—1990) [2, 4, с. 332—372, 11]. Эта теория относится к *научающе-бихевиоральному направлению теории личности*. Сторонники данной теории считают, что ключевым моментом развития личности является внешнее окружение, а не внутренние психические явления, убедительно доказывая, что поведение человека, его личность являются исключительно результатом воздействия окружающей среды. Б.Ф. Скиннер был сторонником радикального бихевиоризма, его работы посвящены анализу особенностей прошлого опыта человека и его врожденных способностей. В своих работах он утверждал, что действия человека являются предсказуемыми и контролируруемыми, личность является результатом научения.

Принципы оперантного научения легли в основу программированного обучения, поэтому нельзя не принимать во внимание основные положения теории Б.Ф. Скиннера, но и отбрасывать влияние других факторов, например, физиологических, на развитие личности, на наш взгляд, нецелесообразно.

Представителем *диспозиционального направления в теории личности* являлся американский психолог Гордон Олпорт (1897—1967), который внес существенный вклад в разработку *диспозициональной теории личности*. В его работах при исследовании возможностей преодоления себя и личностной самореализации индивидуума проявляется гуманистический подход к выявлению потенциала личностного роста [4, с. 271—304, 6, 7]. Г. Олпорт стремился понять и предсказать развитие реальной, конкретной личности, он акцентировал внимание на самоценности и уникальности каждого человека [7]. Г. Олпорт был убежден в том, что поведение человека всегда определяется набором его личностных черт. Личностный рост он определял как активный процесс *«становления»*, в котором индивидуум является ответственным за планирование хода своей жизни. Основное влияние на протекание этого процесса, по мнению Г. Олпорта, оказывают некие устойчивые внутренние качества, сохраняющиеся с течением времени и в различных ситуациях. Автор делает акцент на то, что мотивация взрослого человека не связана с его субъективным опытом. Следовательно, Г. Олпорт, признавая уникальность каждого человека, как обладателя определенного набора индивидуальных черт, не придавал значения влиянию внешних факторов и субъективного опыта на личностную реализацию. Поэтому, соглашаясь с тем, что черты личности определяют ценностную ориентацию человека, значимость и смысл его практической деятельности, мы не можем полностью согласиться с его подходом к процессу развития личности, с его утверждениями о том, что только черты личности являются определяющими факторами поведения и поступков человека. Это вызвано тем, что педагогика уделяет большое внимание влиянию самых различных, в том числе и внешних, факторов на развитие личности обучаемого.

Наиболее близким к теории личностно ориентированного образования является *гуманистическое направление*, которое проповедует подход к человеческой природе, являющийся альтернативой психоанализу З. Фрейда и бихевиоризму Б.Ф. Скиннера. Гуманистическая психология придерживается оптимистического взгляда на природу человека. Сторонники гуманной психологии утвержда-

ют, что человек является активным творцом собственной жизни, способным само-совершенствоваться. Единственной преградой на этом пути могут быть только сильные негативные обстоятельства. Подобные взгляды в той или иной степени прослеживаются в работах Г. Юнга, А. Адлера, Э. Фромма и особенно в работах Г. Олпорта. Но наиболее ярким представителем *гуманистической теории личности* является Абрахам Харольд Маслоу (1908—1970) [1, 4, с. 479—528].

Обозначим ключевые моменты его теории:

- индивид является единым целым, а не набором дифференцированных частей;
- у каждого человека есть врожденная предрасположенность к позитивному росту и самосовершенствованию;
- в каждом человеке изначально заложена способность к творчеству;
- основным стремлением каждого человека является стремление к само-совершенствованию.

Центральное место в теории А. Маслоу занимает тема *самоактуализации*, которую он охарактеризовал как желание человека стать тем, кем он может стать. А. Маслоу считал, что самоактуализироваться — значит достичь своего высшего уровня, полностью использовать свои таланты. Ради достижения этой цели человек должен самосовершенствоваться, стремиться к максимальной реализации своего потенциала, естественно, при условии благоприятного внешнего окружения.

В основе личностно ориентированного подхода к образованию, на наш взгляд, должны быть заложены гуманное отношение к человеку и помощь со стороны педагога в реализации его врожденного потенциала позитивного и конструктивного роста. Отметим важность ориентации педагогической теории и практики на создание условий для личностного развития, самоактуализации и самореализации обучаемых.

Следующим, не менее важным для нас направлением в психологической теории личности является *феноменологическое направление*. Одним из психологов, посвятивших себя разработке *феноменологической теории личности*, является Карл Роджерс (1902—1987) [4, с. 528—573, 10]. В основе его подхода лежат следующие положения: во-первых, существенной частью природы человека является самоопределение, поэтому люди несут ответственность за то, что они из себя представляют. Во-вторых, основой человеческой природы является доброта и стремление к совершенству. К. Роджерсом выдвинуты две основные концепции. Первая — *концепция роста*, которая концентрируется на процессе реализации внутренних возможностей и личностного потенциала человека. Вторая концепция — *концепция самости*, которая подчеркивает важность тенденций, способствующих личностному росту. К. Роджерс считал человека активным существом, который ориентирован на определенные цели и способен вести себя к ним. Данная точка зрения соответствует убеждениям таких гуманистов, как Ж. Ж. Руссо, в том, что развитие человека будет эффективно только в том случае, если у него есть возможность раскрыть свой врожденный потенциал.

Мы считаем, что личностно ориентированный подход к образованию должен опираться на выдвинутый К. Роджерсом и А. Маслоу тезис о том, что люди имеют неограниченный потенциал для самосовершенствования. К. Роджерс полагал, что личность формируется на основе уникального восприятия человеком своего окружения. А. Маслоу придерживался мнения о том, что опыт человека регулируется иерархией потребностей (от низших физиологических потребностей к высшим потребностям самоактуализации). Мы считаем, что эти два положения являются не взаимоисключающими, а скорее взаимодополняющими. Следова-

тельно, по нашему мнению, на развитие личности оказывают влияние не только восприятие окружающей действительности, но и определенные потребности человека (потребности самоуважения, самоактуализации).

Отметим, что образование, ориентированное на личность, не может не опираться на гипотезу К. Роджерса о том, что существует объединяющий *мотив*, который представляет собой «свойственную организму тенденцию развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность» [10, с. 196]. Из теории К. Роджерса следует выделить следующие положения:

— в основе мотивации обучаемого лежит стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, максимальной реализации лучших качеств своей личности, которые были заложены в ней от природы;

— способом совершенствования внутреннего потенциала человека является его стремление к достижениям;

— поведение человека мотивировано потребностью развиваться и самосовершенствоваться;

— тенденция самоактуализации проявляется в реализации человеком своего потенциала для того, чтобы стать полноценно функционирующей личностью.

Закладывая в основу личностного подхода некоторые положения гуманистического и феноменологического направлений психологии, мы отдаем себе отчет в том, что в данном случае одной из главных задач, стоящих перед педагогом, является создание условий для проявления врожденного стремления человека к актуализации, развитию и самосовершенствованию. От педагога во многом будет зависеть характер и интенсивность протекания процесса развития личности обучаемого. Следует также отметить, что психологические теории рассматривают развитие личности на протяжении всей жизни человека. Нас интересует только короткий временной промежуток личностного развития психически здорового человека в процессе обучения. Это обстоятельство вносит определенные коррективы в обозначенные выше теоретические постулаты. Однако теоретическая модель личностно ориентированного образования должна учитывать психологию развития личности и опираться на ряд основных положений психологии. Среди них отметим следующие положения современных психологических теорий личности.

Личность является результатом взаимодействия устремленности в будущее, приобретенного опыта и врожденной предрасположенности (К. Юнг).

Индивидуум сам творит свою судьбу, совершенствует себя и является составной частью социального окружения (А. Адлер).

Личность является продуктом динамического взаимодействия между врожденными потребностями, давлением социальных норм и существующей в настоящий исторический промежуток времени культурой (Э. Фромм).

Окружающая среда оказывает определенное воздействие на формирование человека (Б.Ф. Скиннер).

Каждая личность уникальна и является результатом воздействия когнитивных и мотивационных процессов (Г. Олпорт).

В природной сущности человека заложено стремление к личностному росту, творчеству, самовыражению, реализации своего потенциала, созиданию собственной жизни. Человек всегда находится в процессе становления (А. Маслоу).

Развитию личности способствует свойственная человеческому организму тенденция актуализации, которая является активным процессом, порождающим стремление к достижениям, творчеству, развитию (К. Роджерс).

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тесты. М., 1982.
2. Скиннер Б. Наука об учении и искусство обучения. // Программированное обучение за рубежом. М., 1968. С. 32—46.
3. Фрейд З. Я и Оно: Сочинения. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1998. 1040 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования, применение). СПб.: Питер пресс, 1997. 608 с.
5. Adler A. The practice and theory of individual psychology. New York: Harcourt, Brace, 1927.
6. Allport G.W. Pattern and growth in personality. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1961.
7. Allport G.W. Personality: Contemporary viewpoints (1). In D. Sills (Ed.). International encyclopedia of the social sciences. New York: Macmillan and Free Press, 1968.
8. Fromm E. Escape from freedom. New York: Avon, 1941/1956.
9. Jung C.G. Analytical psychology: It's theory and practice. (The Tavistock Lectures). New York: Pantheon, 1968.
10. Roders C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) Psychology: A study of a science (Vol.3, pp. 184—256). New York: McGraw-Hill.
11. Skinner B.F. The technology of teaching. New York: Appleton-Centry-crofts, 1968.

Г.А. Андреева

ЦЕННОСТНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ГРУППОВОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

АНГЛИЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

В контексте модернизации российского образования и повышения роли учителя в социально-духовном развитии личности определенным интерес вызывают сложившиеся системы педагогического образования и методы подготовки учителя в зарубежных странах, в частности, Англии.

Дидакты английской высшей школы, рассматривая широкий круг вопросов педагогического образования, его ценностных приоритетов, и уделяя при этом особое внимание проблемам содержания подготовки учителей, трактуют их в органической связи с задачами совершенствования методов преподавания.

В процессе научной разработки и обсуждения этих проблем скрещиваются порой совершенно противоположные позиции и точки зрения. Если же при этом учесть то обстоятельство, что у английских педагогов нет единой научно-методологической платформы, то станет объяснимой та разноречивость и разноплановость суждений, проектов, рекомендаций, которая характерна для современной высшей педагогической школы Англии.

Нельзя не согласиться с мнением ведущих исследователей о том, что выбор методов преподавания в системе подготовки будущих учителей является более сложным делом и ответственным, чем в других учебных заведениях. В последних заботой педагогов является подбор адекватных методов, обеспечивающих передачу необходимых знаний для той или иной категории специалистов.

Разрабатывая новые учебные программы, предназначенные будущим учи-

телям, английские дидакты учитывают не только отмеченное выше, но и другой существенный фактор — цель педагогического образования, формирование компетентного учителя, «мыслящего практика» [1]. Отобранные для ее осуществления методы обучения должны не только служить способом передачи предписанного программой объема знаний, но они призваны быть еще и стимулирующими образцами или ценностными моделями для последующей их реализации будущими педагогами в период самостоятельной работы в школе.

Одновременно с процессом компьютеризации системы высшего, в том числе и педагогического образования, модернизируются традиционные и вводятся новые методы обучения, основанные на современных технологиях.

В лекцию, традиционно понимаемую как монолог преподавателя и пассивная форма работы студентов, английский педагог Тесса Вудворд в книге «Способы обучения: советы учителю»[2] предлагает включить в содержание лекции такую форму обучения, как работа в группах. Этот метод — работа с «гудящими» группами (*buzz groups*) — может быть использован не только как часть лекционного занятия, но может применяться и отдельно, как форма проведения семинара или практического занятия.

Технология этой работы может быть следующей:

1. Преподаватель должен разместить студентов так, чтобы им было удобно впоследствии организовывать «гудящие» группы из двух-шести человек. Он выбирает и демонстрирует студентам сигнал, по которому они должны прерваться и начать работу в группе. Далее преподаватель читает первую часть своей лекции, в определенный момент которой он ее заканчивает, предлагает студентам объединиться в «гудящие» группы и быстро восстановить основные ценностные моменты только что услышанного в лекции материала. И, наконец, по условленному сигналу «гудящие» группы прекращают работу.

2. Преподаватель переходит ко второй части лекции, после чего снова останавливается и дает задание «гудящим» группам. Это задание может широко варьироваться. Во время работы «гудящих» групп студенты могут обсуждать особо значимые моменты лекции, чтобы убедиться, что каждый из них не только понял, но и записал их правильно. Или студенты придумывают вопросы, делают комментарии и даже замечания лектору по данной части лекции. Вместе с тем можно организовать деятельность студентов так, чтобы «гудящие» группы отмечали различные аспекты лекции, например, одна группа фиксирует ее преимущества, а другая недостатки. Эта работа может проводиться на основе других принципов деления материала. А во время так называемого «молчаливого гудения» (*silent buzzing*) пары студентов просто обмениваются записями после каждой части лекции, давая сокурсникам ознакомиться с ними и затем обменяться мнениями.

3. Сам преподаватель или лектор может вести себя по-разному в ходе работы «гудящих» групп. Например, он остается на своем месте за кафедрой или стоит у доски, чтобы не мешать работе студентов над содержанием лекции. Он также может обходить класс, собирая написанные группами вопросы и замечания. Преподаватель либо оставляет эти записи для обсуждения в конце лекции, либо анализирует сразу и использует их для корректировки оставшейся части лекции.

Этот метод чтения лекции можно признать инновационным и перспектив-

ным, потому что при таком ее построении у участников «гудящих» групп есть дополнительная возможность повторить и закрепить содержание лекции, задать вопросы и высказать свои замечания, развивая таким образом память и навыки устной речи, а также уверенность в себе и гибкость в обращении с материалом.

Студенты выражают сомнения и задают вопросы по затронутым в лекции проблемам не индивидуально, а от имени группы. Это добавляет им смелости, а обсуждение вопросов вслух помогает рождению и формированию у будущих учителей самостоятельности мысли, что представляется особо ценным с точки зрения концепции «мыслящего практика».

«Мыслящий практик» — это тип учителя, который осмысливает каждый шаг своей профессиональной деятельности с точки зрения педагогической теории, внося свой вклад в ее развитие.

Из вышеизложенного следует, что традиционная форма работы студентов на лекции — пассивное слушание — не считается больше эффективной. Описанная нами новая трактовка и реализация английскими преподавателями лекционного метода позволяют студентам активно работать на занятии, сразу закреплять пройденный материал, узнавать мнение сокурсников, из которого они, возможно, также почерпнут для себя что-то новое и ценное.

Данный способ проведения лекции позволяет экономить время, отведенное на изучение одной темы за счет соединения в одном занятии и лекционной, и практической формы работы. В случае такого своеобразного методического синтеза лектор может также быть уверенным в абсолютной занятости всех студентов, легко наблюдать за аудиторией и поддерживать в ней рабочую творческую атмосферу.

Можно с уверенностью сказать, что и для студентов эта форма работы интереснее и полезнее пассивного слушания и механического записывания. Будущий учитель, включенный в активную мыслительную деятельность на лекции, становится не только субъектом образовательного процесса, но и партнером преподавателя по совершенствованию вузовской методики, что делает лекцию аксиологически значимой.

Одним из распространяемых инновационных методов обучения в английских педагогических образовательных учреждениях является групповая дискуссия, проводимая в малой группе, интерес к которой постоянно растет.

Английские ученые (E. Richardson, M. Abercrombie, L. Stenhouse, C. Sutton, S. Holden) доказывают, что участие в малых группах дает студентам образовательные и психологические преимущества, которых недостает индивидуальному тьюторству и лекционному методу. Групповая дискуссия рассматривается как метод, который обеспечивает студенту возможность выразить и защитить свою точку зрения, а преподаватель получает при этом благоприятные возможности связать теорию с личным опытом студентов. Группа, состоящая из 8—12 членов, по мнению вышеназванных исследователей, предоставляет более широкий простор для проявления активности каждого студента. Общей чертой, объединяющей все виды работы в малой группе и отличающей ее от больших групп (т. н. классов) и от занятий в лекционных аудиториях, является «коммуникация лицом к лицу». В частности, М. Аберкромби указывает: «Важность контактов лицом к

лицу в улучшении коммуникации нельзя переоценить»[3].

Именно эта форма обучения применяется в вузах Англии для формирования у студентов профессиональных умений и навыков, необходимых для работы в школе и, в частности, для успешного прохождения педагогической практики.

Ценностная сторона этой формы обучения заключается в том, что студент вырабатывает уверенность в себе: ведь как учитель он должен находиться в центре внимания, привлекая учащихся и словом, и действиями. Поэтому он осваивает информационно-коммуникативные технологии, которые помогут ему при общении с классом. Студенты также наблюдают за своим преподавателем и отмечают особенности его педагогической деятельности. Внимание преподавателя, в свою очередь, сконцентрировано на членах этой небольшой группы с тем, чтобы вовремя исправить, дать совет, оценить работу и участие каждого.

Ценным является также то, что каждый студент имеет возможность опробовать свои вновь приобретенные навыки в своей группе, прежде чем применять их в детском коллективе, поэкспериментировать и, возможно, изменить какую-либо технологию и сделать ее интереснее. Те студенты, которые будут выполнять на этих занятиях роль детской аудитории, получают бесценную возможность взглянуть «изнутри» на реакцию, деятельность и поведение класса в процессе преподавательской деятельности студента-практиканта.

Английский педагог Патриция Магглстоун [4] предлагает четыре разновидности групповой работы, которую можно применять на практических занятиях:

- Студенты объединяются в группы, чтобы придумать как можно больше ответов на вопрос преподавателя, дать интерпретации педагогического или психологического понятия, комментарии к фильму, анализируемой школьной ситуации и т.д. за ограниченный период времени и записать их. При этом в организации групп имеет место *фактор случайности*, численность каждой не превышает 6—8 человек; старший каждой группы официально не назначается. Преподаватель не вмешивается в работу групп, он лишь участвует в обсуждении результатов их коллективной работы и в их оценивании.

- Студенты формируют группы из 3—5 человек на более продолжительный отрезок времени, когда имеет место как групповая, так и индивидуальная работа над каким-либо специфическим заданием: составление плана урока или цикла уроков, написание реферата или эссе на определенную тему, компоновка материалов и средств обучения для проведения конкретного урока и т.д. Принципом организации групп в этом случае является отбор *по индивидуальным интересам* или *способностям* студентов. Старший или лидер группы выбирается самими студентами, они же распределяют поручения (должности) между остальными ее членами: например, назначаются художник, ответственные за сбор необходимой информации, редактор и т.д. Преподаватель внимательно наблюдает за работой групп, может по ходу дела направлять их и давать советы. Внутри групповой деятельности может проводиться индивидуальная работа студентов и занятия в подгруппах. Но результаты их творческой деятельности будут способствовать продвижению работы всей группы над полученным заданием.

- Студенты объединяются в группы по 2—3 человека на короткое время для выполнения заданий по проверке письменных работ учащихся, по оценке планов урока, выполненных товарищами и т.д. Объединение в группы основано на

принципе *произвольности*, например, в группу входят студенты, которых связывает товарищество и дружба. При этой форме групповой работы старший группы не назначается, а преподаватель сам выполняет функцию советчика и носителя информации. Важно отметить, что групповой работе предшествует деятельность индивидуальная: например, студенты выполняют тест, прежде чем обменяться тетрадями с целью проверки работы друг друга. Оценка такой работы производится преподавателем во время и по окончании ее выполнения студентами.

