

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2013

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

1.2013

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mgoru.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор*,
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

<i>Дубровина Л.А.</i> Деятельность первых психологических лабораторий в России как модель формирования профессиональных компетенций психологов	5
<i>Орлов А.А.</i> Ланкастерские школы в России в начале XIX в.	11

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

<i>Краснова Т.А.</i> Анализ теоретических основ поликультурного воспитания школьников в современных условиях	21
<i>Неелова Е.К.</i> Исследование родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями.	28
<i>Жиркова К.А.</i> Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся.	34
<i>Семёнова Т.А.</i> Ловкость дошкольников: современный взгляд на проблему.	38

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

<i>Бартош Д.К.</i> Активизация процесса эмоционального развития студентов при организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе	46
<i>Лободина Л.В.</i> Современные образовательные технологии как инструмент формирования системы методологических знаний обучающихся.	52

<i>Соколов С.В.</i>	
Проблема несоответствия современным требованиям уровня готовности выпускников технических вузов к деловому иноязычному взаимодействию	60
<i>Шепель Э.В., Сенатор С.С.</i>	
Пути и формы активизации познавательной самостоятельности студентов	69
<i>Шубина И.В.</i>	
Методы организации практической деятельности студентов в вузе	75
ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Голубина Ю.Ю.</i>	
Взаимосвязь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом.	80
<i>Розенова М.И., Киселев С.Н.</i>	
Позитивная психология в России: проблемы терминологии и целей	87
<i>Рыжов Д.М.</i>	
Развитие научных представлений о психологической защите и ее исследование у детей младшего школьного возраста	97
<i>Скорых С.А., Шурманов Е.Г.</i>	
Прогноз поведения студентов с различной структурой личности на основе иерархии мотивов	107
НАШИ АВТОРЫ	116
CONTENTS	118
ПАМЯТКА АВТОРУ	124

Л.А. Дубровина

Деятельность первых психологических лабораторий в России как модель формирования профессиональных компетенций психологов

В статье обоснована важность реализации компетентностного подхода в образовании в современных условиях. Проанализирована деятельность первых психологических лабораторий в России, выделены особенности и преимущества подготовки психологов в рамках этих объединений. Показана возможность использования опыта организации и деятельности психологических лабораторий при реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке психологов.

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, психологические лаборатории, профессиональная подготовка, экспериментально-психологические исследования.

Концепция модернизации российского образования выдвигает в качестве основной цели профессионального образования подготовку квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной деятельности по специальности и конкурентного на рынке труда. Таким образом, качество подготовки выпускника вуза рассматривается в контексте социального заказа на образование. Выпускники учебных заведений, в которых обучение нацелено только на передачу знаний, оказываются недостаточно подготовленными к самостоятельной работе в конкретных трудовых ситуациях, к дальнейшему профессиональному обучению в ходе трудовой деятельности. Необходим поиск новых форм

и методов подготовки специалистов. В современных социально-экономических условиях спрос рынка труда на специалистов с четким перечнем компетенций диктует необходимость реализации компетентного подхода в образовании.

С позиций компетентного подхода вопросы повышения качества российского образования рассматривают В.С. Аванесов, А.Д. Гладун, В.П. Панасюк, В.М. Соколова, А.И. Субетто и др., внесшие свой вклад в совершенствование и развитие системы управления качеством образования.

В рамках компетентного подхода осуществляется аналитическое осмысление профессиональных компетенций: экспликация содержания, классификация, обнаружение корреляций. Профессиональная компетентность выступает как комплекс категориально упорядоченных качеств: специальная, социальная, личностная, индивидуальная компетентность, что соответствует комплексному характеру требований к профессионалу.

Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь, связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть успешно диагностированы. Неоценимую помощь в решении задач диагностики и формирования компетенций могут оказать научно-практические исследовательские лаборатории. Внедрение накопленного опыта профессиональной подготовки через включение студентов в работу этих лабораторий представляет одно из возможных решений поставленных перед образованием задач.

В рамках компетентного подхода к профессиональной подготовке психологов представляет интерес анализ деятельности первых психологических лабораторий в России, создаваемых при учебных заведениях. Как отмечал *В.М. Бехтерев*, основатель первой в России экспериментально-психологической лаборатории (1885 г.), научные лаборатории помогают сблизить рациональное и чувственное познание, сделать его истинно целостным [1]. Ученый говорил о необходимости реализации принципа единства теории, практики и эксперимента. «То, что вырабатывается в кабинетах и лабораториях, применяется затем у кровати больного, служит предметом лабораторных исследований» [2, с. 8].

Впервые мысль о создании особого института с клиниками и лабораториями для психологических и неврологических исследований была высказана В.М. Бехтеревым в 1903 г. В 1904 г. он выступил на заседании Русского общества нормальной и патологической психологии с предложением об организации Психоневрологического института. Он говорил:

«Вспоминая известные слова великого философа древности «человек, познай самого себя», можно было бы сказать, что нарождающееся учреждение имеет своей задачей познание человека. ...Познать человека в его высших проявлениях ума, чувства и воли, в его идеалах истины, добра и красоты для того, чтобы отделить вечное от бренного, изящное от грубого; познать дитя в его первых проявлениях привязанности к матери, семье... Познать и изучить душевнобольного, чтобы облегчить его страдания и, где можно, излечить, – не значит ли это разрешить больные и самые жгучие вопросы нашей общественной жизни» [1, с. 15–16].

Открывшаяся в 1896 г. психологическая лаборатория в Новороссийском университете (г. Одесса) в отличие от других была организована при кафедре философии историко-филологического факультета *Н.Н. Ланге*. Он был первым университетским профессором-психологом, начавшим экспериментальные психологические исследования. С большим трудом после долгих хлопот он добился разрешения открыть психологическую лабораторию. Лаборатория Ланге обслуживала студентов историко-филологического факультета, которым он читал курс психологии. Излагая свои теоретические позиции, Ланге утверждал, что назначение экспериментальной психологии состоит в том, чтобы улучшить интроспекцию, следовательно, эксперимент – это улучшенный метод самонаблюдения. Следуя за экспериментальными фактами, Ланге рассматривал восприятие как развивающийся процесс, обусловленный воздействиями предметов материального мира на органы чувств, в котором происходит отражение воспринимаемого объекта. При этом наблюдаются определенные фазы восприятия, совершается переход от целостного и общего ко все более дифференцированному и в то же время наиболее полному его отражению. Ланге говорил о «перцепции вещей», утверждал зависимость восприятия от объекта, от предмета, подчеркивал предметность восприятия, его целостность. Эту целостность он объяснял тем, что содержанием чувственного образа являются объективно существующие вещи [5]. В психологической лаборатории Ланге широко развернулись исследования по когнитивной психологии, изучались психологические механизмы восприятия. Ланге считал, что подготовка специалиста невысима без его активной экспериментальной деятельности.

За развитие экспериментальных психологических исследований и открытие лабораторий выступал *Н.Я. Грот*. В 1895 г. в Московском психологическом обществе он сделал доклад «Основания экспериментальной психологии», в котором раскрыл суть психологического эксперимента [3]. Психологический эксперимент, по словам Грота, должен быть принципиально иным, чем эксперимент в естествознании, поскольку

предметом исследований является внутренний, а не внешний опыт, как в естественных науках. Психические факты, как считал Грот, требуют особых приемов и методов изучения. Они доступны наблюдению только благодаря внутреннему чувству, интроспекции. «Трудность для экспериментальной психологии, – писал Грот, – состоит вовсе не в орудии изучения психического содержания – самонаблюдении, так как внутренний опыт не может обманывать. Трудность для экспериментальной психологии заключается в способе передачи, объяснении, описании моего душевного состояния» [3, с. 19]. Поэтому надо отличать смешанный – психофизический и психофизиологический – эксперимент от чисто психологического, который должен определять чисто психологические отношения – «связь и зависимость между психическими явлениями, законами и процессами как таковыми» [3, с. 32]. Грот считал недопустимым преувеличение вспомогательной роли внешнего опыта в психологическом эксперименте. Цель психологии, подчеркивал он, в изучении «чисто психологического содержания» [3, с. 32].

В 1901 г. в Петербурге *А.П. Нечаев* организовал лабораторию, которая положила начало экспериментальным исследованиям в детской и педагогической психологии, объединила учителей, занимавшихся психологическими экспериментами в школах не только Петербурга, но и других городов.

Созданию первого Психологического института в России предшествовала деятельность психологической лаборатории под руководством *Г.И. Челпанова*. Работа этой лаборатории началась с осени 1907 г. и продолжалась до 1912 г., когда был создан Московский психологический институт. Под лабораторию была отведена небольшая аудитория, разгороженная на 3 комнаты: кабинет заведующего, читальня и экспериментальная комната. В рамках лаборатории проводился психологический семинар. Каждый год выдвигалась определенная проблематика, вокруг которой разворачивалась деятельность сотрудников лаборатории (профессоров и студентов) в течение года. Первый год работа велась по психофизической проблеме, второй год – по предмету психологии, далее исследовались проблемы личности, психология мышления, функциональная психология, психология внимания и т.д. В семинар принимались студенты после предварительного испытания: собеседование по психологии, иностранному языку, предоставление реферата по определенной проблематике. Эти испытания повышали престижность участия в работе психологической лаборатории. Одновременно с занятиями в семинаре начиналась работа по освоению психологической аппаратуры. В практикум принималось 18 человек, которые разбивались на 6 групп. Каждая

группа изучала один и тот же аппарат, с помощью которого должна была реализоваться одна и та же экспериментальная задача, ранее сформулированная руководителем при предварительном ознакомлении с главой из учебного пособия. В процессе решения поставленных задач каждый участник последовательно был испытуемым, протоколистом и экспериментатором. Протоколы просматривались руководителем. Лишь после такой предварительной подготовки студент допускался к самостоятельной опытной работе. Начинающему предлагалось повторить чью-нибудь экспериментальную работу, причем перечень этих работ был указан. Отправляясь от данных уже проведенных исследований, большинство начинающих экспериментаторов в процессе работы далеко отходило от оригиналов. На основе полученных результатов были написаны коллективные труды и индивидуальные монографии [4]. Это еще раз подтверждало, что развивая эмоциональный социальный интеллект, Челпанов добивался высокой творческой активности студентов.

Г.И. Челпанов разработал собственную концепцию подготовки психологических кадров, способных решать поставленные перед ними задачи. В рамках университетского образования он предлагал начинать с развития культуры студентов. Вначале будущему психологу необходимо определить философскую школу, в рамках которой он будет в дальнейшем работать. Параллельно с философией должны изучаться такие предметы, как логика, этика, иностранный язык (по возможности несколько). Самостоятельно проводить эксперименты он предлагал только на старших курсах университета (после третьего), после того, как у студента накоплено достаточно теоретических знаний и сформирован методологический подход, а также сформированы умения организовывать и проводить эксперименты, грамотно интерпретировать полученные результаты. Г.И. Челпанов выступал против «пустой экспериментации», «профанации психологической науки», «собирая экспериментального хлама» [7]. Ученый считал, что необходимо подготовить психолога-исследователя. Он отмечал, что предварительно необходимо научить студентов работать самостоятельно. Одним из первых шагов в этом направлении и была работа в Психологическом практикуме. Во «Введении в экспериментальную психологию» Челпанов писал: «Преподаватель на занятии должен выступать в роли консультанта, а не транслятора знаний. Но практикум – это только упражнение, и, пройдя эту стадию, практикант должен приступить к самостоятельному исследованию. Только это придает смысл университетским учреждениям» [6, с. 23].

Таким образом, опыт показывает, что через деятельность психологической лаборатории можно добиться соединения рационального и

эмоционального познания студентов, и, в результате, процесс познания приобретает целостный характер. При наличии психологической лаборатории появляется коллективная творческая деятельность, объединяющая преподавателей и студентов разных курсов в рамках разрабатываемой тематики. В процессе коллективной деятельности развивается содержательное общение – основное проявление социального интеллекта. Развивается способность понимать эмоции у себя и у других. В процессе научной совместной деятельности в рамках психологической лаборатории становится возможной самоактуализация личности. Главным социально значимым результатом самоактуализации человека в деятельности является приобретение им компетентности – специфической способности, позволяющей эффективно решать типичные проблемы, задачи, возникающие в реальных ситуациях повседневной жизни, производственной и общественной деятельности. Самоактуализация связана с развитием творческого потенциала личности. Что особенно важно для студентов-психологов, т.к. формирование межпредметной компетенции способствует принятию своих индивидуальных особенностей и позитивному самовосприятию. Позитивное самоотношение способствует установлению глубоких и тесных взаимоотношений с другими людьми. Организация работы научно-исследовательской лаборатории в рамках вуза позволяет повысить эффективность профессиональной подготовки студентов. Это проявляется в повышении мотивации обучения, развитии познавательной исследовательской активности. Выпускные квалификационные работы связываются с конкретными потребностями профессиональной деятельности, носят неформальный характер. Студенты видят результаты внедрения своих предложений и создаваемых ими моделей решения выявленных проблем. Появляется коллективная творческая деятельность преподавателей и студентов разных курсов в рамках работы лаборатории. Студенты приобретают практические профессиональные умения и навыки, проходят их самопознание и самопрезентация в профессиональной сфере. Психологическая научно-практическая лаборатория становится формой и феноменологическим методом внедрения компетентностного подхода при профессиональной подготовке психологов.

Анализ деятельности первых психологических лабораторий в России позволяет рассматривать их в качестве одной из возможных моделей формирования профессиональных компетенций и реализации компетентностного подхода в образовании.

Библиографический список

1. Бехтерев В.М. Задачи Психоневрологического института. СПб., 1908.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. М., 1991.
3. Грот Н.Я. Основания экспериментальной психологии. М., 1896.
4. История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / Под ред. Б.Ф.Ломова. М., 1990.
5. Ланге Н.Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса, 1893.
6. Челпанов Г.И. Введение в экспериментальную психологию. М.–Пг., Харьков, 1918.
7. Челпанов Г.И. О задачах Московского психологического института // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 43–45.

А.А. Орлов

Ланкастерские школы в России в начале XIX в.

Статья посвящена истории ланкастерской школы в России в начале XIX в. Автор характеризует новую методику обучения, специфику утверждения ланкастерских школ на российской почве и выявляет побудительные мотивы отказа государственной власти от данной реформы.

Ключевые слова: ланкастерская система обучения, ланкастерские школы, Э. Белл, Дж. Ланкастер, народное образование, император Александр I.

На переломных этапах российской истории высшая власть стремилась реформировать экономику государства, что неизбежно вело за собой реформы в системе образования. При этом, определяющим в политике власти было желание модернизировать производство, чтобы на равных конкурировать с ведущими западными державами (Англия, США, Франция), но не допустить никаких коренных политических изменений. Делать это становилось все труднее по мере увеличения числа самостоятельно мыслящих образованных людей. В итоге усиливающиеся хаос и сумятица в обществе заставляли остановить реформы, а потом сменить

их на контрреформы. Подобная дилемма существует и в наше время. Тем более интересно проанализировать, как российская власть решала назревшую проблему реформирования народного образования в начале XIX в.

После окончания в 1815 г. эпохи наполеоновских войн император Александр I поставил перед собой задачу перестройки здания Российского государства по английским образцам, т.к. считал систему управления Великобритании лучшей в мире [1, с. 62]. Работу государственного и экономического механизма империи следовало организовать на британский манер, а подданных воспитать по английскому образцу. Реализуя этот план, он активно действовал по всем направлениям. В Россию приглашали британских специалистов разных отраслей производства (фабрикантов, техников, механиков, металлургов, гидрологов, кораблестроителей, агрономов, архитекторов, конезаводчиков), ученых, врачей и т.д. [5]. Необходимость подготовки большого количества грамотных работников из числа русского простонародья резко возросла. И тогда император решил внедрить в России ланкастерскую систему обучения, с которой он познакомился, посещая собрания квакеров и принимая их у себя во время пребывания с официальным государственным визитом в Англии в июне 1814 г. [8, с. 404].

М.О. Гершензон указывал на другие причины, способствовавшие возникновению у Александра I интереса к новым педагогическим системам. Гершензон писал, что после победы над Наполеоном в сознании императора укрепились две главные идеи: «Одна – идея религиозная, твердая уверенность, что мир управляется Божественным Промыслом и что подчинение этому Промыслу должно быть первым законом человеческой деятельности; другая, нераздельно связанная с нею, – идея религиозно-политическая, именно уверенность, что только религия может удержать народы от безрассудных революционных увлечений, какими наполнены были последние десятилетия европейской истории, и обеспечить им мирное и правильное развитие. При таких убеждениях вопросы воспитания естественно должны были получить в глазах Александра особенную важность...». В этой связи историк считал 1816 год рубежной датой, открывающей целый «...ряд мероприятий, направленных к преобразованию народного воспитания в религиозном духе» [3, с. 53–54]. Именно тогда было разрешено приступить к переводу Св. Писания на русский язык. В августе один из ближайших сотрудников императора кн. А.Н. Голицын был назначен министром народного просвещения, а в октябре 1817 г. это министерство соединено с ведомством духовных дел, получив название Министерства духовных дел и народного просвещения. В связи с

этим событием Гершензон отметил факт командирования в Лондон по Высочайшему повелению четырех студентов Главного педагогического института в Петербурге (А.Г. Ободовского, Ф.И. Буссе, М.М. Тимаева и К.Ф. Свенске) для изучения ланкастерской системы обучения и отправку нескольких русских юношей из аристократических семейств в Швейцарию в Институт Ф.Э. Фелленберга. Институт был известен сочетанием строгого религиозного воспитания с приобретением навыков земледельческого труда [там же, с. 76–83]. В дальнейшем при нем планировалось создание в Хофвиле особого русского педагогического института под руководством Фелленберга и строительство православной церкви для студентов.

Куратором русского института предложили стать лично известному императору отставному офицеру Н.И. Кривцову. Кривцов еще в 1815 г., находясь в Париже, заинтересовался ланкастерской системой, вступил в «Общество начального обучения», пропагандировавшее эту систему, и даже начал составлять для Александра I особую записку с обоснованием необходимости учреждения в России «Нормальной школы Ланкастеровой методы» [там же, с. 29–30, 33]. Впрочем, записку эту он так и не закончил, а от назначения в Швейцарию отказался [там же, с. 55–56].

Если в Швейцарии внимание императора привлек Институт Фелленберга, то в Англии он обратился к существующей там системе образования, которую хотел применить в России. Неудивительно, что Лондон должен был стать первым пунктом пребывания русских студентов за границей. Только в Англии могла развиться методика, подобная ланкастерской. «Это было возможно, конечно, при той свободе общественной деятельности, какую искони выработал себе английский народ, а потому такой быстрый успех частных предприятий был возможен только в Англии», – писал русский педагог Л.Н. Модзалевский [7, с. 275].

Что же представляла собой ланкастерская (точнее, Белл-Ланкастерская) система взаимного обучения? Она была разработана в конце XVIII в. независимо друг от друга англиканским священником шотландцем Эндрю Беллом и учителем (квakerом с 1801 г.) Джозефом Ланкастером. Первоначально применялась Беллом в Индии, в находящемся под его руководством с 1789 г. военно-сиротском училище для мальчиков в Эгморе (Egmore) близ Мадраса (отсюда – Мадрасская система). «Увидев однажды, как малабарцы обучали детей грамоте, заставляя их чертить буквы пальцами на песке, Белль нашел этот способ во многих отношениях удобным и ввел его в своем училище. Однако, при применении этого способа, он не встретил сочувствия в своем помощнике; тогда у него явилась мысль поручить преподавание в младшем классе одному из лучших

учеников. Этот опыт оказался удачным, и постепенно новая система была введена во всех классах. К 1795 г. учение в Мадрасском училище производилось исключительно учениками, учителям же был предоставлен лишь надзор за ними и хозяйственная часть. Таким образом были введены в Мадрасском институте существенные черты системы «взаимного обучения» [11, с. 37–38].

После возвращения в Англию в 1797 г. Белл опубликовал книгу «Эксперимент в образовании...» (An Experiment in Education...), но идеи, изложенные в ней, не получили широкого распространения до тех пор, пока не были адаптированы Ланкастером и знаменитым предпринимателем-социалистом Робертом Оуэном в открытых ими собственных школах. После их успеха Белл по предложению некоторых лиц из высшего духовенства в 1807 г. основал в Лондоне школу по «системе взаимного обучения». Дешевизна, скорость и простота обучения привели к широкой популярности этого нового педагогического метода. В 1811 г. последователи Белла создали «Национальное общество содействия образованию бедных на принципах государственной церкви» (National Society for Promoting the Education of the Poor in the Principles of the Established Church). Оно взяло на себя заботу о воспитании бедных детей из семей, придерживающихся англиканского вероисповедания, в Англии и Уэльсе. Его покровителем был избран принц-регент Георг (будущий король Георг IV), президентом – архиепископ Кентерберийский (духовный глава англиканской церкви), вице-президентом – архиепископ Йоркский со всеми епископами Англии и Уэльса. Сам Белл стал суперинтендантом (управляющим) этого общества. Постепенно «Национальное общество» распространило его школьную систему по всей Англии, Шотландии и Ирландии и в 1813 г. учредило в Лондоне образцовую центральную школу с численностью 1 тыс. учеников (600 мальчиков и 400 девочек). Через 4 года в ведении общества состояло более тысячи школ и по системе Белла училось уже более 200 тыс. беднейших детей. Белл принимал живое участие в деятельности общества вплоть до смерти, завещав на его развитие капитал в 120 тыс. ф.ст.

Ланкастер в 1798 г. открыл свою школу в беднейшей части Лондона – районе Саутварк на юге города, отделенном от Вестминстера и Сити р. Темзой. Здесь он учил детей бедняков читать, писать и считать, беря треть обычной школьной платы только с половины из 100 учеников. С увеличением количества учащихся до 1 тысячи, он превратил школу полностью в бесплатную. Ланкастер много путешествовал по Англии, пропагандируя свой метод обучения и основывая школы в разных городах с помощью благотворителей. В 1803 г. он выпустил в свет брошюру

«Усовершенствования в образовании в пользу трудящихся классов общества...» (Improvements in Education, as Its Respect the Industrious Classes of the Community...). Король Георг IV обещал ему покровительство и назначил значительное ежегодное пособие. В 1805 г. Ланкастер учредил «Британское и иностранное школьное общество» (British and Foreign School Society). Оно, как и общество, основанное на идеях Белла, быстро развилось, и к 1811 г. в его школах училось около 30 тыс. бедных детей. Ланкастерские школы, благодаря простоте системы обучения, дешевизне и религиозной толерантности (в них дети читали Библию без всяких толкований), стали в большом количестве возникать в других странах. Но именно эта религиозная терпимость вызвала ненависть представителей англиканского духовенства к их создателю. В конце концов, из-за постоянных преследований он совершенно разорился и был вынужден в 1818 г. уехать в США, где его система была уже хорошо известна и успешно развивалась. В 1825 г. Ланкастер принял приглашение героя борьбы за независимость Латинской Америки президента Великой Колумбии и Боливии Симона Боливара приехать в Венесуэлу для организации там новых школ. Разойдясь с ним во взглядах, он в 1827 г. вернулся в Северную Америку, проведя остаток жизни в США и Канаде и занимаясь дальнейшим усовершенствованием своей системы.

Сущность Белл-Ланкастерского метода состояла в обучении учеников младшего возраста под руководством учителя старшими и более успевающими учениками (мониторами [monitors] у Ланкастера, помощниками [ushers] у Белла). В школах взаимного обучения учили чтению религиозных книг, письму и счёту. В них не было классов и учителей в современном смысле слова. Учащиеся, разделенные на десятки (отделения), учились у мониторов, которые получали от учителя инструкцию, чему и как надо учить в предстоящий день. Учебники отсутствовали, вместо них пользовались различными дидактическими материалами. Ученики младших классов писали палочками на песке, старших классов – грифелем на черных (аспидных) досках. В школах, созданных Ланкастером, практиковалось чтение букв, слогов, слов и текстов с таблиц, развешенных на стенах, возле которых полукругом выстраивались учащиеся. Педагогами-новаторами были разработаны особые системы награждения отличившихся и наказания нерадивых, способы передачи звуковых и визуальных сигналов от учителя мониторам и от мониторов младшим ученикам и т.д. [10, с. 75–76].

Плюсами этой системы было то, что учебный материал давался младшим школьникам на доступном им уровне, т.к. разница в возрасте и интеллектуальном развитии детей была невелика, а мониторы получали

стимул к самообразованию. Начальное образование становилось массовым и затрагивало те слои британского общества, которые раньше были лишены возможности учиться систематически. Русский историк А.Н. Пыпин отмечал: «...ланкастерские школы были по преимуществу школами для бедных по простоте и дешевизне своего устройства, при котором одного учителя могло доставать на целые сотни учеников. <...> ...Школы квакера Ланкастера... были по преимуществу “школы для всех” (schools for all), потому что они открыты были для всякого исповедания одинаково, в них всего скорее мог найти себе место беспомощный бедняк» [8, с. 22–23]. «При системе “взаимного обучения” школьники приучались к самостоятельности, воспитывалось чувство ответственности за полученные задания и вырабатывались навыки коллективной работы. ...Телесные наказания были изгнаны и заменены более высокими стимулами – соревнованием и воздействием на личное самолюбие. Современные наблюдатели сравнивали ланкастерские занятия с интересной массовой игрою, которая помогала ребенку или подростку “шутя” овладевать учебным материалом. Наконец, не меньшее значение имела широкая общественная организация дела. Ланкастерская школа не изолировалась от окружающего мира, а старалась связаться с ним крепкими узами: на учебных занятиях могли присутствовать не только родители, но и все интересующиеся новыми методами; при училищах учреждались общественные советы, которые выслушивали отчеты и оказывали содействие учителю; каждому посетителю предоставлялось право высказать свои мнения и внести предложения об изменении или улучшении работы» [4, с. 397], – писал советский историк Н.М. Дружинин.

Но в Белл-Ланкастерской системе обучения существовали и минусы, главным из которых было отсутствие у мониторов необходимых педагогических знаний и умений. По словам известного в свое время педагога Д.Д. Семенова, который сам учился в ланкастерской школе в 1842 г., «во-первых, все учение не имело никакого развивающего характера, а вдалбливалось мониторами; дети, как попугаи, повторяли за монитором, пока не усваивали “учебу”. Во-вторых, в ланкастерской школе вместе с взаимной системой обучения в широких размерах практиковалась и взаимная система наказаний и взяточничества». Имелось в виду, что некоторые мониторы, бесконтрольно распоряжаясь в своей группе, вымогали булочки, яблоки и копейки у своих нерадивых подопечных [10, с. 75]. В итоге не обеспечивалось надлежащее обучение детей, почему эта система и не получила широкого распространения как основная форма учебной работы, вызвав обоснованную критику со стороны выдающегося швейцарского педагога И.Г. Песталоцци и его последователей.