Студенты *примерно с одинаковыми способностями* объединяются в группы из 4—6 человек, чтобы выполнить какую-либо работу с наибольшей продуктивностью. Вариантами задания могут быть: обсуждение текста, прочитанного заранее всей группой, или изложение одним студентом содержания текста, прочитанного им индивидуально. При этом роль преподавателя более активна, чем в вышеописанных примерах: он назначает «председателя» группы (group chairman), направляет работу групп, объясняет и дает им советы в случаях затруднения. Этот вид работы оценивается самими членами группы во время работы и по ее завершении.

Оценивая деятельность таких групп, можно утверждать, что групповая работа направлена на выработку у студентов уверенности в себе как в учителе; навыков самостоятельной работы при подготовке к выступлению на занятиях в группе; навыков анализа и критики как работы других студентов, так и своей собственной; приобретение опыта коллективной работы и партнерских отношений. Близкое общение и постоянное взаимодействие позволяют студентам также развивать свои коммуникативные способности и выявлять нравственные ценности, имеющие существенное значение для их будущей педагогической работы.

Следует подчеркнуть, что последние несколько десятков лет учеными предлагались разные подходы к рассмотрению и классификации групп. Выделенные М. Аберкромби типы групп («гудящие», «документные», «синдикаты», «тренинг-группы») отличаются численностью, ценностными ориентирами и способами их достижения. В целом можно отметить, что некоторые из этих групп нацелены на теоретическую сторону обучения — овладение новой информацией, другие — на выработку и тренировку умений и навыков, необходимых будущему учителю, а иные готовят студентов к выполнению роли учителя посредством развития их духовного мира.

В ходе изучения английских источников (М. Аберкромби, П. Магглстоун, Т. Вудворд), мы выявили, что групповая деятельность является сейчас общепринятой формой работы и широко применяется в высших учебных заведениях Англии. Но при этом, как предполагают английские исследователи, должны варьироваться не группы, а виды деятельности, которые может предложить в их рамках преподаватель. В качестве иллюстрации мы приводим варианты заданий для одной и той же группы, среди которых:

«30 килограммов книг» (Thirty Kilos of books). В ходе занятия студенты выбирают среди книг, принесенных учителем, ту, которая им понравится, и готовят дома ее обзор. При обсуждении докладов студенты обмениваются мнениями, получая с огромной экономией времени полезную информацию, формирующую их

ценностные ориентации и отношения.

«*Вопросы по кругу*» (Starter question circle). Сидя в кругу, студенты по очереди отвечают на предложенный преподавателем вопрос педагогической тематики, например: «Что ты делаешь, когда впервыеходишь в класс?». Таким образом, будущие учителя получают представление о компетентности и методах преподавания друг друга в период практики, а параллельно приобретают новую информацию относительно теории и опыта профессиональной деятельности.

«*Нажать на скрытые рычаги*» (Pulling strings). В этом виде деятельности роль учителя выполняет студент, который проводит занятие. Сам преподаватель лишь исправляет его ошибки и дает советы, способствующие нравственному и профессиональному становлению будущего учителя. Таким образом, каждый студент может попробовать себя в роли педагога, чтобы приобрести определенный опыт преподавания и избавиться от страха перед аудиторией.

«*Творческая мастерская*» (Creative workshop). Студентам демонстрируется определенный вид деятельности (педагогический прием или метод), который они должны обсудить и опробовать на практике. Творческая сторона этой работы заключается в том, что группа обсуждает варианты этой деятельности, применимые в различных школьных ситуациях; возможности ее использования; новые идеи, возникающие на ее основе.

«*Исследовательская работа*» (Discovery work). Интересное и полезное задание исследовательского характера дается студентам для индивидуального выполнения, в парах или небольших группах. Результаты этой работы обсуждаются в группе, обобщаются и выводятся наиболее общие закономерности. Вариантами задания могут быть, например, составление планов урока, исследовательская работа, касающаяся языковых аспектов обучения и т.д.

«*Управляемая фантазия*» (Guided fantasy). Студентам, находящимся в расслабленном состоянии, предлагается некое понятие для обсуждения, например: «самообразование», «мыслящий практик», «учитель-профессионал», «активный поиск» и др. Студенты закрывают глаза, а преподаватель помогает им представить составляющие этого понятия. По ассоциации со словами преподавателя у них возникают собственные идеи и образы, которыми они позже обмениваются при обсуждении.

Можно с достаточной уверенностью утверждать, что если в группе будут проводиться разные виды занятий, описанные выше, эффективность работы явно возрастет: одни виды направлены на углубление теоретических знаний студентов; другие развивают практические профессиональные умения и навыки, необходимые будущим учителям; третьи ориентированы на выработку навыков самостоятельной учебной работы. Самым ценным, на наш взгляд, является то, что такие задания помогают развитию способности к самостоятельному мышлению, выработке новых идей и, несомненно, развивают духовную сферу и коммуникативные умения студентов.

Следует подчеркнуть, что это не только форма и метод обучения, используемые в системе педагогического образования, но это также и форма деятельности, которую студенты должны будут уметь организовывать в школе. Обучение детей в группах сейчас широко распространено в Англии. Ученые (Л. Кохен, Л. Манион и К. Моррисон) [5] находят в нем целый ряд преимуществ: групповая

работа способствует развитию сотрудничества у детей; при этом ослабевает боязнь поражения и неудачи; она позволяет каждому ребенку найти свою оптимальную меру времени для выполнения задания, при этом создаются условия для совместного принятия решений; у учеников разрабатываются такие качества, как уверенность в себе, изобретательность, самостоятельность; развиваются умственные способности учеников; групповая работа идеальна для деятельности, связанной с решением проблемных задач; возникают чувства духовного единства у детей из разных этнических групп; устраняются расистские предрассудки.

Следует особо отметить, что групповая работа развивает речевые способности, красноречие учеников, так как дискуссия, в которой дети высказывают различные мнения и решают спорные вопросы, является важной составляющей групповой работы.

Таким образом, можно заключить, что работа в группе — эффективная форма и метод как для учителя, так и для ученика. В аксиологическом аспекте групповая работа способствует выработке ценностей межличностного общения, доверия, сотрудничества, самостоятельности и ответственности. Она также развивает творческое мышление, вводит учеников в ритм современной жизни, учит принимать решения, руководить, быстро выполнять необходимую работу.

Для студентов групповая работа — это привычная форма организации обучения, они знают ее изнутри и способны увидеть ее глазами ребёнка. Эмпатия поможет им эффективно строить свою деятельность, управлять общением учащихся в классе и осуществлять контроль за их работой, а также избежать многих ошибок.

Работая с группой, студенты обучаются точно ставить перед собой цель, определять в группах наиболее предпочтительную численность детей, эффективно подбирать используемые материалы и виды работы, а также точно предвидеть результаты сотрудничества после завершения групповой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Schon D. *The Reflective Practitioner*. L., 1983.
2. Woodward T. *Ways of Training: Recipes for Teacher*. L.: ESSCS, Longman, 1995.
3. Abercrombie M.L.J. *Aims and Techniques of Group Teaching*. — L.: SRHE, 1971. P. 25.
4. Mugglestone P. *Mirroring classroom procedures // Teacher Training / Ed. by Susan Holden*. — L., 1994. Pp. 23—25.
5. Coden L., Manion L., Morrison K. *A Guide to Teaching Practice*. — Lnd. and N.Y.: Routledge, 1996. P. 156.



Страницы истории. Памятные даты

А.А. Романов

ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ «ТВОРЕНИЮ СЧАСТЬЯ ЛИЧНОСТИ»

Воспитание человечности, гуманности, оттачивание всех граней этого драгоценного камня — без этого нельзя представить ни школу, ни педагога. Никто не заставит меня отказаться от убеждения: главным предметом в советской школе должно быть человековедение. И не только в школе, но и в каждом институте.

В.А. Сухомлинский [13, с. 8]

Наследие В.А. Сухомлинского занимает особое место в советской педагогике. Уникальность созданной им воспитательно-образовательной системы в том, что она не только впитала лучшие черты отечественной демократической педагогической традиции, но и реализовала многие гуманистические идеи мирового педагогического опыта, обращена не только к прошлому, но и к будущему. Поэтому со временем открываются новые значимые грани этого феномена, имеющего сложную многоуровневую структуру, части которой можно рассматривать как отдельные системы или подсистемы (управление школой, обучение школьников, их воспитание, работа с родителями, профессиональное совершенствование учителей и т.п.).

Биография выдающегося педагога могла бы служить славным примером свершения поставленных человеком целей, образцом героического пути простого советского человека, преодолевающего, благодаря своей воле, все трудности и невзгоды. Однако надо помнить, что триумфальный успех и высокие награды дополнялись обычно и такими неперенными атрибутами того времени, как злобная клевета, образцово-показательная травля, ранняя смерть. Все это в полной мере пришлось испытать на своем крестном пути и Василию Александровичу Сухомлинскому.

Родился В.А. Сухомлинский 28 сентября 1918 года в селе Васильевка Онуфриевского района Кировоградской области (Херсонская губерния). В 1926—1933 годах учился в Васильевской семилетней школе. В 1934 году он стал студентом Кременчугского учительского института, но в связи с болезнью прервал свою учебу. В 1935—1938 годах работал учителем украинского языка и литературы в Васильевской и Зыбковской школах Онуфриевского района. В 1936 году поступил, а в 1938 году экстерном окончил заочное отделение факультета украинского языка и литературы Полтавского педагогического института, после чего работал учителем и завучем в Онуфриевской средней школе. В 1941 году, после краткосрочных курсов в Московской Военно-политической академии, отправлен на фронт политруком роты. В боях за село Клепинино под Ржевом тяжело ранен и более четырех месяцев лечился в эвакогоспиталях. В 1942—1944 годах он директор школы в поселке Ува Удмуртской АССР. С 1944 по 1948 годы — заведующий Онуфриевским РайОНО, а с 1948 до дня своей смерти 2 сентября 1970 года — директор Павлышской средней школы Онуфриевского района Кировоградской области.

Каждый день из двадцати двух лет в Павлыше протекал внешне буднично и однообразно: работа с 4-х—5-ти часов утра, обычные заботы учителя и директора сельской школы до позднего вечера. Результаты только были необычными, впечатляющими, неповторимыми. Вот лишь отдельные моменты перечисления достижений и заслуг: кандидат педагогических наук (1955), один из самых молодых членов-корреспондентов АПН РСФСР (1957), заслуженный учитель школы УССР (1958), кавалер ордена Ленина (1960), медали А.С. Макаренки (1961), Герой Социалистического Труда (1968), делегат и участник съездов учителей УССР и СССР, автор 36 книг и более 600 статей. Главным же итогом стали педагогические открытия В.А. Сухомлинского, отразившие практически все узловые моменты мирового педагогического процесса XX столетия.

Основные находки В.А. Сухомлинского в теории и практике, по классификации В.Г. Рындак, могут быть представлены следующим образом:

1. Он *создал*

- гуманистическую педагогическую теорию,
- целостное учение об учителе.

2. *Разработал*

— *категории*: личность, идеал, борьба, нравственный труд, свобода, честь, коллектив, слово, красота, творчество, долг, долженствование, добро, зло, достоинство. По сути, он вернул в педагогику такие категории, как совесть, стыд, честность и порядочность, щедрость души, моральные эмоции;

— *понятия*: культ чувств, духовность, одухотворенность (понимая под ними единство познания, эмоций и деятельности);

- концепцию стимулирования радости познания;
- заповеди воспитания;
- один из ведущих принципов трудового воспитания: труд школьника — интеграция физической, умственной и учебной деятельности.

3. *Открыл* мир нравственных объектов.

4. *Выявил*

- закономерности воспитания;
- объективные, субъективные, активные и пассивные факторы воспитания.

5. *Раскрыл* сущность трудовой деятельности и ее влияние на личность человека, умственную, физическую, моральную и эмоциональную сферы, выявил мотивы труда и установил связь умственного труда с физическим, показал влияние разнообразных видов труда на воспитание сознательного отношения к труду и определил пути трудового воспитания.

6. *Развил*

- *теорию* воспитания детей шестилетнего возраста;
- *теорию* трудового воспитания;
- *методику* обучения учащихся чтению и письму на основе эмоционально-эстетического восприятия окружающего мира в условиях активной мыслительной деятельности;

- *идею* общения человека с природой как важнейшего фактора гуманизации и социализации;

- *идеи* воспитания свободы выбора, свободы воли, самооценности и неповторимости каждой отдельной личности;

- *идею* опоры.

7. *Обосновал*:

- систему дидактической деятельности;

- традиции Павлышской школы (уроки мышления, способствующие эмоциональному пробуждению разума; дни Неизвестного героя, первого и последнего звонка; праздники Матери, цветов, книги, первой борозды, снежного городка; недели сада, первого снопа, первого хлеба).

8. *Обогатил* школьную психодиагностику серией эффективных приемов раскрытия индивидуальности школьника. Павлышская средняя школа — первое учебное заведение (в бывшем СССР), где функционировала психологическая служба. Психология здесь была средством, помогающим каждому ребенку открыть в себе «ту золотую жилку, ту живинку, расцвет которой принесет ему радость творчества» [9, с. 32—34].

Для нас особый интерес представляет воспитательная система В.А. Сухомлинского, базировавшаяся на идее всестороннего развития личности и включавшая традиционные для советской педагогики направления: умственное, нравственное, патриотическое, трудовое, эстетическое, физическое воспитание. Однако гуманистической направленностью своей педагогической концепции он разошелся с социально-политическими установками своего времени.

Гуманизм В.А. Сухомлинского не вписывался в советские образцы и штампы, а потому подвергся жестокой критике со стороны представителей авторитарной педагогики, но он нужен был учительству, мечтающему о новых возможностях воспитания детей в грядущей лучшей жизни. Для этого гуманизма не существовало «железного занавеса», он был частью новых тенденций в развитии мировой педагогики (становление гуманистической психологии и гуманистиче-

ской педагогики как самостоятельных научных направлений).

Павлышский педагог осмелился лишь сказать, что «мир вступает в век Человека» [12, с. 558], который должен быть «человеком-патриотом..., человеком чистой и благородной души» [11, с. 419]. А для этого необходимо обеспечить свободное развитие ребёнка, сделать его центром воспитания и образования, ограничить сферу влияния на него коллектива, воспитывать без наказаний, признать самоценность каждой отдельной личности.

Именно таких простых, понятных и добрых мыслей испугался официальный педагогический олимп. «Концепция, которую В.А. Сухомлинский проповедует в ряде органов нашей печати, получила весьма широкое распространение в массах учительства и в настоящее время представляет реальную угрозу как сила, поворачивающая педагогическое мышление в сторону буржуазной теории свободного воспитания» [8, с. 235]. В ответ на запрос из ЦК КПСС по поводу письма одного из «защитников» А.С. Макаренко, в котором содержались хамские выпады против В.А. Сухомлинского, президент АПН СССР дал заключение: «Рекламирование концепций В.А. Сухомлинского в нашей печати... представляется мне политически и педагогически нецелесообразным и даже вредным» [8, с. 236].

Причина казалась бы абсурдных характеристик идей и опыта В.А. Сухомлинского заключалась, главным образом, в том, что строя систему коммунистического воспитания, он все более отождествлял коммунизм не с классовой борьбой и принципом партийности, а скорее с такими общечеловеческими ценностями, как счастье, радость и любовь для каждого, со всем, что тогда именовалось «абстрактным гуманизмом». Травля народного учителя, по мысли М.В. Богуславского, имела в основе «пражский синдром» — возрастающую нетерпимость партийного руководства как к «социализму с человеческим лицом», так и к «абстрактному гуманизму», идеям свободного воспитания. Жертвами этого постсталинского реванша стали тысячи талантливых и самостоятельно мыслящих людей в различных сферах науки и культуры [2, с. 14—15].

В развитии В.А. Сухомлинского как педагога-мыслителя, говоря словами О.В. Сухомлинской, роковым образом сказались особенности идейной, идеологической жизни страны, жизни, сводящей на нет достижения «оттепели» 60-х годов. Идеологизированная и политизированная педагогика, догматизм духовной и нравственной жизни создавали четко определенные рамки, ограничивали появление и распространение новых идей. А Василий Александрович этих рамок не придерживался, нарушал их. Он «идеализировал действительность, сам был идеалистом-романтиком... Он выдвинул педагогические понятия, категории, подходы, которые своей сутью являют собой новое слово в воспитании человека в нашей стране. Отвергая казарменное воспитание, Василий Александрович развивал идеи, не характерные для советской педагогики, и в том числе идеи воспитания свободы выбора, свободы воли, самоценности и неповторимости каждой отдельной личности, что привело его к противостоянию с официальной педагогикой, к дискуссии с ее консервативным крылом. Этот конфликт подорвал его жизненные силы, явился причиной его ранней смерти» [10, с. 11].

Сейчас больно осознавать, что В.А. Сухомлинский оказался «чужим» в системе 60-х годов, как и то, что все предлоги для критики были надуманы. Например, даже если анализировать педагогическую систему В.А. Сухомлинского в

контексте идей свободного воспитания, то различий обозначится значительно больше, нежели сходства. Хотя чем «провинилось» течение свободного воспитания? Именно его идеи послужили генератором многих инноваций в педагогике, оживили педагогическую мысль, особенно в России начала XX века. То время дает образец величайшего взлета науки о развитии ребёнка и человека, новых типов и моделей учебных заведений, возникновения гуманистической, педоцентричной парадигмы образования, подчиненной цели саморазвития личности. Сравнение исторических периодов дает возможность проследить генезис научных идей, показать их преемственную связь и зависимость.

В педагогике преемственность рассматривается как важнейшая методологическая проблема. Ее актуальность определяется аксиоматическим положением о том, что все осмысленные реформы осуществляются не только ради изменения настоящего, сколько во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Не случайно ни одна стратегическая линия построения будущего не обходится без решения проблемы меры сохранения в нем прошлого и настоящего. Этим обеспечивается и реальность традиции, важность ее как механизма в осуществлении исторической преемственности, эвристичность традиции как инструмента педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования.

Творческий опыт В.А. Сухомлинского представляет собой этап в развитии гуманистической педагогической традиции XX века. Его педагогическая система выкристаллизовывалась в течение многих лет. Она вобрала в себя лучшие достижения отечественной и мировой педагогики, обогатила идеи А.С. Макаренко, но по сути и по духу была близка концептуальным идеям С.Т. Шацкого, для которого в системе коллективных отношений главной была личность ребёнка, а не коллектив.

В.А. Сухомлинский в неопубликованной книге «Наша добрая семья» (1967) писал: «Искусство индивидуального воздействия на человека приобретает с каждым годом все более возрастающую роль — такова одна из тенденций нашей социалистической жизни: все шире становится тот личный духовный мир человека, в который не имеет права вмешиваться никто, тем более коллектив. Выставление напоказ этого мира перед коллективом, «выворачивание души» — все это приводит к тяжким последствиям: оскорбляет личность, воспитывает «эмоциональную толстокожесть», развращает коллектив.

Надо со всей определенностью и ясностью сказать, что первой и важнейшей целью коммунистического воспитания является человек — его всестороннее развитие, ясный ум, высокие идеалы, чистое, благородное сердце, золотые руки, его личное счастье.

Коллектив — средство воспитания Человека. Средство могучее, но не все-сильное. Воспитание в советской школе я бы назвал творением счастья личности. Воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту, которая, если ее как алмаз шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку личное счастье. Открыть в каждом человеке его, только его неповторимую грань — в этом искусство воспитания» [1, с. 17].