Вместе с тем, она интенсивно применялась в ряде стран (Англия, Франция, Бельгия, США, Канада, Австралия и др.) для массового обучения грамоте низов населения. Мы видим, что названные страны как раз в начале XIX в. переживали разные стадии экономического подъема или промышленного переворота. Задача, как говорилось выше, стала актуальной и для России, что побудило Александра I перенять передовую западную методику. Немаловажным мотивом для него было и то, что школы, устроенные в соответствии с ней, обойдутся правительству гораздо дешевле, нежели обычные училища, т.к. общеизвестно, что вопрос финансовой экономии в эпоху масштабных преобразований всегда становится главным. «По расчетам французских педагогов начала XIX в., начальное обучение 1 тыс. детей продолжалось по старому методу четыре года и обходилось около 144 тыс. франков, обучение такого же числа детей по ланкастерской системе заканчивалось в два года и стоило около 9,5 тыс. франков» [4, с. 397].

При введении в России ланкастерской системы император действовал различными способами [8, с. 120–121, 410–411]. Прежде всего, он обязал заниматься этим государственные органы. За дело взялись сразу два министерства: народного просвещения и внутренних дел, а также военные деятели. Как говорилось выше, в 1816 г. Министерство народного просвещения отправило по инициативе попечителя Петербургского учебного округа С.С. Уварова четырех студентов в Лондон. Они вернулись в Петербург в 1819 г. и с этого времени начинается систематическое распространение ланкастерского метода в училищах министерства и в других школах.

Кроме них еще в 1813 г. в Лондон по поручению Министерства внутренних дел был направлен доктор медицины И.Х. Гамель, отправившийся за границу для изучения ланкастерской системы на месте. Описание новой педагогической методики Гамель изложил в письме, опубликованном в журнале Министерства внутренних дел «Северная почта», и в книге, изданной в Париже в 1818 г. одновременно на французском и немецком языках. В 1816 г. он отправил свою работу в дар Александру I, который приказал перевести ее на русский язык и издать за государственный счет [2].

В 1814–1815 гг. русские офицеры во время пребывания в Париже познакомились с деятельностью «Общества начального обучения» и с ланкастерскими школами. Школы стали учреждаться в полках для обучения солдат. Вероятно, первая из них была устроена в г. Мобеже, где в 1815–1818 гг. находилась штаб-квартира генерал-лейтенанта гр. М.С. Воронцова – командующего русским оккупационным корпу-

сом во Франции. Школой руководили генерал-майор М.Ф. Орлов, один из руководителей ранней декабристской организации «Союз благоденствия», и дипломат С.И. Тургенев. Орлов был избран почетным членом «Общества начального обучения» в феврале 1816 г. Тургенев при помощи француза Анри исправил и перевел с французского на русский язык ланкастерские таблицы для обучения солдат. В Мобеже было издано руководство для солдатских ланкастерских школ, переведенное с французского языка. Успех этого опыта сделал школу известной в России. В 1818 г. ее посетили младший брат Александра I вел. кн. Михаил Павлович и К.Х. Гамель. Великий князь остался очень доволен увиденным, а Гамель отметил в своей книге, что обучавшиеся в школе 300 солдат научились читать и писать менее чем за 3 месяца [11, с. 53; 12, с. 346]. Вскоре подобные школы появились при полках Гвардейского корпуса, расквартированных в Петербурге, и в армейских дивизиях.

В 1817 г. Орлов был назначен начальником штаба 4-го пехотного корпуса в Киеве. Здесь уже существовала ланкастерская школа на 40 солдатских детей, учрежденная командиром корпуса знаменитым героем Отечественной войны 1812 г. генералом от кавалерии Н.Н. Раевским. Орлов взял управление школой в свои руки и к 1819 г. довел число учащихся до 800 чел., причем вместе с детьми там стали обучаться и взрослые солдаты. Через год количество учеников в ней достигло 1800 чел. [11, с. 54–55]. Сохранился восторженный отзыв писателя И.П. Мартоса, который, отметив, что в Киев присылают учеников из многих других мест и что приготовленные здесь учителя открывают подобные классы в Москве, Могилеве и Херсоне, назвал увиденное им в Печерской крепости училище «маткой взаимного учения» в России [6, с. 68]. Вскоре киевская школа, находившаяся в заведовании инженерного штабс-капитана Прасолова, стала образцом для учреждения других подобных учебных заведений. Орлов заботился также и о популяризации самого ланкастерского метода, собирал пожертвования для «Общества распространения училищ...» и израсходовал на это дело значительную часть своего состояния [11, с. 56]. С 1820 г. он командовал 16-й пехотной дивизией в Кишиневе и здесь также основал дивизионную ланкастерскую школу, заведовать которой поручил майору В.Ф. Раевскому – видному поэту-романтику, члену «Союза благоденствия» и кишиневской масонской ложи, другу А.С. Пушкина.

В некоторых военно-учебных заведениях России взаимное обучение вводилось с 1817 г. В 1818 г. в журнале «Сын Отечества» был опубликован отрывок из записки инженер-генерал-майора гр. Е.К. Сиверса «О способах усовершенствования образования солдатских детей в Рос-

сии», представленной Александру I. По приказу императора, Сиверс в 1814–1815 гг. должен был осмотреть многие «...из примечательнейших заведений для воспитания юношества во Франции и Германии». На основании собранных сведений он и составил свою записку. В ней автор сравнивал системы Ланкастера и Песталоцци и делал вывод о том, что в русских военно-сиротских училищах следует применить синтетическую методику. От этого «...произойдут самые благоприятные следствия, как для первоначального обучения вообще, так и в особенности для обучения детей низшего состояния, тем более, что сие учение сопровождается будет основательным практическим приучением к рукоделиям, ремеслам и вообще к тем работам, которые соответствуют назначению сего состояния» [9, с. 23]. Император благосклонно отнесся к идее Сиверса и повелел учредить особый «Комитет для введения взаимного обучения в школах, устроенных для солдатских детей» под председательством графа. В 1818 г. в Петербурге уже была подобная школа на 150 чел. Комитет организовал училища при всех батальонах и ротах, военно-сиротских отделениях (с 1823 г. переименованы в батальоны, полубатальоны и роты военных кантонистов), военных поселениях и т.д. Школы при военно-сиротских отделениях появились в Петербурге, Иркутске, Риге, Ревеле, Нижнем Новгороде, Перми, Херсоне, Астрахани, Киеве и др. городах, школы для военных кантонистов – в Оренбурге и при 3-й понтонной роте в Киеве. В этих школах обучали Закону Божию, грамоте, арифметике и военным наукам. Обучением руководили преимущественно офицеры, а также полковые священники и солдаты [11, с. 53–54]. В Царстве Польском ланкастерскую систему в первой четверти XIX в. внедрил профессор артиллерийского училища в Варшаве Ян Кржижановский. Он, в частности, ввел ее в воскресной ремесленной школе в г. Люблине, которой заведовал.

Продолжение следует.

Библиографический список

1. Внешняя политика России XIX и начала XX в. Документы российского министерства иностранных дел. Сер. 2. 1815–1830 гг. Т. I (IX). М., 1974.
2. Гамель И.[Х.] Описание способа взаимного обучения по системам Белла, Ланкастера и других, в коем изложены начало и успехи сего способа в Англии, во Франции и в других странах, и подробно изъяснены правила и порядок употребления оного в училищах / Пер. с нем. К. Кнаппе. СПб., 1820.
3. Гершензон М.О. Братья Кривцовы. М., 2001.
4. Дружинин Н.М. Декабрист И.Д. Якушкин и его ланкастерская школа // Избр. тр. Революционное движение в России в XIX в. / Отв. ред. С.С. Дмитриев. М., 1985.

5. Кросс Э.[Г.] Британцы в Петербурге: XVIII век. СПб., 2005.
6. Мартос И.Р. Ланкастерское училище в Киеве (ок. 1820 г.) // Киевская старина. 1897. Т. LVIII. № 7–8. Приложения.
7. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней. Ч. 2. СПб., 2000.
8. Пыпин А.Н. Религиозные движения при Александре I. СПб., 2000.
9. Сиверс Е.К. О новейших методах первоначального обучения // Сын Отечества. 1818. Ч. 46.
10. Телешов С.В. Ланкастерская школа в России // Педагогика. 2005. № 10.
11. Томашевская Н. Ланкастерские школы в России // Русская школа. 1913. № 3 (март). Отд. I.
12. Zacek J.C. The Lancastrian school movement in Russia // The Slavonic and East European Review. 1967. Vol. XLV. № 105 (July).

Т.А. Краснова

Анализ теоретических основ поликультурного воспитания школьников в современных условиях

В статье приводятся результаты изучения проблемы поликультурного воспитания школьников с точки зрения теоретического обоснования: раскрыта сущность поликультурного образования, показаны современные тенденции развития поликультурного воспитания.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурное воспитание, межнациональное общение.

Процессы интеграции и дифференциации в странах мира и на территории Российской Федерации ставят задачи создания условий для подготовки подрастающего поколения к жизни в поликультурном обществе. Подъем национального самосознания, стремление к этнической и этнокультурной самоидентификации обуславливают интерес народов к своей национальной культуре. В результате активных миграционных процессов общеобразовательная школа стала многонациональной, соединяющей детей с разными этнокультурными традициями.

Согласно Закону Российской Федерации «Об образовании», содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права учащихся на свободный выбор мнений и убеждений [6, с. 12]. «Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации» определяет следующие приоритеты – удовлетворение этнокультурных и языковых потребностей народов России в сопряжении с сохранением единства федерального

культурного, образовательного и духовного пространства, обеспечение качественного образования детей, обучающихся на языках народов России [9, с. 24]. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования с целью обеспечения сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации в своем содержании предусматривает, что личностные результаты освоения основной образовательной программы общего образования должны отражать формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира [14, с. 5, 8]. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» определена система базовых ценностей, на основе которых возможна консолидация многонационального народа России [8, с. 18–19].

Анализ научной педагогической литературы (О.В. Гукаленко, В.А. Ершов, А.Н. Джуринский, Г.Н. Дмитриев, В.В. Макаев, В.Н. Максимова, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова и др.) показывает, что формирование и развитие поликультурной среды в начале XXI века происходит под воздействием следующих факторов: рост числа субъектов международных отношений, увеличение участников межкультурного диалога, интенсификация миграционных процессов. Развитие современной цивилизации, связанное со стремлением отдельных личностей и целых народов обрести свою этническую идентичность и утвердить ее для своего социокультурного окружения, является одним из факторов актуализации поликультурного образования. При этом научно-технический прогресс и информатизация общества оказывают большое влияние на формирование поликультурного пространства. Таким образом, актуальность поликультурного образования определяется экономическим, политическим, культурным и социальным развитием общества.

Как научная проблема поликультурное образование заявило о себе после второй мировой войны, когда только что созданные ЮНЕСКО и ООН объявили о новой культурной и образовательной политике, базирующейся на идее поддержания человеческого достоинства, на основе общечеловеческих ценностей, наиболее четко отраженных в «Декларации прав человека».

Согласно исследованиям А.Н. Джуринского, термин «поликультурное образование» стал широко использоваться в зарубежной педагогике в 80-е гг. XX в. В 1985 г. в Международной энциклопедии образования поликультурное образование ограничивается рамками национальной,

расовой, этнической культуры и его целью является воспитание толерантного отношения к другим культурам, в выработке знания и понимания различий и сходств между культурами [4, с. 95].

Впервые проблемы поликультурного образования в России обсуждались на Всероссийской научно-практической конференции в 1997 г. В ходе конференции был проведен анализ проблем, связанных с межкультурным диалогом в субъектах Российской Федерации, где наиболее ярко прослеживается культурно-этническое многообразие. Основополагающие идеи, выдвинутые участниками конференции, были ориентированы на переход от отдельных попыток реализации поликультурного образования к целостной образовательной программе, которая подготовит учащихся к активной и развивающей деятельности в поликультурном обществе.

В диссертационном исследовании О.В. Аракелян определяет цель воспитательной работы в полиэтничном ученическом коллективе как «формирование высокой нравственной культуры межнационального общения, выражающейся в гармоничном соотношении национального, общероссийского и общечеловеческого в личности и в коллективе», и выделяет принципы воспитания нравственной культуры межнационального общения, определяет задачи многонациональной школы, представляет концепцию многонациональной школы [1].

В исследовании В.В. Макаева, З.А. Мальковой, Л.А. Супруновой цель поликультурного образования определяется как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Задачи поликультурного образования – глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры; формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России; воспитание культурного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности; создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур; воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [12, с. 6].

В исследовании Г.Д. Дмитриева поясняется, что слова «многокультурный», «мультикультурный», «поликультурный» используются как синонимы, так как первая часть этих слов означает одно и то же, но имеет разное происхождение – русское, греческое, латинское. Согласно опре-

делению автора, цель многокультурного образования – «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов, суждений людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [5, с. 34].

Исследования Г.Д. Дмитриева показывают, что мультикультурное становление личности предполагает следующие уровни: 1) толерантность; 2) понимание и принятие другой культуры; 3) уважение культуры различий; 4) утверждение культурных различий. Обучение толерантности – это развитие у индивида терпимости культурных различий и либерального отношения к ним, даже если на первый взгляд они кажутся неприятными или абсурдными; формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов оценки и понимания относительности их точности. Понимание и принятие другой культуры включает в себя изучение и оказание поддержки культурным различиям, с которым дети приходят в школу. Уважение культурных различий представляет собой восхищение и высокую оценку культурных различий. Утверждение культурных различий предполагает, что толерантности, понимания, принятия и уважения культурных различий уже недостаточно: необходима активная позиция [там же].

Важный фактор актуализации поликультурного воспитания – интеграционные мировые процессы. В условиях экономической и политической интеграции все большее значение придается различиям наций, в том числе и в воспитании. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях интеграции. В исследовании Г.М. Коджаспировой поликультурное воспитание определяется как учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и решает следующие задачи: адаптация человека к ценностям многонациональных культур; формирование понимания равноценности культур разных народов и наций; обучение взаимодействию между людьми с разными традициями; ориентация на диалог культур [7, с. 26].

А.Н. Джуринский, сравнивая поликультурное и интернациональное воспитание, считает, что как и интернациональное, поликультурное воспита-

ние предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противопоставляет дискриминации, национализму, расизму. В отличие от интернационального воспитания, поликультурное воспитание предусматривает, прежде всего, освоение культурно-образовательных ценностей, взаимодействие различных культур в плюралистической культурной среде, адаптацию к иным культурным ценностям. Соответственно в поликультурном воспитании учет этнических и национальных особенностей является более важным. Поликультурное воспитание предназначено для того, чтобы устранять противоречия между системами и нормами воспитания доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Оно предполагает адаптацию этнических групп друг к другу, отказ этнического большинства от культурной монополии [3, с. 102–105].

Согласно исследованию А.Н. Джуринского, поликультурное воспитание в России выступает в виде альтернативы социалистическому воспитанию, которое формировало личность вне национальной культуры, что было условием единства и идеологической интеграции советского общества. В современной России поликультурное воспитание означает интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим. При осмыслении этого процесса просматриваются две концепции. Одна из них исходит из понимания школы, где имеются автономные блоки, включающие систему этнокультурных знаний о том или ином народе. Подобная школа рассматривается как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Вторая концепция предлагает организовывать деятельность нерусской школы как движения школьника (носителя родной культуры) к культуре российской и мировой. При этом предлагается воспитание на диалогичной межкультурной основе [там же].

Г.Ж. Даутова выделяет сложившиеся в мировой педагогике подходы к пониманию поликультурного образования: гуманистический, культурологический, акультурационный, диалоговый, социально-психологический, этнопедагогический, глобализации. По определению Г.Ж. Даутовой, поликультурное образование – это процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры с целью духовного обогащения и развития планетарного мировоззрения, формирования взаимоуважения, дружелюбия, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. При этом целью поликультурного образования является формирование поликультурной личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в полиэтнической

среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Реализация данной цели предполагает решение следующих задач: овладение учащимися культурой собственного народа; формирование у них представлений о многообразии культур в мире и России; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; создание предпосылок для интеграции воспитанников в поликультурную среду; развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур; воспитание в духе взаимоуважения, терпимости, гуманного межнационального общения [2].

Педагогика межнационального общения является одной из дисциплин, призванных формировать культуру взаимоотношений между представителями различных народов. Согласно исследованию Д.И. Латышиной, формирование культуры межнационального общения предполагает следующие этапы: освоение родной культуры, ее истории, традиций, нравственных ценностей; формирование на этой основе чувства гордости за принадлежность родному народу, а также уважения к культуре других народов; формирование потребности людей в освоении родной культуры и культуры народов-соседей, а также культуры межнациональных отношений; перевод нравственных знаний в поведенческие нормы, что возможно лишь при организации педагогом совместной социально значимой деятельности, направленной на воспитание культуры межнационального общения [13, с. 30–31].

В последние годы заметны успехи поликультурного образования в России. Оно осуществляется в определенном педагогическом контексте.

Осуществление проекта «Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности обучающихся общеобразовательной школы», реализация которого началась в 2009 г. в трех субъектах Российской Федерации (Республика Северная Осетия-Алания, Республика Татарстан, Чеченская Республика) включает разработку и внедрение в российское образовательное пространство инновационных моделей поликультурного образования, обеспечивающих реализацию гармонически взаимосвязанных процессов формирования национальной, общероссийской и общечеловеческой идентичности граждан Российской Федерации [11].

В рамках данного проекта идет работа по следующим направлениям: изучение и обобщение опыта построения национальной (родной) школы в субъектах Российской Федерации; разработка Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации; разработка и апробация учебно-методических и психолого-педагогических техноло-

гий формирования российской гражданской идентичности для системы дошкольного и общего образования; создание экспериментальных моделей поликультурного образования и организация их практической апробации в различных регионах страны; формирование системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для работы в условиях поликультурного образования.

В «Концепции развития поликультурного образования» поставлена цель: формирование всесторонне и гармонически развитой личности, способной к творческому саморазвитию и осуществляющей этнокультурное и гражданское самоопределение на основе национальной традиции, ценностей российской и мировой культуры; воспроизводство и развитие национальных культур и родных языков народов России как необходимых инструментов социализации подрастающих поколений и важнейшей основы становления и функционирования российской гражданской нации на ее базовых уровнях – этнокультурном и национально-территориальном; формирование российской гражданской идентичности в условиях социально-политической неоднородности регионов Российской Федерации, поликультурности и полилингвальности многонационального народа России; создание условий для сохранения и развития комплиментарного сотрудничества всех этнокультурных групп в едином экономическом, социальном, политическом и культурном сообществе, именуемом российской гражданской нацией; эффективная подготовка выпускников школы и вуза к жизни в условиях федеративного государства и современной цивилизации, расширение возможностей самореализации, социального роста, повышения качества жизни; развитие образовательного и профессионального потенциала России, воспитание молодежи, подготовленной к ответственной и продуктивной интеллектуальной, организаторской, производственной деятельности в открытом поликультурном и полилингвальном мире [10].

Образование будущего должно быть адекватным культурному и этническому многообразию человечества. В этих условиях возрастает роль поликультурного воспитания школьников, которое предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Библиографический список

1. Аракелян О.В. Поликультурное образование в многонациональной школе в условиях мегаполиса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
2. Даутова Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2004.

3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. М., 1999.
4. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития // Педагогика. 2002. № 10.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
6. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 2000.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М., 2004.
8. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М., 2011.
9. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации // Вестник образования России. 2006. № 18.
10. Концепция развития поликультурного образования. URL: http://www.mon-rk.ru/index.php/halmgkelnmenu/nabasekalmmenu/item/335-poly_cult_koncept_mat.html (дата обращения: 02.05.2012).
11. Левитская А.А. Система поликультурного образования как ядро воспитательного потенциала федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Материалы Всероссийского семинара-совещания «Организация введения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», 2–3 февраля 2010 г. URL: <http://mon.gov.ru/ruk/dir/levitskaya/dok/6640> (дата обращения: 02.05.2012).
12. Макаев В.В. и др. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.
13. Педагогика межнационального общения: Учеб. пособие / Под ред. Д.И. Латышиной. М., 2004.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2011.

Е.К. Неелова

Исследование родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями

В статье рассмотрены позитивные тенденции, наметившиеся в последние годы по отношению к семьям, имеющим детей с отклонениями в развитии. Представлены результаты исследования родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми двигательными нарушениями.

ями, проведенного в «Университетском центре развития детей с особыми образовательными потребностями» при Омском государственном педагогическом университете.

Ключевые слова: тяжелые двигательные нарушения, детский церебральный паралич, семья, родительско-детские отношения, неадекватные формы взаимодействия, социальная изоляция, психокоррекционная программа.

С середины XX в. семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, все чаще становится объектом пристального внимания как в России, так и за рубежом. Данный факт объясняется бурным ростом цивилизационной культуры, когда появление в семье ребенка с проблемами в развитии перестало расцениваться как одна из самых трагических ситуаций [1; 2; 6].

В связи с позитивными тенденциями в обществе, наметившимися в последние годы по отношению к лицам с отклонениями в развитии, появились работы Т.А. Басиловой, И.Ю. Левченко, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, И.А. Смирновой, Л.И. Солнцевой, В.В. Ткачёвой и др., в которых рассматривается необходимость активного изучения проблем семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. При этом акцент коррекционного воздействия переносится на семью больного ребенка и подчеркивается важность родительского влияния на ребенка с проблемами в развитии и на создание благоприятных условий для его успешного обучения в домашних условиях.

На современном этапе развития науки учеными представлены подробные результаты изучения психологических особенностей родителей детей с отклонениями в развитии, включая родителей детей с тяжелой двигательной патологией; определены стратегические направления реабилитационной помощи таким семьям [4; 7; 9]. Однако, как показывает практика, проблемы в таких семьях достаточно сложны и вариативны, поэтому существует необходимость их дополнительного изучения [5; 8].

Ряд исследований свидетельствуют о том, что семья является для ребенка первым социальным институтом, в котором он наблюдает и усваивает образцы поведения, культурные ценности, что способствует формированию представлений о жизненных и нравственных целях.

Учитывая, что очень часто родительское поведение является как позитивным, так и негативным фактором влияния на развитие аномального ребенка (при непринятии родителями ребенка, самообвинительном восприятии, гиперопеке и др.), Н.П. Болотова, Т.Г. Горячева, И.Ю. Левченко, В.В. Ткачёва и др. выдвигают идею о взаимном влиянии родителей и ребенка [1; 3; 5]. Родительское отношение может вызвать вторичные

нарушения у ребенка, которые могут привести к различным искажениям родительского отношения. В такой же сложной ситуации оказываются семьи, воспитывающие детей с тяжелыми двигательными нарушениями (ТДН), в частности, с детским церебральным параличом (ДЦП).

ТДН у детей с ДЦП мы понимаем как стойкие органические расстройства формирования базовых моторных функций, которые сочетаются с нарушениями речевой, зрительной и мелкой моторики. Перечисленные нарушения ограничивают возможности ребенка, затрудняют его развитие в разных видах деятельности; они же обуславливают потребность в комплексной помощи, которая значительно отличается по объему, содержанию и организации от той, которая оказывается при менее выраженных двигательных нарушениях [1].

Наличие таких нарушений у ребенка является психотравмирующим фактором, который негативно влияет на психику родителей и их мотивационные установки. Так же усугублению психологического состояния родителей, с одной стороны, способствует реакция общества, которым диагноз ДЦП воспринимается как приговор всей семье, с другой стороны – трудности выбора необходимого образовательного маршрута для ребенка с ТДН. Учитывая вышесказанное, мы наблюдаем социальную изолированность таких семей и усиление беспокойства родителей по вопросам, связанным с воспитанием и обучением дошкольников данной категории.

Таким образом, возникает необходимость исследования особенностей развития родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с тяжелой двигательной патологией. Для изучения таких особенностей нами в 2009/2012 учебных годах было проведено исследование в «Университетском центре развития детей с особыми образовательными потребностями» при Омском государственном педагогическом университете. В исследовании приняли участие 25 детей с ДЦП в возрасте 5–7 лет (11 девочек и 14 мальчиков) и 39 родителей из 25 семей, воспитывающих старших дошкольников с тяжелыми проявлениями церебрального паралича, находящихся вне системы образования.

Результаты анализа данных медицинского анамнеза детей позволили выявить формы ДЦП: спастическая диплегия отмечена у 44% детей, двойная гемиплегия – у 16% детей, гемипаретическая форма ДЦП – у 20% детей, гиперкинетическая форма ДЦП – у 8% детей, смешанная форма ДЦП – у 12% детей. Состояние интеллекта детей варьирует от задержки психического развития до умственной отсталости в различной степени. У всех старших дошкольников отмечены сопутствующие заболевания: эпилепсия, патология тазовых органов, нарушения зрения,

вегето-сосудистая дистония (ВСД), гидроцефалия, грубые речевые нарушения и др.

Анализ ответов родителей при заполнении анкет, разработанных В.В. Ткачёвой, позволил выяснить следующее: 39 обследованных родителей – 64,1% матерей и 35,9% отцов; возраст родителей от 27 до 40 лет, большинство из них в возрасте 30–32 лет. Из 25 принявших участие в исследовании семей – 56% семей полные, 44% семьи – неполные. Выделены 36,3% семей со вторым младшим здоровым ребенком, и 63,7% семей со вторым старшим здоровым ребенком. Высшее образование имеют 61,6% родителей, среднее – 7,6%; 30,8% родителей дали сведения о среднем специальном образовании.

Следует отметить, что 71,7% родителей с большим трудом согласились заполнить анкету. На наш взгляд, данный факт можно рассматривать как своеобразный механизм психологической защиты, который прослеживался в дальнейшем у всех родителей при выполнении диагностических заданий.

В диагностическом блоке исследования нами были отобраны диагностические задания, авторами которых являются А.Я. Варга, В.В. Столин, В.В. Ткачёва и др. [2; 5].

Для того, чтобы дифференцировать свойства личности и определить психологический тип, родителям предлагалось заполнить анкету «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачёва). Анализ ответов респондентов показал, что 43,5% родителей имеют психосоматичный психологический тип. Представителей данного психологического типа отличает эмоциональная лабильность, все проблемы ребенка внутренне переживаются ими и не выносятся во внешний план, что является причиной нарушений в психосоматической сфере. Дальнейшее распределение родителей на подгруппы показало: 12,8% родителей мы отнесли к невротичному типу; 23,07% респондентов – к авторитарному типу; 20,3% родителей к комбинированному психологическому типу, из них 7,6% опрошенных – психосоматичные, авторитарные; 5,1% родителей – психосоматичные, невротичные; 7,6% респондентов – невротичные, авторитарные.

Для изучения особенностей родительских позиций матери или отца по отношению к своему ребенку мы использовали «Тест–опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

48,7% принявших участие в диагностике родителей составили группу, которая в родительском отношении имеет стремление инфантилизировать ребенка, приписывает ему личную и социальную несостоятельность, не видит перспектив его дальнейшего развития. Эти родители стараются оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролируют его

действия. 20,5% родителей отвергают ребенка с ДЦП; 12,8% родителей образуют с ребенком симбиотическую связь. Высокий уровень контроля над ребенком показали 15,3% родителей. Среди данной выборки только 2,5% родителей полностью принимают своего ребенка.

Социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачёва) позволила определить отсутствие теплых отношений с детьми у 84,6% родителей, симбиотические связи у 20,5% представителей представленной выборки. Полученные данные позволили установить, что 6% родителей не отметили своего ребенка, исключив тем самым факт его рождения; 7,6% матерей не сочли нужным изобразить в рамках своего ближайшего окружения мужа; ограничились в указаниях, показав только социальные роли, 79,4% родителей.