В спорах и борьбе с оппонентами и смертью В.А. Сухомлинский в последние годы жизни создает свои лучшие гуманистические произведения, высказывает ряд новых идей прогностического плана. Наряду с идеями интернационального воспитания мощно зазвучала национальная педагогика, с присущими ей народны-

ми ценностями. Ортодоксальный атеизм сменило уважение к фольклорным основам воспитания: мифам, поверьям, легендам. Вместо доминирующей установки на формирование всесторонней личности выдвигается идея иерархичности воспитания ребёнка (вывод М.В. Богуславского).

Ведущей, как и в православной педагогике, у В.А. Сухомлинского выступает теперь духовность, опосредующая остальные черты личности [2, с. 16—17]. Многие в его духовно-нравственном наследии нам еще предстоит осмыслить. Особенно сейчас, когда бывает трудно ответить на вопрос, как строить, планировать и обновлять воспитательную работу в условиях современности. Хотя совет всегда можно попросить у В.А. Сухомлинского. В его статье «Моя педагогическая вера» есть слова: «Идейная жизнь в моей системе практической педагогики начинается с путешествия к человеку» [11 с. 419]. Практическая педагогика будет существовать всегда, как и дорога к человеку, а значит, можно верить, что Век Сухомлинского продолжается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М.В. Абстрактный гуманизм В.А. Сухомлинского // Свободное воспитание. М.: ВЛАДИ, 1993. Вып. 3.
2. Богуславский М.В. В.А. Сухомлинский и современное российское образование // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири: Материалы региональной научно-практической конференции. Оренбург, 12—14 марта 2003 г. Ч. 1. Оренбург, 2003.
3. Богуславский М.В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.
4. Дзевеверин А. Выдающийся советский педагог // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Киев: Рад. школа, 1979. Т. 1. С. 7—56.
5. Научный Архив РАО. Ф. 25. Оп. 10. Ед. хр. 1108. (Письмо от 23 ноября 1970 г.)
6. О педагогической концепции В.А. Сухомлинского // Научный Архив РАО. Ф. 130. Оп. 1. Ед. хр. 378. Л. 2—9.
7. Романов А.А. Воспитательная система В.А. Сухомлинского в контексте гуманистической педагогической традиции XX века // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. Оренбург, 2003. С. 104—106.
8. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. М.: Школа, 1997. 304 с.
9. Рындак В.Г. Становление педагогической системы В.А. Сухомлинского и ее развитие в Оренбуржье // В.А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири. Оренбург, 2003. С. 17—42.
10. Сухомлинская О.В. Идеи свободы в воспитании // Свободное воспитание. М.; ВЛАДИ, 1993. Вып. 3. С. 9—13.
11. Сухомлинский В.А. Моя педагогическая вера // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Киев: Рад. школа, 1980. Т. 5.
12. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т.— Киев: Рад. школа, 1980. Т. 4. С. 413—656.
13. Сухомлинский В.А. Что такое добро и зло // Свободное воспитание. М.: ВЛАДИ, 1993. Вып. 3. С. 2—8.

Ушел из жизни известный ученый, действительный член РАО Захар Ильич Равкин, ровесник В.А. Сухомлинского, бывший близким другом и наставником многих сотрудников Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина.

Скорбим и помним. Памяти З.И. Равкина посвящена статья его ученика и соратника М.В. Богуславского.

М.В. Богуславский

ВИДНЫЙ ИСТОРИК ОБРАЗОВАНИЯ З. И. РАВКИН

«Главные биографические факты — книги, важнейшие события — мысли». Так определил кредо историка В.О. Ключевский. Эта характеристика может быть отнесена и к жизненному пути действительного члена Российской академии образования (2000), доктора педагогических наук, профессора (1967), заслуженного деятеля науки Марий-Эл и РФ Захара Ильича Равкина.

Захар Ильич Равкин родился 14 июля 1918 года в Ростове-на-Дону. Проявившиеся способности и незаурядное трудолюбие открыли путь в «Лицей в Сокольниках» — так называли тогда Институт философии, литературы, искусства. А завершил он высшее образование в 1941 году на историческом факультете Узбекского университета (г. Самарканд).

В военные годы З.И. Равкин преподает литературу и историю, работает методистом-инспектором, а затем заместителем директора областного педкабинета.

В 1944 году в числе первого набора он поступил в аспирантуру АПН РСФСР. Начал исследования с изучения педагогики Царскосельского лицея пушкинской поры (книга на эту тему издана только в 1993 году). Однако вскоре переключается на изучение истории советской школы и педагогики 20-х годов и остается верным этой сложной проблеме на протяжении всей последующей творческой деятельности.

После защиты диссертации З.И. Равкин становится старшим научным сотрудником Института теории и истории педагогики АПН РСФСР. Результаты первого периода исследований были обобщены в монографии «Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства» (1949; 2-е изд., доп. и перераб., 1959), вызвавшей позитивный резонанс. Появляются и первые статьи по методологии изучения истории педагогики — другого главного направления его научных интересов.

В 1951 году З.И. Равкин был переведен в Йошкар-Олу, где стал заведовать кафедрой педагогики и психологии Марийского пединститута имени Н.К. Крупской. В этой должности он проработал более тридцати лет. Это был плодотворный, хотя и непростой период его педагогической и исследовательской деятельности. Ученый разрабатывал новаторское для того времени проблемное преподава-

ние курса истории педагогики.

В сфере интересов З.И. Равкина находился весь спектр многосторонней подготовки будущих учителей. Он предложил новую структуру цикла психолого-педагогических дисциплин, под его общей редакцией и при авторском участии вышли в свет и получили одобрение общественности «Хрестоматия по педагогике для педагогических вузов» (1976) и оригинальное пособие для студентов «Все начинается с учителя» (1983), содержащая научно-исследовательские материалы, извлечения из публицистических статей и художественных произведений отечественных авторов.

Важной стороной творческого поиска З.И. Равкина в 60—70-е годы стало продолжение изучения истории советской школы, результаты которого получили обобщение в фундаментальных «Очерках по истории советской школы и педагогики» (1961), написанных в соавторстве с Ф.Ф. Королевым и Т.Д. Корнейчиком, разделах и главах «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР 1917—1941 гг.» (1980), «Очерков истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961—1986 гг.» (1987), повествованиях о выдающихся деятелях советской педагогики 20—30-х годов. В существенно переработанном виде они вошли в книгу «Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем» (1990).

Особое внимание ученый уделял разработке проблем методологии истории педагогики. Оживленную дискуссию вызвали статьи З.И. Равкина, посвященные взаимосвязи логического и исторического, в исследованиях предмета и объекта истории педагогики. Позднее эти статьи были переосмыслены и обобщены в издании «Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований» (1993).

Существенным пластом деятельности коллектива кафедры Марийского пединститута, руководимой З.И. Равкиным, стала реализация новаторской концепции педагогического стимулирования, направленного на пробуждение познавательных интересов, формирование позитивных интеллектуально-нравственных качеств. К этому направлению примыкает изучение проблем семейной педагогики. Заметным явлением в этой связи стала книга, вышедшая под редакцией З.И. Равкина «Воспитание детей в семье» (1959).

В 1981 году З.И. Равкин возвращается в Москву и в должности сначала старшего научного сотрудника, затем руководителя группы методологии историко-педагогических исследований работает в Институте общей педагогики АПН СССР (ныне Институт теории и истории педагогики РАО).

В 80—90-е годы он, реализуя новые методологические подходы, ведет исследования по истории отечественной и зарубежной школы и педагогики XX в., разрабатывает методологические проблемы истории образования (научный редактор и автор ряда статей в сборниках «Проблемы истории советской школы и педагогики». Т. 1—3, 1991; «Современные проблемы истории образования и педагогической науки». Т. 1—3. 1994).

Среди книг З.И. Равкина, вышедших в середине — второй половине 90-х годов, учебник-справочник «История образования и педагогической мысли», написанный в соавторстве с В.Г. Пряниковой (1994) и ставший для студентов и преподавателей вузов надежным путеводителем по истории педагогики.

Продуктивным ответом на запросы времени стало создание под научным руководством З.И. Равкина цикла монографий, посвященных аксиологическим

проблемам истории образования. Это — «Образование: идеалы и ценности. Историко-теоретический аспект» (1995), «Национальные ценности образования: история и современность» (1996), «Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (конец XIX — 90-е годы XX в.)» (1997), «Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность)» (1997). В них на широком историко-педагогическом фоне (Россия — Запад — Восток) был впервые подробно раскрыт генезис общечеловеческих образовательных ценностей в их взаимодействии с национальными приоритетами, сформулированы историко-педагогические основы для построения отечественной аксиологии как самостоятельной отрасли педагогической теории.

В 1998—2000 годах под руководством З.И. Равкина осуществлено масштабное исследование гуманистической парадигмы образования и воспитания. Представлен ее генезис в России, США и на этой основе обоснованы конструктивного характера выводы, способствующие более результативной и действенной реализации гуманистической парадигмы образования и воспитания в современной теории и практике отечественной школы («Гуманистическая парадигма и воспитание: теоретические основы и исторический опыт реализации — конец XIX — 90-е гг. XX вв.» — 1998).

В 2000—2003 годах научный коллектив под руководством З.И. Равкина разрабатывал широкий спектр проблем, связанный с историей воспитания духовности личности учащихся в отечественной и зарубежной педагогике XIX—XX веков (Духовность личности: проблемы образования и воспитания — история и современность, 2001).

В 2002 году З.И. Равкин опубликовал новую монографию «В.В. Розанов — философ, писатель, педагог. Жизнь и творчество». Впервые педагогические идеи, практическая образовательная и воспитательная деятельность мыслителя представлены целостно как крупное явление культурной жизни России рассматриваемого периода.

Всего Захаром Ильичём Равкиным опубликовано 270 научных работ, в том числе 9 книг и монографий.

З.И. Равкин плодотворно трудился над подготовкой научной смены. Под его руководством защищено 15 докторских и 60 кандидатских диссертаций.

С 1985 года по 2003 включительно З.И. Равкин руководил действующим при Российской академии образования Научным советом по проблемам истории образования и педагогической науки, который за прошедшие годы превратился в центр, объединивший вокруг себя историков школы и педагогики большинства регионов России и некоторых стран СНГ.

За плодотворную научно-педагогическую деятельность З.И. Равкин был удостоен правительственных наград: ордена «Знак Почета», медали ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени; знака «Отличник просвещения СССР», медали Н.К. Крупской; являлся лауреатом премии имени К.Д. Ушинского I степени.



Практика педагогической работы в вузах Рязани

А.В. Фадеев

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЕ САМОВОСПИТАНИЕ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Одной из серьезных проблем современной высшей военной школы, по мнению ведущих военных специалистов, является снижение военно-профессиональной подготовки выпускников военных учебных заведений.

Рассмотрим для примера профессиональную деятельность офицера автомобильной службы, которая помимо эксплуатационной, организационно-технологической и административно-хозяйственной, включает в себя также командно-организаторскую и военно-педагогическую составляющие. Офицер должен уметь организовать работу коллектива исполнителей (взвода, роты), выбрать, обосновать и не только принять управленческое решение, но и реализовать его. Кроме того, его обязанностью является обучение и аттестация обслуживающего персонала и специалистов.

Выпускник автомобильного института должен знать: систему и основные направления воспитательной работы в подразделении; средства и методы воспитательного воздействия на личность воина; методику организации воспитательной работы, анализа и оценки социально-психологической обстановки в подразделении, изучения нужд и запросов личного состава; педагогические основы процесса воспитания; основные правила воинского этикета; сущность основных уставных и нравственных норм поведения; психологические особенности управления воинским коллективом, закономерности, принципы и методы обучения и воспитания.

Вышеизложенное дает основание отнести профессию военного инженера-специалиста автомобильной службы к группе профессий, объектом деятельности которых является не только искусственно созданные объекты, но и человек.

Офицер осуществляет свою профессиональную деятельность в воинском коллективе (рабочей группе) или социальной общности людей, которые объединены не только совместной деятельностью, но и общими целями и интересами, взаимной ответственностью.

В процессе решения служебных задач между членами рабочей группы

(коллектива) складываются определенные отношения, в том числе в профессиональной сфере, например: отношения подчиненности; отношения координации совместной деятельности.

Отношения и общение людей в любой социальной общности регулируется определенными нормами: правами и обычаями, моралью, нормами и правилами, которые предъявляются к человеку обществом. В соответствии с нравами и обычаями формируется этикет как установленный порядок поведения в социальной группе.

В рабочей группе (коллективе), созданной для профессиональной деятельности, возникают нормы и правила поведения и общения, характерные для данной профессии — профессиональная этика.

Профессиональный воинский этикет состоит в поддержании дисциплины, организованности, порядка, выражении готовности беспрекословно выполнять приказы старших по званию.

Современный офицер как руководитель должен обладать внутренней самостоятельностью, аккумулировать новую информацию, культивировать инициативу и коллективизм, обладать способностью вдохновить на выполнение задания коллектив; уважать закон и нравственные ценности; быть компетентным в своей области и широко эрудированным человеком, соблюдать правила профессионального этикета. Известно, что условием успешной организаторской деятельности является умение вовремя принять верное управленческое решение и реализовать его выполнение.

Недостаточно развитые профессионально-этические качества офицера формируют склонности к силовым и административным методам решения конфликтных ситуаций в коллективе, что вызывает снижение эффективности профессиональной деятельности коллектива, из-за отторжения и неприятия такого руководителя остальными членами рабочей группы. Об этом же свидетельствует опыт зарубежных военных педагогов и психологов. Например, Нормана Коупленда, который считает, что людьми можно руководить, если они сами желают, чтобы ими руководили. Если военнослужащие не хотят этого, их можно только принуждать. Руководство, основанное на сознательной дисциплине, намного эффективней и экономичней, чем принуждение.

Под руководством Коупленд понимает умение влиять на солдат убеждением и личным примером. Хороший руководитель, по его мнению, не только должен быть в полном согласии с людьми, которыми командует. Он должен жить одной жизнью с подчиненными и обладать такими чертами характера как трудолюбие, сознательность, честность, верность своему слову — то есть, обладать определенными этическими качествами.

Одной из причин низкого развития профессионально-этических качеств является отсутствие устойчивой привычки к нравственному самоконтролю и самоограничению.

Известный педагог В.А. Сухомлинский справедливо указывал, что самые изощренные методы и приемы воспитания останутся пустыми, если они не приведут к тому, чтобы человек посмотрел на себя самого, задумался над собственной судьбой.

Важным условием выработки профессионально-этических качеств следует считать самосовершенствование, прежде всего, в нравственной области, так как именно оно формирует социально-ценностные мотивы и опыт поведения во всех направлениях развития.

Нравственное самовоспитание создает систему ориентиров социального и индивидуального поведения, формирует нравственные убеждения и духовные ценности, культуру общения.

С целью выяснить, какое количество курсантов занимается самосовершенствованием своих профессионально-этических качеств, автором было проведено анкетирование двух взводов первого курса и трех взводов четвертого курса Рязанского военного автомобильного института. По результатам анкеты можно сделать вывод, что курсанты понимают важность самосовершенствования в данной области (занимается самовоспитанием 41 % опрошенных).

Прослеживается и тенденция к увеличению числа работающих над собой курсантов на четвертом курсе (46,4 %) против 34,7 % на первом, что свидетельствует о положительном влиянии проводимой воспитательной работы в Рязанском военном автомобильном институте.

Также было исследовано, какими качествами обладают курсанты, занимающиеся профессионально-этическим самосовершенствованием. С этой целью курсанты были разбиты на 4 группы: первая группа — занимаются профессионально-этическим самосовершенствованием систематически и в основном добиваются успеха; вторая группа — занимаются профессионально-этическим самосовершенствованием систематически, но не всегда добиваются успеха; третья группа — занимаются профессионально-этическим самосовершенствованием не систематически и редко добиваются успеха; четвертая группа — не занимаются профессионально-этическим самосовершенствованием.

Выяснилось, что курсанты, занимающиеся самосовершенствованием в профессионально-этической области более ответственны, принципиальны, общительны, самокритичны по сравнению с остальными, они меньше испытывают затруднений при организации людей на работу. Однако, как показывают наши исследования, эти качества в гораздо большей степени присущи курсантам первой и второй групп, то есть тем, кто работает над собой систематически, а таких всего 10,8 % на 1 курсе и 28,8 % на 4 курсе.

Результаты же курсантов третьей группы (тех, кто занимается данным видом самосовершенствования нерегулярно) не очень отличаются от результатов тех, кто не занимается профессионально-этическим самосовершенствованием.

Приведенные выше данные еще раз подтверждают, что профессионально-этическое воспитание является необходимой составляющей подготовки будущих офицеров, а усилия командиров учебных подразделений и преподавателей высших учебных заведений должны быть направлены на вовлечение курсантов в систематические занятия по самосовершенствованию качеств, необходимых им для успешной будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Квалификационные требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных автомобильных институтов. Дополнение к государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования. М., 2000.
2. Кулькевич С.В. Педагогика самоорганизации: особенности перехода к постнеклассической теории воспитания // Известия Российской академии образования. М., 1999. № 3.
3. Лавриненко В.Н., Дорошенко В.Ю., Нартов Н.А. и др. Социальная психология и этика делового общения. М.: ЮНИТИ, 1995.
4. Смирнов О.С. Военная школа России на путях перестройки // Вестник военной информации. 2002. № 8.



Профессиональное мастерство

М.Н. Котлярова

РОЛЬ И ФУНКЦИИ ВИЗУАЛЬНОЙ САМОПОДАЧИ ОБРАЗА «Я» УЧИТЕЛЯ

В концептуальной модели труда учителя, предложенной Л.М. Митиной [7], структура педагогического общения выглядит следующим образом: информационная составляющая, социально-перцептивная, самопрезентативная, интерактивная, аффективная. Самопрезентация рассматривается как важный компонент функциональной структуры педагогического общения, где система положительных отношений учителя и ученика, основанная на принятии друг друга, чрезвычайно важна.

В процессе педагогического взаимодействия ученик постоянно пытается «читать» поведение, настроение, отношение учителя. Вот почему для учителя очень важным является умение грамотно проявлять свои чувства, находить подходящие в данный момент вербальные и невербальные формы поведения, быть понятным ученикам, открытым и искренним [7].

Учителю необходимо настраиваться на соответствующие отношения с учениками, т.е. вступать в коммуникацию, постоянно помня о том, что тем самым учитель демонстрирует им готовность и желание общаться, побуждая учеников на аналогичные встречные шаги.

В случае, когда учитель с богатым внутренним миром способен грамотно предъявить его ученикам, можно говорить о «конгруэнтном самовыражении» [7]. Под конгруэнтностью автор понимает «полное соответствие того, что человек предлагает с помощью тона голоса, движения тела и головы, содержанию его слов, внутренним убеждениям. То, что человек говорит, находится в полной гармонии со всеми органами чувств, выражающими мысль» [7, с. 29].

Чтобы быть понятным ученику, учителю важно грамотно проявлять свои чувства, отношение к происходящему, адекватно ситуации используя весь спектр вербальных и невербальных форм поведения. «В деловом общении личностная открытость, осязаемость человеческих натур, в нем участвующих, выступает как условие достижения положительного результата» — В.М. Шепель [20, с. 273].

Некоторые авторы самоподачу определяют, как «способность «вмешательства» живого объекта восприятия в процесс формирования своего образа у собеседника [2, с. 79].

«В презентации внутреннего мира учителя осуществляется *функция* самоподачи в педагогическом общении, которая помогает самовыражению и учителя,

и ученика. Желательным будет, чтобы учитель создал позитивное впечатление о себе в глазах учеников [7, с. 29].