Выявление взаимоотношений в семьях, воспитывающих детей с ТДН, является достаточно сложной задачей. Поэтому мы предложили выполнить родителям модифицированный Г.Т. Хоментаскасасом тест «Кинетический рисунок семьи» [7]. 53,8% родителей отказались выполнять задание, мотивируя отказ неумением рисовать, а также нехваткой времени; 46,2% родителей согласились выполнить рисунок. Необходимо отметить, что при получении задания наблюдалось проявление тревожности практически у всех родителей.

С целью интерпретации рисунков родителей нами были использованы тестовые показатели, разработанные А.Л. Венгером [8]. Рисунки отцов отличаются от рисунков матерей схематичностью изображения. На рисунках у 30,7% родителей изображение свидетельствует о нарушении их общения с членами семьи и низком уровне эмоциональных контактов. Удаленность всех членов семьи друг от друга на представленных рисунках позволяет говорить о разобщенности, слабости эмоционального общения в семье. На негативную атмосферу, сложившуюся в семьях, также указывают фигуры членов семьи, отделенные друг от друга какими-то предметами – машиной, травой, кустарником, деревьями. На рисунках 15,3% родителей члены семьи расположены рядом, держатся за руки, что является признаком благоприятной семейной ситуации и свидетельствует о нормальном и тесном внутрисемейном общении. Так на рисунках 28,2% родителей явно продемонстрирована изолированность семьи от окружающего мира, нарушение контактов с социумом, при этом символом изолированности служит круг или рамка, отделяющие рисунок семьи от остального пространства листа.

Анкета «Определение воспитательских умений у родителей детей с отклонениями в развитии» (В.В. Ткачёва) позволила выявить воспитательские способности родителей. Анализ ответов респондентов показал

следующее: эмоционально принимают ребенка 46,2% и отвергают ребенка 53,8%; рациональное понимание проблем ребенка показали 56,4% и непонимание проблем ребенка 43,6% родителей; адекватные формы взаимодействия отмечены у 33,4% респондентов и неадекватные формы взаимодействия – у 66,6%. Эти результаты свидетельствуют о том, что большая часть родителей эмоционально не принимает своего ребенка и использует неадекватные формы взаимодействия с ним.

Результаты проведенного нами исследования позволили установить особенности в отношениях к старшему дошкольнику с ДЦП. Определение характеристик этого спектра проблем дает возможность предупредить усугубление и ухудшение ситуации в семье, в которой растет и развивается ребенок с ТДН, а также определить прогноз развития каждой конкретной семьи.

Таким образом, возникает необходимость дальнейшего решения представленной проблемы. На основе полученных данных нами планируется разработка психокоррекционной программы, направленной на оптимизацию эмоционально-личностного состояния родителей, родительско-детских взаимоотношений. Мы предполагаем, что работа в данном направлении будет способствовать полноценной интеграции семьи, воспитывающей ребенка с ДЦП, в социум.

Библиографический список

1. Болотова Н.П. Семья ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата с позиции системного анализа // Теория и практика научной и профессиональной педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, школе и вузе: Сб. науч. статей. М., 2010.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 1986.
3. Горячева Т.Г., Солнцева И.А. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения // Психология семьи и больной ребенок: Учеб. пособие: Хрестоматия / Сост. И.В. Добряков, О.В. Защирина. СПб., 2007.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб., 1998.
5. Левченко И.Ю., Ткачёва В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Метод. пособие. М., 2008.
6. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб., 2004.
7. Ткачёва В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие. М., 2007.
8. Ткачёва В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование. М., 2007.
9. Устинова Е.В. Детский церебральный паралич: Психологическая помощь дошкольникам. М., 2007.

К.А. Жиркова

Влияние изучения иностранного языка в школе на формирование эмоционального интеллекта учащихся

Статья посвящена развитию эмоционального интеллекта учащихся на уроках иностранного языка. Проанализированы и рассмотрены принципы эмоционального интеллекта; установлены наиболее эффективные возможности развития эмоционального интеллекта; рассмотрены виды и типы упражнений, способствующие проявлению активности учащихся.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, иностранный язык, эмоциональная компетентность, школа, мотивация, формирование.

Актуальной проблемой в психолого-педагогической науке остается развитие эмоционального интеллекта учащихся на уроках иностранного языка. Главная цель развития эмоционального интеллекта – мотивация к его изучению, а также практическое применение изучаемого языка.

Термин «эмоциональный интеллект» в отечественной и зарубежной методиках в последние годы получил широкое распространение. Первое использование термина «эмоциональный интеллект» обычно связывают с научным исследованием Уэйна Пейна «Исследование эмоций: Развитие эмоционального интеллекта» [4].

Эмоциональный интеллект относят к способности воспринимать, оценивать и контролировать эмоции. Некоторые исследователи предполагают, что эмоциональный интеллект можно изучать и укреплять, в то время как другие утверждают, что он врожденный.

В научных исследованиях нет единого определения эмоционального интеллекта. Ученые, занимающиеся этим вопросом, сходятся во мнении, что данное понятие позволяет объединить в себе умения различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями партнеров по общению. Стоит так же отметить, что большинство ученых, говоря об эмоциональном интеллекте, учитывают два основных аспекта: способность к управлению собственными эмоциями и создание благоприятной эмоциональной атмосферы в отношениях с другими людьми.

Если говорить о необходимости развития совокупности способностей, качеств и умений, объединенных понятием «эмоциональный интеллект»,

следует отметить, что эмоциональные умения и привычки, заложенные в детстве, станут определяющими на всю дальнейшую жизнь. Более того, умение управлять своей эмоциональной сферой оказывает благотворное влияние на психическое и соматическое здоровье ребенка, в то время как отсутствие данных способностей может привести к алекситимии – закрепленному комплексу качеств, характеризующемуся затруднением в осознании и определении собственных эмоций [2].

В современной школе урок иностранного языка дает возможности развития эмоционального интеллекта учащихся, например, использование различных коммуникативных ситуаций.

Как говорилось ранее, эмоциональный интеллект является одним из компонентов успешной коммуникации и развивается только в ее процессе. В лингводидактике многие специалисты считают, что именно обучение иностранному языку оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка и, главным образом, на его эмоциональную сферу. Иностраный язык является предметом интегративным и охватывает весь спектр интересов человека: литературу, искусство, политику, спорт. Это позволяет сделать его лично-значимым для учащихся. Таким образом, эмоциональный интеллект играет важнейшую роль в формировании языковых навыков и речевых умений в процессе изучения иностранного языка, в результате улучшается качество обучения иностранному языку в школе.

Развитие эмоционального интеллекта у школьников зависит от всех уровней деятельности учителя, начиная с планирования уроков и заканчивая характером взаимоотношений в классе как между учениками, так и между учителем и детьми. Подтверждением этому может служить книга «Эмоциональный интеллект», написанная американским психологом Дэниелом Гоуманом. В ней автор пишет о двух типах эмоционального интеллекта: внутриличностных (intra-personal) и межличностных (inter-personal).

В целях широкого раскрытия понятия «эмоциональный интеллект» рассмотрим понятие «эмоциональная компетентность». Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основана на нем. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями.

Гоулман предлагает следующие принципы эмоционального интеллекта: самооценка, самосознание, саморегуляция, мотивация, социальная, эмпатия, социальные навыки [1].

Рассмотрим их на примере обучения иностранному языку в школе, опираясь на наш исследовательский опыт.

Одним из главных принципов является самооценка. При обучении необходимо уделять внимание способностям каждого ученика и их потенциальным возможностям. Следует также оценивать усилия, затраченные на достижение поставленной цели.

Следующий принцип – самосознание. В процесс обучения вводится самоконтроль, когда каждый ученик может сам оценивать свои достижения и результаты. В целях развития реалистического мышления, необходимо делать упор на саморефлексию ребенка, его оценку своих положительных и отрицательных действий и эмоций. Сочинение рассказов, по мнению Л. Шапиро, является одним из лучших способов развития реалистического мышления детей. Научившись вести внутренний диалог с самим собой, ученики смогут лучше концентрировать свое внимание на выполнении стоящей перед ними задачи и работать более эффективно. Постоянное обращение к саморефлексии ребенка может способствовать развитию техник общения со своим «я» и стать неотъемлемой частью мыслительной и поведенческой деятельности учеников [3, с. 147].

Принцип саморегуляции заключается в демонстрировании различных моделей поведения. При этом можно использовать различные коммуникативные ситуации. Одним из важных качеств, который показывает уровень эмоционального интеллекта, является наличие чувства юмора.

К одному из самых важных принципов формирования эмоционального интеллекта можно отнести принцип мотивации достижения. Главной задачей этого принципа является создание веры у учеников в свои способности и возможности. В целях достижения этого в процессе обучения необходимо ставить перед учащимися такие задачи и цели, которые он в силах выполнить; при этом нужно обращать внимание на настойчивость и затраченные детьми усилия на выполнение задания, а не конечный результат.

Эмпатия – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. В учебном процессе учащиеся должны научиться обращать внимание на то, какие эмоции испытывают другие ученики в различных ситуациях.

Рассматривая социальные навыки важно обратить внимание на обеспечение детей такими заданиями, которые позволяют им учиться работать в группах или в паре. Учителю необходимо обращать свое внимание и поддерживать дружественные детские группы, которые образовались в классе.

Все указанные принципы обычно используются и реализуются в различных типах упражнений. Существуют также различные приемы и техники. Среди наиболее важных можно выделить игровые формы заданий.

В нашем опыте наиболее эффективной возможностью развития эмоционального интеллекта выступают виды и типы заданий, способствующие проявлению активности учащихся при диалогических и монологических высказываниях, а также на упражнениях–дискуссиях. При такой организации педагогической деятельности учащиеся общаются и делятся своими идеями на английском языке. Но для достижения заданной цели необходимо создание атмосферы доверия в педагогическом процессе. В целях ее достижения, используются упражнения, в которых учащиеся должны узнать об интересах друг друга, привычках, предпочтениях и характере каждого из участника педагогического процесса. Такие типы заданий не только способствуют развитию умений и навыков диалогической и монологической речи, но и улучшают психологическое взаимоотношение учащихся. Состав группы, в нашем опыте, менялся так, чтобы учащиеся с высоким эмоциональным интеллектом переходили разные группы. В таких случаях было отмечено, что у учащихся с более низким уровнем эмоционального интеллекта происходило его развитие.

Таким образом, мы делаем вывод, что эмоциональный интеллект развивается в процессе коммуникации, которая моделируется на уроке иностранного языка. Эмоциональная сфера учащихся, подключенная в процессе обучения, обеспечивает успешное усвоение и повышение результативности.

Библиографический список

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2008.
2. Негневицкая Е.И. Иностраный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. 1987. № 6.
3. Шапиро Л. Как воспитать ребенка с высоким коэффициентом эмоционального развития. М., 2005
4. Payne W.L. A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire // Dissertation Abstracts International. № 47.

Т.А. Семенова

Ловкость дошкольников: современный взгляд на проблему

В статье рассматриваются современные представления о ловкости и ее компонентах. Излагается мнение автора относительно методики воспитания ловкости у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: ловкость, компоненты ловкости, воспитание ловкости, дети дошкольного возраста.

Достижения современной науки и техники преобразуют условия жизни и деятельности человека. Все большее значение приобретают такие качества, как быстрота и точность движений, их своевременность, согласованность и экономичность, хорошо развитая кинестезия. Все названные категории в теории и методике физического воспитания прямо или косвенно связывают с понятием ловкость.

Ловкость – комплексное психофизическое качество, неповторимое и индивидуальное как отпечатки пальцев, позволяющее рационально использовать имеющийся двигательный опыт в неожиданно изменяющихся условиях. У детей дошкольного возраста именно ловкость свидетельствует о завершении этапа овладения ребенком движениями и позволяет рационально использовать их в повседневной жизни (Н.А. Бернштейн, В.М. Зациорский, В.И. Лях, Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков, Э.Я Степаненкова и др.) [1–4].

Анализ состояния проблемы в практике работы дошкольных образовательных учреждений дает основания полагать, что существующее представление о значении и методике воспитания у детей дошкольного возраста такого важного психофизического качества, как ловкость, не в полной мере отвечает требованиям времени. Понимание природы ловкости до сих пор базируется, главным образом, на эмпирических представлениях; разноречивы сведения о структуре ловкости и ее возрастных проявлениях; не определены надежные критерии оценки уровня развития ловкости; рекомендации по методике воспитания ловкости не имеют достаточного экспериментального обоснования. Следовательно, возникает необходимость изучения данной проблемы.

Согласно определению Н.А. Бернштейна, ловкость «...позволяет решить любую двигательную задачу: 1) правильно (т.е. адекватно и точно), 2) быстро (т.е. скоро и споро), 3) рационально (т.е. целесообразно)

но и экономично), 4) находчиво (т.е. изворотливо и инициативно)» [1]. Базой для ее развития является подвижность двигательного навыка, автоматизация которого способствует освоению новых более сложных движений. (Н.А. Бернштейн, В.М. Заиорский, В.И. Лях, Л.П. Матвеев, А.Д. Новиков и др.).

Опираясь на положения В.С. Фарфеля, мы выделили и исследовали следующие компоненты ловкости:

- осознанность выполнения физических упражнений детьми старшего дошкольного возраста;
- быстрота усвоения новых движений;
- координация двигательных действий;
- быстрота реакции на сигнал.

Так как в основе ловкости лежат морфофункциональные особенности организма, и данное психофизическое качество совершенствуется в процессе обучения, воспитание ловкости оказывает значительное влияние на построение всего педагогического процесса.

Обследование уровня физической подготовленности и уровня развития ловкости детей старшего дошкольного возраста показало, что в большинстве случаев ребенок, имеющий хорошую технику движения, демонстрирует высокий результат, в то время как дошкольник, плохо владеющий техникой, показывает низкие результаты. В отдельных случаях, обладая достаточно хорошей техникой, некоторые дети показывали низкие результаты. Причина этого явления видится в неумении эффективно и рационально использовать имеющийся двигательный потенциал, а также низких функциональных возможностях организма ребенка.

Низкое качество движений испытуемых, несформированность двигательных навыков не позволяют судить об уровне развития ловкости, так как проявление данного психофизического качества, в нашем понимании, связано с осознанным и эффективным использованием двигательного опыта, быстротой усвоения нового, демонстрацией сложнокоординированной деятельности и быстротой реакции на сигнал (В.С. Фарфель и др.) [4].

Так как проявление ловкости теснейшим образом связано с осознанным выполнением движений, была проведена диагностика осознанности выполнения детьми физических упражнений (О.И. Кокорева, О.А. Кувшинова, Э.Я. Степаненкова и др.). В ходе эксперимента мы просили детей объяснить, что такое «исходное положение», последовательность его выполнения и оценить правильность его выполнения.

Содержание ответов было примерно следующее: «Исходное положение мы всегда делаем на физкультуре; это нужно, чтобы правильно выполнить упражнение» (31%), «...когда стоишь и не двигаешься»,

«нужно посмотреть на воспитателя и сделать, как он» (12%), «не знаю, что такое исходное положение, мы всегда повторяем за воспитателем» (57%). Ответы детей подтвердили наше предположение, что воспитатели чаще прибегают к механическому показу, мало обращаются к сознанию детей, не раскрывают зависимость между правильно принятым исходным положением и конечным результатом движения.

Чтобы проверить, насколько адекватно дошкольники умеют оценивать правильность выполнения движения, определять и называть положение тела и его частей в пространстве при выполнении упражнений, мы просили детей научить взрослого выполнять какое-либо упражнение, а затем исправить ошибки, допущенные экспериментатором при выполнении. При этом полное описание движения отмечено лишь несколькими дошкольниками, большинство детей сочетали описание движения с показом или просто показывали упражнение. Например: «Упражнение «Пружина»: стоишь прямо, руки на пояс, пяточки вместе, а носочки в разные стороны. Потом надо присесть и, выпрямляясь, подниматься на носочки»; «Исходное положение – стоя, ноги на ширине плеч, поднимать руки через стороны вверх, затем опускать вниз»; «Приготовиться, принять исходное положение – ножки вместе, руки назад, вверх, вниз»; «Надо встать вот так (показывает), а потом делать вот так (показывает)»; «Надо спросить у воспитателя, но я могу показать».

С заданием экспериментатора – заметить и выделить ошибки при выполнении упражнения – большинство детей справились, некоторые даже старались пояснить свои замечания. «Нет, неправильно, Вы не поднимались на носочки. Вы плохо запомнили, потому что невнимательно слушали»; «Да, правильно, только руки надо сюда (показывает)»; «Не получилось, потому что плохо слушали». Это доказывает, что дети шестого года жизни могут понять и проанализировать действия партнера, т.е. спрогнозировать изменения окружающей обстановки и принять быстрое и правильное решение.

В процессе обследования также решалась задача выявления представлений о ловкости у детей шестого года жизни. Для этого детям задавали вопросы: «Можно ли назвать тебя ловким, почему?» и «Кто в вашей группе самый ловкий, почему ты так считаешь?».

Ответы детей не отличались разнообразием: они либо затруднялись ответить, либо мотивировали свой выбор оценкой воспитателя: «Олеся – ловкая, ее воспитатель всегда хвалит» или «Дима – ловкий, его на соревнования берут».

Лишь несколько из опрошенных детей сумели обосновать свой ответ: «Я – ловкая, потому что быстро бегаю и увертываюсь от мяча»; «Серё-

жа – ловкий, он выигрывает во всех соревнованиях»; «Юля – ловкая, она умеет лазать по шведской стенке и крутить обруч»; «Я – неловкая, медленно бегаю, а Вова – ловкий, когда играем, его никто не может поймать, он уворачивается»; «Марина – ловкая, она хитро делает, сначала спрячется, а потом начинает всех ловить».

Полученные данные свидетельствуют, что дети шестого года жизни могут понять взаимосвязь между уровнем развития ловкости, степенью сформированности двигательных навыков и умелом их применении в игровой ситуации.

Таким образом, мы определили, что в старшем дошкольном возрасте имеются необходимые предпосылки для воспитания ловкости. Но какие средства и методы для этого используют воспитатели, какова роль подвижных игр в этом процессе? Для получения ответов на эти и другие вопросы было проведено анкетирование воспитателей и воспитателей по физической культуре, работающих в дошкольных образовательных учреждениях города Москвы и ближайшего Подмосковья. В исследовании приняли участие достаточно квалифицированные педагоги, имеющие опыт работы с детьми.

Результаты анкетирования показали, что воспитатели очень высоко оценивают значение ловкости для подготовки детей дошкольного возраста к дальнейшей жизни. Ранжируя ответы, мы отметили: 12% воспитателей подчеркивают важность совершенствования координации движений, 8% отмечают необходимость обучения ребенка управлению своим телом; 6% опрошенных говорят, что ловкость помогает приспособляться к изменениям окружающей обстановки; 5% отмечают значение ловкости, но не раскрывают его; примерно по 3% педагогов видят значение ловкости в следующих проявлениях: умение детей думать, анализировать; формирование быстроты, выносливости; положительное влияние на общее развитие личности ребенка; обеспечение уверенного поведения в играх и т.п.

Хотя воспитатели сумели разносторонне и по достоинству оценить значение психофизического качества ловкости, в определении этого понятия они испытывали затруднения. Большинство опрошенных (14%) назвали ловкость умением четко координировать свои действия; 12% ответили, что ловкость – это быстрота реагирования на изменения обстановки; 9% назвали взаимосвязь ловкости с быстротой овладения новыми движениями. Остальные группы ответов (по 3–5%) сводились к кратким определениям: физическое качество, быстрота, поведение человека, изворотливость и т.д. Относительно проявления ловкости 34% воспитателей выделили проявление ловкости в играх; 12% – в повседневной жизни;

7% – в способности решить двигательную задачу. Остальные ответы были связаны с координацией и точностью движений, быстротой усвоения нового, скоростью выполнения задания и т.п. (1–2%).

Таким образом, можно подвести предварительные итоги. Что такое ловкость, воспитатели, участвующие в исследовании, знают в общих чертах, но конкретно определить границы ловкости и ее проявлений смогли лишь 35% респондентов. При этом никто не сказал о том, что ловкость и ее проявления связаны с проблемой управления движениями и уровнем развитием коры головного мозга. Объяснение этому факту видится в отсутствии специальной литературы, посвященной проблеме воспитания ловкости у детей дошкольного возраста.

Еще большие затруднения у воспитателей детских садов были вызваны вопросами, связанными с определением средств и методов воспитания ловкости. Так, 9% респондентов назвали подвижные и спортивные игры. По 3% педагогов определили следующие приемы: изменение скорости и темпа выполнения упражнения, зеркальное выполнение упражнений, усложнение условий выполнения движений, игры с мячом. Игры с увертыванием были названы лишь 1 воспитателем, что составило менее 1%. Среди ученых, занимающихся проблемой воспитания ловкости, были названы В.М. Зациорский и В.С. Фарфель, при этом 96% опрошенных не дали ответа на этот вопрос. Тем не менее, 90% педагогов хотели бы получить дополнительную информацию и конкретные рекомендации по воспитанию ловкости у детей дошкольного возраста.

Поскольку воспитание ловкости происходит под влиянием обучения в процессе формирования и совершенствования двигательных навыков, были проанализированы содержание и методы обучения движениям в практике работы дошкольных образовательных учреждений, обращая особое внимание на использование в работе с детьми подвижных игр. Для получения информации по данному вопросу были изучены планы воспитательно-образовательной работы и проведены наблюдения за работой воспитателей по физической культуре и педагогов контрольной и экспериментальной групп. Анализ календарно-тематических планов воспитательно-образовательной работы педагогов старших групп показал, что в большинстве случаев отсутствует система формирования двигательных навыков. Многие педагогические работники планируют разучивание основных движений с детьми на занятиях, однако не уделяют внимание их совершенствованию. Нам не удалось проследить поэтапное обучение движениям. Чаще всего в планах наблюдались записи следующего характера: «Учить детей прыгать в длину с места», «Развивать ловкость в подвижной игре», «Поупражнять Олю и Сережу в прыжках со

скалкой» и т.п. В планировании не было отражено вариативное проведение упражнений и подвижных игр, не отмечены элементы техники, над которыми непосредственно должен работать педагог при проведении подвижных игр.

Следует отметить, что в планах практически не нашло отражения осуществление индивидуального подхода к детям. Всей группе предлагались одинаковые задания без учета уровня физической подготовленности, особенностей нервно-психического развития дошкольников. То обстоятельство, что одно и то же движение у разных детей группы может находиться на разных стадиях формирования и требовать различные методы и приемы работы, не принималось во внимание.

Анализ планов также показал, что связь между обучением движениям на занятиях и использованием подвижных игр с целью их совершенствования практически не соблюдалось. То есть дети, правильно усвоив на занятиях основные элементы движений, не совершенствовали их в играх, а допускали в выполнении этих движений ошибки. Таким образом, результаты двигательного опыта, накопленного в специально организованной обстановке, не переносятся в повседневную двигательную деятельность. При этом игры, планируемые воспитателями, были однообразными по тематике и двигательному содержанию.

Предположив, что отсутствие постановки и решения задач, о которых говорилось ранее, у большинства педагогов связано с требованиями программы, в соответствии с которой они строили свою работу, мы рассмотрели ряд вариативных программ по физическому воспитанию с точки зрения проблемы развития ловкости. Проанализировав специальную литературу по проблеме, мы сделали вывод, что задачи и средства воспитания данного психофизического качества у детей дошкольного возраста четко выделены в «Типовой программе» (1995) и «Программе воспитания и обучения в детском саду» (2005); поставлены задачи, но не предложены средства воспитания данного качества в программах «Детство» (1997), «Из детства в отрочество» (1998); базисная программа «Истоки» (1997) содержит информацию о том, что в старшем дошкольном возрасте показатели ловкости улучшаются, но задача воспитания данного качества не выделена; программа «С физкультурой в ногу из детского сада в школу» (1998) ставит задачу и рассматривает средства развития двигательных качеств и способностей детей, однако ловкость рассматривает как координационную способность; в программах «Радуга» (1996) и «Физкультура от 3 до 17» (1996) не поставлена задача воспитания ловкости, однако предполагается проведение отдельных упражнений и игр, косвенно влияющих на ее развитие.

Данное обстоятельство подтверждает, во-первых, огромное значение психофизического качества ловкости для развития детей дошкольного возраста; во-вторых, свидетельствует о недостаточном внедрении в практику работы детских садов методов и приемов, направленных на воспитание этого качества.

Дополнительно нами было проведено наблюдение за соблюдением воспитателями методики проведения подвижных игр с детьми шестого года жизни на физкультурных занятиях, а также во время утренней и вечерней прогулки. Наблюдения показали, что в большинстве случаев методика обучения детей характеризуется преимущественным применением образца движения и его воспроизведением детьми, недостаточным применением словесной инструкции, отсутствием анализа качества выполнения движения детьми. Это не формирует осознанное представление о движении, не активизирует мышление и творчество детей и, в конечном итоге, не способствует совершенствованию двигательных навыков и их сознательному использованию в подвижных играх. Следует отметить, что в игре «Ловишки» все дети бегают в одном направлении (по часовой стрелке), не применяя приемы увертывания, не используя «обманных» движений, не изменяя скорость бега; в игре «Затейники» движения однообразны, шаблонны. Все это подтверждает отсутствие использования в игре детьми двигательного опыта.

Из беседы с педагогами выяснилось, что воспитатели опасаются снижения моторной плотности занятий, поэтому стараются сами показать и объяснить упражнение, не привлекая к анализу движения детей; практически не используют развернутую и мотивированную оценку выполнения движения ребенком; исправляют лишь наиболее общие, часто встречающиеся ошибки. Однообразие тематики подвижных игр объяснялось желанием детей играть именно в эту игру, не изменяя ее содержание и не используя вариативное проведение. Бег с увертыванием не практикуется из-за возможного возникновения случаев травматизма.

Таким образом, результаты наблюдений позволили сделать вывод, что совершенствование двигательных навыков и воспитание ловкости у детей старшего дошкольного возраста остаются без должного внимания педагогов. Не уделяется должного внимания вариативному проведению подвижных игр и сознательному, творческому использованию в играх двигательного опыта детей. Таким образом, цель физического воспитания – подготовка к жизни – не может быть полностью реализована.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М., 1991.
2. Зациорский В.М. Физические качества спортсмена. М., 1970.
3. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
4. Фарфель В.С. Физиология спорта: Очерк. М., 1960.

Д.К. Бартош

Активизация процесса эмоционального развития студентов при организации профессиональной подготовки в педагогическом вузе

В статье активизация эмоционального развития студентов рассматривается через процесс формирования эмоциональной культуры, способствующей эффективной профессиональной подготовке будущих педагогов. Проанализирован понятийный аппарат; определены необходимые формы, методы и технологии, способствующие формированию у будущих учителей эмоциональной компетентности.

Ключевые слова: эмоциональная культура, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, студент, вуз.

Проблема активизации образовательного процесса является центральной в современной педагогике. Из всего многообразия форм активизации профессионального обучения будущих педагогов мы остановимся на одном – активизация процесса эмоционального развития личности, формирование его эмоциональной культуры.

Актуальность изучения проблемы становления личности будущего педагога вызывает необходимость выявить особенности работы со студентами, определить специфику развития такого личностного качества, как эмоциональная культура, с целью повышения его профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Поставленные цель и задачи потребовали изучения фундаментальных работ П.К. Анохина, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, П.В. Симонова, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и др., что позволило выявить богатство эмоций и раскрыть их процессуаль-

ность в категориях теории познания; обосновать необходимость организации подготовки учителя на позициях теории развивающего обучения.