Понятия «самоподача», «самопрезентация учителя» употребляются отечественными исследователями в рамках обсуждения ими проблем, связанных с перечнем функций педагогического общения и с перечнем коммуникативных умений, необходимых педагогу. Так, Л.М. Митина [7], выделяя функцию самопрезентации в педагогическом общении, отмечает, что «она помогает самовыражению участников педагогического взаимодействия».

Грамотно реализовать функцию самоподачи в педагогическом общении учителю важно особенно в момент формирования первого впечатления о себе. Как показывают исследования, 25 % начинающих учителей [4] испытывают наибольшие затруднения в «ситуациях первого контакта с учениками».

Формируя стратегию и тактику самоподачи, необходимо учитывать, что 85 % людей строят свое первое впечатление на основе внешнего облика человека [11]. А Н.Д. Левитов [3] в своих исследованиях отмечал, что в первом впечатлении об учителе учащиеся оказываются более солидарными между собой, чем в последующих.

В вопросе о том, какими путями учителя достигают положительных результатов при первой встрече с классом, учащиеся выделяют (по данным Н.Д. Левитова) среди условий «первого успеха» педагога следующие:

Значение внешнего вида:

- «волевой облик» (демонстрация выдержки, настроений);
- умение интересно преподавать.

В ситуации, когда «значение внешнего вида» учителя становится во главу условий первого успеха, согласно социологическим исследованиям (по данным В.М. Шепеля), только 19 % учителей удовлетворены своим внешним видом. «Вот проблема, которую надо решать незамедлительно!» — призывает В.М. Шепель [20, с. 58].

Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, облегчить или затруднить общение с ребенком, способствовать или препятствовать взаимопониманию.

Внешний облик, не «базирующийся» на внутренних свойствах личности педагога, может быть негативно воспринят детьми, и тогда такой учитель может быть отнесен (по данным Н.Д. Левитова), к типу «учитель-актёр», к которому дети относят учителей, стремящихся любой ценой произвести сильное впечатление на учеников, держа их в состоянии некоторого удивления. У некоторых учителей-актёров преобладает позёрство (по выражениям самих учащихся, учителя «рисуются», «воображают», «любуются собой»). Если эти черты не основаны на внутренних достоинствах учителя — позёры производят отрицательное впечатление на своих учеников.

Другие учителя «актёрского типа» стремятся произвести прежде всего «эстетическое впечатление». Наряду с положительной оценкой опрятности, «хорошего костюма» учителей, учащиеся в большинстве случаев «с негодованием относятся к «расфуфыренным» учителям, если они придают слишком большое значение своему внешнему виду и манерам». Мы считаем, что более чем 50-летний

временной отрезок, отделяющий нас от момента исследования, не сглаживает актуальности полученных в нем выводов для нашего времени, т.к. определяющим фактором процесса взаимодействия учителя с учащимися остается «прекрасная личность» педагога (А.С. Макаренко), а самоподача с опорой на полный спектр приемов вербальной и невербальной педагогической техники есть средство ее выражения. «... Для настоящего педагога общение с учащимися — всегда самовыражение» — А.А. Брудный [1, с. 34—35].

«Критическое внимание к работе и поведению педагога касается главным образом *внешних* моментов: какой голос, как *одевается*... « — указывает Н.С. Лейтис (1971). Одной из функций костюма является то, что он есть средство визуальной самоподачи [12] и тем самым выполняет особую роль в формировании впечатления о человеке.

«Костюм учителя воспринимается и как показатель уважительного или пренебрежительного отношения к ученикам. Учащимся импонирует, если они чувствуют, что учитель и внешне готовился к встрече с ними» [17].

Дж. Моллой [10], занимавшийся в 60-е годы проблемой одежды преподавателя и ее воздействием на учеников, пришел к следующим выводам: «Цвет, рисунок, покрой одежды учителя серьезно влияет на отношение, внимание, поведение учеников. Учительница в пригороде может носить яркое платье с узорами, похожее на персидский ковер, и хорошо воспринимается учениками, в то время как в городе нужны более сдержанные тона. С другой стороны, один и тот же костюм для одного учителя может быть спасением, а для другого — бедой. Преподаватели 40—50 лет, которые выбирают мягкие, очень женственные фасоны одежды, производят на учеников впечатление авторитетных мам, что вполне приемлемо для успешной работы. Но такой же костюм совершенно не годится для молоденьких учительниц». Поэтому он рекомендует молодым учительницам для поддержания авторитета носить деловой костюм коричневого, зеленого или синего цвета.

Исследования, проведенные Е.А. Петровой [14] в период с 1996 по 1998 годы, с целью выявления оптимального, в широком смысле слова, костюма учителя, включая стили, силуэты, цветовую гамму, с точки зрения учеников-мальчиков и учеников-девочек, показывают, что оптимальным для современного учителя является деловой костюм: юбка с жакетом; длина юбки классическая. Деловое платье и брючный костюм оказались допустимыми для учителей определенной возрастной группы: брючный костюм допустим молодым учителям, а деловое платье — старшей возрастной группы. Неприемлемыми, с точки зрения детей всех возрастных категорий и их родителей, оказались одежда в спортивном стиле, джинсы, брюки в сочетании с блузами и свитерами, а также авангардные модели.

Были выявлены отличия в восприятии мальчиков и девочек предпочитаемой цветовой гаммы. В отвергаемую цветовую гамму для одежды учителя попали: у девочек — красный, малиновый, коричневый; а у мальчиков — коричневый, красный, желтый. Все половозрастные группы отдали предпочтение в одежде учителя синему, голубому и фиолетовому цветам. Таким образом, синий цвет и его оттенки является наиболее предпочтительным в деловом костюме педагога (и это согласуется с данными, полученными в других исследованиях), а коричневый цвет (в отличие от данных, свидетельствующих о его приемлемости в одежде, до-

пустимой в учебном процессе) оказался нежелательным в одежде учителя.

Проблема визуальной самоподачи учителя имплицитно присутствует в трудах многих выдающихся педагогов и психологов, когда они поднимают (обсуждают) вопрос о невербальной выразительности учителя (В.А. Кан-Калик, А.В. Слостенин, И.К. Фридман, А.А. Леонтьев и др.). Так, например: «Не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сделать свое настроение» [5, т. 5, с. 178]. И в другом месте: «Постановка голоса, мимика, умение встать, умение сесть — все это очень и очень важно для педагога» [5, т. 4, с. 506].

Говоря о жестуляции учителя, И.В. Страхов писал: «Иногда в процессе общения важна и скупость жестов, их укороченность и сдержанность, наличие их зачаточных форм, своеобразных «полужестов» в зависимости от психологической ситуации» [18, с. 25]. А И.К. Фридман движения учителя называл «увертюрой к уроку» [19].

«Для меня в моей практике, как и для ... многих опытных учителей, — говорил А.С. Макаренко, — такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как подняться со стула из-за стола, как повесить голос, улыбнуться, как посмотреть. Нас этому *никто не учил*, а этому *можно и нужно учиться*, и в этом есть и должно быть большое мастерство» [5, т. 4, с. 37].

Проблема невербальной выразительности учителя на уроке нашла продолжение в своем развитии в трудах современных отечественных психологов и педагогов (Е.А. Петрова, Л.М. Митина, И.А. Зязюн, Н.Н. Тарасевич, Н.П. Сметанина, Н.Ф. Федорова и др.). Так, в исследовании Е.А. Петровой [15, с. 168], посвященном связи учебной мотивации школьников с невербально-коммуникативной выразительностью учителя, были сделаны выводы, показывающие следующее:

— у учителей с высоким уровнем педагогического мастерства невербальная выразительность находится или на высоком, или на среднем уровне, являясь, таким образом, одной из составляющей успешного педагогического процесса;

— чем выше невербальная выразительность учителя, тем выше учебная мотивация всего класса;

— на мотивацию учения влияет педагогически оправданная невербальная коммуникация.

Так, невербальная выразительность учителя, являющаяся неотъемлемой составляющей его визуальной самоподачи, как отмечается в исследовании Е.А. Петровой [16], включает в себя три основных блока:

1-й блок. Формально-динамические проявления невербальной выразительности учителя: оптимальный темп невербальной выразительности, определяющийся динамикой смены мимики, жестов, поз и взглядов; адекватное количество употребляемых жестов, поз, взглядов, прикосновений; приемлемая амплитуда движений, не порождающая дискомфорта; адекватное разнообразие формально-динамических параметров невербального языка.

2-й блок. Эстетическая гармоничность — общая качественная оценка невербального общения: экспрессивная выразительность, отражающая степень эмоциональной яркости и завершенности; гармоничность связи с речью, отражающая

сочетаемость мимики, жестов, поз с речью, логичность ее дополнения; эстетичность и гармоничность сочетания различных невербальных средств между собой.

3-й блок. Управление и рефлексия на визуальном уровне общения в наиболее важных ситуациях педагогической деятельности и общения на уроке: привлечение внимания, повышение интереса, проявление требовательности, оценивание ответов, раскрытие материала.

Рассмотренная выше функция самопрезентации в педагогическом общении, относясь к сфере проявления образа «я» учителя, реализуется на внешнем уровне визуальными знаками [15].

Визуальные знаки учителя реализуют, в первую очередь, основные коммуникативные и семиотические функции. Специфика деятельности педагога порождает некоторые специальные функции (дидактические или педагогические).

Визуальные знаки классифицируются на основе их ведущей функции в общении, включая их особенности. Аффективно-коммуникативная функция представлена в функции выражения чувств, воли, желаний и других состояний (эмотивная функция), в функции выражения процессов (перцептивных, мнемических, интеллектуальных), в функции выражения отношений, установок, оценок (модальная функция). Регулятивно-коммуникативная функция реализуется в фатических знаках (вступление в контакт), в конатативных — поддержание и усиление контакта, в «эндных» — завершение контакта, в побудительных функциях. Информационно-коммуникативные функции выражены в презентации информации об объекте, о себе, о другом.

Отдельный визуальный знак несет свою смысловую нагрузку, но в каждой конкретной ситуации общения определенное кинетическое средство может быть доминантным или малозначительным нюансом коммуникации («плавающая доминанта» — по Е.А. Петровой [12, с. 157]). Поэтому выбор основного коммуникативного компонента обусловлен, в первую очередь, задачей общения (например, на уроке). В одном случае важна мимика, в другом — жест, в третьем — костюм учителя. «Особенно чувствительны дети к случаям неточного употребления визуальных знаков системы «костюм» и «кинесика», которые отвлекают их от содержания обучения» [12, с. 158].

В исследовании Е.А. Петровой [15] показано, что существуют стереотипные представления о внешнем виде и поведении учителей. Мнения об облике учителя определенного профессионального статуса различаются на уровне всех знаковых систем внешнего облика. Для испытуемых всех возрастных групп наиболее стереотипен внешний облик «хорошей учительницы» — это образ человека среднего телосложения, с деловой стилистикой костюма и доброжелательной экспрессией.

Образ «средней учительницы» варьируется больше. Стандартным можно признать только мнение об одежде (допустимо платье). Облик «плохой» учительницы устойчиво связан с негативным телосложением, спортивной стилистикой одежды, негативным невербальным языком.

Автором экспериментально показана связь между внешним обликом учителя, его имиджем и оценкой личности. Психосемантический анализ представленный учащимися и родителями выявляет, что имидж и внешний облик «хорошего» учителя четко связан в восприятии всех изучаемых категорий с универсальным

набором качеств: миролюбивый, веселый, тактичный, открытый, активный, щедрый, уверенный, сотрудничающий, организованный, трудолюбивый, умный и приятный.

Внешний облик, соответствующий имиджу «среднего» учителя, приводит и к оценке его личности по всем средним параметрам оцениваемых характеристик. Средний учитель не имеет ярко выраженных черт.

Внешний облик, соответствующий имиджу «плохого» учителя, связан с представлением о его недоверчивости, агрессивности, угрюмости, скупости, придирчивости и неприятности.

Е.А. Петрова [13] доказала, что внешний облик является важной составляющей профессионального имиджа педагога и влияет не только на отношение к личности учителя, но и на оценку его профессиональной деятельности. Существуют априорные стереотипные представления о связи внешнего облика и качества педагогического мастерства учителя. Уроки преподавателя с обликом «хорошего» учителя априорно оцениваются как положительные, сильные и активные, «среднего» — средними незначительными параметрами, «плохого» — отрицательно, с низкими параметрами силы и активности. Внешний облик учителя создает установку, которая настраивает или расстраивает деловую активность учащихся.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что проблему самоподачи образа «я» учителя отечественные исследователи затрагивают при обсуждении вопросов, касающихся структуры, функций педагогического общения, коммуникативных умений педагога. Проблема визуальной самоподачи имплицитно присутствует в трудах многих отечественных педагогов и психологов при обсуждении ими вопросов о педагогическом такте, невербальной выразительности, роли внешнего вида при формировании первого впечатления и т.д. В современной психологии экспериментально показано, что внешний вид учителя, его невербальная выразительность оказывают воспитательное воздействие на учащихся, повышают учебную мотивацию, активность учеников на уроке, действенность педагогического взаимодействия; формируют положительно эмоциональный настрой, самочувствие учителя и ученика и т.д. Визуальная составляющая является неотъемлемым компонентом профессионального имиджа педагога, влияющим, а нередко определяющим характер отношения к нему и преподаваемому им предмету. Кроме того, экспериментально обнаружена связь между стереотипными представлениями о внешнем виде и невербальном поведении учителей с разным имиджем.

Поэтому к культуре невербального поведения учителя в целом и к его визуальной самоподаче, в частности, необходимо предъявлять самые высокие требования. А самому учителю следует овладеть всеми средствами воздействия, всеми невербальными компонентами коммуникативной техники в контексте визуальной самоподачи образа «я» в педагогическом общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брудный А.А. Понимание и общение. М., 1989. С. 34—35.
2. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. Л., 1990. С. 23.
3. Левитов Н.Д. М.: Советская педагогика, 1976, № 1—2. С. 76—86.
4. Лукьяненко Т.И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические

- условия их формирования у студентов педвуза: Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1991. 16 с.
5. Макаренко А.С. Собр. соч.: В 7 т. М., 1958.
 6. Митина Л.М. Психологические аспекты труда учителя. Тула, 1991. 178 с.
 7. Митина Л.М. Психология профессионального развития. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
 8. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М.: Сентябрь, 1999. 192 с.
 9. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
 10. Моллой Дж. Одежда для успеха // ЭКО, 1981. № 1, 2; 1983. № 8, 9.
 11. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей (фотографических изображений человеческих лиц): Автореф. дис... канд. психол. наук. Ленинград, 1969. 15 с.
 12. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения: Дисс... доктора психол. наук. М., 2000. 402 с.
 13. Петрова Е.А. Визуальная психосемиотика общения. Монография. М.: Гном-пресс, 1999. 176 с.
 14. Петрова Е.А. Визуальная самоподача образа Я в общении и центральные проблемы ее изучения в психологии // Международная конференция «Психология общения 2000: Проблемы и перспективы». 25—27 октября 2000: Тезисы докладов / Отв. ред. А.А. Бодалев. М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. 227 с.
 15. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. М.: Московское городское педагогическое общество, 1998. 222 с.
 16. Петрова Е.А. Знаки общения. М.: Гном и Д, 2001. 254 с.
 17. Рыданова И. О костюме учителя // Воспитание школьников. 1973. № 6.
 18. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Изд. Саратовского ун-та, 1972. 280 с.
 19. Фридман И.К. Невербальное взаимодействие учителя со школьниками // Биология в школе. 1991. № 4 С. 19—25.
 20. Шепель В.М. Имиджелогия: Секреты личного обаяния. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. 382 с.

Н.А. Тарасенко

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА УЧИТЕЛЯ

Понятие «имидж» последние годы прочно входит в словарь современного учителя. Сегодня роль индивидуального имиджа как презентации и утверждения уникальности субъекта, обеспечивающей профессиональную идентификацию и саморазвитие личности и определяющей становление культуры педагогической деятельности, становится одной из актуальных проблем.

Индивидуальный позитивный имидж педагога мы рассматриваем как систему личностных и профессиональных качеств и психологических средств, к которым целенаправленно прибегает учитель с целью достижения культуры педагогической деятельности.

Работая в Оренбургском государственном профессионально-педагогическом колледже над проблемой формирования культуры профессиональной деятельности будущих специалистов и индивидуального имиджа как неотъемлемого ее компонента, мы проводили исследование, результаты которого позволяют сделать вывод, что лишь у каждого третьего студента сформирован интерес к профессии учителя. У 62,5 % он либо слабо выражен, либо отсутствует. Ни один из будущих учителей

не отметил, что в индивидуальном имидже находит отражение внутренняя культура личности.

Только 12,6 % студентов умеют аргументированно и лаконично выразить свою мысль; 10,4 % способны создать элегантный внешний вид; 12,2 % — вступая в диалогические отношения, демонстрируют такие качества, как толерантность, тактичность, стремление к сотрудничеству; 15,6 % способны контролировать свои эмоции и поведение.

Полученные данные подтвердили необходимость обоснования и реализации комплекса педагогических условий, способствующих эффективному формированию индивидуального имиджа будущего учителя в воспитательном пространстве колледжа. А именно:

- сформированность мотивации студента на профессию учителя;
- разработанность содержания образовательного процесса по усвоению норм, знаний, умений, навыков культуры педагогической деятельности, лежащих в основе формирования индивидуального имиджа учителя;
- активизация субъекта в рефлексии педагогической деятельности.

Основным направлением деятельности по реализации первого условия (*формирование мотивации студента на профессию учителя*) стало обеспечение субъектной позиции студента, создание ситуаций выбора для личностного самоопределения.

Сферой для самоопределения студентов стали творческие объединения и клубы по интересам (клуб «Познай себя», студенческий театр, «Пресс-клуб», театр моды, вокальная и танцевальная студии, спортивные секции).

Занятия в клубе «Познай себя» проводились с группами студентов, имеющих сходные проблемы (низкая коммуникативная активность, склонность к конфликтам, неадекватная самооценка, трудности в адаптации к новому коллективу и др.). Результатом этих занятий стало осознание студентами своих индивидуальных особенностей, соотнесение их с будущей профессиональной деятельностью, развитие коммуникативной активности, организаторских способностей, эмпатии, толерантности и т.д.

В студенческом «Пресс-клубе» были традиционными диалоги, дискуссии. Особый интерес вызывало обсуждение таких тем, как: «Что есть имидж учителя?», «На какие ценности сегодня необходимо ориентироваться и почему?», «Каким быть имиджу современного учителя?», «Какой моде следовать учителю?»

Столкновение мнений людей разного возраста и опыта (студентов, педагогов, гостей) способствовало усвоению студентами знаний о ценностях, поступках, действиях, о слагаемых профессионализма учителя, индивидуальном имидже как обязательном компоненте культуры педагогической деятельности, активизировало личностное самоопределение будущих учителей.

Коллективные творческие дела («Посвящение в студенты», «День учителя», «День открытых дверей» и т. д.) способствовали пониманию и «присвоению» таких понятий, как «культура», «профессия», «личность», «индивидуальность», «профессионализм», «индивидуальный имидж». Педагог в процессе совместной творческой деятельности со студентом становился для последнего наставником, носителем индивидуального профессионального имиджа.

Принимая участие во внеклассной воспитательной деятельности, будущие учителя выполняли роли ораторов, защитников прав студентов, педагогов, настав-

ников, организаторов, общественных деятелей, журналистов, шефов. И все эти роли требовали от студентов умений ярко и лаконично говорить, элегантно выглядеть, проектировать свои поступки, ориентируясь на личностно и профессионально значимые ценности, вступать в диалогические отношения, проявляя такие качества, как отзывчивость, тактичность, доброжелательность, стремление к сотрудничеству. Особое значение на этом этапе приобретала педагогическая поддержка студентов, суть которой состояла в том, чтобы помочь будущему учителю преодолеть то или иное препятствие, решить индивидуальные проблемы, связанные с физическим и психическим здоровьем, личностным самоопределением. В совместной деятельности с разными педагогами студент приобретал первоначальный специфический опыт.

На этом этапе мы фиксировали «сдвиг мотива» на цель — формирование индивидуального имиджа профессионала. У большинства студентов в результате воспитательной деятельности изменилось поведение, они стали оценивать себя и других по поступкам, характеру общения, отношения к выбранной профессии. Изменился и характер досуговой деятельности, студенты стали активно посещать библиотеки, факультативы, связанные с получением дополнительной квалификации.

Содержание образовательного процесса по усвоению норм, знаний, умений, навыков культуры педагогической деятельности, лежащих в основе индивидуального имиджа учителя, реализовывалось на занятиях факультатива «Индивидуальный имидж в культуре педагогической деятельности», который был рассчитан на 72 часа, преподавался студентам на втором курсе в третьем семестре. Основными формами занятий в рамках факультатива стали лекции, семинары, практические занятия, тренинги, рефлексия, встречи, круглые столы, деловые игры, просмотр и анализ фильмов и театральных постановок, экскурсии, исследовательская работа, ролевые игры. Содержание программы факультатива составляли нормы (научно-когнитивные, предметно-научные, система социальных ценностных ориентиров), знания (о сущности культуры педагогической деятельности и индивидуальном имидже как ее компоненте, способах самовоспитания, саморазвития, самореализации, воспроизводства культуры в себе), умения и навыки (взаимодействовать с учеником с опорой на современные теории диалога культур, психологии, профессиональной этики; создать новую культуру, передать инструментарий саморазвития ученику, способность к рефлексии, самореализации в педагогической деятельности) культуры педагогической деятельности, лежащие в основе формирования индивидуального имиджа учителя.

Новое знание вводилось через проблемность темы. Для иллюстрации лекционного материала использовались видеозаписи фрагментов показательных уроков, телепередач, художественных фильмов, материалы периодической печати. Они создавали проблемную ситуацию, которая побуждала студентов к анализу педагогического взаимодействия и способов повышения его эффективности, способствовали пониманию и развитию знаний, норм и ценностей культуры педагогической деятельности. Использование проблемного подхода активизировало познавательный интерес студентов к сущности индивидуального имиджа как способа самопроявления, о чем свидетельствовали выступления студентов на семинарах, круглых столах, студенческой конференции, самостоятельно подготовленные исследования способов формирования имиджа учителя и передачи инструментария формирования индивидуального имиджа другому.

На занятиях факультатива нами широко использовались методы активного обучения, которые позволили моделировать предметное содержание будущей

профессиональной деятельности и сократить переходный период от теоретических знаний к практическим умениям. Так, для развития дикции, умения ярко и лаконично говорить, использовать невербальные средства общения (мимику, пантомимику) нами использовались этюды, экспромты, речепластические тренинги, сценическая речь и движения. Психокоррекционные упражнения («Равенство», «Нейтрализация», «Настроение», «Распределение внимания») помогли участникам стать более общительными, развить такие личностные качества, как эмпатия, терпеливость, тактичность, доброжелательность, способность контролировать свои эмоции и поведение. Позиционные игры («Взаимодействие», «Второй план», «Я — учительница») развили умения девушек создать элегантный внешний вид, проектировать эффективные средства педагогического общения, отработать индивидуальные стратегии и тактики общения. Релаксационные упражнения («Внутренний луч», «Дерево», «Пресс» и т. д.) использовались для снятия агрессии, гнева, тревожности, психического и физического напряжения.

Создание на занятиях ситуаций успеха и творчества способствовало проявлению студентами положительных эмоций в организуемом процессе.

Итоговое занятие по курсу проводилось в форме конкурса творческих работ. На суд жюри, в состав которого входили представители администрации, педагогического и студенческого коллектива колледжа, были представлены самостоятельные исследования студентов по проблеме формирования и реализации индивидуального имиджа учителя, коллекции одежды, аксессуаров и т. д. Оценивая результаты конкурса, эксперты отмечали стремление студентов к творческому применению знаний о сущности индивидуального имиджа и способах его формирования, студенты выбирали такие способы творческого самовыражения, которые позволяли продемонстрировать их эрудицию, личностную уникальность, личностные качества, способствующие созданию атмосферы доверия, сотворчества, вызывающие у окружающих положительный интерес к ним как личности.

Важное значение в процессе создания индивидуального имиджа имела *специально организованная рефлексивная деятельность педагогов и студентов*. Активизация субъекта в рефлексии педагогической деятельности задавала поэтапность организуемого процесса. Рефлексия на мотивационно-целевом этапе была направлена на осознание студентами норм, правил, моделей выбранной ими профессии как эталонов культуры педагогической деятельности, личности учителя. На уроках и во внеурочной воспитательной деятельности мы обращали внимание студентов на профессиональный имидж учителей (особенности поведения, речи, внешнего вида, стиля общения и т. д.), положительно влияющие на эффективность педагогического взаимодействия. С этой целью нами использовались ответы на вопросы, требующие рефлексии, рефлексивная оценка и самооценка (самоанализ и взаимный анализ преподавателем и студентом проявлений индивидуального имиджа в педагогической деятельности). Перечисленное помогло будущим учителям составить представление о слагаемых образа учителя-профессионала. Оценивая влияние индивидуальных особенностей педагога на эффективность педагогического общения, студенты стали предъявлять более высокие требования к себе и другим, осознавали необходимость целенаправленного формирования индивидуального имиджа.

На этапе собственно формирования нами использовались педагогические ситуации, дающие материал для рефлексии. В процессе рефлексии ситуаций отно-

шений студентов друг с другом, с преподавателем, персоналом базового предприятия по ходу нами проводились тренинги, позиционные и деловые игры, в которых развивались умения студента создать свой имидж. Будущие учителя выделяли приемы и методы формирования индивидуального имиджа, которые будут востребованы в работе с будущими учениками. Соотнесение представлений студента об индивидуальном профессиональном имидже с образом абстрактного профессионала и конкретного коллеги происходило наиболее активно и эмоционально на практических занятиях факультатива и при анализе показательных уроков, просмотре видеофрагментов, где в роли учителя выступали учителя технологии базовой школы или их товарищи, что активно влияло на формирование профессионального сознания в реальной педагогической деятельности. Во время рефлексии студенты искали ответы на вопросы: удалось ли учителю сформировать положительный индивидуальный имидж? Если удалось, то за счет чего? Если нет, то каков характер затруднений? Что необходимо развивать в себе для достижения оптимального результата педагогического взаимодействия? Наряду с формированием профессионального сознания на этом этапе изменялось и поведение студентов, которые стремились, чтобы их имидж воспринимался окружающими (педагогами, сокурсниками, друзьями, учащимися и т.д.) как позитивный.

При выходе на практику студенты впервые получили опыт работы в роли учителя, оценку своего индивидуального профессионального имиджа, что привело к коррекции ранее сформировавшейся модели последнего и соотнесению ее с индивидуальными особенностями учащихся. Рефлексия влияния индивидуального имиджа будущего учителя на эффективность взаимодействия с участниками образовательного процесса происходила на следующих этапах: подготовка к занятию (моделирование своего поведения в роли учителя с учетом своих индивидуальных особенностей, особенностей учащихся и задач урока), самоанализ занятия (что удалось, что не удалось, при этом выделяются причины неудачи, перспективы своей работы по совершенствованию индивидуального имиджа), анализ занятия товарищем (корректировка проявлений индивидуального имиджа не только практиканта, но и анализирующего), анализ занятия методистом (формирование эталона индивидуального имиджа как компонента культуры педагогической деятельности).

В заключение хочется отметить, что выделенные и апробированные нами на практике в ходе опытно-экспериментальной работы формы, содержание и методы воспитательной деятельности по формированию индивидуального имиджа будущего учителя не изолированы друг от друга. Их взаимодействие в условиях применения выбранной методики прямо определяло результат — влияние на культуру педагогической деятельности.



Педагогический университет и школа

НЕКОТОРЫЕ УСЛОВИЯ (ФАКТОРЫ), ВЛИЯЮЩИЕ НА ФУНКЦИОНАЛЬНУЮ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ

Начало школьного обучения — закономерный этап на жизненном пути каждого ребёнка, ведь каждый дошкольник, достигая определенного возраста, обязательно идёт в школу. В этот момент перед родителями встаёт сразу несколько очень серьёзных вопросов, на которые им приходится отвечать иной раз сразу и не задумываясь. В каком возрасте лучше начать систематическое школьное обучение: в шесть или семь лет, а может быть в восемь? Какую программу выбрать для обучения ребёнка: традиционную систему обучения, либо систему Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова или Л.С. Занкова, а может быть отдать своё чадо сразу в специализированный класс с углубленным изучением математики или иностранного языка? Справится ли он с такой школьной программой, со школьной нагрузкой, сможет ли хорошо учиться? Как подготовить ребёнка к школе? Как помочь маленькому школьнику, когда он столкнётся с первыми школьными трудностями?

Эти вопросы беспокоят родителей, воспитателей будущих первоклассников, с этими вопросами они обращаются к практическим психологам, педагогам, врачам, гигиенистам, работающим в детских садах и начальной школе. Озабоченность родителей и педагогов, особенно в наше время, понятна: ведь от того, насколько успешным будет начало школьного обучения, зависят успеваемость ребёнка в последующие годы, его отношение к школе, обучению, и в конечном счёте, благополучие в его школьной жизни.

У врачей и педагогов в настоящее время стало вызывать тревогу то, что всё чаще и чаще в категорию слабоуспевающих и неуспевающих учащихся попадают дети из благополучных семей, имеющих достаточно высокий уровень умственного развития, именно те, кто овладел навыками чтения и счёта еще до школы. Важно знать круг и уровень определённых качеств, их в настоящее время называют учебно-важными качествами, или сокращенно УВК, которые прямо или опосредованно прогнозируют успешность усвоения знаний ребёнком на ранних этапах обучения, и именно эти качества будущего школьника следует замечать при определении готовности ребёнка к школе. Задача врачей, педагогов, родителей заключается в том, чтобы обеспечить полноценное и гармоничное развитие ребёнка.

Что же такое «готовность к обучению» или «школьная зрелость»? Обычно, когда говорят о готовности к школьному обучению, имеют в виду определенный уровень физического, психического, социального развития ребёнка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья. Обратимся и проследим историю развития данного вопроса.

Первые попытки определения готовности детей к обучению в школе с помощью тестов были сделаны более 150 лет тому назад. Однако все первые предложенные для этого тесты были рассчитаны скорее на определение уровня интеллекта, умственной одаренности, чем степени готовности детей к обучению в школе (школа Бинэ-Симона, набор тестов Весклера и др.). Проблемой готовности детей к обучению в школе с помощью теста Керна (Германия), в модификации

Ирасека (Иразека, Чехословакия) стали заниматься значительно позднее, более 50 лет назад, психологи, педагоги, морфологи, гигиенисты, педиатры различных стран мира, так как в большинстве европейских стран дети начинали систематическое обучение в школе с 5—6 лет.

В начале 60-х годов, в связи с переходом всех европейских стран на более раннее обучение детей, данная проблема стала привлекать внимание отечественных специалистов. Одной из первых в нашей стране изучением «школьной зрелости» (функциональной готовности) как здоровых детей, так и детей, страдающих различными психоневрологическими отклонениями, начала заниматься кафедра гигиены детей и подростков 1-го Московского медицинского института (ныне медицинская академия им. И.М. Сеченова).

Исследования, проведенные за этот период учеными России, дают основания понимать под «школьной зрелостью» определённый уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, нагрузки разного рода, новый ритм жизни не будут чрезмерно обременительны для ребёнка.

Показатели «школьной зрелости» позволяют судить о способностях детей шестилетнего возраста, о скорости и прочности условных связей в коре головного мозга, степени координации движений мелких мышц кисти, обуславливающих возможности письма, рисования, чистоты звукопроизношения — всё это очень важно для первоклассника.

В настоящее время считают, что «школьная зрелость» ребёнка зависит от определённого комплекса морфологических, биологических и социальных факторов его развития. Для всего этого нужна очень чёткая разработка программ с учётом психического и умственного развития ребёнка данного возраста. Следует учитывать и те факты, что к семи годам завершается развитие нервных клеток головного мозга, но, в свою очередь, не завершено развитие опорно-двигательного аппарата, деятельность первой сигнальной системы преобладает над работой второй сигнальной системы. Были выделены как биологические, так и социальные причины школьной незрелости. К биологическим относятся: морфологические, ослабленное здоровье, недоношенность при рождении, возраст матери в момент рождения, асфиксия при родах, патология родов, наличие внутричерепных травм. Среди социальных причин рассматривают: материально-бытовые условия, уровень образования родителей, состав детей в семье, наличие бабушки и дедушки в семье, употребление родителями алкоголя и др.

Преобладающая роль в готовности ребёнка к обучению в школе принадлежит не отдельным факторам, а комплексу социально-биологических факторов, где преобладающую роль занимают биологические факторы. Но до настоящего времени понятие «школьной зрелости» не имеет единого толкования: одни авторы при определении «школьной зрелости» оценивают комплекс, состоящий из физического, социального и психического развития ребёнка; другие — функциональную зрелость отдельных органов и систем организма; третьи — готовность детей к напряжению, связанному с посещением школы. Так как особенно сейчас у многих детей в первые недели и месяцы обучения возникают такие изменения в организме, которые заставляют говорить о «школьном шоке», «школьном стрессе», «адаптационной болезни».

С 1979 года нами начато исследование по определению «школьной зрелости» среди детей г. Рязани и Рязанской области. Этот аспект вопроса разрабаты-

ется нами и в настоящее время, так как замечено, что при поступлении в школу с 6-летнего возраста дети испытывают состояние эмоционального стресса, который зависит от степени готовности ребёнка к школьному обучению, от степени загруженности ребёнка данного возраста, а также от его физического, психического, социального здоровья.

Исследования проводились с использованием теста Керна-Ирасека, который состоит из трёх основных заданий:

1. Нарисовать человека («дядю» или «тётю»);
2. Срисовать группу точек;
3. Скопировать текст-фразу («Он ел суп» или «Маша ела кашу»).

Каждое задание оценивалось в пределах 5 баллов (наилучшая оценка — 1 балл, наихудшая — 5). На основании баллов, набранных ребёнком, дети подразделялись на две большие группы — зрелые и незрелые по готовности их к поступлению в школу. Тест вырезания круга «мотометрический тест» определяет степень развития мелких мышц кисти ребёнка, координации движений. Выполненное задание оценивалось в пределах трёх баллов. Нами ставилась задача выявления возрастных и половых различий в развитии школьно-необходимых функций у детей 6—7 лет, чтобы установить их зависимость от состояния здоровья, семейных условий и других факторов.

На первом этапе было обследовано 265 детей 6—7 лет подготовительных групп детских садов и садов-комбинатов г. Рязани.

Судя по тесту Керна-Ирасека, 85 % девочек 6 лет были готовы к поступлению в школу, количество мальчиков соответственно — 56 %. К семи годам готовность девочек к поступлению в школу повысилась до 90 %, а мальчиков — до 81 %. Следовательно, девочки 6 лет по показателю школьной зрелости теста Керна-Ирасека превосходят мальчиков того же возраста. Однако к 7 годам различия между мальчиками и девочками значительно уменьшаются. У семилетних мальчиков средний балл по тесту Керна-Ирасека был равен $6,25 \pm 0,69$ ($M \pm m$), а у девочек — $6,55 \pm 0,39$. Эти данные двух совокупностей уже не имеют статистически достоверного различия ($t_d=0,38$, $P<0,95$). Итак, девочки к шестилетнему возрасту достигают таких показателей школьной зрелости, какие у мальчиков отмечаются только к семи годам.

Наряду с определением показателей физического развития (роста, веса, окружности грудной клетки) при оценке готовности к школьному обучению учитывается состояние основных физиологических систем организма. В шесть-семь лет организм ребёнка активно развивается. Повышается надёжность и резервные возможности сердечно-сосудистой системы, совершенствуется регуляция кровообращения. В этом возрасте отмечается существенное развитие опорно-двигательного аппарата. Кости скелета ребёнка данного возраста изменяются по форме, размерам и строению, но процесс окостенения ещё полностью не завершён, а в некоторых отделах еще только начинается. В том числе не полностью закончено окостенение запястья и фаланг пальцев. Это очень важно учитывать при организации занятий с детьми. Неправильная посадка, длительная работа за столом, продолжительные графические упражнения — всё это может привести к нарушениям осанки, искривлению позвоночника, деформации кисти пишущей руки.

Исследования с использованием мотометрического теста (теста «вырезания

круга») показали, что у 82 % мальчиков и 71 % девочек 6-летнего возраста мелкая моторика кистей рук ещё не достигала должного уровня. Поэтому при организации занятий и подготовке дошкольников к школе важно правильно выявить причины графической неготовности к обучению письму. Их может быть две: недостаточное развитие мелких мышц пишущей руки и нервной регуляции мелкой моторики (физиологическая неготовность к обучению письму) и несформированность навыка выполнения графических движений (психологическая неготовность к обучению письму). Однако следует подчеркнуть, что у девочек шести лет отмечается большая готовность по указанному тесту (29 %), чем у мальчиков (18 %). К семи годам большая часть здоровых детей готова к обучению в школе по данному тесту: у мальчиков 62 %, у девочек 63 %. Судя по тому, что в шесть лет должное развитие моторики отмечалось у 29 % девочек и у 18 % мальчиков, а в семь лет 63 — 62 % у детей обоего пола, следует, что шестилетние девочки несколько опережают мальчиков этого же возраста по развитию моторики, но к семи годам это различие исчезает, что связано с развитием мелких мышц кисти.

Наши расчёты показали, что критерий χ^2 (хи-квадрат), предложенный Пирсоном и применяемый во всех случаях, когда необходимо определить степень отличия фактического распределения частот от теоретического, у семилетних девочек равен 5,87 при степени достоверности 14,1; 18,5; 24,3. Величина χ^2 (хи-квадрат) у мальчиков равна 20,25 при достоверности 15,5; 20,1; 26,1. Полученные нами эмпирические кривые не имеют достоверного различия от теоретической кривой, что говорит о статистической достоверности полученного нами материала.

Для ответа на вопрос, влияют ли на здоровье детей и их готовность к обучению условия жизни семьи, мы определили частоту «зрелых» и «незрелых» детей с I и II группой здоровья среди детей, проживающих в хороших и удовлетворительных домашних условиях. К хорошим условиям жизни относили те случаи, когда дети жили в изолированных квартирах со всеми удобствами, все остальные случаи относили к удовлетворительным (коммунальные и частные квартиры, общежития). Эти исследования проведены на анализе материала 102 детей. Оказалось, что в хороших и удовлетворительных бытовых условиях процент готовых к обучению в школе детей почти одинаков (у первых 73 %, у вторых 72 %). В хороших бытовых условиях процент детей с I группой здоровья равнялся 83 %, в удовлетворительных — 75 %, т.е. у первых был несколько выше.