В статье обоснован подход к эмоциональному развитию студентов, определяющий роль эмоциональной культуры в системе профессиональной подготовки. Актуальность изучения проблемы связана также с предложением к общественности обсудить проект Профессионального стандарта педагога (Концепция и содержание), вывешенный на сайте Министерства образования и науки 15 февраля 2013 г., где отмечено, что в процессе воспитательной работы педагог должен «уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)». Таким образом, мы считаем важным развитие у самого педагога эмоциональных качеств, связанных с их ролью в системе личностных характеристик, еще на стадии профессионального становления педагога с целью формирования его готовности к деятельности в условиях эмоциональных воздействий.

Следует отметить, что целенаправленная подготовка в данном направлении в должной мере в педагогических вузах не ведется. Начинающие педагоги оказываются неподготовленными к преодолению трудных ситуаций, возникающих в процессе реализации профессиональных обязанностей. Формирование их эмоциональной культуры осуществляется стихийно, что нередко приводит к серьезным проблемам в ходе их профессионального становления, вплоть до отказа от работы по специальности.

Формирование профессиональной культуры у будущего педагога на примере ее составляющей – эмоциональной культуры, которую рассматривают как составную часть общей культуры, понимают как «совокупность интеллектуальных способностей, обеспечивающих понимание эмоциональных состояний и управление ими» или «эмоциональная компетентность», которые в специальной литературе по психологии рассматриваются как равнозначные понятия [4].

Понятия «эмоциональная культура», «эмоциональная компетентность», «эмоциональный интеллект» достаточно новые и общепринятого и однозначного понимания их трактовок пока не сложилось. Как указано в Википедии, эмоциональный интеллект – это способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую получаем или передаем с помощью эмоций. Эмоции, как отмечал Ч. Дарвин, обеспечивают наше выживание благодаря тому, что сигнализируют о важности той или иной информации и обеспечивают необходимое в конкретной ситуации поведение. Согласно Сэловею и Мейеру, эмоциональный интеллект – это совокупность четырех навыков: точность оценки и

выражения эмоций, использование эмоций в мыслительной деятельности, понимание эмоций, управление эмоциями [6]. Дэниэл Гоулман рассматривает эмоциональную компетентность как «способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и чтобы хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействиях с другими» [2].

Эмоциональная культура, на наш взгляд, включает ряд умений личности:

1) осознавать и оценивать свои личностные характеристики, причины их проявления и последствия, к которым они могут привести, составлять план личного развития;

2) управлять своими установками, поведением, принимать решения, быть, где надо настойчивым, гибким, справляться со стрессовыми и конфликтными ситуациями, управлять своими эмоциями так, чтобы они работали на себя, а не против;

3) мотивировать себя, определяя четкие направления движения, условия достижения результатов, настрой на положительный результат: выстраивать свою жизнь и работу с позиции внутренних и внешних воздействий;

5) понимать людей, их эмоции, чувства, почему они ведут себя так или иначе, быть терпимым;

6) строить взаимоотношения с людьми на принципах доверия, уважения;

7) договариваться, быть хорошим участником команды [1].

Сформированная в процессе обучения в вузе эмоциональная культура педагога позволит ему устанавливать с учащимися взаимоотношения, основанные на уважении человеческого достоинства, что, с одной стороны, обеспечит эмоциональную устойчивость педагога, а, с другой стороны, будет мотивировать учащихся к учебно-познавательной деятельности, способствовать обеспечению эффективности процесса обучения и достижению учащимися хороших результатов в учебе. Эмоциональная культура педагога подразумевает, с одной стороны, умение управлять своими собственными эмоциями, то есть эмоциональную устойчивость, и, с другой стороны, способность воспринимать внутренний мир ученика, безошибочно определять характер его эмоциональных состояний, сопереживать ему и использовать свое понимание обучаемого не в своих, а в его интересах, то есть эмпатию [3].

К числу основных человеческих эмоций ученые относят радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, интерес и др. По отношению к педагогическому процессу целесообразно использовать

деление эмоций на положительные и отрицательные, то есть приятные и неприятные, или положительные – радость, симпатия, восхищение, благодарность, привязанность, уважение, доверие, гордость, восторг и др., и отрицательные – зависть, обида, страх, грусть, ярость, боязнь, досада, безнадежность, сожаление, разочарование, уныние, скука, вина, растерянность, негодование и др.

На возникновение эмоций существенное влияние оказывает новизна или необычность ситуации. Поэтому любая новая, лично значимая для субъекта ситуация нередко приобретает для него в той или иной мере эмоциональную окраску. Вместе с тем следует отметить, что в зависимости от индивидуальных особенностей человека, его менталитета, темперамента, наличия или отсутствия у него жизненного опыта, а также от ситуации, в которой он находится, одна и та же причина может вызывать у него разные эмоции. Поэтому для успешного процесса подготовки студента к профессиональной деятельности весьма актуальным является вопрос, как он может повлиять на эмоции ребенка для достижения им хороших результатов в учебе.

Для ответа на этот вопрос необходимо определить, во-первых, какие эмоции обучаемых должны находиться в центре внимания обучающихся, и, во-вторых, разработать такие стратегии работы на уроке, которые путем воздействия на соответствующие эмоции способствуют достижению хорошего усвоения материала и, тем самым, эффективности процесса обучения. Следует также подчеркнуть, что педагог должен учитывать тот факт, что с эмоциями напрямую связан также и процесс запоминания новой информации. Лучше усваивается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенный учебный материал и материал, заученный с хорошим настроением [5].

Опыт проведения исследования процесса эмоционального становления будущих педагогов при подготовке к профессиональной деятельности выявил, что умение управлять своими собственными эмоциями требует специальных теоретических знаний по психологии и психологического и методико-педагогического видов тренинга. Умение безошибочно определять характер эмоциональных состояний ученика и сопереживать ему может быть как врожденным свойством личности студента, так и приобретаться им в результате специальных спецкурсов и тренингов в процессе обучения в педагогическом вузе. Умение прогнозировать эмоциональное состояние учеников на уроке требует практического опыта работы в школе, знание программы, тематического плана по иностранному языку, а также, что на наш взгляд, не менее важно и подтверждено опытом работы в школе, от умения и навыков учителя использовать компьютерные

технологии и другие наглядные средства обучения. Для управления эмоциями учащихся на уроке необходимы знания определенных стратегий и технологий обучения, которые направлены на поддержание и стимулирование положительных эмоций и снижение интенсивности отрицательных эмоций учеников, а также навыки их применения в определенных учебных ситуациях.

У студентов, оценивающих результаты своего первого опыта работы в школе, возникает осознанная необходимость в целенаправленном пополнении недостающих и систематизации уже имеющихся у них знаний по психологии эмоций и их методико-педагогической реализации, что требует: а) включение соответствующих новых предметов в программы обучения, б) после прохождения первой педагогической практики введение спецкурса, затрагивающего наиболее актуальные для организации процесса обучения в школе аспекты теории эмоций и их методико-педагогического обеспечения; в) использование тренинговых занятий, деловых и ролевых игр, групповых дискуссий, моделирование ситуаций педагогического общения.

Исследование сформулированной в названии проблемы выявило особенности этого процесса и определило важность учета эмоций в процессе обучения. С этой целью нами был проведен опрос студентов для выявления:

- роли учета эмоций у обучаемых;
 - перечня эмоций, которые опрашиваемые наиболее часто испытывают на занятиях;
 - определения комплекса эмоций обучаемых, которые преподаватель должен учитывать/принимать во внимание во время занятия;
 - частотности, с которой опрашиваемые за определенный промежуток времени испытывают на занятиях (страх, зависть, гнев, симпатия, удовольствие);
 - действий преподавателя, которые могут, по мнению опрашиваемого, снижать у него отрицательные эмоции (страх, зависть, гнев) и укреплять положительные эмоции (чувство симпатии, доброжелательность к другим студентам в группе; удовольствие/удовлетворение от работы на занятии).
- Результаты опроса показали, что большинство опрошенных считает важным учет их эмоционального состояния на занятиях; все опрошенные испытывают на занятиях такие эмоции, как страх, зависть, гнев, симпатия, удовольствие; наиболее важными эмоциями в учебном процессе, требующими внимания обучающего, являются страх, удовольствие, гнев и зависть и др. По мнению студентов, чтобы укрепить либо стимулировать положительные эмоции и снизить отрицательные, преподавателю необхо-

димо: давать задания, выполнение которых позволяет испытать чувство успеха; обсуждать вместе со студентами допущенные ими ошибки и выяснять их причины; относиться ко всем студентам одинаково ровно, не отдавая никому предпочтения; быть доброжелательным по отношению к студентам и культивировать у них толерантность и готовность помочь друг другу; давать задания, способствующие более тесному общению между студентами; практиковать на занятиях работу в группах; использовать задания, направленные на раскрытие творческих способностей студентов; использовать на занятиях материалы, содержащие юмор.

Сформированность навыков проявления эмоциональной культуры в практической деятельности оценивается высоким уровнем знаний и представлений о видах эмоций, о важности их учета в учебном процессе для создания эмоциональной комфортности; умениями грамотно анализировать и оценивать свои собственные эмоциональные состояния и готовность использовать их в условиях школьного учебно-воспитательного процесса.

Профессиональная подготовка в педагогическом вузе может осуществляться в рамках творческих мастерских, как это, например, происходит в Институте иностранных языков МГПУ; при активном участии в создании сценариев и презентаций к конкретным урокам и темам УМК по немецкому языку с учетом всех требований, предъявляемых к эмоциональной насыщенности учебного материала; во время педагогической практики в школе. Апробация подготовленных презентаций во время практики позволяет студентам оценить их влияние на эмоциональное состояние учеников, их мотивацию и степень усвоения учебного материала, что способствует формированию у будущих учителей эмоциональной компетентности в плане ее практической реализации.

Таким образом, мы считаем, что воспитание эмоциональной культуры, обретение студентами знаний и ценностных качеств, переходящих в сформированность эмоциональной компетентности, позволит расширить пространство для педагогического творчества, создаст условия для эффективной их подготовки к профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бартош Д.К. Особенности формирования эмоциональной культуры будущего учителя иностранного языка // Среднее профессиональное образование. 2011. № 2.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2008.
3. Истомина М. Эмоциональная культура педагога как показатель профессиональной компетентности // Педсовет.org. URL: <http://pedsovet.org/> (дата обращения: 02.05.2012).

4. Немов С.Р. Общие основы психологии: В 2 кн. М., 2003.
5. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб., 2010.
6. Эмоциональный интеллект. URL: ru.wikipedia.org/wiki/ (дата обращения: 02.05.2012).

Л.В. Лободина

Современные образовательные технологии как инструмент формирования системы методологических знаний обучающихся

В статье предложены определение, структура и содержательное наполнение функций методологических знаний, которые позволяют взять за основу формирования системы методологических знаний обучающихся инструментарий современных образовательных технологий; приведены примеры использования приемов технологии развития критического мышления для формирования базовых понятий естественно-научных дисциплин.

Ключевые слова: базовое понятие, критическое мышление, методологические знания, современные образовательные технологии, теоретический конструкт.

Задача формирования у обучающихся системы методологических знаний в процессе изучения любой предметной области является одной из важнейших задач педагогики и методики. Поиск путей решения этой задачи начинается с нахождения ответов на вопросы: *что понимать под методологическими знаниями вообще и конкретной научной, предметной области в частности, каково их соотношение, структура и функции*. Подобные вопросы, как и всё, что относится к философскому обоснованию науки, всегда были одними из самых сложных и порождали различные точки зрения.

В трудах современных исследователей наиболее признанной стала структура методологического знания, выделяющая философский (гно-

сеологический), общенаучный, конкретно-научный, технологический уровни. Некоторые исследователи добавляют к этим уровням междисциплинарный (В.В. Краевский), другие – операциональный (Ю.А. Самоненко).

Содержание первого уровня составляют общие принципы познания; второй уровень представлен теоретическими концепциями, применимыми к большинству научных дисциплин; третий уровень составляет совокупность методов исследования некоторой научной области; четвертый образуют методика и техника исследования. Междисциплинарный уровень характеризуется взаимосвязями и проникновениями методов одних отраслей научного знания в другие; на операциональном уровне происходит отбор логических операций и приемов умственной деятельности безотносительно к содержанию конкретных решаемых задач.

Однако с развитием науки и сопряжением областей теоретического и прикладного знания стали образовываться новые приемы и способы исследования, новые стратегии научного поиска. Научные знания превратились в непрерывно развивающуюся систему, в которой возникают новые уровни, взаимодействующие с ранее сложившимися. Развитие методологии отдельных научных областей приобрело направленность на внутренние механизмы, логику движения и организацию конкретно-научного знания.

Тем не менее, методологию отдельной научной отрасли по-прежнему связывают с системой знаний об исходных положениях, основаниях и структуре данной науки, принципах ее формирования, способах добытия знания и т.д. Подобный подход, являясь верным в своей основе, оставляет в стороне субъекта процесса познания – человека – с присущими ему психологическими особенностями.

Содержание методологических знаний, раскрываемое применительно к отдельной научной области, отражает «конкретно-научный аспект соответствующей категории на конкретном материале данной науки. Категория, напротив, имеет общенаучный, а иногда и философский характер и выступает в данной науке лишь частично, наряду с другими» [1, с. 251]. Какая-либо одна отрасль теоретического знания не может претендовать на полное и всестороннее раскрытие сущности данной категории. В то же время, «категории как раз и представляют собою те всеобщие формы (схемы) деятельности субъекта, посредством которых вообще становится возможным связный опыт, т.е. разрозненные восприятия фиксируются в виде знания» [там же, с. 253]. Учитывая вышесказанное, содержание категории «методологические знания» определим следующим образом [2, с. 50].

Методологические знания есть совокупность интеллектуальных инструментальных средств, обеспечивающих восприятие новой информации, осмысливание, понимание и встраивание ее в субъективную модель знаний индивидуума, которые, развивая семантическую память, определяют основу познавательной активности обучающегося.

Категориальный подход к определению методологических знаний позволяет проецировать содержание этого понятия на различные конкретно-научные области и учитывать лично ориентированный характер процесса познавательной деятельности и психологические закономерности, лежащие в его основе. Структуру методологических знаний будем понимать как совокупность специфических идеальных объектов, абстракций, отражающих те или иные свойства объектов реального мира в системе представлений некоторой научной области.

Структурные элементы методологических знаний, содержание которых отражено в базовых понятиях соответствующей предметной области, назовем *теоретическими конструктами*. К основным компонентам системы методологических знаний отнесем знания о базовых понятиях-предметах, понятиях-свойствах, понятиях-признаках, знания о методах, прикладные знания.

Закономерности мыслительной деятельности приводят к тому, что знания о теоретических конструктах не могут возникнуть в готовом виде; они должны пройти определенные стадии завершенности, которые можно условно обозначить как уровни систематизации, обобщенности, абстрагирования и формализации.

Подобный подход к пониманию сущности и структуры методологических знаний позволяет в полной мере использовать в процессе их формирования инструментарий современных образовательных технологий (СОТ). Надпредметный характер современных технологий, наличие в их структуре разнообразных методик, методов и приемов, ориентированных на систематизацию, обобщение изучаемого материала, работу с абстрактными и формализованными понятиями, способствуют высокой эффективности их использования при формировании системы методологических знаний обучающихся в процессе изучения любой предметной области [3, с. 53].

Сегодня наблюдается интенсификация процессов интегративного объединения научных знаний, которая требует их методологического единства. Так, математическое соотношение между количеством и неопределенностью стало основанием для «переноса» понятия энтропии из физики в теорию информации; математическое понятие площадь криволинейной трапеции выражает в физике работу переменной силы и массу

неоднородного тела и т.д. Взаимодействие структурных компонентов системы методологических знаний приводит к образованию общенаучных понятий, которые, экстраполируясь на содержание другой науки, «перерастают» свое первоначальное значение и достигают, порой, уровня философской категории. К таким понятиям можно отнести понятия функции, структуры, множества, алгоритма. Подобный подход позволяет с единых позиций взглянуть на проблемы познания и образования, тем самым способствуя формированию у студентов элементов методологической культуры исследователя, выработке научного стиля мышления.

Рассмотрим в качестве примера процесс формирования структурного элемента (теоретического конструкта) системы методологических знаний дисциплин естественно-научного цикла «*прямая пропорциональность*» с использованием приемов технологии развития критического мышления (РКМ). В предметной области «Математика» этот конструкт находит выражение в базовом понятии «элементарная функция $y = kx$ (1)», в предметной области «Физика» – в понятиях «сила упругости», «упругая деформация» (закон Гука $F = kx$ (2)) или «равномерное прямолинейное движение» ($s = vt$ (3)).

При изучении соответствующих тем в курсе физики можно использовать следующие приемы технологии РКМ.

Прием «Концептуальная таблица». Концептуальная таблица строится следующим образом: по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, а по вертикали различные черты и свойства, по которым это сравнение происходит. Для большей эффективности приема категорий сравнения должно быть не меньше двух и не больше шести.

В качестве категорий сравнения (таблица 1) выберем возможные значения коэффициентов пропорциональности; допустимые значения независимой переменной, область применимости законов, выраженных в формулах (1)–(3). В строках таблицы нужно записать факты, подтверждающие соответствующие высказывания по каждой из трех формул (таблица 1).

Анализ заполненной таблицы позволяет студентам с помощью преподавателя сделать следующие выводы:

– параметры, входящие в уравнение прямой пропорциональности, отражая характеристики объектов разных предметных областей (удлинение, скорость, время, коэффициент упругости), могут быть «перенесены» на содержание этих областей и выражать соответственно математические, физические или иные закономерности;

– понятие «*прямая пропорциональность*» позволяет решать целый класс практических задач, возникающих в повседневной деятельности, в

которых речь идет о линейной зависимости одних величин от других, тем самым реализуя надпредметное содержание данного понятия.

Таблица 1

**Концептуальная таблица при изучении конструкта
«прямая пропорциональность»**

	Категория сравнения 1: возможные значения коэффициента k в формулах (1) и (2) и параметра v в формуле (3)	Категория сравнения 2: допустимые значения независимой переменной в формулах (1), (2) и (3)	Категория сравнения 3: область применимости законов, выраженных формулами (1), (2) и (3)
Факты	любое, отличное от нуля действительное число	любое действительное число	линейная зависимость величин, характеризующих объекты любой природы
Факты	ограничено физическими свойствами материала	ограничено пределом пропорциональности наибольшего напряжения	взаимодействие физических тел, не являющихся материальными точками
Факты	ограничено (не превышает скорости света)	ограничено (принимает неотрицательные значения)	движение физических тел (материальных точек)

Прием «Составление кластера» позволяет более наглядно произвести систематизацию изучаемого материала в виде схемы, на которой указываются логические связи выделенных смысловых единиц. В центре располагается основное понятие, вокруг него – крупные смысловые единицы, вокруг них – подчиненные им смысловые единицы и т.д. Тем не менее, кластер нельзя рассматривать как просто «схематизацию» материала. Правильное использование этого приема может способствовать развитию нелинейности мышления, выявлять связи между идеями, создавая основу для развития методологической компетенции обучающегося. Методика работы с кластерами предполагает свободную генерацию идей, когда рисуются и записываются любые приходящие в голову связи между понятиями заданной темы. Достоинством этого приема является также тот факт, что зачастую нет единственно правильного варианта кластера. Связи между понятиями могут быть установлены неоднозначно, в зависимости от того, какая идея ставится во главу угла при изучении материала, что оставляет свободу для обсуждения возможных вариантов кластера и выработки общего решения всей группой.

Можно предложить студентам следующие задания: составить кластер с основным понятием «прямая пропорциональность» и обсудить в группе представленные варианты; восстановить пропущенное понятие в готовом кластере (рис. 1); придумать синквейны к понятиям кластера.

Очевидно, что пропущено в данном случае понятие «равномерное прямолинейное движение» ($s = vt$).

В переводе с французского слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по следующим правилам: первая строчка – существительное, обозначающее тему синквейна; вторая строчка – два прилагательных, раскрывающих тему; третья – три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме; четвертая строчка – фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к теме синквейна; пятая – слово-резюме (словосочетание), которое дает новую интерпретацию темы.

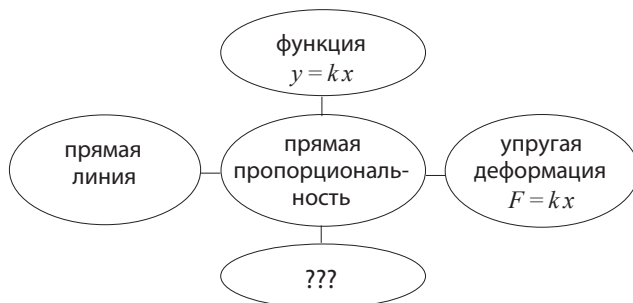


Рис. 1. Фрагмент кластера при изучении конструкта «прямая пропорциональность»

Умение составлять синквейны свидетельствует о степени усвоения изученного: оно требует проанализировать, критически осмыслить новый материал. Работа с синквейнами значительно повышает познавательную активность обучающихся и способствует гораздо более эффективному усвоению материала, чем, например, задание «выучить определения новых терминов».

Представим возможный вариант синквейна на тему «прямая пропорциональность»:

*Линия,
Прямая, бесконечная,
Делит, выражает, сопоставляет,
Проходит через начало системы координат,
Прямая пропорциональность.*

Опыт работы автора в вузе показал, что использование приемов технологии развития критического мышления, а также методов других современных образовательных технологий позволяет преподавателю достаточно эффективно справиться с такими сложными задачами как формирование системы методологических знаний студентов и развитие их методологических компетенций.

Однако спектр применения современных образовательных технологий в учебном процессе высшей школы гораздо более широк. Тщательное продумывание преподавателем целевых установок и желаемого результата систематического, целенаправленного использования приемов и методик СОТ будет способствовать наиболее полной реализации содержания функций методологических знаний на учебном материале.

Анализ литературы, посвященной проблеме определения и структуры методологических знаний, позволил выделить функции методологических знаний, уточнить их содержание [4, с. 36] и определить инструментальную основу реализации функций средствами современных образовательных технологий.

Ретроспективная функция обеспечивает восприятие структурных компонентов методологического знания не данными «априори», застывшими и неизменными. Она предусматривает необходимость анализа этих компонентов с точки зрения истории их возникновения и эволюции.

Мировоззренческая функция методологических знаний позволяет раскрывать сущностные характеристики и закономерности явлений и процессов окружающей действительности через освоение человеком методов, приемов и понятий различных наук, формируя объективную научную картину мира.

Культурологическая функция формирует ценностные ориентации индивида, развивая в нем потребность в образовании, самообразовании, творчестве, самовоспитании, способствует формированию методологической культуры как важнейшей составляющей профессиональной культуры специалиста.

Рефлексивная функция направлена на выявление, осмысление и разрешение противоречий между процессами познания и преобразования действительности, реализацию взаимосвязей между психологическими закономерностями, характеризующими субъективную сторону процесса познания и преобразованиями познаваемых явлений, отражающими объективные результаты практической деятельности обучающегося.

Оптимизационная функция направлена на определение цели познавательной деятельности, конкретизацию ее задач, выбор методов исследования объекта познания, наилучших с точки зрения достижения цели.

Инструментальная функция методологических знаний реализуется посредством производства нового знания через анализ и обобщение результатов решения конкретных задач, поставленных перед обучающимся.

Направленность современных образовательных технологий на формирование, прежде всего, общекультурных и общепрофессиональных компетенций способствует развитию умений работать в группе, вести диалог и дискуссию; навыков работы с информацией различного рода; способностей критически осмысливать, структурировать, ранжировать по степени новизны и важности, представлять графически изучаемый материал. Приемы, методики и стратегии современных технологий, такие как «мозговой штурм», «шесть шляп мышления», «аквариум», проектирование, работа с кейсами и квестами и др., ориентируют обучающихся на рефлекссию, самореализацию, выработку индивидуального образовательного маршрута.

Хорошо продуманная и правильно организованная система внедрения современных педагогических технологий в образовательную среду вуза будет способствовать формированию методологических знаний, методологической культуры студентов. Осознанное владение методологией познавательной, исследовательской деятельности в свою очередь приводит к наиболее полной реализации функций методологических знаний в содержании учебного материала, формируя современного специалиста, способного быстро адаптироваться к изменениям социально-экономической среды, заниматься самообразованием и повышением квалификации в течение всей жизни.

Библиографический список

1. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М., 1997.
2. Лободина Л.В. Методика формирования системы методологических знаний учителя физики-информатики: Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004.
3. Лободина Л.В., Мякота М.В. Технология непрерывного мониторинга качества знаний обучающихся в условиях развития инновационной образовательной среды вуза // Глобальный научный потенциал. 2012. № 2 (11).
4. Лободина Л.В., Пашенко М.Я. Определение, структура и функции методологических знаний учителя // Современное образование: опыт и проблемы. Волгоград, 2008.

С.В. Соколов

Проблема несоответствия современным требованиям уровня готовности выпускников технических вузов к деловому иноязычному взаимодействию

В статье анализируется актуальная проблема соответствия уровня готовности выпускников технических вузов современным требованиям к деловому иноязычному общению. В работе сформулировано понятие готовности как показателя результативности подготовки специалистов в вузе, включающее совокупность личностных качеств, опыта и навыков, общих и специальных знаний; связующие элементы процесса подготовки в вузе и профессиональную деятельность; установку на будущую деятельность; собственную интерпретацию содержания образования каждой личностью.

Ключевые слова: деловое иноязычное взаимодействие, готовность к иноязычному взаимодействию, языковая подготовка студентов технических вузов.

В связи с интеграцией России в мировое сообщество с каждым годом появляются новые научные публикации и работы, в том числе монографии, основной темой которых выступает деловое общение и проблема качественной подготовки студентов к установлению деловых контактов [3–5; 7; 8; 10 и др.].

Необходимо отметить, что деловое общение и подготовка будущих специалистов к его осуществлению в последние годы широко рассматривается в психолого-педагогической литературе.

Однако, как показал анализ, содержанием большинства работ является описание форм делового общения, таких как деловая беседа, деловое совещание, деловые переговоры, и принципов, правил, соблюдение которых, по мнению авторов, гарантирует его успех [1; 2; 4].

Между тем практика свидетельствует о том, что уровень готовности выпускников технических вузов к деловому иноязычному общению не соответствует современным требованиям.

При анализе психолого-педагогической литературы было установлено, что готовность к деловому иноязычному общению и условия, создаваемые педагогом в процессе обучения и обеспечивающие формирование этого качества у студентов технических вузов, не являются предметом специального научного исследования. Это противоречие обусловило выбор проблемы исследования данной статьи.

Выпускники технических вузов отличаются нехваткой практических навыков ведения деловых переговоров, встреч, бесед, отсутствием способности в установлении и поддержании межличностных деловых коммуникаций, а также в осуществлении иноязычной речевой деятельности. У большей части их выпускников трудности возникают вследствие недостаточного уровня теоретической и практической подготовки учащихся, отсутствия зрелого мотивационно-ценностного отношения к деловым иноязычным контактам.