При анализе распределения обследованных детей в зависимости от школьной зрелости, группы здоровья и характера образования матери (высшее и среднее) выяснилось, что у матерей с высшим образованием 84,35 % детей были готовы к поступлению в школу и 53,8 % имели I группу здоровья, а у матерей со средним образованием готовых к поступлению в школу с 6 лет оказалось 73,55 %, и из них I группу здоровья имели 60,7 %.

Таким образом, у матерей с высшим образованием большая часть детей относилась к группе функционально готовых для поступления в школу, чем у матерей со средним образованием. Возможно, что различие в данном случае в здоровье детей не имеет прямой связи с уровнем образования, а зависит от возраста матерей и других факторов.

Согласно расчётам с помощью тетракорического показателя связи (применяемого в том случае, когда следует найти связь между двумя качественными признаками), оказалось, что образование матери достоверно влияет на показатель теста Керна-Ирасека шестилетних детей ($r = + 0,13$) и это влияние отсутствует у

семилетних детей. Возможно, это связано с тем, что все дети в подготовительных группах детских садов и садов-комбинатов, независимо от образования родителей, проходят интенсивную подготовку, которая обеспечивает их выравнивание по вышеуказанному показателю. При переходе к обучению с шести лет роль подготовительных групп детских садов-комбинатов значительно возрастает, что является оправданным и необходимым для детей.

Семей с одним ребёнком было значительно больше, чем семей с двумя детьми, а вот готовность к обучению оказалась выше в семьях с двумя детьми. Причём вторые дети в семье по сравнению с первыми по готовности имели преимущество как по степени готовности к обучению в школе, так и по состоянию здоровья. Готовность к обучению как в семьях с одним ребёнком, так и в семьях с двумя детьми была одинакова, однако степень здоровья лучше (на 14 %) в семьях с двумя детьми.

Если образование матери значительно влияет на степень готовности ребёнка к школе, то степень образования отца не влияет ни на здоровье ребёнка, ни на его готовность к обучению в школе. Наивысшая готовность детей по результатам теста была в семьях, где были бабушки, имеющие высшее образование.

Вторым этапом данного исследования, для сравнения и сопоставления развития детей 6—7 лет, были проведены подобные исследования в сельской местности Рязанской области на базе детского комбината и школы. При этом использовались те же тесты. Исследование, длившееся в течение трёх лет, показало, что к концу обучения в первом классе на базе сельской школы возросло число детей с отклонениями в физическом развитии в основном за счёт дефицита массы тела и избыточности массы тела с 16,8 в начале учебного года до 25,0 % к концу учебного года, нарушений осанки с 2,4 до 5,8 %, нарушение органа зрения с 3,3 до 6,5 %. Эти изменения прогрессировали в 1-м классе школы и более резко были выражены у 6-летних детей, начавших обучение на базе школы, а не детского комбината. Все дети имели высокую общую заболеваемость, индекс пропусков, повышенное диастолическое давление. Это ещё и ещё раз подтверждает большое напряжение функциональных систем шестилеток — учащихся подготовительных классов школы, по сравнению с их сверстниками — воспитанниками подготовительных групп детского комбината. Среди 6-летних детей было выявлено 9 % не готовых к обучению по тестам Керна-Ирасека, мотометрическому тесту, у них наблюдалось значительное количество дефектов звукопроизношения по сравнению с их городскими сверстниками. Почти все они имели нарушения в состоянии здоровья и не успевали в 1-м классе.

Годичная прибавка длины тела была минимальной на первом году обучения: соответственно 2,0 и 3,8 см у «шестилеток» детского комбината и школы. Изменение степени зрелости иммунной системы детей 6 лет измерялось методом изучения глубокой аутомикрофлоры кожи. Результаты исследования показали, что у шестилетних детей общая микробная обсемененность у всех, а количество гемолитической флоры у большинства превышали нормативы. Всё это указывало на снижение естественной резистентности организма «шестилеток». У первоклассников при нормальном общем микробном числе в 50 % случаев высевалось повышенное количество гемолитической флоры.

Таким образом, девочки по результатам теста Керна-Ирасека достоверно и

значительно превосходят мальчиков того же возраста, но различие по данному показателю заметно уменьшается и к семи годам все мальчики в основном уравниваются с девочками этого же возраста по показателям «школьной зрелости». У матерей с высшим образованием большая часть детей 6 лет по тесту Керна-Ирасека относится к функционально готовым, чем у матерей со средним и среднеспециальным образованием. Определенное значение для здоровья 6 и 7-летних детей и их готовности к поступлению в школу имеют жилищно-бытовые и социальные условия семьи.

Таковы были первые выводы, сделанные на начальных этапах работы. За детьми продолжалось наблюдение, и во втором классе был опять проведен тест Керна-Ирасека и мотометрический тест. Данное исследование имело следующие задачи: выделить наиболее информативный тест для определения школьной зрелости среди школьников, найти связь выполнения теста Керна-Ирасека и мотометрического теста с успеваемостью детей по близким предметам.

Анализ экспериментального материала показал, что все дети во 2-м классе по трём тестам Керна-Ирасека относятся к «зрелым». Все 100 % обследованных детей прекрасно выполнили тест «имитация написанного текста». И это ясно, так как уже с первого класса дети хорошо пишут, занимаясь этим постоянно. Тест «срисовка группы точек» был выполнен хуже, чем предыдущий тест. Наибольшую трудность вызвало задание «рисунок человека», его на высшую оценку (1 балл) выполнило 19 % детей, остальные 81 % набрали от 2,5 до 4 баллов, а один школьник совсем не справился с выполнением данного теста.

Мотометрический тест вызвал наибольшую трудность, его результаты показали, что у 41 % детей-второклассников моторика ещё развита недостаточно для выполнения требований школы.

Следовательно, наиболее информативными тестами для школьников 2-го класса являются тест «рисунок человека», «срисовка группы точек», а также «мотометрический тест». Школьникам 2-го класса не следует давать выполнять тест «имитация написанного текста», что же касается учащихся 1-х классов, то для них его целесообразно использовать.

При подведении итогов выполнения мотометрического теста и успеваемости детей по рисованию и труду найдена следующая зависимость: дети, плохо выполнившие мотометрический тест, успевают по данным предметам на «удовлетворительно». При определении коэффициента корреляции оказалось, что он равен 0,37. Это показывает, что чем лучше выполняется школьниками тест в рисовании фигуры человека, тем лучше школьники успевают по рисованию.

Таким образом, девочки 6—7 лет превосходят мальчиков того же возраста по выполнению теста Керна-Ирасека. Поэтому, с одной стороны, по своим функциональным характеристикам организм ребёнка 6—7 лет готов к систематическому обучению, но в то же время очень чувствителен к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды, особенно к чрезмерному умственному и психическому напряжению. Данная проблема требует дальнейшего тщательного изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ирасек Я., Куинджи Н., Сорокина Т. К вопросу о правильной оценке теста Керна — Ирасека // Гигиена детей и подростков. М., 1977. Вып. IV. 209 с.
2. Методические рекомендации по комплексной оценке состояния здоровья детей и подростков при массовых врачебных обследованиях. М., 1982. 17 с.
3. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: Владос, 2001. 256 с.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
5. Определение функциональной готовности детей 6-летнего возраста к поступлению в школу и организации учебных занятий и режима продленного дня в первых классах общеобразовательной школы. М., 1985. 32 с.
6. Плохинский Н.А. Биометрия. М.: Изд-во МГУ, 1970. 367 с.



Проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики

***Л.И. Егошкина,
Ю.В. Егошкин***

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ И РАЗВИВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ШКОЛЕ VIII ВИДА

Психический дизонтогенез, выделяющийся как один из важнейших компонентов общего дизонтогенеза, проявляется в нарушениях психического развития и обуславливается либо биологическими патологическими факторами генетического или экзогенно-органического происхождения; либо длительными неблагоприятно

воздействующими микросоциально-средовыми моментами; а также взаимосочетаниями того и другого [4]. Психический дизонтогенез играет важную роль в развитии многообразных форм психической патологии, связанных с нарушением развития от состояния общего психического недоразвития, типичной моделью которого является *олигофрения*, до патологических феноменов, возникающих вследствие дисфункции созревания моторных и речевых стереотипов, страхов, а также патологического фантазирования и т.д.

В наших исследованиях принимали участие дети, обучающиеся в специализированной школе VIII вида одного из населенных пунктов Рязанской области. Общее количество школьников, изученных в течение одного учебного года, составляет 50 человек. Ниже описаны результаты диагностической и коррекционной работы с пятью из них, относящихся к разным степеням олигофрении. Подход к систематике олигофрении различен в зависимости от того, рассматривается ли эта аномалия развития с позиции степени выраженности дефекта, этиологии, патогенеза, либо с позиции качественной клинико-психологической структуры [5]. Опора на первый критерий обусловила деление олигофрении на *идиотию*, *имбецильность* и *дебильность*.

При идиотии, наиболее тяжёлой форме олигофрении, совершенно отсутствует речь, психические реакции, не вырабатываются элементарные навыки. Дети-идиоты остались вне контекста настоящего исследования в связи с тем, что они не могут посещать школу (учреждений Министерства образования), а содержатся в заведениях, относящихся к ведению Министерства социального обеспечения РФ.

При имбецильности, являющейся промежуточной формой между дебильностью и идиотией, отмечается недоразвитие и дефектность речи, скудный словарный запас, чаще всего ограничивающийся названиями окружающих предметов и наиболее распространёнными словами.

Дебильность является легкой степенью олигофрении, характеризующейся примитивностью, конкретностью суждений, невысоким уровнем отвлечения и обобщения, недостаточной дифференцированностью, примитивностью эмоций, затруднениями обучения и сниженной социальной адаптацией.

Целью настоящего исследования являлось:

а) подтверждение диагностического потенциала популярных в патопсихологии методик «классификации предметов», «исключение лишнего», а также прогрессивных матриц Д. Равена (детский цветной вариант) в плане дифференциальной психологической диагностики разных степеней олигофрении и разных уровней дебильности;

б) сопоставительный анализ анамнеза испытуемых, их психиатрических диагнозов с данными патопсихологических обследований;

в) исследование эффективности применения некоторых развивающих программ при работе с детьми разных степеней олигофрении и уровней дебильности.

В качестве диагностических инструментов употреблялись уже упомянутые в пункте «а» методики.

В качестве развивающих материалов использовались (в выборочном варианте) упражнения, разработанные Е.М. Борисовой, Г.П. Логиновой [1] и упражнения, разработанные А.З. Заком [3]; все это, в течение учебного года на развивающих занятиях продолжительностью 35 минут (с пятиминутной физкультурной паузой) еженедельно.

Во всех случаях в основу научных умозаключений положен тест-ретестовый подход, при котором критерием качества проводимой коррекционно-развивающей работы является ретестирование испытуемых после ее проведения по тем же методикам, что и до начала работы.

Перечень анамнестических данных и психиатрических диагнозов описывае-

мых в данной статье детей содержится в нижеприведенной таблице:

<i>Имя, фамилия</i>	<i>Возраст</i>	<i>Анамнез</i>	<i>Психиатрический диагноз</i>
1. Игорь Н.	14 лет	Резус-несовместимость. При беременности резус-отрицательной матери плод унаследовал кровь резус-положительного отца.	Олигофрения в степени имбецильности.
2. Марат К.	13 лет	После перенесённого в трехлетнем возрасте гриппа — судорожные припадки. Черепно-мозговая травма вследствие падения с большой высоты в возрасте 5 лет. В роду наследственный алкоголизм по линии отца, эпилепсия по линии матери.	Олигофрения в степени выраженной дебильности с недоразвитием речи.
3. Лина М.	13 лет	Рождена от пожилых родителей (матери к моменту рождения 42 г., первые роды после трех абортот, отцу 56 лет). Тяжелый токсикоз беременности, родовспоможение — щипцы. В роду отца—алкоголизм, люэс.	Олигофрения в степени выраженной дебильности на грани с имбецильностью с гипертензионным синдромом, психопатоподобным поведением на резидуально-органической почве.

Примечание: В случае с Линой М. Данные патопсихологического исследования заставили нас усомниться в той части психиатрического диагноза, в которой предполагается выраженность дебильности на грани с имбецильностью: девочка хорошо классифицирует картинки, правильно исключает «четвертый лишний» предмет на карточках; достаточно качественно работает по матрицам Д. Равена (см. табл. 2).

4. Денис О.	14 лет	Мать — олигофренка, закончила эту же вспомогательную школу 25 лет назад. Отец — алкоголик.	Олигофрения в степени умеренно выраженной дебильности на резидуально-органической почве. Остаточные явления детского церебрального паралича.
5. Илона М.	15 лет	Наследственность не отягощена, оба родителя здоровы.	Задержка психического развития церебрально-органического генеза.

Динамику коррекционно-развивающего процесса при работе с данными детьми иллюстрирует нижеприведённая таблица:

Таблица 2

<i>Имя, фамилия ребёнка</i>	<i>Данные до начала коррекционного цикла</i>	<i>Данные в конце коррекционного цикла</i>	<i>Замечания</i>
1. Игорь Н.	Карточки методики «классификация» раскладывает случайно и только с помощью психолога. На просьбу назвать одним словом уборщицу и моряка, говорит: «Тетя и дядя». Ни по методике Равена, ни по методике «Исключение лишнего» не работает вообще.	То же самое.	Сдвигов в развитии нет.

2. Марат К.	Карточки воспринимает как игрушки. Прогрессивные матрицы (методика Равена) называет «тити», пытаясь выполнить задание методом «тыка». Отсутствует чувство дистанции (обращается к психологу на «ты»).	То же самое.	Сдвигов в развитии нет.
3. Лина М.	Неплохо классифицирует. В частности, выделяет домашних и диких животных. Из 7 карточек «исключение лишнего» — 5 правильно. Из 10 предложенных заданий методики Равена — 5 правильно.	Из 7 карточек — 6 правильно. Из 10 заданий — 8 правильно.	Сдвиги в развитии есть.
4. Денис О.	Хорошо классифицирует и обобщает, выделяя группы «растения», «животные», «вещи». Правда не понимает, почему нельзя серию карточек «животные» объединить с сериями «растения» и «люди». Из 7 карточек «исключение лишнего» — 4 правильно. Из 10 предложенных заданий методики Д. Равена — 4 правильно.	Из 7 карточек — 4 правильно. Из 10 заданий — 9 верно.	Сдвиги в развитии есть.
5. Илона М.	Классифицирует практически без ошибок. Обобщает, используя абстрактные категории. Правильно объединяет серии картинок «животные», «растения», «люди» в одну группу: «представители живой природы» (это её собственная формулировка). Из 10 карточек «исключение лишнего» — все правильно. Из 10 предложенных заданий методики Д. Равена — все правильно.	То же самое.	Из детей всех ранее рассмотренных групп девочка обладает наилучшими показателями психического развития. На коррекционных занятиях исключительно активно включена в деятельность.

Резюме

Описывая свою работу с детьми, мы выбрали в качестве иллюстрации 5 наиболее типичных примеров этой работы. Данные по 45 другим детям были схожими, притом на должном уровне достоверности:

- при имбецильности достоверность $p=0,99$;
- при выраженной дебильности достоверность $p=0,95$;
- при умеренно выраженной дебильности достоверность $p=0,95$;
- при задержке психического развития достоверность $p=0,99$.

Делая вывод о результативности коррекционных мероприятий, мы были далеки от мысли, что к положительным сдвигам в развитии детей приводили исключительно они. Здесь необходимо учитывать общий контекст психолого-педагогических воздействий на формирующуюся личность ребёнка-олигофрена со стороны реабилитационного пространства вспомогательной школы VIII вида.

Выводы

1. Психологические методики «классификации», «исключения лишнего», шкала прогрессивных матриц Д. Равена вполне приемлемы для подтверждения и уточнения психиатрических диагнозов школьников-олигофренов, особенно в случаях дифференциальной психологической диагностики разных степеней олигофрении и разных

- уровней дебильности.
2. Коррекционно-развивающие упражнения Е.М. Борисовой, Г.П. Логиновой и А.З. Зака, предназначенные для школ общего типа, могут результативно использоваться и во вспомогательной школе VIII вида.
 3. Результативность коррекционного процесса во вспомогательной школе находится в обратной зависимости от тяжести психиатрического диагноза детей.
 4. Прогностическая валидность любых психометрических материалов всегда является предметом полемики. Тем не менее, проведенные эксперименты показали, что работа с вышеназванными методиками классической патопсихологии позволяет выделить среди детей олигофренов группу школьников с более сильной зоной ближайшего развития. Дальнейшие исследования показали, что коррекционная работа с этими детьми отличалась намного большей результативностью, чем со школьниками, зона ближайшего развития которых была слабее. Слабая зона ближайшего развития в наших экспериментах была характерна для имбецилов и дебилов, более сильная для школьников с легкой дебильностью и задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.М., Логинова Г.П. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6—8 классов. Психологический институт РАО, 1993.
2. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973.
3. Зак А.З. Методы развития интеллектуальных способностей у детей: Программа обновления гуманитарного образования в России. М.: Интерпракс, 1994.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М.: Медицина, 1995.
5. Лебединский В.В. Дети с нарушениями психического развития. М.: Изд-во МГУ, 1988.
6. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: Апрель-пресс. Эксмо-пресс, 1999.
7. Ушаков Г.К. Детская психиатрия. М., 1978.

Э.В. Самарина

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ СОЦИАЛИЗАЦИИ ТЯЖЕЛО УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Оказание своевременной социально-педагогической и психологической помощи детям с ограниченными возможностями является наиболее сложным направлением, так как среди различных категорий детей, нуждающихся в ранней коррекционной помощи, дети с выраженными нарушениями умственного развития занимают особое место. До сравнительно недавнего времени они не включались в специально организованную образовательно-развивающую среду и, соответственно, были лишены даже элементов социального опыта. Но и в начале 90-х годов, когда тяжело умственно отсталым детям стало доступно образование, проблема организации коррекционно-образовательного процесса до конца не исчезла. Значительные изменения, происходящие в нашем обществе в отношении людей с ограниченными возможностями, переход от политики их сегрегации к

интеграции в общество, делают актуальным исследование проблемы социализации. Становится чрезвычайно важным раскрытие сущности, характеристик, структуры процесса социализации, принципов его осуществления.

В понятие «социализация» входит совокупность всех социальных процессов, проходящих в течение всей жизни, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. В процессе социализации прежде всего выделяют три сферы: деятельность, общение, самосознание. Общей характеристикой этих сфер является процесс расширения, умножения социальных связей индивида с внешним миром. Взятые в целом, выделенные сферы создают для индивида расширяющуюся действительность, в которой он действует, познает и общается, тем самым осваивая не только микросреду, но и всю систему социальных отношений.

Социализация включает раннюю социализацию (от рождения до школы), обучение (школьное и профессиональное), социальную зрелость (трудовую активность), завершение жизненного цикла (с момента прекращения постоянной трудовой деятельности). Направления социализации: развитие личности (межличностного общения) детей, подготовка к самостоятельной жизни, профессиональная подготовка и возможность трудоустройства.

С точки зрения взаимодействия тяжело умственно отсталого нарушение проявляется в ряде аспектов, раскрывающих основные сферы социализации:

- дефицитарность социального познания (о самом себе, окружающих и мире);
- замедленное овладение навыками практической деятельности;
- затруднённое усвоение определенных норм, ценностей, установок, ролей, что обеспечивает соответствие поведения требованиям конкретного социального окружения;
- нарушение выработки собственной системы ценностей.

Социализация и интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья, повышение их качества жизни становится ведущим направлением в развитии специального образования. (Ю.С. Александрович, А.А. Ватажина, В.И. Гордеев, Л.М. Шипицына, Б.М. Фирсов, С.Б. Голод, Н.Л. Русинова, Т.Р. Anderson, M. Bergner, M.M. Freed, J.C. Flanagan)

Несмотря на несомненный научный и практический интерес к проблемам абилитации и интеграции тяжело умственно отсталых детей в социум в психологии до сих пор не существует общепринятого определения этих понятий, как нет и достаточно полной теории, объясняющей их многообразные проявления.

Наиболее эффективна социализация в условиях интеграции. Под «интеграцией» детей-инвалидов в общество понимается целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом возможностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном участии и обеспечении для этого адекватных условий, включение их во все социальные институты, предназначенные для здоровых детей, с целью наиболее полной самореализации и раскрытия личностного потенциала (Л.М. Шипицына, Н.Н. Малофеев, Л.А. Нисевич), взаимная адаптация общества и индивида, движение участников интеграционного процесса навстречу друг другу (А.А. Цыганок, Р.П. Дименштейн, О.А. Герасименко).

Понятие «качество жизни» определяют как способ жизни в результате комбинированного воздействия факторов, влияющих на здоровье, счастье, инди-

видуальное благополучие в окружающей среде, удовлетворительную работу, образование, социальный успех, возможность свободных действий, справедливость и отсутствие какого-либо угнетения. Улучшение качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья может быть достигнуто за счет наиболее полной социализации.

«Абилитация» — это создание новых возможностей, наращивание социального потенциала, позволяющего личности реализоваться в данном обществе, развитие способностей, которые в норме у ребёнка появляются без специальных усилий окружающих, а у «особого» ребёнка могут возникнуть только в результате целенаправленной работы специалистов.

Под «реабилитацией» понимается возвращение когда-то утраченных возможностей (О.А. Герасименко, Р.П. Дименштейн). Девид Вернер предложил определение: «Реабилитация — это искусство обучения человека жить полноценной жизнью и делать все возможное по самообслуживанию с учетом имеющихся у него ограничений и физических недостатков». С позиций системного подхода реабилитация — это система научной и практической деятельности, которая направлена на частичное или полное восстановление (сохранение) личностного и социального статуса индивида путем комплексного воздействия на личность медицинских, социальных, психологических, педагогических, правовых и других факторов. Сторонники этой концепции (Д.Е. Мелехов, М.М. Кабанов, В.П. Белов, Е.Д. Красик и др.) считают, что объектом реабилитации является личность во всех ее многообразных проявлениях и связях. Процесс реабилитации направлен на то, чтобы инвалиды смогли максимально развернуть свои возможности и, соответственно, свои интересы для достижения цели, включиться в процесс труда, интегрироваться в общество. Для детей с ограниченными возможностями вхождение в открытый социум сопряжено с большими трудностями. Деятельность человека в сущности своей определяется социальными условиями, но вместе с тем может осуществляться лишь в определенных физиологических пределах.

Реабилитация носит социальный характер, так как активность тяжело умственно отсталых детей-инвалидов может достаточно полно выражаться в посильной трудовой деятельности.

Понятие «ограничение жизнедеятельности» означает снижение способности к эффективному взаимодействию с окружающими. «Социальная недостаточность» понимается как нарушение освоения социально-ролевого поведения и имеет непосредственное отношение к процессу социализации.

Анализ психолого-педагогической и медицинской литературы показывает, что вопросы социализации детей с нарушенным интеллектом еще недостаточно полно освещены в теоретическом плане и не имеют отчетливой реализации в практике специального образования. Хотя основные подходы к рассматриваемой проблеме позволяют отнести тяжело умственно отсталых детей к категории наиболее неблагоприятных из-за органической недостаточности ЦНС (центральная нервная система) и, как следствие, ее своеобразного функционирования.

Общая картина развития при выраженной умственной отсталости осложняет взаимодействие отрицательных социально-психологических факторов с органическим дефектом, которые в ряде случаев усугубляют проявления друг друга.

Для их успешной адаптации в обществе необходимы готовность самого

общества рассматривать детей-инвалидов не с точки зрения патологии, а в свете их гражданских прав, а также создание условий, которые расширяют их социальный опыт, способствуют адекватному межличностному восприятию и психологической защищенности, то есть формированию у них адаптивных навыков поведения, снижению уровня эмоциональной напряженности, повышению уверенности в себе и независимости от других.

Как отмечал Б.И. Пинский (1962), имеющиеся нарушения не могут сами по себе определять особенности развития ребёнка в силу того, что психические процессы и свойства формируются как у нормального, так и у умственно отсталого в процессе взаимодействия с окружающей средой и зависят, в частности, от того воздействия, которое оказывают на ребёнка взрослые в процессе обучения и воспитания.

Таким образом, специфически проявляясь в общей картине дизонтогенеза, социокультурная среда, с одной стороны, служит источником и движущей силой психического развития, с другой, способна негативно проецироваться на формирование личности ребёнка в виде декомпенсации и вторичных отклонений в психическом развитии.

Недостаточная разработанность проблемы и отсутствие научно обоснованных критериев оценки личности тяжело умственно отсталых детей сказываются и на эффективности прогноза в отношении дальнейшего социального развития этих лиц, и на качестве программ психокоррекционной работы с ними.

Психологические измерения личностных особенностей ребёнка с нарушением интеллекта, выступая как фиксация результата развития личности к моменту исследования, не позволяют судить о том, какими путями развивалась данная личность и какие факторы играли в этом развитии решающую роль. Простая констатация наличия той или иной индивидуально-психологической особенности оказывается непродуктивной без указания ее места в структуре целостной системы адаптивного поведения как необходимого условия интеграции в общество, а психологическая интерпретация поведения субъекта — неполной (в некоторых случаях — просто невозможной). В связи со сказанным особую актуальность приобретает проблема выявления сложных механизмов становления и регуляции социально-адаптивного поведения тяжело умственно отсталых детей.

Наиболее влиятельными в изучении социализации являются психоаналитическое направление, теория социального научения, символический интеракционизм и когнитивно-ориентированный подход.

Чаще всего процесс социализации рассматривается как адаптация или приспособление. Понимание социализации как приспособления характерно для психоанализа, бихевиоризма и необихевиоризма (Б. Скиннер, Э. Торндайк, Гере, В. Уолтерс и др.) и в какой-то степени символического интеракционизма (Д. Джосом, Л. Колберг, Т. Ньюком).

В психоанализе социализация понимается как приобретение контроля над импульсами. По З. Фрейду, ребенок изначально асоциален и усваивает социальные нормы через подавление инстинктивного начала.

Для А. Адлера, определяющим социализацию является чувство общности, «социальное чувство», вызывающее социальные контакты ребёнка с другими людьми.

Неофрейдисты рассматривают социализацию как процесс адаптации в социуме, сопряжения природных импульсов, инстинктов и требований социальной сре-

ды, где эти инстинкты реально могут быть удовлетворены, в результате которого вырабатываются социально приемлемые способы их реализации.

Э. Эриксон в своих работах, в основном посвящённых включению ребёнка в общество, подчеркивал роль среды, культуры и социального окружения с присутствующими ему ожиданиями, надеждами, которые индивид может оправдать или не оправдать.

Представители бихевиоризма и необихевиоризма трактуют социализацию как процесс социального научения, стимулом к которому также является необходимость адаптации к социуму (Э. Торндайк, В. Уолтерс и др.).

В теории социального научения процесс социализации сводится к интернализации внешних требований, норм, правил, к возникновению интернализованного контроля над поведением путем научения, основанном на позитивном или негативном подкреплении, опосредованного ценностными системами (Б. Скиннер) и мотивационными установками (Дж. Аронфрид), через подражание модели (А. Бандура).

Для символических интеракционистов (Дж. Мид, Д. Хорке, Д. Джосом, Л. Колберг, Т. Кемпер, Т. Ньюком) социализация — результат адаптации, приспособления личности к групповым нормам в процессе социального взаимодействия людей. В концепции Дж. Мида большое внимание уделяется речи, языку, игре, которые способствуют овладению социальными нормами через принятие ребёнком на себя роли другого.

Понимание социализации как адаптации делает акцент на личности, ее природной активности.

В концепциях, подчёркивающих общественную сущность человека, социализация рассматривалась не просто как присвоение социального знания, но и как обретение им своей сущности посредством приобщения к всеобщему.

В этой связи рассматриваются две взаимно противоположные точки зрения.

Л.С. Выготский утверждал, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определённой культуры, определённых социальных связей. По А.В. Брушлинскому: «Очеловечить можно лишь того, кто изначально еще не является человеком. Если же младенец рождается в качестве человека, а не животного, то гуманизации не требуется. Детство в жизни *homo sapiens* есть превращение не животного в человека, а ребёнка во взрослого, т.е. постепенное восхождение на всё более высокие ступени и стадии одной и той же, всецело человеческой жизни, осуществляемое на основе игровой, учебной, трудовой и т.д. деятельности в условиях непосредственного и опосредованного общения». С этих позиций тяжело умственно отсталый ребенок изначально социален и выступает как субъект социализации наравне с нормально развивающимися.

Другая трактовка социализации центрирует внимание на обществе: тогда социализация понимается как интернализация — перенесение вовнутрь, в сознание, Я-концепцию личности норм, требований, ценностей общества. Человек здесь выступает как объект воздействия для общества.

Такой взгляд восходит к Э. Дюркгейму, который социализацию понимал как влияние общества на человека и фактически ставил знак равенства между социализацией и воспитанием. По его мнению, социализация членов общества опирается на некий идеал человека, который является в некоторой степени универсальным для всех членов общества. Функция социализации заключается

в формировании у личности определённого набора физических и ментальных характеристик, необходимых для каждого члена общества. Исходя из этой посылки, тяжело умственно отсталый ребенок не имеет возможности социализироваться в полной мере.

Взгляды Э. Дюркгейма получили развитие в школе структурного функционализма (Т. Парсонс, Дж.Х. Баллаптайн, Дж.У. Огбю, Дж. и Э. Перри, Р.Дж. Хавигхарста, Э. Мак-Нешом). По мнению Т. Парсонса, «универсальная задача всех институтов социализации — сформировать у вступающих в общество «новичков» как минимум чувство лояльности и как максимум чувство преданности по отношению к системе». Данный подход делает все подобные теории теориями конформности.

Понятие социализации как адаптации встречается и в отечественной психологии (В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, П.П. Блонский).

В настоящее время в литературе не существует единой общепринятой теории психической адаптации, что приводит к значительным расхождениям в определении методологических подходов к определению ее сущности и разбросу дефинитивных понятий, используемых в науке, как «психическая адаптация», «социально-психологическая адаптация», «психологическая адаптация».

Методологической основой этой области знаний является концепция свойств ЦНС (И.П. Павлов, В.Д. Небылицын) и теории предметной деятельности человека, фундаментально разработанной в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна.

Научный термин понятия «адаптация» введён Г. Аубертом (XVIII в.), который охарактеризовал явление приспособления чувствительности органов зрения и слуха в ответ на действия адекватных раздражителей. Впоследствии проблема адаптации выходит за рамки эволюционной теории и общей биологии, проникает в область медицины, социологии, психологии и других наук. Медицинские, биологические и физиологические механизмы процесса адаптации подробно изучены И.П. Павловым (1952) и А.А. Ухтомским (1978) и наиболее полно представлены П.К. Анохиным (1975) в теории «функциональных систем».

С точки зрения деятельностного подхода адаптация человека может осуществляться в профессиональной деятельности (И.К. Кряжева, 1980.; Л.Б. Садовникова, 1981.; О.Л. Бахлицкая, 1988.; А.Н. Жмырихов, 1989.; Е.Л. Андреева, 1991.; И.Н. Никиташина, 1994), в условиях учебной деятельности школьников (В.Е. Коган, 1984.; Т.В. Дорожевец, 1997.; Г.З. Батыгина, 1994), в экстремальных условиях (В.Л. Шкулов, 1988.; В.П. Петров, 1988.; В.В. Колышкин, 1997).

В понимании феномена психической адаптации центральное место принадлежит идее о постоянной реализации адаптационного процесса при наличии значительных изменений в системе «организм—среда».

Условиями эффективной адаптации является «способность индивидуума удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели (при сохранности психического и физического здоровья)». В понимании сущности психической адаптации Ф.Б. Березин (1988) выделяет собственно психическую адаптацию, направленную на сохранение психического здоровья, социально-психологическую, которая обеспечивает функцию микросоциального взаимодействия, психофизиологическую адаптацию, осуществляемую организмом в целях оптимального формирования психофизического состояния и сохранения соматического здоровья.

Наряду с тесной взаимосвязью указанных составляющих возможна их временная независимость друг от друга. Например, эффективность к психической адаптации может сопровождаться значительными физиологическими отклонениями, а при эффективном микросоциальном взаимодействии возможны нарушения психической адаптации.

Адаптация — реализация в данном сообществе накопленного социального потенциала. «Социальная адаптация» является важнейшим механизмом социализации и интеграции, обуславливая возможность человека приспособиться к изменяющимся условиям. Выделяют следующие виды социальной адаптации: социально-бытовую, социально-средовую, социально-трудовую, социально-психологическую, социально-педагогическую.

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен. Его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий: функционального состояния, социального опыта, жизненной установки и других. Однако можно выделить ряд личностных характеристик, которые отличаются относительной стабильностью и во многом определяют успех процесса адаптации в различных условиях деятельности. К ним могут быть отнесены: поведенческая саморегуляция, коммуникативные качества, степень ориентации на общепринятые нормы поведения.

Характеристику личностного потенциала адаптации можно получить, оценив уровни поведенческой регуляции, коммуникативных способностей и моральной нормативности.

Поведенческая регуляция — понятие, характеризующее способность человека регулировать свое взаимодействие со средой деятельности. Основными элементами поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психической устойчивости, а также наличие социального одобрения со стороны окружения. Все выделенные структурные элементы отражают соотношение потребностей, мотивов, эмоционального фона настроения, самоосознания, «Я-концепции» и других психологических характеристик. Поэтому система регуляции — это сложное, иерархическое образование, а интеграция всех ее уровней в единый комплекс обеспечивает устойчивость процесса регуляции поведения.

Другой характеристикой, определяющей эффективность процесса социально-психологической адаптации и выступающей в качестве одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала, являются коммуникативные качества человека. Человек практически всегда находится в социальном окружении, и его деятельность сопряжена с умением строить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достичь контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности.

Не менее важной стороной процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность индивида адекватно воспринимать предназначенную для него социальную роль. В тесте вопросы, характеризующие уровень моральной нормативности индивида, отражают два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения.

Низкий уровень готовности воспитанников коррекционных интернатов к

самостоятельной жизни вызван не только нарушениями их психофизического и интеллектуального развития, но и недостаточной направленностью образовательных учреждений на формирование ценностных установок, социальной компетенции, адекватность мотивации, степень реалистичности жизненных планов.

В работах зарубежных исследователей и практиков отражен опыт социальной адаптации детей с тяжёлыми нарушениями интеллекта, в том числе и через трудовую подготовку. Тем не менее, в этой сложной и интенсивно изучаемой также и отечественными психологами, дефектологами и социальными работниками области остается множество нерешённых проблем.

Развитие социальной, психолого-педагогической реабилитационной теории и практики в разных странах определяет возможности «переноса» каких-то частей или элементов зарубежного опыта в отечественную практику. При этом следует учитывать, что опыт других стран нельзя осваивать без учёта экономических, образовательных, культурных, психологических, этнографических и других особенностей нашей страны. Опыт зарубежных ученых может оказаться весьма полезным для решения целого комплекса проблем социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в нашей стране.

При внедрении опыта работы отечественных и зарубежных исследователей в отечественную практику социально-трудовой адаптации воспитанников специальных (коррекционных) школ VIII вида остаются неразрешёнными противоречия:

— между постоянно растущим числом незанятого взрослого здорового населения, с одной стороны, и необходимостью создания специальных рабочих мест для инвалидов, требующей значительных ресурсов, с другой стороны;

— имеющимися специальными коррекционными технологиями трудового обучения детей с тяжёлой умственной отсталостью, позволяющими им освоить несложные виды общественно-полезного труда, с одной стороны, и невозможностью трудоустройства, с другой стороны.

Передовые зарубежные психолого-педагогические и социализирующие технологии, направленные на профессионально-трудовую подготовку детей с тяжёлой умственной отсталостью, ориентированы на социальную интеграцию. Педагогическое содержание этих технологий состоит в разнообразии форм и методов интеграции социальных, психолого-педагогических и правовых усилий основных институтов по социализации личности, профилактике их сегрегации и успешного формирования у тяжело умственно отсталых детей приемлемых знаний, умений и навыков.

Таким образом, степень интеграции этих лиц в общество зависит от уровня их трудовой подготовки, социально-бытовой ориентации и от участия семьи в этом процессе. Наибольшие трудности в этом процессе представляет размытость жизненной перспективы у большинства тяжело умственно отсталых детей.

Принимая во внимание незрелость личностной сферы тяжело умственно отсталых воспитанников, в процессе психолого-педагогического воздействия важное значение имеет формирование у них устойчивого положительного отношения к труду, которое поддерживается благодаря созданию ситуации предваряющего успеха.



Проблемы общей психологии

О.Н. Комарова

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ

Современные исследования в области психологической науки ориентированы на целостный подход к изучению психики. Необходимо с позиций системного понимания предмета психологии пересмотреть известные психические явления и процессы и их взаимосвязь, а также функционирование и развитие психики как целого.

Согласно Б.Ф. Ломову, ядро системного подхода образуют шесть принципов, или норм описания психических явлений [10, с. 92—104]:

1. Психические явления полагаются исследователем в нескольких планах: а) как некоторая качественная единица; б) как внутреннее условие взаимосвязи и взаимодействия индивида со средой; в) как совокупность качеств, приобретаемых индивидом в макросистемах; г) как результат активности микросистем организма. Целостное описание предполагает сочетание всех планов исследования.

2. Психические явления многомерны и должны рассматриваться в разных системах измерений. Важнейшая задача теоретико-методологической работы состоит в том, чтобы объединить различные меры и способы измерения одних и тех же явлений, «связать их — по выражению Б.Ф. Ломова — в единый узел».

3. Система психических явлений должна исследоваться как многоуровневая. Выделение уровней организации позволяет преодолеть упрощённое представ-

ление о психике как некоей гомогенной целостности и указать место изучаемого феномена в системе психических явлений.

4. Необходимо учитывать совокупность разнопорядковых качеств и свойств (материально-структурных, функциональных, системных), которыми обладает человек.

5. Целостное познание психического явления предполагает выделение системы детерминант.

6. Психические явления должны изучаться в их динамике и развитии.

Хотя перечисленные принципы затрагивают разные стороны психики, в конечном счёте они замыкаются на представлениях о полисистемности бытия человека и интегральности его качеств и свойств.

По мнению В.А. Барабанщикова, специфика метода системного познания состоит в возможности описания и объяснения целостных интегральных образований действительности (целостностей). Психика объективно выступает в виде многомерного, иерархически организованного, развивающегося целого, или органической системы, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы [5, с. 36].

Системные исследования выражают форму познания психического, адекватную его природе, а главная задача психологической науки формулируется как выявление принципов и закономерностей возникновения, функционирования и развития систем: а) психики в целом, б) ее компонентов и субкомпонентов, в) образований, включающих психику в качестве своей непосредственной предпосылки или внутреннего условия (деятельности, общения, игры и т. п.).

Предметом психологического исследования является системогенез психики, а главная задача психологической науки формулируется как выявление законов организации и развития интегральных психических образований [5, с. 36].