Из проведенного анализа психолого-педагогической литературы, ознакомления с особенностями работы высшей школы и непосредственно педагогической деятельности в вузе удалось определить и обозначить проблему, суть которой состоит в наличии противоречия между объективным спросом на рынке труда на специалистов, готовых устанавливать деловые иноязычные коммуникации, и недостаточной теоретической и практической направленностью в формировании готовности к данной составляющей профессиональной деятельности у студентов технических вузов. Вместе с тем анализ показал, что исследования проблем делового общения встречаются нечасто.

Мы в данной статье рассмотрим возможности развития готовности к установлению деловых иноязычных контактов у студентов технических вузов и определим, будет ли повышаться ее уровень, если в процессе обучения обеспечивается совокупность следующих педагогических условий: организация занятий таким образом, что иноязычное общение выступает инструментом разрешения специализированных (профессионально-предметных) задач; оперирование методами в процессе обучения, осуществляющими последовательную реализацию семиотической, имитационной, социальной моделей обучения при изучении иностранного языка; организация в процессе обучения между преподавателем и студентами общения в форме диалога.

Готовность вести деловую иноязычную коммуникативную деятельность выступает важным показателем профессионализма, так как это качество позволяет успешно заводить деловые контакты с зарубежными партнерами и повышает удовлетворенность специалиста процессом его трудовой деятельности и результатами. Большинство специалистов осознают необходимость и значимость подготовки к деловому иноязычному общению. Согласно результатам социологического опроса 77 студентов последних курсов, 89,6% респондентов утверждают, что подготовка к деловому общению является обязательным элементом образовательного процесса для успешности в профессии, 6,5% относят данную подготовку к желательной составляющей, но не обязательной в общей программе

обучения, и лишь 3,9% считают, что в такой подготовке нет необходимости. Эти данные говорят о том, что студенты, в своем большинстве представляют, какие преимущества можно получить от данной подготовки будущему специалисту. Ранжирование преимуществ по степени их значимости для будущих выпускников, по мнению студентов, выглядит следующим образом: 1) помощь в успешном проведении переговоров с зарубежными коллегами и достижение необходимых результатов; 2) оперативное получение информации; 3) лучшее понимание этнокультурных и психологических характеристик партнера; 4) завоевание уважения со стороны партнеров по деловому взаимодействию; 5) придание общению с иностранными партнерами непринужденности.

Между тем, анкетирование продемонстрировало, что только 2,6% выпускников полностью довольны своей готовностью к деловому иноязычному общению. В целом удовлетворены своей подготовкой 14,3%, 36,4% – оценивают ее уровень скорее как неудовлетворительный, чем удовлетворительный, 38,9% выразили свое недовольство, а 7,8% затруднились ответить на вопрос. Таким образом, среди 77 опрошенных студентов 75,3% выпускников остались неудовлетворенными своим уровнем подготовки к деловому иноязычному общению.

Объяснить такие результаты опроса можно тем, что неудовлетворенность возникает из-за трудностей, испытанных студентами в процессе иноязычного общения. В частности, у 17,6% респондентов постоянно возникают затруднения, у 52,9% – часто и у 17,6% – иногда. Печальным является то, что 11,95% избегают деловых иноязычных контактов.

В связи с тем, что деловое иноязычное общение может осуществляться только при условии понимания слов собеседника и адекватном ответе на эти слова, основной причиной затруднений является незнание техник коммуникации на иностранном языке. Так, 94,1% с трудом понимают высказывание собеседника, 76,4% не могут строить предложения на иностранном языке, из которых 70,5% сомневаются в своем правильном грамматическом оформлении высказываний, а 64,7% – в правильном лексическом оформлении. Кроме того, 52,9% опрошенных не в состоянии выдерживать нормативный темп общения. Большая часть студентов, 82,4%, испытывают трудности в использовании речевых формул.

Необходимо учитывать и национально-культурные особенности делового общения представителей различных стран. Прежде всего, это относится к различиям в невербальных средствах в зависимости от этнокультурных и психологических особенностей (58,4%) и своеобразия национальных стилей ведения деловых переговоров, встреч и бесед, незнание которых ограничивают возможности эффективного общения (более 50%).

Отдельно стоит выделить затруднения социально-психологического аспекта. В частности, 35,2% респондентов не могут смоделировать свою позицию и отношение к ней контрагента, 41,2% затрудняются установить и поддержать межличностные деловые контакты, 29,4% – осуществлять планирование делового общения и управлять им для того, чтобы подтолкнуть партнера к нужным действиям.

Следовательно, при осуществлении делового иноязычного общения студенты последних курсов сталкиваются с трудностями, которые связаны с его психологическими, национально-культурными, организационными компонентами, но хуже всего будущие специалисты владеют иноязычной речью.

Такое положение вещей вполне обосновано, поскольку при профессиональной подготовке студентов технических вузов обучение деловому иноязычному общению не имеет целенаправленного характера.

В процессе нашего исследования появилась необходимость в определении сущности и структуры готовности студентов технических вузов к деловому иноязычному общению, которое является важнейшим исходным условием решения проблемы в отношении распознавания уровня сформированности готовности.

В нашем понимании она включает: показатель результативности подготовки специалистов в вузе; совокупность личностных качеств, опыта и навыков, общих и специальных знаний; связующий элемент между процессом подготовки в вузе и профессиональной деятельностью, установка на будущую деятельность; собственная интерпретация содержания образования каждой личностью.

Начало общения как любого вида деятельности основывается на мотиве и плане, завершение предполагает определенный результат, достижение изначально поставленной цели. В середине процесса общения находится динамическая система действий и операций, которые направлены на достижения этого результата [9, с. 26]. Поэтому готовность к деловому иноязычному общению является сложным интегральным явлением, суть которого лежит во взаимодействии содержательно-операционного, мотивационно-ценностного и оценочного компонентов.

Еще одной особенностью делового иноязычного общения выступает взаимодействие представителей разных культур. Национальная специфика коммуникаций наблюдается в интеракции коммуникантов (социальном взаимодействии), каждый из которых реализует в акте общения социальные связи. Кроме того, национальные особенности проявляются в речи, которая обслуживает социальное взаимодействие [11, с. 19].

Выпускники – будущие участники делового иноязычного общения, должны обладать позитивной Я-концепцией, иначе они будут испытывать трудности социального и эмоционального плана. Неуверенность в себе, в своей языковой и межличностной компетентности, неадекватная самооценка, чувство дискомфорта – это некоторые черты человека с негативной Я-концепцией. Естественно, что такой специалист будет стремиться избегать участия в деловом иноязычном общении.

Исследование проблемы формирования готовности студентов технических вузов к деловому иноязычному общению предполагает выяснение реального состояния уровня этой готовности у студентов выпускных курсов с использованием комплекса критериев, представляющих собой отличительные признаки, которые могут быть использованы как мерило оценки сформированности данного качества личности.

Изучение учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов позволило нам выделить четыре уровня готовности к деловому иноязычному общению: высокий, достаточный, средний, низкий. Каждый из них взаимодействует с предшествующим и последующим. При переходе с уровня на уровень степень овладения компонентами исследуемой готовности возрастает.

Таким образом, изучение степени проявления готовности к деловому иноязычному общению у студентов технических вузов в комплексе выделяемых нами уровней позволяет выявить динамику данной готовности и составить их примерную характеристику.

1. *Высокий* – дает основание заключить, что у студентов на этом уровне выражено стремление изучать иностранный язык. Они постоянно проявляют интерес к предмету, хорошо осознают значимость подготовки к деловому иноязычному общению для своей профессиональной деятельности; высказывая отличают правильность лексико-грамматической формы и произношения. Они легко и достаточно свободно обмениваются информацией на иностранном языке в устной и письменной форме, легко компенсируют возникающие в общении разрывы за счет невербальных средств; решают деловые вопросы в контексте всеобщей культуры. Студенты инициативны в общении, открыты для диалога, на занятиях проявляют активность и предпочитают сложные задания творческого характера.

Эти показатели оцениваются в 5–4,5 балла.

2. *Достаточный* уровень характеризует у студентов стремление изучать иностранный язык постоянно, устойчивый интерес к предмету. Они достаточно хорошо осознают значимость подготовки к деловому иноязычному общению для своей профессиональной деятельности,

их высказывания отличаются правильностью лексико-грамматической формы и произношения. Обмен информацией на иностранном языке в устной и письменной форме особых трудностей у них не вызывает, а возникающие в общении разрывы без особых проблем компенсируются за счет невербальных средств общения. Решение деловых вопросов они осуществляют в контексте своей культуры и с учетом национально-культурных особенностей делового стиля общения партнеров. Студенты способны проявить инициативу в общении, открыты для диалога; на занятиях активны, с удовольствием выполняют задания как творческого, так и репродуктивного характера.

Эти показатели оцениваются в 4,5–4 балла.

3. *Средний* уровень выявляет у студентов стремление изучать иностранный язык, проявляется оно недостаточно постоянно; интерес к предмету есть, но преобладают мотивы достижения. Подготовка к деловому иноязычному общению осознается ими как желательный, но не обязательный компонент. Высказывания на иностранном языке осуществляется ими по готовым речевым формулам, а в случае возникновения разрывов в общении они не всегда могут компенсировать недостаток языковых знаний невербальными средствами. Решать деловые вопросы эти студенты могут в контексте своей культуры и стремятся учитывать национально-культурные особенности партнеров по общению. Инициативность в общении проявляют нечасто, а активность на занятиях у них носит ситуативный характер, хотя задания выполняют, предпочитая задачи репродуктивного типа.

Эти показатели оцениваются нами в 4–3 балла.

4. *Низкий* уровень определяется стремлением изучать иностранный язык как слабое или оно совсем не проявляется. Студентами не осознается необходимость подготовки к деловому иноязычному общению как обязательному компоненту профессиональной деятельности. В их высказываниях на иностранном языке допускаются ошибки, обмен информацией в устной и письменной форме затруднен. В случае возникновения разрывов в континууме процесса общения студенты не могут компенсировать недостаток в знаниях невербальными средствами. Они не выступают инициаторами общения, уклоняются от диалога; решать деловые вопросы могут только в контексте своей культуры, а на занятиях проявляют пассивность, иногда отказываются от работы.

Эти показатели оцениваются в 3–2 балла.

Используя характеристику уровней, мы определили реальное состояние готовности к деловому иноязычному общению у студентов выпускных курсов.

Результаты изучения в целом показали, что готовность к деловому иноязычному общению в традиционной системе подготовки формируется недостаточно. Так, на низком уровне готовности находятся 29,5% студентов выпускных курсов, на среднем – 52,8%, на достаточном – 17,7%, на высоком – нет ни одного студента.

Для выяснения причин невысокого в целом уровня сформированности исследуемой готовности было проведено интервьюирование референтных лиц, избранных из числа наиболее опытных преподавателей иностранного языка (всего 20 человек) с целью выяснения их мнения по поводу причин, препятствующих повышению уровня подготовки студентов технических вузов к деловому иноязычному общению.

Анализ полученных материалов позволил выделить ряд причин объективного и субъективного характера. К объективным причинам относятся:

1) недостаточное количество аудиторных часов, что не позволяет обеспечить необходимую для усвоения иностранного языка «плотность общения» [6];

2) плохая материальная база (неприспособленность аудиторий, отсутствие видео-, аудиоаппаратуры, ограниченность аудиовизуальных материалов и рекомендаций к их применению и т.д.);

3) отсутствие дифференцированного подхода при комплектовании групп, вследствие чего в них находятся студенты с разным уровнем подготовки, что снижает качество обучения;

4) ограниченность, а часто и отсутствие возможности общаться с носителями языка в период обучения в вузе, что тормозит формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста;

5) отсутствие такой формы учебной работы, как учебно-производственная практика по деловому иноязычному общению, что не способствует осознанию студентами этого вида деятельности как обязательного компонента своей профессиональной деятельности и препятствует формированию у них опыта делового иноязычного общения и пр.

Субъективными причинами, т.е. обусловленными личностными особенностями участников учебного процесса в вузе, являются:

1) непонимание студентами специфики учебного предмета «Иностранный язык», изучение которого требует каждодневного упорного труда, что приводит к преобладанию у студентов технических вузов мотивации достижения, когда стремление овладеть всеми видами речевой деятельности на иностранном языке подменяется стремлением получить положительную оценку на зачете или экзамене;

2) ориентация руководства технических вузов на сиюминутный результат, которая не только не предполагает построения долговременных про-

грамм подготовки будущих специалистов к деловому иноязычному общению, но и, зачастую, создает среди студентов атмосферу неверия в собственные силы.

Для получения объективной и полной картины о причинах, затрудняющих подготовку студентов к деловому иноязычному общению, необходимо было выяснить мнение самих студентов по данному вопросу. С этой целью студентам выпускных курсов было предложено проранжировать (от 1 до 9) перечисленные выше причины в следующем порядке: от наиболее к наименее значимой.

Результаты ранжирования свидетельствуют о том, что студенты, в основном, обращают внимание на причины, которые постоянно обсуждаются в обществе (в средствах массовой информации, на занятиях по иностранному языку, в общении с другими студентами и т.п.), поскольку обусловлены экономической ситуацией в стране и системе образования. Поэтому к наиболее значимым причинам, препятствующим эффективной подготовке будущих специалистов к деловому иноязычному общению, относят: недостаточное количество часов на изучение иностранного языка (65%), ограниченность общения с носителями языка (50%), плохую материальную оснащенность учебного процесса (46,7%). Вместе с тем причины, в основе которых лежат мотивы, ценностные ориентации, направленность участников процесса обучения, отодвигаются большинством студентов на второй план. Так, например, только 23,3% студентов выпускных курсов серьезной причиной считают непонимание студентами технических вузов необходимости каждодневного упорного труда на занятиях по иностранному языку, игнорирование которого снижает результативность подготовки к деловому иноязычному общению, тогда как 43,3% отводят ей четвертое-шестое места, а 33,4% – седьмое-девятое. На наш взгляд, это вызвано тем, что в процессе подготовки к иноязычному общению у студентов не формируется профессиональная мотивация, в результате чего они не занимают субъектную позицию в обучении, возлагая ответственность за эффективность подготовки на преподавателя. К числу малозначимых причин отнесены также студентами и те из них, которые связаны с содержательно-процессуальным компонентом подготовки к деловому иноязычному общению. В частности, последние места были отданы таким причинам, как отсутствие учебной практики по деловому иноязычному общению (46,7%) и несогласованность между дисциплинами, рассматривающими вопросы подготовки к деловому общению (40%). С нашей точки зрения, это вполне закономерно, поскольку в технических вузах не акцентируется внимание студентов на методах, приемах, сред-

ствах и формах учебной работы, способствующих достижению оптимальных результатов.

Таким образом, готовность к деловому иноязычному общению рассматривается нами как интегративное профессионально значимое качество специалиста, обеспечивающее ему установление с зарубежным партнером отношений паритетного сотрудничества и выработку конструктивного решения проблем. Исследуемая готовность имеет сложную структуру и характеризуется устойчивым единством следующих компонентов: мотивационного, содержательно-операционального и оценочного. Готовность к деловому иноязычному общению является постоянно изменяющимся качеством личности и может быть сформирована на высоком, достаточном, среднем и низком уровнях.

Библиографический список

1. Азбука делового общения: Встречи. Переговоры. Переписка. М., 2001.
2. Айви А. Лицом к лицу: Практич. пособие для освоения приемов и навыков делового общения. Новосибирск, 2005.
3. Андреев В.И. Деловая риторика: Практический курс делового общения и ораторского мастерства. М., 2005.
4. Баскаков А.М. Деловое общение. Челябинск, 2005.
5. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учеб. пособие. М., 2009.
6. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 2002.
7. Кузин Ф.А. Культура делового общения: Практич. пособие для бизнесменов. М., 2009.
8. Курбатов В.И. Искусство управлять общением. Ростов н/Д, 2007.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2007.
10. Наин А.Я. Культура делового общения. Челябинск, 2007.
11. Национально-культурная специфика речевого поведения / Под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. М., 2007.

Э.В. Шепель, С.С. Сенатор

Пути и формы активизации познавательной самостоятельности студентов

В работе рассматриваются пути и формы активизации познавательной самостоятельности студентов вуза, исследуются психологические особенности самодвижения мысли, профессиональное продвижение студента-экономиста по пути индивидуальной траектории развития.

Ключевые слова: высшее образование, Государственный образовательный стандарт, познавательная самостоятельность студентов, подготовка экономистов.

Одним из способов повышения качества российского образования сегодня является последовательное развитие творческой активности учащейся молодежи, формирование умений обучающихся самостоятельно овладевать знаниями и применять их на практике. Развитие активности и самостоятельности обучающихся, их способности к самостоятельному познанию нового и успешному решению жизненных проблем стало особенно актуальным в условиях развития в России рыночной экономики и перехода страны к информационному обществу.

Рассмотрим типовой учебно-воспитательный процесс в вузе. В нем применяются самостоятельные задания. Учебные самостоятельные задания подразделяются на несколько видов, проводится их различная классификация. Анализ различных классификаций показал, что признаки, лежащие в основе разделения заданий на различные виды, так или иначе связаны с процессом обучения. Они могут быть ориентированы, в одних случаях, на какой-либо компонент структуры самого задания, в других – на один из компонентов структуры процесса обучения. Например [1]:

- а) на структурно-компонентный состав задания;
- б) на деятельность студента;
- в) на деятельность преподавателя;
- г) на содержание или структуру образования.

От четкости сформулированной преподавателем цели задания во многом зависит эффективность выполнения внеаудиторной самостоятельной работы. Главная цель внеаудиторной самостоятельной работы – это обеспечить прочное овладение студентами основными знаниями и умениями. Для определения внеаудиторной самостоятельной работы необходимо исходить из содержания раздела учебной программы «Основные требо-

вания к знаниям и умениям». Внеаудиторные задания должны стать логическим звеном в системе заданий, главный итог которых – формирование всех очерченных программой навыков и умений.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования самостоятельная работа студентов является одним из основополагающих требований, поскольку сегодня с первых дней работы от сотрудников требуются хорошо отработанные конкретные умения и навыки, оперативность, осознанность, быстрота и точность выполняемых действий, ответственность и способность к самоконтролю и саморазвитию. В государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников высшего учебного заведения, в частности, говорится, что они должны:

- быть способными к самостоятельному поиску истины, к системному действию в профессиональной ситуации, к анализу и проектированию своей деятельности;
- обладать стремлением к самосовершенствованию (самосознанию, самоконтролю, саморегуляции, саморазвитию);
- стремиться к творческой самореализации, постоянному самообразованию.

Стать таким специалистом без сформированных умений и навыков самостоятельной учебной деятельности невозможно.

Приоритетной целью высшего профессионального образования является ориентация на развитие активности и самостоятельности студентов как важнейшего качества профессионального самоопределения личности. Смысл обучения при этом сводится не только к стремлению научить навыкам и приемам профессионализма, но и к формированию творческого поискового интереса у студента, развития их самостоятельности [2].

Познавательная активность – это деятельное состояние человека, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением проявлением волевых усилий в процессе овладения знаниями, умениями, и предполагает восприятие и принятие студентом задачи, осмысление ее, планирование деятельности по решению поставленной задачи, самоконтроль процесса и результатов собственной деятельности, самооценку. Развивать эффективно познавательную активность можно и необходимо средствами самостоятельной творческой работы студентов (СРС). Цель СРС – научить студентов осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, а затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации и самовоспитания с тем, чтобы привить умения в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Прием, осмысление, переработка, интерпретация и фиксирование необходимой учебной информации вызывает у студентов всех курсов обучения в вузе различные затруднения. Перед преподавателем вуза стоит важнейшая задача – научить студентов самостоятельно добывать знания и творчески их использовать в практической деятельности, выработать у них умение интеллектуально трудиться, т.е. анализировать материал, находить в нем главное, применять его в новых, изменившихся условиях, обосновывать, доказывать правильность сделанных выводов, излагать в определенной системе и последовательности.

Умение работать самостоятельно – не только средство, но и цель обучения, оно необходимо человеку как в процессе занятий в учебном заведении, так и после его окончания при работе по специальности. Самостоятельная работа студентов начинается на занятиях, когда он, слушая преподавателя, размышляет над учебным материалом, нередко вспоминает и сопоставляет свой очень небольшой жизненный опыт, у него появляется потребность подумать, самостоятельно осмыслить содержание материала.

Для проявления самостоятельности требуется ряд качеств: достаточный уровень развития мышления, любознательность, целеустремленность, инициативность, настойчивость. Проявление самостоятельности невозможно без ключевых знаний, умений и навыков. Самостоятельная работа осуществляется по заданию преподавателя, под его наблюдением и контролем, но без его непосредственного участия в ней. Она предполагает активные умственные действия студентов, связанные с поисками наиболее рациональных способов выполнения предложенных преподавателем заданий, с анализом результатов работы. Степень самостоятельности студентов при выполнении самостоятельной работы зависит от содержания задания и уровня индивидуальных особенностей студентов.

В процесс мышления включаются и оказывают на него влияние все стороны и свойства личности, и прежде всего ее мотивация. Появляются специфические мотивы мышления – познавательные потребности, любознательность, но действуют и неспецифические: необходимость, желание достичь конкретного результата, занять определенное положение в группе и пр. Чем мотив более значим, тем более активным, упорным будет мыслительный поиск. В свою очередь, равнодушие, безразличие не создают условий для творческого поиска, лишают мыслительный процесс напряженности.

Другое обстоятельство, которое всегда надо помнить преподавателю: мышление есть процесс детерминированный (причинно обусловленный). Детерминация проявляется в «самодвижении» мысли. Направление рас-

суждений зависит от предшествующего хода мысли. Для студента в связи с этим очень важно начать рассуждать, мыслить, а задача педагога – стимулировать и направлять ход рассуждений.

Как же понимать самодвижение мысли? Мышление детерминируется объектом. Мышление – это непрерывное взаимодействие мыслящего субъекта с объектом. В его процессе объект для личности изменяется и снова детерминирует мышление, т.е. мышление выступает как процесс, в котором конец, результат одного акта познания является началом другого. Но мышление не совершается в замкнутой сфере познания, оно соотносится с действительностью. Именно это постоянное соотношение мысли с действительностью позволяет все глубже раскрывать содержание объекта действительности. В связи с этим в учебной деятельности принципиальную роль будут играть действия субъекта (студента) с объектом (учебным материалом).

Условием проявления познавательной активности являются мотивы, цели, субъективный опыт, особенности протекания познавательных процессов. Отмечено, что при подготовке к олимпиадам, конкурсам, фестивалям происходит активизация самостоятельной творческой работы, проявление инициативности студентов. Подобные мероприятия – это серьезные состязания в знаниях, умениях и навыках, перед которыми следует проводить разъяснительную работу, цель которой – выработать у обучающихся убеждение в том, что их успешное участие в мероприятии – это своеобразный отчет по умению решать профессиональные задачи. В связи с этим учебно-воспитательный процесс должен строиться на тесном взаимодействии между студентом и преподавателем, когда происходит совместное «добывание» знаний с использованием различных источников информации. При этом формируются у студентов умения самостоятельной познавательной деятельности, потребности к постоянному самообразованию.

Интеллектуальное творчество – это процесс создания нового, основанный на способности выдвигать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности. Немаловажную роль при этом играет проведение нестандартных занятий, в процессе которых у студентов вырабатывается собственная позиция по учебному материалу, формируется познавательная профессиональная самостоятельность. Именно в этот момент выполняется основная задача – полученные студентом знания превращаются в способы приобретения новых знаний, объект усвоения становится объектом присвоения.

В настоящее время самостоятельная работа студентов все более становится фактором успешности образовательного процесса. В современной

образовательной среде наблюдается постепенный переход от деятельностного подхода к личностно ориентированному, где во главу угла поставлено всестороннее развитие и совершенствование личности. В контексте новой парадигмы образования явно прослеживается возрастающее значение самостоятельной деятельности и самообразования студентов. Общеизвестно, что нельзя всему научить, но можно всему научиться. Знаменитый немецкий педагог А. Дистервег писал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью...». В унисон ему звучат слова наших современников. А.М. Столяренко считает, что «каждый человек на одну треть есть то, что им унаследовано от родителей, на одну треть – то, что дали ему условия жизни и другие люди, и на одну треть – то, что сделал он из себя сам». В.И. Загвязинский самостоятельную работу называет основой профобразования. Таким образом, важное, если не первостепенное, значение самостоятельной работы в процессе обучения не вызывает сомнения. Тем не менее, в современной научной педагогической литературе, по нашему мнению, публикаций, посвященных самостоятельной деятельности студентов, еще недостаточно для вариативности работы преподавателей.

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы не нова. Ее различные аспекты исследовались В.И. Андреевым, М.А. Даниловым, Б.П. Есиповым, И.Я. Лернером, П.И. Пидкасистым, М.Н. Скаткиным, А.В. Усовой и др.

Цели образования, если они касаются ценностной ориентации индивида, являются теми внешними факторами, которые формируют некий идеальный образ как собственно цель личностного развития. Последующее самопознание и объективизация самооценки собственных способностей и возможностей способствует осуществлению того, что ряд исследователей называет самопрогнозированием. Как естественное продолжение этого процесса – *индивид создает программу собственного развития* в соответствии с выработанными идеалами. Если общество обеспечивает возможности их реализации (создает индивидуальные образовательные маршруты развития), то индивид находит для себя наиболее адекватный путь самореализации, с изменением или коррекцией собственного жизненного пути в соответствии с выбранным идеалом, вновь приобретенными качествами и целями обучения.

В нашем исследовании под *профессиональным развитием* студента в образовательном процессе вуза мы понимаем целенаправленное самосозидание им новых свойств, развитие способностей, возможностей в результате опредмечивания своих сущностных сил. Это самодвижение,

в котором порождаются и реализуются потребности, мотивы, цели, задачи [3; 4].

В этом случае студенты с первых дней пребывания в вузе выступают субъектами поисковой исследовательской деятельности, их активность и инициативность становится внутренне мотивированной. Особое значение имеет социально-ответственная самостоятельность – интегративное качество личности, которое характеризует студента, с одной стороны, как обладающего социальной ответственностью, с другой – самостоятельностью. Эти две стороны социально-ответственной самостоятельности способствуют достижению максимального результата в профессиональной деятельности специалиста и в совокупности данные качества составляют компоненты проектировочной компетентности будущего специалиста-экономиста.

Библиографический список

1. Колобков В.Ф. Самостоятельная учебная работа как фактор социально-профессиональной адаптации студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
2. Курманова Э.А. Самостоятельная творческая работа студентов как средство профессионального самоопределения // Состояние и перспективы развития образования в России: Сб. науч. тр. Вып. 2. М., 2006.
3. Шепель Э.В. Самостоятельная работа обучающихся как необходимое условие социализации молодежи // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы Междунар. науч.-практич. конференции молодых ученых. Улан-Удэ, 2012.
4. Шепель Э.В. Индивидуальные траектории обучения в структуре государственных стандартов образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 3 (II).

И.В. Шубина

Методы организации практической деятельности студентов в вузе

Статья раскрывает различные формы организации практической деятельности студентов, которые активно используются в практике современного образования с целью формирования прочных научных знаний и профессиональных компетенций в высшей школе.

Ключевые слова: деятельность, субъект, семинар, лабораторные занятия, самостоятельная работа, профессиональные компетенции, теоретические знания.

В современных социокультурных условиях непрерывного реформирования, глобальной модернизации образования в контексте Болонского процесса, когда происходят кардинальные изменения общественных институтов и высшей школы, необходим социальный заказ на творчески мыслящую личность. Мыслящий человек способен быстрее и экономичнее решать поставленные перед ним задачи, преодолевать трудности, намечать новые цели, обеспечивать себе большую свободу выбора и действий.

Суть деятельностного подхода заключается во включении студентов в процессе обучения в различные виды деятельности, что позволяет не только усваивать знания, умения и навыки, но и применять их в реальной жизни, в процессе жизнедеятельности.

Деятельностный подход предполагает также изменение основной схемы взаимодействия преподавателя и студента. Вместо широко распространенной схемы, где преподаватель – субъект педагогического воздействия и управления, а студент – объект этого влияния, существует схема равнопартнерского учебного сотрудничества преподавателя и обучающегося [1, с. 56].

Одним из часто применяемых в вузах методов практической деятельности студентов является семинар. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним. Он предназначен для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки ориентирован на углубленную их разработку [2, с. 345].

В практике вузов существуют различные формы семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара и т.д. [2, с. 345]. Эти формы не противопоставляются, они перетекают друг в друга. Семинар – это всегда непосредственный контакт со студентами, установление доверительных отношений, продуктивное педагогическое общение. Семинарские занятия могут запомниться на всю жизнь за товарищескую близость, атмосферу научного сотворчества, взаимопонимание. Такое занятие часто перерастает в систематическую научную работу дружного коллектива.

В организации семинарских занятий реализуется принцип совместной деятельности, сотворчества. Совместная групповая деятельность – одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы. Согласно исследованиям совместной учебной деятельности, процесс мышления и усвоения знаний более эффективен в том случае, если решение задачи осуществляется не индивидуально, а предполагает коллективные усилия. Поэтому семинарское занятие эффективно тогда, когда проводится как заранее подготовленное совместное обсуждение выдвинутых вопросов каждым участником семинара. При его подготовке реализуются общий поиск ответов учебной группой, возможность раскрытия и обоснования различных точек зрения у студентов. Такое проведение семинаров обеспечивает контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов [там же].

Лабораторные занятия интегрируют теоретико-методологические знания, практические умения и навыки студентов в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера. Эксперимент в его современной форме играет все большую роль в подготовке инженеров, которые должны иметь навыки исследовательской работы с первых шагов своей профессиональной деятельности. Термин «лаборатория» происходит от латинского слова «labor» – труд, работа, трудность [2, с. 345]. Его смысл с далеких времен связан с применением умственных и физических усилий для разрешения возникших научных и жизненных задач.

Важнейшей стороной любой формы практических занятий являются упражнения. Основа в упражнении – пример, который разбирается с позиций теории, развитой в лекции. Как правило, основное внимание уделяется формированию конкретных умений, навыков, что и опреде-

ляет содержание деятельности студентов – решение задач, графические работы, уточнение категорий и понятий науки, являющихся предпосылкой правильного мышления и речи. Упражняясь со студентами, следует специально обращать внимание на формирование способности к осмыслению и пониманию.

Самостоятельная работа студентов (СРС) наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также планирование объема самостоятельной работы в учебных планах специальностей профилирующими кафедрами, учебной частью, методическими службами учебного заведения. Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы студентов в психолого-педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: «...планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [2, с. 347]. В вузе существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекциям, семинарам, лабораторным работам, зачетам, экзаменам, выполнение рефератов, заданий, курсовых работ и проектов, а на заключительном этапе – выполнение дипломного проекта. Самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют три человека. Групповая работа усиливает фактор мотивации и взаимной интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю. Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество. Поскольку самостоятельная работа – важнейшая форма учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, умение прогнозировать ситуацию и активно влиять на нее, самостоятельность оценок и т.д. с тем, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда и чтобы переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный. Первостепенное значение имеет сознательность студентов в обучении. Сознательность выполнения СРС обеспечивают следующие характеристики:

- методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;

- сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С.Выготскому) студентов, т.е. посильность выполнения;

- последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
- дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- деятельностная ориентация самостоятельной работы [2, с. 348–349].

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования – знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности – целесообразно для каждой дисциплины произвести тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы.

Все вышеизложенное позволяет сформулировать ряд четких требований к профессиональной ориентации дисциплины в вузе:

- отбор и подача материала должны обеспечивать достижение целей, изложенных в квалификационной характеристике, и понимание прикладного значения данной дисциплины для своей профессии;
- материал заданий должен быть методологичен, осознаваем и служить средством выработки обобщенных умений;
- в теоретической части любой дисциплины должно быть выделено фундаментальное ядро знаний; выявление и демонстрация множественных связей между «ядрами» помогут создать в сознании студентов научную картину мира и современную методологию познания;
- при составлении задач и заданий следует формулировать их содержание в контексте специальности, а также учить студентов формированию мысленной модели объекта и обоснованию выбора расчетной схемы [3, с. 267].

Новации в профессиональной подготовке специалистов вузов России в той или иной степени обусловлены сменой традиционной дидактической ориентации основных принципов построения учебных занятий. Различают две дидактические ориентации: специально-научную и ориентацию на деятельность.

Специально-научная дидактическая ориентация профессионального образования предполагает такие принципы отбора, которые позволяют формировать у обучаемых прочные систематизированные знания. Этот подход ведет к увеличению объема теоретического содержания в учебных программах, но вместе с тем и к ослаблению направленности обучаемых на профессию и будущую практическую работу.

Ориентация на деятельность предполагает проектирование целей, содержания, технологий обучения и контроля по дисциплинам, на которых

наиболее активно формируются профессиональные компетенции будущих специалистов.

Таким образом, поиск путей совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов вузов предлагает педагогам пересмотреть как содержание образования и обучения, так и технологию образовательного процесса. Разработка методов и приемов обучения, создание новых форм организации учебного процесса, применение принципиально новых средств обучения открывают возможности для внедрения научно-технического прогресса в новые технологии обучения.

Библиографический список

1. Никитина Е.Ю., Афанасьева О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы. М., 2006.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Под ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д, 2002.
3. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой. М., 2002.

Ю.Ю. Голубина

Взаимосвязь между эмоциональной креативностью и эмоциональным интеллектом

Исследуется взаимосвязь эмоциональной креативности с эмоциональным интеллектом. Предполагается, что чем выше у человека уровень эмоциональной креативности как черты личности, тем выше у него развита способность к управлению и пониманию эмоций других людей. В статье приводятся результаты эмпирического изучения уровней эмоциональной креативности, эмоционального интеллекта и их компонентов у людей разного возраста.

Ключевые слова: креативность, эмоциональная креативность, личностная эмоциональная креативность, интеллект, эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект.

Эмоциональная креативность и эмоциональный интеллект – сравнительно новые термины в психологии. Необходимость их введения была вызвана расширением социальных компонентов природы человека и тем, что в наше время социальность становится важнейшим фактором, определяющим успешность человеческой жизни. Несмотря на активное изучение этих специфических способностей в последние десятилетия, на сегодняшний день не существует строгой дифференцировки понятий эмоциональная креативность и эмоциональный интеллект. По мнению И.Н. Андреевой, на описательном уровне эти понятия в некоторой мере перекрывают друг друга [2]. Исследованиям психологов также препятствуют различия во взглядах на то, как рассматривать взаимоотношения интеллекта и креативности: как единую человеческую способность высшего плана, где творчество является производной от интеллекта; или наоборот, как разные способности, не зависящие друг от друга, а возможно, и

обратно пропорциональные друг другу; или в качестве разных факторов, имеющих определенную взаимосвязь [4]. В многочисленных «тренингах способностей» очень часто одни и те же упражнения предлагаются как для развития творческих, так и интеллектуальных способностей [3; 4].

Сложность составляет и широта данных понятий. Говоря об интеллектуальных способностях, мы часто, даже не задумываясь, подразумеваем под ними способности к решению сложных математических или логических задач, к усвоению научного материала, к освоению большого объема знаний в различных сферах. Но, как известно, интеллект отвечает не только за поиск и владение информацией, одной из его основных функций является приспособление человека к окружающей его действительности, т.е. применение накопленной информации на практике. А для этого мало обладать хорошей памятью и незаурядным мышлением. Х. Гарднер в своей теории множественных интеллектов отрицает такое понятие, как «общий интеллект». Взамен он выделяет, по меньшей мере, семь различных интеллектов в зависимости от сферы применения. Нас интересует непосредственно внутриличностный интеллект, связанный с высоким уровнем развития знаний о себе и самопонимания [1]. В рамках последнего выделяют эмоциональный интеллект. На нем мы и остановимся подробнее.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) объединяет в себе способности отслеживать свои и чужие эмоции, чувства, понимать их и использовать эту информацию для направления мышления и принятия решений [там же]. Благодаря эмоциональному интеллекту мы замечаем и выделяем наиболее значимые для нас чувства (свои и чужие), можем их выразить, различить подлинные эмоции от их имитации, понимаем причины и следствия разных эмоций, можем управлять ими и использовать в своей деятельности. От того, насколько легко мы идентифицируем свои и чужие эмоции, как выражаем их, как справляемся с ними, зависит уровень эмоционального интеллекта [9].

Мы, базируясь на исследованиях американского психолога Дж. Эверилла, будем придерживаться утверждению, что эмоции (а точнее, эмоциональные синдромы, включающие в себя не только представление об эмоции, но и предписания, как человек должен вести себя и реагировать на определенную эмоцию) конструируются, главным образом, согласно социальным нормам. А значит, есть кто-то, кто их конструирует. Способность генерировать новые эмоции (отличные от нормативных), влиять на структуру и содержание эмоциональных синдромов называется эмоциональной креативностью (ЭК) [7]. К схожим выводам пришли и психологи когнитивного (познавательного) направления: если для решения задач на

эмоциональном уровне требуется какая-то способность (имеется в виду эмоциональный интеллект), то для проявления креативности в области эмоций необходимо существование такой же специальной способности, т.е. эмоциональной креативности [7]. Уровень данной способности зависит от степени новизны изменений форм стандартных эмоций, испытываемых человеком.

Исследования эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности, как было упомянуто выше, находятся на ранней стадии разработки и открывают обширное поле для деятельности. В поисках взаимосвязи между способностями, вызывающими столько противоречий, нам кажется логичным обратиться внутрь себя, к самопониманию, самосозданию и саморазвитию. Это соответствует личностному подходу в психологии, рассматривающему способности как самореализацию Самости [5].

Ознакомившись с представлениями о понятиях «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная креативность», определим, существует ли взаимосвязь между ними. Психологи-когнитивисты на основе своей модели интеллектуальных и творческих способностей дают утвердительный ответ: эмоциональная креативность должна быть связана с эмоциональным интеллектом [7]. Дж. Эверилл предположил, что эмоциональный интеллект может быть связан с эмоциональной креативностью двумя путями. Во-первых, эмоциональная информация может способствовать более эффективному мышлению и креативности. Во-вторых, различные эмоции могут образовывать комбинации и выражаться в необычной форме [2]. Т.е. чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем сильнее выражена эмоциональная креативность.

Таким образом можно сделать вывод, что исследования в данной области не дают четкого подтверждения подобных заявлений и не отрицают их.

Целью нашей работы было изучить взаимосвязь между интеллектом как высшей когнитивной способностью и креативностью как общей творческой способностью на примере эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности.

Мы предположили, что между эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью существует взаимосвязь. В частности, возможна положительная связь между показателями межличностного эмоционального интеллекта и показателями личностной эмоциональной креативности.

Для диагностики уровней эмоциональной креативности и ее компонентов мы использовали тесты эмоциональной креативности Т.Н. Березиной и Р.Н. Терещенко: 1) Тест общей эмоциональной креативности; 2) Тест-

опросник эмоциональной креативности как личностной характеристики; 3) Тест структуры эмоциональной креативности [6].

Для диагностики уровней эмоционального интеллекта и его компонентов использовались: 1) Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн Д.В. Люсина [8]; 2) Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0) в адаптации Е.И. Сергиенко и И.И. Ветровой [10].

В исследовании приняли участие мужчины и женщины в возрасте от 16 до 57 лет; 12 мужчин и 34 женщин.

С помощью тестов эмоциональной креативности были получены данные, позволяющие судить об общем уровне эмоциональной креативности у испытуемых и об уровне эмоциональной креативности как черты личности. Также были получены данные, позволяющие оценить структуру эмоциональной креативности каждого испытуемого по следующим показателям: эмоциональная продуктивность; эмоциональная гибкость; эмоциональная оригинальность; разработанность эмоций (компоненты эмоциональной креативности выделены по аналогии с характеристиками дивергентного мышления Торренса).

С помощью опросника на эмоциональный интеллект ЭмИн Д.В. Люсина были получены данные, позволяющие судить об общем уровне эмоционального интеллекта испытуемых и об уровне таких его аспектов, как межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ), внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ), понимание эмоций (своих и чужих), управление эмоциями (своими и чужими), контроль экспрессии [8]. Следует отметить, что опросник, основанный на самоотчете, измеряет эмоциональный интеллект и его аспекты скорее как личностные характеристики. И методику вряд ли можно отнести к моделям способностей. Тем не менее, с учетом разногласий в вопросе отношения эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности к способностям или к личностным характеристикам, а также дефицита стандартизированных методик по данной теме, нам кажется уместным и обоснованным использование методик, опирающихся на различные модели эмоционального интеллекта.

Для рассмотрения эмоционального интеллекта и его компонентов с точки зрения модели способностей мы обратились к русскоязычной адаптации теста MSCEIT v.2.0 [10]. С помощью методики, представленной в нашей стране Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой, были получены данные, позволяющие судить об уровне общего эмоционального интеллекта и об уровне таких его компонентов, как способность к восприятию, оценке и выражению эмоций (идентификация эмоций); способность использо-

вать эмоции для повышения эффективности мышления и деятельности (использование эмоций в решении проблем); способность к пониманию и анализу эмоциональной информации; способность к сознательной регуляции эмоций для личностного роста и улучшения межличностных отношений (сознательное управление эмоциями).

С помощью корреляционного анализа были изучены связи между показателями эмоциональной креативности и показателями эмоционального интеллекта, полученными с помощью опросника ЭмИн (таблица 1). И отдельно рассмотрены показатели эмоциональной креативности и показатели эмоционального интеллекта, полученные с помощью теста MSCEIT v.2.0 (таблица 1).

В первом случае (таблица 1) была установлена достаточно тесная положительная связь между показателем личностной эмоциональной креативности и уровнем такой составляющей межличностного эмоционального интеллекта, как способность к управлению чужими эмоциями. Также была установлена обратная зависимость между уровнем личностной эмоциональной креативности и способностью к контролю экспрессии.

Во втором случае (таблица 2) обнаружена зависимость на уровне тенденций (уровень значимости 10%) между показателем такого компонента эмоциональной креативности, как эмоциональная оригинальность, и следующими показателями эмоционального интеллекта: способностями к идентификации эмоций, к пониманию и анализу эмоций и уровнем общего эмоционального интеллекта. Все обнаруженные связи отрицательны. Обратная связь на уровне тенденций выявлена для показателя «эмоциональная продуктивность» и способность к идентификации эмоций.

Обобщив вышесказанное, можно отметить, что методы математической статистики не выявили сколько-нибудь значимых связей между уровнем общей эмоциональной креативности как способности и показателями эмоционального интеллекта, в то время как была обнаружена достаточно тесная связь (на 1% и 5% уровнях значимости) между показателем эмоциональной креативности как черты личности и показателями эмоционального интеллекта по модели Д. Люсина. Также были выявлены обратно пропорциональные зависимости на уровне тенденций между показателями «эмоциональная оригинальность», «эмоциональная продуктивность» (отметим, что оригинальность и продуктивность в данной работе рассматриваются как компоненты эмоциональной креативности как способности) и показателями эмоционального интеллекта по модели Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо.

Подведем итоги. Наши предположения подтвердились: между эмоциональным интеллектом и эмоциональной креативностью существует

взаимосвязь. В частности, обнаружена положительная связь между показателями межличностного эмоционального интеллекта и показателями личностной эмоциональной креативности. Чем выше у человека уровень эмоциональной креативности как черты личности, тем лучше развита его способность к управлению чужими эмоциями, и наоборот.

В то же время были выявлены и ранее не предполагавшиеся закономерности. Было установлено обратная зависимость показателя личностной эмоциональной креативности от уровня развития способности к контролю экспрессии, т.е. чем выше у человека уровень эмоциональной креативности как личностной характеристики, тем ниже развита способность к контролю экспрессии (т.е. к контролю проявления своих эмоций во вне), и наоборот. Были также выявлены следующие тенденции: чем сильнее развита у человека способность генерировать большое количество разнообразных чувств, тем больше трудностей он встречает при восприятии, оценке и выражении эмоций, и наоборот; чем оригинальнее, необычнее переживаемые человеком эмоции в различных ситуациях, тем сложнее ему идентифицировать эмоции, понять и проанализировать эмоциональную информацию, тем ниже общий уровень эмоционального интеллекта как способности (зависимость действует и в обратном направлении). Следует обратить внимание, что последние зависимости выявлены лишь на уровне тенденций.

По результатам исследования можно также судить о несовершенстве существующих на данный момент методик. Корреляционные связи были установлены между показателем эмоциональной креативности как личностной черты и показателями эмоционального интеллекта по модели Д. Люсина, которую, как уже говорилось ранее, трудно отнести к моделям способностей. В то же время показатели эмоционального интеллекта по модели Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо обнаружили связи (хотя и на уровне тенденций) с компонентами эмоциональной креативности, выделенными по аналогии с дивергентным мышлением Торренса, т.е. компонентами эмоциональной креативности как способности.

Отсутствие единых моделей эмоционального интеллекта и эмоциональной креативности затрудняют исследования, а также препятствуют созданию более надежных методов исследования по данной теме. Именно разработка единой концепции, которая объединит представления об эмоциональной креативности как черте личности и как способности, а также представления об эмоциональном интеллекте в тех же плоскостях, кажется нам основной целью дальнейших работ по данному вопросу.

Таблица 1

Теснота связей между показателями эмоциональной креативности и показателями эмоционального интеллекта (по ЭМИн)

Показатели ЭК \ Показатели ЭИ	Общая ЭК	Личностная ЭК	Продуктивность	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Понимание чужих эмоций	0,032653	0,124084	-0,020650	-0,006980	-0,040760	-0,120840
Управление чужими эмоциями	0,137491	0,425056*	0,085022	0,019783	0,014742	-0,024990
Понимание своих эмоций	0,011015	-0,162560	-0,004020	0,035043	0,020597	-0,055370
Управление своими эмоциями	0,096538	0,030374	0,131020	0,110274	0,030241	0,118254
Контроль экспрессии	0,119935	-0,360530**	0,040466	-0,040290	0,067467	0,088893
Понимание эмоций	0,028231	-0,019280	-0,016030	0,017121	-0,013980	-0,113520
Управление эмоциями	0,171012	0,098056	0,124029	0,044241	0,050433	0,077482
Межличностный ЭИ	0,091494	0,297365***	0,030969	0,005845	-0,017940	-0,088680
Внутриличностный ЭИ	0,093926	-0,223580	0,068597	0,051378	0,051183	0,051857
Общий ЭИ (ЭМИн)	0,114089	0,044602	0,061318	0,035277	0,020556	-0,022440

Таблица 2

Теснота связей между показателями эмоциональной креативности и показателями эмоционального интеллекта (по MSCEIT v.2.0)

Показатели ЭК \ Показатели ЭИ	Общая ЭК	Личностная ЭК	Продуктивность	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Идентификация эмоций	-0,153285	0,072806	0,271401***	-0,10355	-0,27166***	-0,03858
Использование эмоций в решении проблем	0,112921	0,101297	-0,054219	0,07929	-0,08798	0,06156
Понимание и анализ эмоций	-0,064482	0,193974	-0,224199	-0,12811	-0,26965***	-0,13014
Сознательное управление эмоциями	0,033752	0,194424	-0,042771	0,01041	-0,10461	-0,02125
Общий ЭИ (MSCEIT v.2)	-0,056279	0,156156	-0,225395	-0,06365	-0,25927***	-0,04211

Примечание. * - $\alpha \leq 0,01$; ** - $\alpha \leq 0,05$; *** - $\alpha \leq 0,1$ (тенденция).

Библиографический список

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1.
2. Андреева И.Н. Эмоциональная креативность и ее отличия от эмоционального интеллекта // Психология. URL: /<http://psixologiya.org/obshhaya/emocii/1601-emocziionalnaya-kreativnost-i-eyo-otlichiya-ot-emocziionalnogo-intellekta-andreeva-in.html> (дата обращения: 02.05.2012).
3. Березина Т.Н. Развитие когнитивных способностей в процессе обучения // Вестник МГГУ им. М.А.Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2009. № 4.
4. Березина Т.Н. Развитие способностей как гуманистическая составляющая образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2009. № 7.
5. Березина Т.Н. Творческая активность в структуре самоотношения и утверждения самости как фактор антистарения // Мир психологии. 2010. № 4.
6. Березина Т.Н., Терещенко Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура // Психология и психотехника. 2012. № 2.
7. Валуева Е.А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям. М., 2009.
8. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
9. Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2009.
10. Тест Дж. Мэйера, П. Сэлвея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0): Руководство / Ред. Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова. М., 2010.

М.И. Розенова, С.Н. Киселев

Позитивная психология в России: проблемы терминологии и целей

В статье анализируются терминологические особенности аппарата позитивной психологии и возможности его адаптации и преобразования в отечественной психологической науке и практике. Сделано несколько ключевых замечаний по целям и программному обеспечению наиболее значимых направлений возможного развития позитивной психологии в России.

Ключевые слова: позитивная психология, парадигма, терминология, внутренняя сила, образовательные программы, позитивная коммуникация.

С конца 80-х – начала 90-х гг. прошлого столетия в России стало широко известно одно из психологических направлений, обозначенное термином «позитивная психотерапия», которая во главу угла поставила не трагическое и проблемное, а позитивное видение человека [5].

Разработанные на этой основе методики работы с людьми способствовали достаточно серьезному прорыву в возможности действенной и эффективной психологической помощи клиентам (пациентам) в решении не только психологических, но и соматических проблем.

Позитивная психотерапия построена с учетом тонких взаимосвязей особенностей человеческого поведения и переживаний с физиологическими и гормональными органическими процессами. Одним из важнейших конфликтов человеческой души и существования констатируется конфликт «учтивости – прямоты», который запускает схему формирования симптома не только на поведенческом психологическом, но даже на эндокринном уровне. При этом «учтивость» (реакции подчинения, необходимость говорить «да», сохранять приличия и т.п.) в эндокринных и медиаторных механизмах центральной нервной системы соответствует реакциям страха, а «прямота» (умение постоять за себя, отстаивать свою позицию и личность, открыто выражать потребности и т.п.) – реакциям агрессии [5].

Методологически в позитивной психотерапии выделены три блока: профилактика, терапия, процесс реабилитации. В качестве основной методики в рамках позитивной психотерапии была выработана стратегия психотерапевтического вмешательства, ядро которой составляют следующие процессы: а) исследование симптома или заболевания со стороны позитивного влияния на жизнь человека (позитивный процесс); б) исследование конкретных событий, запускающих конкретные переживания, мысли и действия (содержательный процесс); в) разработка новых целей и ориентаций, которые помогают избегать невротических навязчивостей и намечают путь к использованию потенциала самопомощи. В качестве самих пяти лечебных этапов выделены: 1) наблюдение/дистанцирование; 2) инвентаризация; 3) ситуативное обозрение; 4) вербализация; 5) расширение системы целей [5].

Следует отметить, что модель позитивной психотерапии внутренне гармонична на теоретическом и на практическом уровне, поэтому своих сторонников данное направление нашло и в России, хотя нельзя сказать, что это направление стало ведущим или особенно популярным.

Спустя некоторое время, к началу XXI столетия в недрах практики, а затем и теории мировой психологии появляется еще одно, очень близкое по названию, направление – «новая позитивная психология», «отцом» которой позиционируется Мартин Селигман в содружестве и содружестве с такими авторами, как М. Чиксентмихали, И. Бонивел и др. [1; 6; 7; 10].

Данное направление нацелено на более масштабную парадигму в отличие от достаточно конкретно направленной позитивной психотерапии, хотя пока и не существует некой всеобъемлющей теории позитивной психологии [1]. Связано это с тем, что новая позитивная психология (в лучших традициях, начиная со времен психоанализа, который был задуман скорее не как научное или узко терапевтическое направление, а как социальное движение, имеющее потенциал механизмов, способных «перевернуть мир» [8]) не просто взяла за основу позитивное представление о человеке, но конкретизировала и начала изучать и разрабатывать широкий спектр методов, сопряженных с такими сферами, как позитивное мышление, позитивные переживания, сильные и благородные (добродетельные, высшие, духовные) качества человеческой личности, понимание и субъективное переживание человеком счастья, а также социальные институты и феномены позитивного транслирования (здоровые социальные сообщества, здоровая семья, институт демократии и свобод, сводные и компетентные средства массовой информации и т.п.).

Идеология позитивной психологии абсолютно созвучна идеям гуманистической и экзистенциальной психологии [2; 3; 9]. В центр исследования был поставлен вопрос человеческого счастья, выясняющий, что есть счастье, бывает ли оно вообще, каковы особенности субъективного понимания и переживания счастья разными людьми (типами личности), в чем специфика субъективной счастливости, ее продолжительность, факторы, ее определяющие, и т.д.

Большое значение новая позитивная психология придает необходимости формировать способности к установлению близких, теплых, подлинных отношений между людьми (в семье, в любви, в дружбе, в партнерстве), способности правильно распоряжаться своим временем и ресурсами, способности понимать и формировать смыслы собственного личного или профессионального существования, способности развивать свои творческие потенциалы, способности получать желаемый результат [1; 7].

Современная позитивная психология занимается не только исследовательской и практической работой, она активно завоевывает позиции и в пространстве образовательных программ. Например, Р. Стернберг

разработал и внедряет «Курс обучения мудрости», целью которого определяется активизация и повышение эффективности интеллектуального и нравственного развития детей в процессе преподавания основных предметов. М. Селигман и его коллеги в Пенсильванском университете осуществляют программу обучения подростков по распознаванию в своем внутреннем опыте катастрофического мышления, умению вести внутреннюю дискуссию и осуществлять самоподдержку, укреплять надежду и развивать сильные стороны личности. Данная программа помогает существенно повысить не только психологическое самочувствие учеников, но и их академическую успеваемость [1, с. 154–155]. Ряд программ направлены на повышение социального и эмоционального интеллекта подростков, на развитие умений позитивной постановки целей и более легкому их достижению. Большая часть из перечисленных программ разработана и применяется в США, но есть проекты, которые получили развитие и в других странах. Например, в Великобритании создана масштабная программа «Личностный синтез», интегрирующая когнитивные, эмоциональные, поведенческие и личностные составляющие развития в единую внутренне согласованную образовательную модель, пригодную для подростков и взрослых. Основная цель такой емкой программы – помочь людям справляться с жизненными трудностями и чувствовать большую власть над своей жизнью. В данную программу входят такие направления, как: понимание самого себя, управление эмоциями, усиление уверенности, принятие решений, самомотивирование, борьба с тревогой, преодоление стресса, эффективное общение, конструктивные отношения и многое другое [12].