Методологической основой нашего исследования также является системный подход как направление научного познания и социальной практики, которое ориентирует исследователя на рассмотрение исследуемых объектов как систем, «способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения» [1, с. 13]. При этом, система рассматривается как имеющая целостную структуру с многообразными типами связей между элементами системы и непрерывно взаимодействующая с другими системами. Кроме того, исследуемая система может одновременно являться подсистемой многих других связанных с ней систем.

Как отмечал Б.Ф. Ломов, «природа психического может быть понята только на основе системного подхода, т.е. рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целостная система» [10, с. 88]. Системные качества, являясь интегральными по своей сути, недоступны прямому наблюдению и могут быть выявлены лишь на основе научного анализа взаимодействия систем и условий, определяющих активность человека [10, с. 79].

При системном анализе необходимо руководствоваться общими характеристиками системы: целостностью, структурностью, взаимосвязью системы со средой, иерархичностью, множественностью её описания. Целостность понимается как несводимость системы к сумме образующих её частей и невыводимость из какой-либо части системы её целостных свойств. Структурность предполагает наличие упорядоченных связей и отношений между элементами системы, определяющих функционирование системы в целом. Иерархичность указывает на то, что

каждый элемент системы образует подсистему, а каждая подсистема может включать в себя менее общие подсистемы.

Только системные исследования индивидуальности, по мнению Т.Ф. Базылевич [4], являются оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных индивидуальных особенностей человека. Такой подход к рассмотрению неизбежно ограниченных экспериментальных фактов создает новое проблемное поле, позволяющее перейти от постулирования «мозаичной» феноменологии индивидуальности к изучению закономерностей, связывающих в целостность разные ее уровни в субъекте психической деятельности.

Интегративные механизмы, скрепляющие в целостность разнообразные проявления индивида и личности в субъекте психической деятельности, в конкретно-научном плане проявляются в любом из факторов, определяющих структуру личности. Они обнаруживаются в корреляционных плеядах, сложноорганизованных связях между отношениями и свойствами личности, интеллектуальными и другими психическими функциями, соматическими и нейродинамическими особенностями человека [2, с. 258].

Идея целостности, как имманентно присущая системному подходу к развитию, в современной психологии считается главной при воссоздании интегративности свойств и качеств человека в активном поведении. Целостность такого рода динамично развивающихся органических живых систем принципиально не может быть описана через механические взаимосвязи отдельных ее частей, уровней, признаков. По мысли И.И. Шмальгаузена [13], целое не получается суммированием частей. Оно развивается одновременно с их обособлением по мере прогрессивного усложнения организации. Целостность целесообразно изучать через «системообразующий фактор» [3], интегративность характеристик человека [8].

Системообразующим основанием, скрепляющим разноуровневые механизмы субъект-объектного взаимодействия для получения планируемого результата, является мотивационно-потребностная сфера личности [9]. Вектор «мотив—цель» обуславливает опережающий характер реагирования человека в сложноорганизованном потоке событий.

Имплицитные знания, содержащиеся в формулируемых представлениях, позволяют понять характерные для разных типов человеческой индивидуальности «сцепления» и «слития» разноуровневых ее особенностей, которые анализируются как обусловленные историко-эволюционными законами формирования системных качеств функциональных органов развивающегося в активном поведении субъект-объектного взаимодействия.

Для современной науки вскрытие объективных оснований тех интегральных свойств, которые характеризуют человека как индивида и личность, становится актуальной теоретической задачей. Показанная в исследованиях Т.Ф. Базылевич [4] интегрированность индивидуальных и общеличных черт в функциональных системах, объективизированных в антиципации, предполагает отказ от иллюзорного, но вместе с тем практикующегося в психологических разработках изначального дизъюнктивного расчленения свойств индивида (как исключительно генотипических) и личности (как бы формируемой под влиянием социума).

Целостность индивидуальности основывается на реальности единства организмических, индивидуальных и личностных компонент, получающих свою определенность в структуре развивающегося взаимодействия человека со специфической его средой. Их единство является простым инструментом образования зако-

номерных совокупностей разноуровневых характеристик человека [4, с. 232].

Исследование Т.Ф. Базылевич показало системную природу закономерного сочетания свойств индивидуальности в поведении, где системообразующим основанием ее целостности является результат, цель действия. Системный ракурс многогранных проблем индивидуальности является, таким образом, оптимальной стратегией интеграции данных о соотносимости разнообразных особенностей человека при естественном развитии субъект-объектного взаимодействия.

Исследования психических процессов (или функций) показывают их неразрывную связь и взаимопереходы [10, с. 74]. Психические процессы и психические образования могут быть поняты и изучены лишь во взаимосвязи.

С точки зрения системной концепции психики воля — одно из многих проявлений личности, причём ее необходимо рассматривать как комплекс характерных, типических свойств. Воля — это осознанный процесс достижения осознанных целей, включающий осознанные мотивы, произвольные и осознанные познавательные процессы, осознанную целенаправленную деятельность.

Обращаясь к исследованию воли как традиционно личностного образования, В.К. Калинин пишет: «одним из важнейших методологических вопросов проблемы воли является вопрос о том, в рамках какого целого может быть раскрыта функция воли, а через это понята и ее сущность» [6, с. 7]. Однако речь идет не просто о том, чтобы «вписать» волю в личностную «рамку» или ту или иную структуру, которая в конечном итоге, сосредоточивая внимание исследователей на соподчинении подструктур, не выводит к пониманию их функций в самом соотношении личности с миром, а о том, чтобы понять функциональные возможности самой личности, связанные с механизмами воли, эмоций и т. д. А такой подход является, в частности, реализацией системного подхода в его объяснительном, а не декларативном варианте [11, с. 333].

Различные направления в изучении воли выступают изолированно друг от друга. От того, насколько удастся соединить разные аспекты, т. е. реализовать системный подход, зависит прогресс в разработке этой проблемы. Важно раскрыть структуру воли как интегративного образования в контексте всей личности. Иначе, вряд ли может быть понята специфика воли как психического явления и раскрыты его закономерности.

Личность является носителем различных психических свойств, но ни мышление, ни память или чувства сами по себе еще не в состоянии вызвать сознательной активности человека, выраженную совокупность действий, производящих те или иные целесообразные изменения во внешнем мире. Для этого необходима ещё воля, которая является не чем иным, как сознанием в действии. Без воли всё может остаться на стадии благих пожеланий или переживаний.

В данном исследовании ставится задача экспериментально подтвердить взаимопроникновение и глубокую взаимосвязь интеллектуальных и волевых компонентов в целостной структуре психической регуляции деятельности.

Интеллект и воля функционируют как единое, целостное образование и изучить их составляющие можно лишь в их взаимосвязи. И если в теоретическом плане условно можно провести достаточно четкое разграничение эмоций, воли и интеллекта для уточнения смысла и специфики этих понятий, то в реальной практической деятельности субъекта такое различие будет провести нелегко.

Проблема взаимосвязи и взаимообусловленности мыслительных и волевых действий нашла свое отражение в работах многих психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Веденов, В.И. Селиванов, Е.Н. Баканов, Б.М. Теплов и др.).

Как указывал В.К. Калинин [7], волевая регуляция начинается с интеллектуального акта — осознания проблемной ситуации и им же заканчивается в момент полного разрешения проблемной ситуации. Формирование информационной основы волевой регуляции он считает одной из важнейших функций интеллекта. Наиболее выпукло, по мнению В.К. Калинина, взаимодействие воли и интеллекта проявляется в процессе принятия решения: «... понимание проблемной ситуации — это функция интеллекта и аспект регуляции предметного содержания деятельности, а уж затем необходимо подавить эмоции, связанные с мотивацией, «толкающей» на продолжение поиска — функция воли» [7, с. 175].

Принятая субъектом цель деятельности, являясь осознанным образом предвосхищаемого результата, на достижение которого направлена активность человека, формируется вследствие активной умственной деятельности. Человек, на основе сформулированной и принятой им цели определяет направления проявления произвольной активности с учётом вероятностных условий взаимодействия с окружением и своих потенциальных энергетических возможностей. При этом мыслительная активность развёртывается с опорой на память и накопленный жизненный опыт. Так появляется субъектная модель условий деятельности. Затем в результате активной интеллектуальной деятельности формируется программа исполнительских действий. После реализации программы и получения результата действий наступает очередь рефлексивной интеллектуальной активности, связанной с оцениванием результатов действий путём сравнения с критериями успешности. Принятие решения личностью понимается как нахождение принципа действия и своевременная мобилизация максимума активности, преодоление психологического барьера, как выбор главного направления активности.

Интеллектуально-волевой аспект человека является сложным психологическим образованием, механизмы развития и проявления которого невозможно понять без учёта системы взаимодействий как внутренних, (физиологических, психических), так и внешних (природных и социальных) факторов.

Для решения поставленных задач нами были подобраны и модифицированы методики, направленные на диагностику интеллекта, а также волевых и личностных параметров личности.

Тест-опросник для измерения выраженности волевых качеств у студентов, разработанный Ю.Л. Еремкиным и И.И. Купцовым, обращён к самосознанию личности. В ходе психодиагностики испытуемый оценивает у себя выраженность (частоту проявления) тех или иных волевых качеств, представленных в методике в форме ситуаций, отражающих необходимость проявления того или иного волевого качества. Здесь оцениваются дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность, готовность к преодолению трудностей. Данный опросник позволяет также высчитать величину волевого развития в целом. В методике оценивают следующие характеристики.

Признаки дисциплинированности:

- сознательное выполнение установленного в данной деятельности порядка;
- недопущение проступков (неявка на занятия, уход без разрешения и т. д.);
- соблюдение дисциплинированного поведения при изменении обстановки.

Признаки самостоятельности:

- выполнение деятельности без помощи и постоянного контроля со стороны;
- умение отстаивать свое мнение, не проявляя при этом упрямства, если неправ;
- умение соблюдать выработанные привычки самостоятельного поведения.

ния в новых условиях деятельности.

Признаки настойчивости:

- стремление постоянно доводить начатое дело до конца;
- умение длительно преследовать цель, не снижая энергии в борьбе с трудностями;
- умение продолжать деятельность при нежелании ею заниматься или при возникновении другой, более интересной деятельности;
- умение проявлять данное качество при изменившейся обстановке (смене коллектива, условий учебной деятельности и т. д.).

Признаки выдержки:

- проявление терпения и выносливости в деятельности, выполняемой в затрудненных условиях (большие помехи, неудачи и т. п.);
- умение держать себя в конфликтных ситуациях (при спорах, незаслуженном обвинении и т. д.);
- умение тормозить проявление чувств при сильном эмоциональном возбуждении;
- умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке.

Признаки организованности:

- соблюдение определённого порядка, способствующего успеху в деятельности (держать в порядке книги, рабочее место, предметы труда и развлечений и т. д.);
- планирование своих действий и разумное их чередование;
- рациональное расходование времени с учетом обстановки;
- умение вносить в свою деятельность определенную организацию при изменении обстановки.

Признаки решительности:

- быстрое и обдуманное принятие решений при выполнении того или другого действия или поступка;
- выполнение принятого решения без колебаний, уверенно;
- отсутствие растерянности при принятии решений в затрудненных условиях и во время эмоциональных возбуждений;
- проявление решительных действий в непривычной обстановке.

Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников (АСТУР) разработан в лаборатории диагностики и коррекции психического развития Психологического института РАО. Задания построены таким образом, что разные виды логических и логико-функциональных отношений представлены более или менее равномерно. АСТУР включает 9 наборов заданий (субтестов): осведомлённость, двойные аналогии (1 часть), понимание инструкций, классификация, обобщение, логические схемы, числовые закономерности, пространственные представления, двойные аналогии (2 часть).

Эмпирическую базу исследования составили 289 студентов юридического, физико-математического, естественно-географического факультетов, школьного, дошкольного и физкультурного отделений Рязанского государственного педагогического университета им. С.А. Есенина, Рязанского педагогического колледжа.

Исследование позволило нам провести не только количественный, но и качественный анализ результатов.

Результаты индивидуальных показателей по АСТУР выглядят следующим образом: 12,5 % студентов имеют высокий уровень интеллектуального развития, 13,8 % — низкий уровень развития, 73,7 % — средний уровень. Среднее арифме-

тическое $M=46,58$, среднее квадратическое отклонение $\sigma=9,28$.

Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100-процентное выполнение каждого субтеста, мы разделили испытуемых по результатам тестирования на пять подгрупп:

- 1) наиболее успешные — 10;
- 2) близкие к успешным — 20;
- 3) средние по успешности — 40;
- 4) малоуспешные — 20;
- 5) наименее успешные — 10 процентов всех испытуемых.

Средний процент выполнения в первой подгруппе равен 60,4. Вторая подгруппа в среднем выполнила задания на 54,67 %, третья — на 46,98 %, четвертая на 38,77 %, пятая — на 28,63 %.

Следующий этап анализа — выяснение количества баллов, полученных студентами по каждому субтесту. Здесь можно отметить неравномерность умственного развития студентов. Имеет место отставание в развитии такой логической операции, как установление аналогий (субтесты 2 и 8 — 34,12 % и 38,28 %) и родовидовых отношений (субтест 5 — 23,8 %), по сравнению с другими логическими операциями-классификациями (субтест 3 — 44,5 %) и обобщениями (субтест 4 — 49,58 %). Кроме того, невысокое развитие имеют навыки нахождения правил построения числового ряда (субтест 6 — 36,6 %). Наиболее успешно абитуриенты справились с заданиями на выявление общей осведомленности (субтесты 1 — 66,18 %) и с субтестом на пространственные представления (субтест 7 — 77,39 %).

Важным является анализ теста, который позволил бы выявить преобладающие склонности по разным циклам учебных дисциплин.

Наиболее успешно выполнены задания общественно-гуманитарного цикла (53,77 %), с заданиями естественно-научного цикла студенты справились на 45,05 %, физико-математического — на 35,8 %.

Таким образом, качественный анализ субтестов позволяет выявить некоторые индивидуально-психологические особенности мышления студентов, а также данные о недостатках умственного развития испытуемых.

Для оценки уровня развития волевых качеств был использован тест-опросник ВКЛ. Средние оценки всех испытуемых по каждому волевому качеству, располагаясь выше 50 %, создают своеобразный профиль с наибольшими значениями на качествах «выдержка» (9,21), «настойчивость» (8,55), «организованность» (8,46); и наименьшими на качествах «готовность преодолевать трудности» (6,24), «самостоятельность» (7,18).

Средний балл уровня волевого развития в целом равен 8,04. Полученные данные позволили разделить испытуемых на три группы:

- с высоким уровнем развития волевых качеств (более 9,55 баллов) 61 человек (21,1 % от всех студентов);
- со средним уровнем развития волевых качеств (от 5,95 до 9,55) 206 человек (71,3 %);
- с низким уровнем развития волевых качеств (менее, чем 5,95 баллов) 22 человека (7,6 %).

Планирование исследования в качестве ключевой задачи предполагало выявление соотношения между характеристиками интеллекта и воли. С этой целью мы воспользовались факторным анализом. Математическая обработка данных

осуществлена в статистической среде STATISTICA 6.0 методом факторного анализа с последующей ротацией данных методом VARIMAX.

Факторный анализ позволяет с известной долей условности заменить множество параметров меньшим числом каких-либо функций от них, сохранив при этом информацию. Данный статистический метод рассматривает общую причину генеза параметров, вошедших в отдельный фактор на основе тесноты и направленности их взаимосвязей. Варимаксный метод к тому же, как отмечает Г. Харман, обладает свойством инвариантности факторов: по варимакс-решению, полученному на наборе из «n» показателей, можно делать содержательные выводы о множестве других параметров данной области науки [12].

По результатам факторного анализа фактор 1 составили следующие характеристики: показатели АСТУР, а также такие волевые свойства, как организованность, настойчивость, решительность, готовность преодолевать трудности (шкалы № 3, 5, 6, 7 в ВКЛ). Все перечисленные характеристики вошли в фактор со знаком «плюс». Данные корреляционного и факторного анализа убедительно показывают существование общих факторов, которые включают объективные характеристики интеллектуальной и волевой сфер психики. Можно предполагать, что полученный фактор составляет тот важный механизм, который обеспечивает достижение результата и реализацию цели действия.

Резюмируя изложенные результаты, отметим следующее. Волевые и интеллектуальные свойства личности, не представляя собой гомогенную структуру, должны анализироваться в субъекте психической деятельности как гармонично организованная целостность. Адекватным способом ее познания является системный подход (целостность — его основная категория). Системный ракурс многогранных проблем единства интеллекта и воли в личности предполагает наличие общих факторов, включающих объективные характеристики этих сфер психики. Знание системной природы интеллектуально-волевой сферы личности может эффективно решать проблемы индивидуального подхода к оптимизации и гармонизации процесса психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.Ф. Проблема активности личности в психологии: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 1997.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
3. Анохин П.К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии // Вопросы психологии. 1974. № 4.
4. Базылевич Т.Ф. Введение в психологию целостной индивидуальности. М.: ИП РАН, 1998.
5. Барабанщиков В.А. Системность чувственного восприятия. М.-Воронеж, 2000.
6. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности: Дис. ... доктора психол. наук. Симферополь, 1989. 449 с.
7. Калинин В.К. Воля. Эмоции. Интеллект // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Симферополь, 1983. С. 171—175.
8. Кузьмин В.П. Принцип системности в методологии К. Маркса. М.: Политиздат, 1980.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Изд-во МГУ, 1975.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
11. Психологическая наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории. М.: ИП РАН, 1997.
12. Харман Г.Х. Современный факторный анализ. М.: Статистика, 1972.
13. Шмальгаузен И.И. Избр. труды. Организм как целое в индивидуальном и историче-

ском развитии. М.: Наука, 1982.

НАШИ АВТОРЫ

Андреева Галина Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент Коломенского государственного педагогического института (г. Коломна).

Белова Ольга Анатольевна — кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и гигиены человека Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Беляева Валентина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Богуславский Михаил Викторович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, председатель научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО (г. Москва).

Гребенкина Лидия Константиновна — доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, заведующая кафедрой педагогических технологий Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Егошкина Любовь Ивановна — учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы. № 68 (г. Рязань).

Егошкин Юрий Владимирович — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Комарова Оксана Николаевна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Котлярова Марина Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Панюкова Светлана Валерьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информатизации образования и методики информатики Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Романов Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общей педагогики и технологий дошкольного и начального образования Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Самарина Эльвира Владимировна — ассистент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Рязанского государственного педагогического университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Соколова Людмила Борисовна — доктор педагогических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург).

Тарасенко Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, педагог-психолог Оренбургского государственного профессионально-педагогического колледжа (г. Оренбург).

Фадеев Александр Вячеславович — научный сотрудник Рязанского военного автомобильного института (г. Рязань).

Журнал зарегистрирован
в Центрально-Черноземном межрегиональном
территориальном управлении МПТР России

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Главный редактор *Романов Алексей Алексеевич*

Редактор *Е.А. Микитенко*
Художник-дизайнер *А.С. Байков*
Технический редактор *О.С. Лебедева*

Подписано в печать 7.06.04. Поз. № 036. Бумага офсетная. Формат 60x84/8.
Печать трафаретная. Усл. печ. л. 10,69. Уч.-изд. 8,0. Тираж 500 экз. Заказ № 160.

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный педагогический университет
имени С.А. Есенина»
390023, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Отпечатано в редакционно-издательском центре РГПУ
390023, г. Рязань, ул. Урицкого, 22
тел. (0912) 45-20-36