Приведенное перечисление направлений показывает, что программа личностного (персонального) синтеза учитывает практически все стороны проявления человеческой природы и жизнедеятельности и является серьезным ресурсом, содержащим наиболее полную информацию о личностном развитии. Процессуально данная программа представлена 64 темами [там же].

Даже небольшое представление позитивной психологии показывает ее масштаб, размах и потенциал «мирового господства». Для нас, в этой связи, есть один любопытный момент, связанный с терминологией данного направления, которое, мы почти не сомневаемся, станет достаточно популярным и распространенным, в том числе и в России.

Наиболее интересным и даже необычным для научной психологии явилось то, что в качестве понятийного аппарата в рамках новой позитивной психологии стали использоваться такие термины, как «счастье», «доброделители и достоинства», «оптимизм», «радость», «надежда», «любовь»,

«доверие», «отвага», «справедливость», «преданность», «состояние потока», «духовное удовлетворение» и др. [1; 7; 10].

Для традиционного восприятия в рамках научного текста и даже в рамках профессиональной практической психологии данная терминология несколько непривычна. Тем не менее, авторы сумели продемонстрировать и доказать абсолютную органичность данной терминологии целям, задачам и методам представленного направления. Следует отметить, что некоторая метафоричность, красочность и литературность языка и терминологии являются характерной чертой зарубежной, особенно гуманистической и экзистенциальной, психологии. Например, работы Р. Мэя часто построены на использовании слов-терминов, понятных большинству людей, а не только узкому профессиональному сообществу («любовь и воля», «сила и невинность») [4].

О созвучности идей новой позитивной психологии и гуманистически-экзистенциального взгляда Р. Мэя следует сказать особо. Разделяя позицию Г.С. Салливана о том, что для человеческого существа особенно важными являются состояния-ощущения силы и способности; и что эти состояния, возможно, даже важнее импульсов голода и жажды [13, р. 6], Р. Мэй определяет в качестве основополагающей бытия человека присутствие фактора силы, который лежит в основе очень многих проявлений жизни: любопытства, интереса, любви, творчества, деятельности [4]. Один из главных конфликтов человеческой души, по Р. Мэю, лежит в плоскости «силы–бессилия», т.е. между способностью и умением влиять на что-то и кого-то, обретать чувство собственной значимости (а, следовательно, иметь достаточный уровень удовлетворенности) и ощущением бессилия, неспособности, пассивности и апатии (которые зачастую и порождают гнев, агрессию, насилие и разрушения) [4]. Здесь Р. Мэй идет вслед за многими исследователями, в частности, напоминает мнение Э. Фриденберга о том, что любая слабость способна развратить, и о том, что бессилие развращает абсолютно [11].

Позитивная психология как раз и сосредотачивает свое внимание на поиске факторов, условий и методов формирования, создания и обретения человеком способностей силы: внутренней силы, уверенности, ощущения способности и позитивности, ощущения власти над событиями собственной жизни, собственных мыслей и переживаний. И, если Р. Мэй рассуждает, отмечает, ставит как проблему соотношения силы–бессилия в человеке (разведя понимание силы и агрессии и отметив наличие стереотипности и зашоренности в понимании этих феноменов со стороны обыденного и, в том числе, научного сознания, как исключительно с негативной окраской [4]), то позитивная психология разрабатывает научно-

практическую основу искоренения ощущения бессилия в процессе жизни и деятельности индивидуума.

Таким образом, коротко резюмируя приведенное выше, можно определить, что позитивная психология в качестве ведущего своего направления определяет необходимость формирования и культивирования во внутреннем опыте человека уверенности в себе и собственных силах, способности осуществлять собственную жизнь достойным, субъективно удовлетворяющим и социально позитивным образом. Существенно то, что ключевой является идея и переживание внутренней силы.

Данный факт замечательным образом связывает зарубежную позитивную психологию с лучшими традициями русской философии, литературы и психологии, поскольку идея внутренней силы, созидания духа с давних времен является своеобразным кредо и знаменем всей русской культуры.

Искусство жизни в русской культурно-философской традиции часто определяется именно как рост и укрепление личного духа и силы, которые позволяют преодолевать «мутные воды житейской подлости и пошлости..., черные лучи мрака, веяния злобы и соблазны зла..., пошлые и злые традиции...» [2]. В качестве значимых даров и энергий Бога в человеке, по И.А. Ильину, присутствуют дар любви, дар созерцания, дар совести, дар разума, дар крепости и воли, дар благоговения, дар искренности, дар молитвы, дар свободы, дар смирения, дар ясновидения. Это главнейшие дары (свойства человека), и список остальных исчерпать невозможно [2]. Если мы соотнесем эти свойства, названные И.А. Ильиным, со списком добродетелей, предложенных М. Селигманом, то найдем много общего [7].

Таким образом, базируясь на сути достижений, изменений и преобразований личности, как это задается в рамках позитивной психологии, авторы настоящей статьи осмеливаются внести предложение, касающееся преобразования в использовании терминологии данного направления на российской психологической сцене. Поскольку все личностные трансформации направлены на обретение человеком внутренней уверенности, выявление и культивирование сильных сторон личности, навыков внимания к себе в части позитивных переживаний и ментальностей, которые и рождают активность, более оптимистичные представления о жизни, своих возможностях и окружающем мире, то мы можем использовать в качестве приоритетного понятия не понятие счастья, а понятие *силы*. База для такого предложения есть, поскольку многие философские и духовные направления используют понятие силы практически равнозначно понятию счастья. У И.А. Ильина, в том числе, есть замечательная мысль о том, что в жизни достойно созидать не счастье, а силу (прежде

всего духовного уровня, конечно, что не исключает и физического благополучия), поскольку переживание силы и есть счастье [2].

Поэтому использование понятия «внутренняя сила» могло бы стать достойным топ-понятием позитивной психологии в России. Это представляется особенно важным, поскольку в условиях почти уже тотальной беспомощности (о которой так много и точно написал Р. Мэй, рассматривая ее и на социальном, и на индивидуальном уровнях), в которую мы все более погружаемся (дома рушатся, самолеты падают, корабли тонут, коррупция не уничтожается, реформы и начинания проваливаются или формализуются и т.д.), каждому из нас необходимы новые внутренние источники жизнеспособности и жизнестойкости. Поэтому в рамках методических и методологических подходов позитивной психологии мы вполне спокойно для россиян можем использовать не понятия счастья, а понятие внутренней силы, обретение которой наверняка помогло бы и нам сделать более реальным то будущее, которое мы хотим для себя и для тех, кто идет за нами.

Актуальность данного предложения задается еще и тем обстоятельством, что в недрах самой позитивной психологии происходят терминологические метаморфозы: за короткий промежуток времени основной понятийный аппарат позитивной психологии начал меняться.

В докладе А.С. Огнева, доктора психологических наук, профессора, проректора по научной работе Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова «Об итогах II Международного конгресса по позитивной психологии, состоявшегося летом 2011 г. в Пенсильванском университете» на методологическом семинаре факультета психологии 8 сентября 2011 г. прозвучало, что идея «счастья» как основного понятия данного направления уже значительно трансформировалась: наиболее употребительными понятиями на «знаменах» позитивной психологии уже числятся «процветание» и «жизненный успех». Строгая научная аудитория, как минимум, может ликовать – абстрактные, трудно описываемые понятия (счастье, счастливость) психология оставляет, заменяя их более удобными и фактически отслеживаемыми параметрами.

Что такой отказ или замена понятий может означать? Вариантов много. Мы, например, можем предположить, что авторы все более серьезно и более научно подходят ко всем исследуемым проблемам, что заставляет быть более точными и скрупулезными в понятийном аппарате. Но это может означать и другое: например, значительная часть людей может просто не желать быть счастливыми (такое встречается и не так уж редко на сознательном, а чаще бессознательном уровнях мотивации и поведения) или не понимать, что это такое – счастье, а соответственно, не дове-

рять тому направлению (или конкретному психологу), которое это декларирует как некую реальную цель.

А может, такая смена приоритетов в результатах (чего именно надо добиться) продиктована тем, что, как все сложные явления мира, счастье при его обретении может обернуться на деле своей противоположностью, и тогда все достижения, как ни странно, теряют свою ценность. Что же касается «процветания» и «успеха» – эти феномены вполне определены и не так двойственны, а значит и их критерии более отчетливы, конкретны и наглядны.

Условие понятности и доступности терминологии и целей для «потребителя» весьма актуально: оно позволяет убеждать людей доверять и использовать психологическую помощь и конкретные психологические технологии. А в современном мире, где процветает и все более набирает обороты продажа услуг (знаний, умений, теорий, технологий и т.п.) – вопрос доверия тому или иному подходу не такой уж неважный пункт во всей деятельности кого бы то ни было (отдельного специалиста, организации, корпорации и т.п.).

Еще одно небольшое замечание касается умения зарубежных психологических идеологов использовать в терминологии очень симпатичные и приятные на слух слова: «счастье», «процветание», «успех», «добродетели» и т.п., которые отечественному научному уху явно непривычны. Но, по нашему мнению, нам бы следовало взять такой подход на вооружение при разработке своих направлений, поскольку в целом это могло бы способствовать большей привлекательности науки для широкой аудитории, что сейчас (при известных обстоятельствах и трудностях существования) явно не повредит. Конечно, речь в данном случае не идет об упрощении или примитивизации научного знания. Как мы помним, по замечаниям многих звезд научной мысли в самых разных областях науки, если самая сложная теория может быть объяснена просто и понятно, то это, как правило, и есть стоящая теория, максимально адекватно описывающая какую-то реальность мира.

Есть еще несколько важнейших замечаний для адаптации и развития позитивной психологии в России. Прежде всего, это касается применения «новых» терминов, используемых позитивной психологией – «успех», «процветание», «благополучие». Данные понятия в настоящее время, к большому сожалению, в массовом сознании (сильно детерминированном массовой культурой) напрямую связываются с достижением богатства, денежной массы, высокого или исключительного социального статуса. Учитывая данное обстоятельство, необходимо провести сложнейшую работу по разведению/отделению этих понятий в обыденном сознании

людей. В противном случае эффекты и цели всех психологических практик, имеющих целью развитие человека как сильной внутренне согласованной личности, в конечном итоге будут сведены к минимуму: в погоне за «золотым тельцом» никто себя никогда не сохранит в личностной целостности и гармонии. Работа по развенчанию мифа тождественности богатства успеху и благополучию должна приобрести характер целого серьезного направления деятельности многих институтов социального влияния, включая все средства массовой информации и кинематографа. Например, как это сделано в фильме «Умница Уилл Хантинг» (США, 1997), где главный герой, получая возможность перспективы карьерного роста и социального успеха, выбирает путь свободы и любви, которые отвечают его потребностям и позволяют сохранить и преумножить внутреннее благополучие и силу.

Следующее замечание касается выбора наиважнейших направлений, требующих первостепенной реализации именно на российской авансцене. Мы упоминали, что в рамках программ позитивной психологии ведется охват практически всех сторон развития и совершенствования личности. Безусловно, нам такой опыт будет не лишним даже просто повторить. Но одним из первостепенных акцентов психологической просветительской, коррекционной и образовательной работы необходимо сделать на формирование и развитие программ психологически грамотной и позитивной коммуникации. Реальность того, как наши соотечественники общаются друг с другом, оппонируют, спорят, высказывают замечание или критику, не оставляет нам выбора. Чтобы двигаться куда-то, нам прежде всего необходимо уметь договариваться и слышать друг друга – этого-то нам катастрофически и не хватает. Большая часть межличностных и даже межгрупповых конфликтов происходит сначала на уровне неадекватной коммуникации, порождающей массу вторичных, не имеющих реальных, кроме коммуникативных, оснований проблем, которые, в свою очередь, порождают третичные и т.д. проблемы. Таким образом, программы формирования навыков позитивной коммуникации у детей и взрослых на данный момент являются программами первостепенной значимости и подлежат первоочередной реализации и внедрению.

Третье замечание относится к наиболее значимым. В условиях современной России только развития разнообразных способностей и навыков человека недостаточно. Нам до крайности необходимы программы формирования чести и совести человека и гражданина. Такие программы не акцентированы в американской и европейской позитивной психологии. В России же эти программы, направленные на развитие и усиление совести и моральности личности, имеют первостепенное значение. В услови-

ях отечественной действительности, где существует многодесятилетний опыт размывания религиозных, моральных, нравственных, правовых и иных норм, где постмодернистская традиция смешения границ добра и зла, праведного и неправедного достигла своеобразного апогея, при котором ничего не страшно и ничего не стыдно (врать, воровать, убивать, быть равнодушным и т.п.), данное направление является насущно необходимым и наиболее актуальным.

Программы данного направления должны быть особенно системными и охватывать взрослых, родителей, молодежь, детей, чиновников, профессионалов различных направлений и т.п. В противном случае мы можем научить человека достигать успеха и благополучия, но мы не сможем гарантировать, что он будет это осуществлять праведными средствами.

Поставленные задачи являются чрезвычайно сложными, но любая невыполнимая миссия должна быть выполнена, поскольку только «в томлениях крайнего усилия» [2] можно создать прочное качество в серьезном масштабе социальных преобразований.

Резюмируя, можно сказать, что мы находимся в начале большого и интереснейшего процесса, заданного распространением позитивной психологии в мировой практике и в России, в частности. В любом случае, необходимы исследования, обсуждения, дискуссии, апробации и т.п. И не исключено, что в результате именно на отечественном российском материале мы получим новые и уникальные не только данные, но и принципы, подходы и методы работы с человеком в условиях так стремительно меняющегося мира.

Библиографический список

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / Пер. с англ. М. Бабичевой. М., 2009.
2. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта: В 2 т. М., 2002.
3. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М., 2011.
4. Мэй Р. Сила и невинность. М., 2001.
5. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М., 1996.
6. Селигман М. В поисках счастья. Как получать удовольствие от жизни каждый день. М., 2010.
7. Селигман М. Новая позитивная психология. М., 2006.
8. Фромм Э. Фрейд / Пер. с англ. М., 2002.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2005.
10. Чиксентмихали М. Поток: психология оптимального переживания / Пер. с англ. М., 2011.
11. Friedenberg E.Z. Coming of Age in America. N.Y., 1965.
12. Popovic N. Personal Synthesis. London, 2005.
13. Sullivan H.S. Conceptions of Modern Psychiatry. N.Y., 1953.

Д.М. Рыжов

Развитие научных представлений о психологической защите и ее исследование у детей младшего школьного возраста

В статье раскрывается история изучения психологической защиты в психологии, рассматривается современное представление о ней, ее сущность, структура, предназначение. Показаны результаты экспериментального исследования психологической защиты у детей младшего школьного возраста. Сделаны выводы по изучению данного понятия.

Ключевые слова: психологическая защита, копинг-поведение, защитные механизмы.

Психологическая защита и копинг-поведение играют важнейшую роль в полноценном развитии детей младшего школьного возраста. В связи с этим представляется необходимым подвергнуть научному анализу основные положения теорий, посвященных процессам психологической защиты и копинг-поведения, а также провести их исследование у младших школьников.

Обращение к научным источникам, касающимся становления проблематики психологической защиты, позволяет выделить несколько причин сложности и противоречивости определения статуса этого явления как объекта научных исследований. Как научный факт феномен психологическая защита, впервые зафиксирована в парадигме психоаналитической теории, позже она активно изучается в различных ответвлениях глубинной психологии. Однако отношение к этому феномену продолжает оставаться довольно сложным и противоречивым и в современной психологии.

Являясь нормальным механизмом здоровой психики, психологическая защита свойственна всем людям; ее полезный эффект состоит в том, что человек приобретает способность к осуществлению намеченного плана действий несмотря на возможные трудности. Вредный эффект возникает в результате неадекватной (избыточной, болезненно обостренной) психологической защиты, когда человек оказывается закрытым не только для критики, но и для самокритики, когда он вопреки очевидным фактам пребывает в искренней уверенности, что его сложности возникают где-то вовне, по воле других людей.

В психологической науке особая роль в изучении механизмов психологической защиты и копинг-поведения принадлежит Р.М. Грановской, А.И. Захарову, М. Кляйн, Р. Лазарусу, Л. Мерфи, И.М. Никольской, Е.С. Романовой, Н.А. Сироте, В.А. Ташлыкову, С. Фрайбергу, З. Фрейду, А. Фрейд, Е.В. Чумаковой.

Психологическая защита определяется субъективной значимостью события для человека. Принципиально важным является то, что в этих процессах человек не отдает себе отчета. И только в конце, когда защита перестает действовать, он осознает факт улучшения своего состояния. Поэтому очень важно, считает И.М. Никольская, является не изолировать ребенка полностью от возможных потенциальных проблем, а давать ему возможность самому решать некоторые проблемные ситуации, самому принимать решения, самому анализировать результаты своих действий [6].

Первостепенная роль в изучении психологической защиты принадлежит З. Фрейду. Им была выделена очень важная сторона данной проблемы: психологическая защита это природная особенность любого человека, как здорового, так и больного. Впервые о защите было написано в конце второй части «Предварительного сообщения» Бройера и Фрейда в 1893 г. Этот термин был использован им в ряде работ для описания борьбы «Я» против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов. В более поздних работах термин «защита» был изменен З. Фрейдом на «подавление» [9]. Позднее, в 1926 г., З. Фрейд вернулся к старой концепции защиты, введя вместе с подавлением и обозначение других механизмов защиты, которые используются до сих пор.

Психологическая защита сегодня признается и описывается во всех теориях личности, в разных подходах к человеку. И хотя типологии защитных механизмов различаются, в целом сохраняется определение психологической защиты, предложенное З. Фрейдом.

Только в отечественных источниках В.И. Журбиным выделено более десятка вариантов определений психологической защиты [3]. Защита в них определяется через видовые либо функциональные характеристики, такие как: цель, результат, познавательные процессы, аффекты и др.

Мы определяем психологическую защиту как приспособление к себе за счет изменения себя и содержания своей психики. Когда включается психологическая защита, то психические процессы начинают работать так, что поступающая в психику ребенка информация либо игнорируется, либо искажается, либо фальсифицируется.

Активное непринятие психоанализа в отечественной науке на рубежах 50-х–70-х гг. XX в. не позволило исследователям внести весомый вклад в разработку проблем психологической защиты. Использование данного

термина тщательно избегалось либо заменялось на другие, например «психологический барьер» [12], «защитная реакция», «смысловой барьер» [2], «компенсаторные механизмы» [5] и др. Поэтому само понятие «психологической защиты» стало использоваться уже по истечении этих лет.

В отечественной психологии большая роль в изучении психологической защиты принадлежит Ф.В. Бассину. Критикуя психоанализ за отсутствие научной основы, он рассмотрел выдвинутое в практике психоанализа феномены на основе «иной методологии», под которой понимается диалектический материализм [1]. По мнению других исследователей, например, – Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяна, Е.Т. Соколовой, К. Мягер – психологическая защита является нормальным повседневно работающим механизмом человеческого сознания. Исследователи Ф.Е. Василюк, В.С. Роттенберг, В.А. Ташлыков считают психологическую защиту однозначно непродуктивным, вредоносным средством решения внутренне-внешнего конфликта.

Меньше всего разногласий среди исследователей встречает понимание цели психологической защиты. Большинство из них склонно относить эту цель к области внутриспсихической адаптации и характеризовать ее как преодоление.

Таким образом, психологические механизмы выступают как специфические «маневры», удерживающие неприятные эмоциональные состояния (тревога, стресс, фрустрация) и бессознательные конфликты вне сознания. С позиций психодинамики основная функция тревоги – помогать человеку избегать осознанного выявления у себя негативных импульсов и поощрять удаление их надлежащими способами. Защитные механизмы и помогают осуществлению этих функций.

Количество самих механизмов психологической защиты у каждого из исследователей различно. Например, в монографии А. Фрейд описано 15 механизмов. Д. Колеман, автор учебника по патопсихологии, предлагает список из 17 защитных механизмов психологической защиты. В словаре справочнике по психиатрии, опубликованном американской психиатрической ассоциацией в 1975 г., перечислены 23 механизма психологической защиты. В словаре справочнике по психологической защите Вайллента их насчитывается 18.

Защитные механизмы, указывал Б.Ф. Ломов – это одна из форм сопротивления, бессознательной, автоматической реакции организма на попытки проникнуть за фасад ее личности, в ту ее часть, которую сам человек предпочитает не афишировать [4].

В своей работе Л. Хьелл и Д. Зиглер обращают внимание на то, что защитные механизмы – это неосознанные реакции, защищающие инди-

видуума от таких неприятных ситуаций, как тревога и чувство вины; эго-защитные тенденции, искажающие или скрывающие угрожающие импульсы от человека, – так определяют авторы фрейдовскую трактовку защитных механизмов [10].

Защитные механизмы принято различать по определенным параметрам: по степени обработки внутреннего конфликта, степени количества энергии, затрачиваемой субъектом на поддержание того или иного механизма, степени инфантильности (т.е. зависимости от предыдущей определенной стадии развития данного человека) и, наконец, по типу возможного душевного расстройства, возникающего вследствие прибегания к тому или иному защитному механизму.

На основе анализа литературных данных, Е.В. Чумакова выделяет два взаимодополняющих взгляда на онтогенез психологической защиты через призму детско-родительского взаимодействия. Защитные механизмы возникают у ребенка, утверждает она, как результат: 1) усвоения демонстрируемых родителями образцов защитного поведения; 2) негативного воздействия со стороны родителей [11].

Решение вопроса о позитивном или негативном эффекте механизмов психологической защиты представлено в литературе довольно противоречивыми позициями. С одной стороны, неизменно подчеркивается их оберегающий характер (помогают совладать с действительностью, предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус). С другой – за понятием механизмов психологической защиты закрепились и такие разрушительные характеристики, как неадекватные способы адаптации, обуславливающие патологические коммуникации, ослабляющие реальный контакт личности с действительностью, обедняющие развитие личности, и даже способствующие становлению девиантного поведения.

Таким образом, в психологических исследованиях считалось, что психологическая защита носит неосознанный и неосознаваемый характер. Это классический подход глубинной психологии. Но исследование данного феномена в других направлениях психологии показали, что психологические защитные механизмы от негативных, отрицательных переживаний не только могут носить осознаваемый характер, но и формироваться самим ребенком. Л. Мерфи предлагает дать другое название этому психологическому явлению. Он назвал его копинг-поведение (совладающее поведение).

В психологической литературе копинг-поведение рассматривается как всегда осознанная стратегия, которая формируется позже, чем психологическая защита. Копинг – это активные, преимущественно сознатель-

ные усилия личности, предпринимаемые в ситуации психологической угрозы и направленные на овладение трудной ситуацией. Для обозначения сознательных усилий личности, предпринимаемых в ситуации психологической угрозы, используется понятие копинг-поведение, или осознанные стратегии совладания со стрессом и с другими порождающими тревогу событиями. Впервые термин «совладание» был использован Л. Мерфи при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития.

По своему содержанию понятие «копинга» близко к понятию «психологической защиты». Действительно, если происходит стрессовое событие, человек реагирует на него либо подсознательно (автоматически адаптивными ответными реакциями), либо потенциально осознанными целенаправленными адаптивными действиями. Основным отличием защитных механизмов от копинг-стратегий является неосознанное включение первых и сознательное использование вторых.

Копинг-стратегии имеют не только разное содержание, но и разное функциональное значение в защитном поведении ребенка. Они могут быть биологически, психологически и социально обусловлены; иметь самостоятельное значение и проявляться в сочетании с другими механизмами совладания.

Таким образом, несмотря на близость сравниваемых понятий, их можно разграничить. Кроме указанных критериев надо отметить принципиальную возможность обучения совладанию, поскольку это преимущественно осознанные стратегии за счет овладения определенной последовательностью действий, которые могут быть восприняты и описаны человеком.

Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский выделяют три теоретические модели копинг-поведения: активное адаптационно-функциональное копинг-поведение, псевдоадаптивное дисфункциональное копинг-поведение и пассивное дисфункциональное дезадаптивное копинг-поведение. К первой модели относятся сбалансированность поведенческих стратегий, активное разрешение проблемы, поиск социальной поддержки, сбалансированность когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, ориентация на достижение успеха, осознанная направленность на источник стресса, интервальность, развитость эмпатии и аффиляции [7].

В исследованиях В.А.Ташлыкова выделены критерии и показатели отличия между копинг-поведением и защитными механизмами:

1. *Инерционность*. Механизмы психологической защиты не приспособлены к требованиям ситуации и являются ригидными. Техники созна-

тельного самоконтроля являются пластичными и приспособлены к ситуации.

2. *Непосредственный и отложенный эффекты.* Механизмы психологической защиты стремятся к возможно более быстрому уменьшению возникшего эмоционального напряжения. При использовании сознательного самоконтроля человек может многое вытерпеть и даже доставляет себе иногда мучения.

3. *Тактический и стратегический эффекты.* Механизмы психологической защиты «близоруки», создают возможность только разового снижения напряжения, тогда как стратегии совладания рассчитаны на перспективу.

4. *Разная мера объективности восприятия ситуации.* Механизмы психологической защиты приводят к искажению восприятия действительности и самого себя. Механизмы самоконтроля связаны с реалистическим восприятием, а также со способностью к объективному отношению к самому себе [8].

С помощью методик И.М. Никольской, теста детской апперцепции и опросника копинг-стратегий, адаптированного Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским, мы выявили защитные механизмы и копинг-стратегии, которые используют дети младшего школьного возраста.

Рассмотрим данные о психологических защитных механизмах, полученных по авторской методике И.М. Никольской с помощью специально подобранных тематических рисунков («Автопортрет», «Моя семья», «Если б у меня была волшебная палочка»).

Анализ детских рисунков на заданные темы проходил по принятым нормам интерпретации проективных методов. В таблице 1 представлены общие данные об использовании детьми механизмов психологической защиты.

Сформированность психологических защитных механизмов мы выявляли также с помощью теста детской апперцепции (САТ) (таблица 2).

Из данных таблиц видно, что в целом младшие школьники активно используют различные механизмы психологической защиты. Они дают основание заключить, что самыми востребованными механизмами у младших школьников в этой выборке, являются отрицание, идентификация и изоляция. Менее всего дети используют механизмы регрессии и обмана.

Данные обеих методик частично совпадают друг с другом. Это может объясняться тем, что отрицание (в его незрелых формах пассивного и активного протеста – отказ и оппозиция) развивается довольно рано, еще в 1–2 года, а вытеснение (сначала в форме подавления) имеет место до

трех лет. Как показано в таблице 2, регрессию используют всего 10,7%. Это связано с тем, что она только начинает играть особую роль в младшем школьном возрасте.

Таблица 1

**Сформированность механизмов психологической защиты
(по методике И.М. Никольской)**

№ п/п	Испытуемые Механизмы	Младшие школьники		
		абсолют. число (кол-во)	относит. число (%)	Ранг
1	Отрицание	98	61,6	II
2	Подавление	78	49,1	III
3	Вытеснение	62	39	V
4	Проекция	75	47,2	IV
5	Идентификация	126	79,3	I
6	Рационализация	23	14,5	VII
7	Замещение	35	22	VI
8	Сублимация	19	12	VIII

Таблица 2

Механизмы психологической защиты (по методике САТ)

№ п/п	Испытуемые Механизмы	Младшие школьники		
		абсолют. число (кол-во)	относит. число (%)	Ранг
1	Отрицание	112	70,4	I
2	Идентификация	96	60,4	II
3	Изоляция	64	40,3	III
4	Реакция формирования	61	38,4	IV
5	Проекция	45	28,3	V
6	Символизация	34	21,4	VI
7	Обман	21	13,2	VII
8	Регрессия	17	10,7	VIII

Анализ данных по методике И.М. Никольской показывает, что ведущими защитными механизмами у детей являются идентификация, отрицание и подавление; по методике «САТ» ведущими механизмами психологической защиты у младших школьников являются отрицание и идентификация. В научной литературе идентификация часто рассматривается как разновидность проекции (в качестве незрелой формы проявляется как имитация). Данные механизмы формируются в виде тенденции к присоединению и начинают развиваться в одному–двум годам. Изоляция

и реакция формирования также являются наиболее предпочитаемыми, но использование данных механизмов значительно меньше двух предыдущих. Проекция используется детьми намного меньше, причем девочки используют ее чаще. А регрессия и обман младшими школьниками используются крайне редко. Как мы уже говорили выше, данные механизмы развиваются намного позднее. Тем не менее, механизм обмана используется девочками заметно чаще.

Таким образом, можно говорить о том, что в младшем школьном возрасте являются сформированными почти все основные защитные механизмы, которые мы рассматриваем. Тем не менее, их использование детьми различно. Механизмы сублимации и рационализации используются учащимися младших классов, но крайне редко.

Кроме бессознательных защитных механизмов, используемых детьми, мы выявляем сознательные формы защиты. Такими являются копинг-стратегии. С помощью опросника копинг-стратегий, адаптированного Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским, мы выявили ведущие копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста (таблица 3).

Таким образом, наиболее используемыми копинг-стратегиями, которые используют младшие школьники, являются «думаю об этом», «говорю сам с собой», «прошу прощения или говорю правду», «сплю», «смотрю телевизор, слушаю музыку», «гуляю вокруг дома или по улице». Менее всего дети используют стратегии «дразню кого-нибудь», «схожу с ума», «делаю что-то подобное», «борюсь или дерусь с кем-нибудь», «бегаю или хожу пешком».

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы.

1. Психологическая защита присуща каждому человеку, она субъективно значима для него. Ее цель заключается в ослаблении внутрилличностного конфликта. Ослабляя данный конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравнивая психику.

2. Формирование психологической защиты происходит по мере взросления ребенка, в процессе его индивидуального развития и научения. Формирование отдельных механизмов зависит от включения ребенка в сложную проблемную ситуацию, из которой он не может найти выход. В онтогенезе они возникают у него как результат усвоения демонстрируемых близкими взрослыми образцов защитного поведения, а также от негативного воздействия со стороны сверстников, родителей.

3. Формирование копинг-поведения – это всегда осознанное действие. Оно формируется позже, чем неосознаваемые психологические защитные механизмы. Это осознанные усилия личности, которые она предпри-

нимает в ситуации психологической угрозы, направленные на овладение проблемной ситуацией. Копинг-стратегии могут иметь разное содержание и разное функциональное значение для ребенка, кроме того, необходимо отметить возможность обучения копинг-стратегиям.

Таблица 3

**Выборы копинг-стратегий младшими школьниками
(по Н.А. Сироте и В.М. Ялтонскому)**

№ п/п	Испытуемые Копинг-стратегии	Кол-во наблюдений в выборке		
		абсолют. число (кол-во)	относит. число (%)	Ранг
1	Остаюсь сам по себе, один	52	32,7	XVII
2	Кусаю ногти или ломаю суставы пальцев	44	27,8	XXI
3	Обнимаю или прижимаю к себе кого-то близкого, любимую вещь или глазу животное (собаку, кошку и пр.)	68	42,8	X
4	Плачу и грущу	76	47,8	VIII
5	Мечтаю, представляю себе что-нибудь	67	42,1	XI
6	Делаю что-то подобное	32	20,13	XXIV
7	Гуляю вокруг дома или по улице	81	50,9	VII
8	Рисую, пишу или читаю что-нибудь	65	40,9	XII
9	Ем или пью	51	32,1	XVIII
10	Борюсь или дерусь с кем-нибудь	38	24,9	XXIII
11	Схожу с ума	22	13,8	XXV
12	Бью, ломаю или швыряю вещи	45	28,3	XX
13	Дразню кого-нибудь	21	13,2	XXVI
14	Играю во что-нибудь	54	34,9	XV
15	Бегаю или хожу пешком	41	25,8	XXII
16	Молюсь	69	43,4	IX
17	Прошу прощения или говорю правду	88	55,4	III
18	Сплю	83	52,2	V
19	Говорю сам с собой	91	57,2	II
20	Говорю с кем-нибудь	62	39,9	XIII
21	Думаю об этом	102	64,2	I
22	Стараюсь забыть	82	51,6	VI
23	Стараюсь расслабиться, оставаться спокойным	54	34,9	XVI
24	Гуляю, бегаю, катаюсь на велосипеде	61	38,3	XIV
25	Смотрю телевизор, слушаю музыку	87	54,7	IV
26	Воплю, кричу	48	30,2	XIX

4. Младший школьный возраст является возрастным периодом, в котором особенно проявляются следующие психологические защиты: отрицание, вытеснение, идентификация, изоляция; копинг-стратегии: «думаю об этом», «говорю сам с собой», «прошу прощения или говорю правду», «сплю», «гуляю вокруг дома или по улице».

5. В данном возрасте большинство рассматриваемых нами защитных механизмов уже сформировано и они активно используются детьми в сложных жизненных ситуациях.

Библиографический список

1. Бассин Ф.В. О силе «Я» и психологической защите // Вопросы философии. 1969. № 2.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности // Избр. психол. тр. М., 2001.
3. Журбин В.И. Понятия психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. 1990. № 4.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
6. Никольская И.М. Практика исследования неосознаваемых процессов у детей младшего школьного возраста // Психол. газета. 1997. № 4.
7. Сирота Н.Я., Ялтонский В.М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. № 1.
8. Ташлыков В.А. Психологическая защита у больных с неврозами и психосоматическими расстройствами: Пособие для врачей. СПб., 1992.
9. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М., 1991.
10. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и применение). СПб., 1997.
11. Чумакова Е.В. Психологическая защита личности в системе детско-родительского взаимодействия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999.
12. Якубовская М.Л. «Психологические барьеры» как защитные механизмы личности ребенка в тяжелых жизненных и конфликтных ситуациях // А.В. Запорожец и современная наука о детях: Тезисы конференции, посвященной 90-летию А.В. Запорожца. М., 1995.

С.А. Скорых, Е.Г. Шурманов

Прогноз поведения студентов с различной структурой личности на основе иерархии мотивов

В статье описано исследование мотивации студентов с различной структурой личности. Выявлены мотивы, индуцированные окружающей студенческой средой. В полученных оценках был нивелирован фактор студенческой среды, в результате была получена иерархия значимости мотивов для каждого психотипа по представленной в статье доктрине о структуре личности.

Ключевые слова: прогнозирование поведения, структура личности, мотивационная иерархия студентов, тип личности, тип характера, значимость мотивов.

Изучая структуру личности, К. Леонгард выделил в ней три сферы: 1) направленность интересов; 2) сфера воли и чувств; 3) ассоциативно-интеллектуальная сфера [1]. Основываясь на этой концепции, А.А. Полозов [2; 4] в каждую из трех сфер предложил «поместить» известные всем типы.

1. В сферу «направленности интересов» – 16 типов личности (ТЛ) (Юнг К.Г., Аугустинавиче А. и др), которые сложились из 4 пар: *introversion* (I) – интроверсия и *extraversion* (E) – экстраверсия; *sensation* (S) – ощущение (сенсорика) и *intuition* (N) – интуиция; *thinking* (T) – мышление и *feeling* (F) – чувствование; *judging* (J) – рассудительность и *perceiving* (P) – восприимчивость.

2. В сферу воли и чувств помещены 8 известных типов характера (ТХ) (Кречмер Э., Леонгард К., Лоуэн А., Личко А.Е., Мертон Р., Хорни К., Шостром Э.): шизоидный, нарцисстический, параноидальный, компульсивный, психопатический, истерический, депрессивный, мазохистический.

3. В ассоциативно-интеллектуальную сферу вошли 7 типов интеллекта (ТИ): аналитический, лингвистический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный.

Эта концепция получила сокращенное название ТЛ+ТХ+ТИ. В данной статье анализ отношений идет в более усеченной плоскости – ТЛ+ТХ. Сочетание 16 типов личности и 8 типов характера дает 128 вариантов. Каждый человек имеет свой индивидуальный вариант структуры личности (ТЛ+ТХ), относительно которого остальные 128 вариантов располагаются в порядке убывания позитивности отношений в деловой и вне-

деловой (семейной) сферах. На основании проведенных исследований А.А. Полозовым были получены таблицы, отражающие различные варианты структуры личности человека [3].

Доказать состоятельность любой доктрины можно только сходимостью ожидаемых и фактических результатов. Для подтверждения данных А.А. Полозова мы проанализировали мотивацию людей с различным сочетанием типа личности и характера и, с учетом фактора окружающей среды, сравнили свой прогноз по мотивации для произвольно выбранных людей с фактическими результатами их тестирования.

Для нашего исследования мы взяли следующие мотивы поведения личности: познание, негативный, общение, материальный, успех, власть, гуманистический, самореализация, эстетический, независимость, достижение, и определили комплекс часто встречающихся жизненных ситуаций, где есть примерно равноценный выбор альтернатив поведения.

Например: *Ваша семья надеется, что Вы поступите в Вуз в соответствии с семейной традицией, но Вам более интересен другой профиль. Вы пойдете против воли родителей, традиций семьи ради своей самореализации?* В данном вопросе мотив самореализации противостоит негативному мотиву. Было выбрано 47 вопросов. Каждый мотив имел 8–9 ориентированных на него вопросов [5].

Методика подсчета баллов включала в себя использование рейтинговой системы [2]. Суть можно показать на элементарном примере. Предположим, испытуемый отвечает на 10 вопросов, в которых мотив материальный противостоит мотиву власти. И в 6 случаях из 10 он отдает предпочтение материальному мотиву. Присвоим мотиву власти рейтинг 2000. Тогда мотив материальный будет равен $2000 + ((6 - 4) \times 1000 / (6 + 4)) = 2200$. Разница 200 пунктов в рейтингах дает преимущество в 2 балла материальному мотиву. Теперь, например, сравниваем мотив власти и мотив достижения. Получаем соотношение 7:3 в пользу мотива власти. В этом случае, поскольку его рейтинг фиксирован на 2000, получаем рейтинг мотива достижения как $2000 + ((3 - 7) \times 1000 / (3 + 7)) = 1600$ (таблица 1).

Таблица 1

Пример распределения ответов по мотивам

Мотив	1	2	3		Rt
А. Материальный		6:4	7:3	13:7	2200
В. Власти	4:6		6:4	10:10	2000
С. Достижения	3:7	4:6		7:13	1600

Разница в рейтингах – это всего лишь разница в соотношении ответов на вопросы при сравнении двух мотивов. При этом мы не знаем, сколько именно будет вопросов. Если разница в рейтингах двух мотивов 600, а

вопросов 10, то мы вправе ждать соотношения 8:2. При 5 вопросах – 4:1. Уже получив значения Rt по мотивам 1 и 2 для данного испытуемого i , можно оценить вероятность его выбора p при попарном сравнении: $p = 0,5 + ((Rt_i(1) - Rt_i(2)) / 2000)$. Сопоставляя полученное p с фактически сделанным выбором, можно также посчитать сходимость модели – еще один дивиденд использования Rt .

Итак, мы получили для одного человека рейтинг материального мотива, равный 2200, власти – 2000, достижения – 1600. Это значит, что если будут 10 вопросов по соотношению материального мотива и мотива достижения, то мы ждем преимущества первого 8:2, потому что в этом случае получается разница в 600 пунктов. Но если мы заранее знаем ответ, зачем нужно задавать «лишние» вопросы? Использование рейтинговой системы позволяет минимизировать число вопросов и за этот счет расширить круг изучаемых мотивов. Если вы взяли 10 мотивов и хотите их расположить относительно друг друга, то, сравнивая попарно ответы на 10 вопросов, вы должны задать 550 вопросов. Ни один тестируемый такого испытания не выдержит: начнет отвечать формально или вовсе откажется это делать. Рейтинг позволяет выйти из положения, оставив в нашем случае 11 мотивов при 47 вопросах.

Главная сложность методики тестирования типа личности и типа характера состоит во взаимной индукции ответов, а также в слабой самоидентификации. Первый тест МВТИ был создан еще в 1942 г. и с тех пор выдержал несколько изданий. Однако после столь долгого совершенствования в случае оценки тест-ретестовой надежности с интервалом в 5 недель его сходимость (т.е. приписывание человеку того же типа, что и в предыдущий раз) составила лишь около 50%, а при интервале в один год всего лишь 36%.

В нашем исследовании мы использовали 7 тестов, каждый из которых определял ТЛ (МВТИ, тест Е.С. Филатовой, аннотационный тест и др.). Отдельно нами был создан мотивационный тест, где ТЛ определялся по доминирующему мотиву [5]. Решение о ТЛ принималось на основе совокупности всех 7 результатов. При этом мы полагали, что ТЛ надежно определен, если в 4 из 7 тестов результаты совпадали.

Эксперимент 1 состоял из сравнения ответов на вопросы людей с одинаковыми ТЛ, ТЛ+ТХ. Изначально наилучшие результаты были получены как 62% для ТЛ и 72% для ТЛ+ТХ. В дальнейшем требования были ужесточены. Сходимость оценивалась как среднее значение при попарном сопоставлении ответов всех испытуемых. Если их было 10, то сходимость бралась как среднее от 45 вариантов попарного сопоставления. Соответственно, результаты стали более адекватными (таблица 2).

Сравнивая между собой ответы людей с одинаковыми типами личности, мы получили сходимость 52–58%, тогда как для людей с одинаковыми типами личности и характера – 60–64%. При этом повторное тестирование испытуемых дало лишь 89% повторения тех же ответов. Выделение участников ТЛ+ТХ наиболее близкими по возрасту дало 67% схожимости, т.е. в 2 случаях из 3 ответы совпадали.

Эксперимент 2. Нами было проведено исследование мотивационной сферы студентов УрФУ имени первого Президента Б.Н. Ельцина, в котором приняло участие (без учета отсеянных на этапе тестирования) 128 студентов, которые соответствовали определенному ТЛ+ТХ (таблица 3). Далее мы выделили среднее значения отклонения рейтинга каждого мотива от среднего значения 2200 для каждого ТЛ и ТХ по отдельности (таблицы 4, 5). Студенты 17–20 лет всех ТЛ и ТХ «шизоидный» превыше всего ставят мотив познания и ниже всего – эстетический. Это вполне ожидаемый ответ. Неожиданностью было доминирование гуманистического мотива для депрессивного ТХ (таблица 5).

Основная деятельность студента – учеба, поэтому мотив познания логично стал доминирующим. Сам по себе вуз становится полем для резкого расширения общения. В УрФУ обучается около 50 000 студентов. Естественно, это не может не отразиться на востребованности мотива общения. В то же время, в условиях неконкурентной среды мотивы власти, успеха оказались не востребованными. Также в студенческой среде невысоко ценится мотив эстетический. Все это можно считать спецификой среды.

При расчетах для каждого мотива каждого ТЛ+ТХ мы брали исходную цифру 2200. Само по себе значение числа не имеет никакого содержания. Смысл имеет только разница в рейтинговых показателях. Они линейно связано с соотношением обоих мотивов в ответах на вопросы. Далее к 2200 прибавляли среднее отклонение по этому мотиву по ТЛ, т.е. среднее значение, например, мотива познания для всех ЕНТР всех типов характера. Аналогично было посчитано среднее отклонение по данному мотиву для данного типа характера (например, шизоидный) для всех ТЛ. В итоге, мы получили среднее отклонение по ТЛ и среднее по ТХ. Именно их и прибавляли к исходной отметке 2200. В итоге получали некоторый показатель значимости мотива. Например, мотив познания для ТХ «шизоидный» ISTJ («Максим»): $M(\text{шиз ISTJ}) = 2200 + 193 + 321 = 2714$.

Однако нам в полученной оценке необходимо было нивелировать фактор студенческой среды для того, чтобы иметь возможность использовать полученные результаты для всех возрастов. Приведем тот же пример, но уже с учетом компенсации фактора среды. Мотив познания для ТХ «шизоидный» ISTJ («Максим»): $M(\text{шиз ISTJ}) = 2200 + 193 + 321 - 188 = 2526$.

После этого был проведен повторный эксперимент, при котором среди тестируемых по тем же вопросами были люди в возрасте от 16 до 37 лет (таблица 6).

Далее было проведено сравнение результатов значимости каждого мотива, ожидаемых по полученным таблицам и исходя из полученных ответов. По полученным отклонениям мы сформировали таблицу отклонений. Теперь, чтобы получить значение мотива, необходимо не только получить значение ТЛ, ТХ, но и еще и среднее значение отклонения данного мотива для данного возраста.

Таблица 2

**Сходимость ожидаемых и фактических результатов
в эксперименте ТХ шизоидный, ТЛ ISTJ**

		Сходимость (%)
1	Нижняя граница сходимости	50
2	Сходимость для людей с одинаковым типом личности ТЛ	52–58
3	Сходимость для людей с ТХ психопатический	54
4	Сходимость для людей с ТХ компульсивный	56
5	Сходимость для людей с ТХ истерический	53
6	Сходимость для людей с ТХ депрессивный	56
7	Сходимость для людей с ТХ мазохистический	59
8	ТЛ+ТХ: ТХ шизоидный ISTJ (мужчины)	60
9	ТЛ+ТХ: ТХ шизоидный ISTJ (женщины)	60
10	ТЛ+ТХ: ТХ шизоидный ISTJ 20–40 лет	64
11	ТЛ+ТХ: ТХ шизоидный ISTJ по 3 чел., наиболее близких по возрасту	67
12	Верхняя граница (воспроизводимость собственных ответов)	89

Таблица 3

Среднее отклонение значимости мотивов по всем испытуемым

Среднее отклонение по всем ТЛ+ТХ		
1	Познание	188
2	Негативный	– 71
3	Общение	159
4	Материальный	– 48
5	Успех	– 236
6	Власть	– 82
7	Гуманистический	104
8	Самореализация	126
9	Эстетический	– 261
10	Независимость	50
11	Достижение	70

Таблица 4

Значимость мотивов для различных ТЛ (для всех ТХ)

Мотив \ Тип личности	Достижение	Независимость	Эстетический	Самореализация	Гуманистический	Власть	Успех	Материальный	Общение	Негативный	Познание
ENTP	2226	2213	1857	2234	2346	1890	2182	2239	2377	2241	2395
ISFP	2304	2269	1798	2353	2347	2116	1859	2085	2510	2037	2523
ESFJ	2434	2159	1957	2229	2184	2410	2086	2183	2147	2053	2359
INTJ	2460	2341	1921	2223	2144	2150	2016	2269	2085	2186	2406
ENFJ	2359	2165	2039	2266	2286	2128	1869	2268	2476	2011	2333
ISTJ	2212	2307	1756	2412	2523	1932	1801	2400	2335	2129	2393
INFP	2314	2340	2043	2448	2227	2024	1842	2125	2189	2280	2369
ESTP	2268	2435	1815	2426	2435	2098	1891	2052	2296	2045	2439
INTP	2041	2322	2082	2348	2218	2190	1938	2235	2394	2066	2366
ESFP	2304	2355	1911	2115	2329	2124	2232	2108	2385	2027	2310
ENTJ	2408	2207	1923	2188	2132	2201	1877	2016	2684	2145	2420
ISFJ	2356	2269	1875	2745	2238	2342	1886	1903	2244	2050	2292
ESTJ	2200	2120	2005	2275	2399	2096	1956	2007	2481	2323	2338
INFJ	2174	2129	2207	2387	2529	1940	2015	1938	2446	2195	2239
ENFP	2132	2246	1819	2285	2277	2193	1855	2317	2387	2147	2543
ISTP	2177	2103	1997	2273	2271	2063	2156	2243	2318	2142	2456

Таблица 5

Среднее отклонение значимости мотивов для различных ТХ

Мотив \ Тип характера	Достижение	Независимость	Эстетический	Самореализация	Гуманистический	Власть	Успех	Материальный	Общение	Негативный	Познание
Шизоидный	-99	106	81	-25	-89	1	-8	41	-62	-79	133
Параноидальный	14	-124	73	10	23	-33	26	88	11	87	-176
Нарцисстический	8	-20	-116	104	35	78	-3	-75	-15	-116	121
Психопатический	112	111	69	41	-53	-52	-88	-144	-52	60	-4
Компульсивный	-94	15	-26	-152	127	-168	13	30	140	100	15
Истерический	154	-115	-127	-23	-115	55	121	122	51	-88	-35
Депрессивный	-25	-25	97	14	120	21	20	-54	-49	34	-153
Мазохический	-46	6	-83	33	-57	108	-56	25	-4	-7	81

Таблица 6

Значимость мотивов у испытуемых различного возраста

Мотив \ Возраст	Достижение	Независимость	Эстетический	Самореализация	Гуманистический	Власть	Успех	Материальный	Общение	Негативный	Познание
16	173	91	97	-43	5	-64	-63	-364	2	-24	14
17	14	17	22	-116	113	-55	42	54	-84	14	14
18	-76	-7	-77	-136	123	-55	81	216	-89	33	14
19	-49	118	-122	-19	-16	-74	187	87	-64	34	-26
20	-75	96	104	4	-165	22	23	-132	13	33	127
21	-8	0	89	54	-185	80	-70	-119	-31	4	301
22	-24	-6	-8	108	-133	233	-151	-108	-53	4	123
23	-97	-2	-14	160	-61	220	-189	116	-182	-46	45
24	57	3	-69	210	-15	180	-242	101	-130	-27	34
25	-58	-91	-207	443	-12	166	-230	-26	-64	177	28
26	-29	-43	-291	422	-44	184	-192	6	-135	170	-23
27	-61	-62	-232	350	-29	186	-196	-33	-126	250	-31
28	-53	-23	-156	325	-118	205	-99	-17	-219	278	-124
29	-19	-79	60	190	-202	240	66	-76	-276	265	-169
30	74	-180	182	50	-224	232	218	-186	-255	208	-120
31	118	-181	189	-28	-177	128	271	-233	-176	117	-26
32	87	-129	174	-37	-119	11	227	-190	-77	27	26
33	85	-107	163	-28	-96	-10	126	-141	24	-11	-6
34	124	-64	118	-12	-86	21	-21	-141	105	23	-66
35	172	-9	20	-55	-108	133	-146	-156	180	102	-134
36	138	-7	-61	-112	-191	244	-73	-116	198	169	-188
37	141	-12	-31	-79	-157	191	-84	-121	178	143	-168

Главным итогом нашего исследования, помимо внушительного сходства ожидаемого поведения, зафиксированного в виде ответов на 47 вопросов теста, и фактических данных, была оценка сходимости модели ТЛ+ТХ. Ранее эту сходимость мы определяли по проценту одинаковых ответов на вопросы теста людей с идентичным ТЛ+ТХ. Тогда мы получили 67% в виде сходимости. Однако в рамках данного эксперимента мы «ушли» значительно выше.

Почему мы не использовали общеизвестный коэффициент корреляции? Это легко понять из того, что R_t близки значению 2200. Если есть оценка 2220 и 1990, то это будет отрицательная корреляция при чрезвы-

чайной близости оценок. Фактические значения корреляции находятся в интервале 0,6–0,7, для студентов – 0,63. Однако стандартный коэффициент корреляции неинформативен для поставленной задачи – мы должны ранжировать доктрины по сходимости ожидаемого и фактического поведения.

Небольшая выборка и специфика студенческой среды позволяет говорить об этом параметре с осторожностью, предположительно. Однако в полученных нами данных мы выявили сходимость на уровне выше 90%. Здесь надо иметь в виду, что точность определения ограничена числом задаваемых вопросов. Если бы их было в 100 раз больше, то мы смогли бы точно определить сходимость. Но их всего 8. Если же мы реально зададим 100 вопросов, то ответы на них перестанут быть предметом внутренней борьбы между двумя альтернативами и превратятся в отписку, т.е. реальным будет ответ на небольшое количество вопросов. Это значит, что сходимость не менее 94%. Правильнее сказать – в интервале 94–100%. Однако в процессе обсуждения мы пришли к выводу о том, что более правильно было бы считать сходимость по другой формуле. Есть два списка рейтинга – ожидаемый и фактический. Ожидаемый берем из таблиц, фактический – из результатов теста. За основу принимаем отклонение Rt каждого мотива в отдельности. Если ожидаемое значение мотива «познания» 2300, а фактическое – 2200, то на языке вероятности это отклонение равно $(2300 - 2200) / 2000 = 0,05$. Поскольку все Rt группируются вблизи 2200, то среднее значение вероятности также будет около 0,5. Относительно этих 0,5 значение отклонения 0,05 составляет 10%. Тогда считаем сходимость по данным значениям равной 90%. А сходимость вообще будет средней величиной по всем мотивам всех испытуемых (рис. 1).

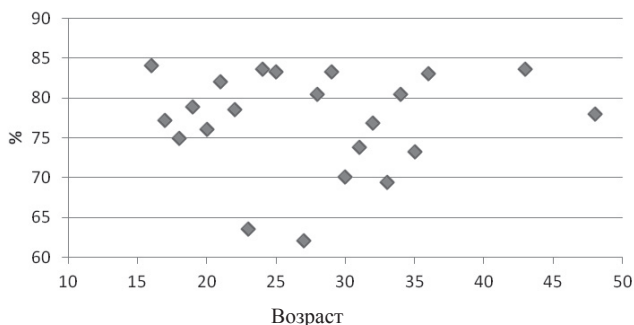


Рис. 1. Сходимость модели ТЛ + ТХ

Средняя сходимость в интервале 16–50 лет – 81%. И мы полагаем, что имеем значительно более высокий процент. На протяжении 5 месяцев мы давали тест нескольким испытуемым и получили устойчивую динамику приближения их ответов к ожидаемому варианту. Следовательно, мы можем говорить не о погрешности концепции ТЛ+ТХ, а о совершенствовании механизма принятия решения у испытуемых, о более тонком дифференцировании своих желаний.

Выводы.

1. В результате эксперимента мы проанализировали мотивацию студентов с различной структурой личности с учетом фактора окружающей среды. Для студенческой среды в лидерах оказались индуцированные окружающими мотивы познания и общения. В приоритетном положении оказался мотив гуманистический, что неудивительно для неконкурентной среды. Мотивы власти, успеха и эстетический в условиях вуза оказались менее востребованными.

2. Результат эксперимента с представителями разного возраста позволил нам создать мотивационную модель прогнозирования поведения людей с конкретным психотипом после окончания вуза в течение жизни.

Библиографический список

1. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем.; Предисл. и ред. В.М. Блейхера. Киев, 1989.
2. Полозов А.А. Рейтинг в спорте: вчера, сегодня, завтра. М., 2007.
3. Полозов А.А. Сколько лидеров должно быть в коллективе? // Управление персоналом. 2006. № 12.
4. Полозов А.А., Полозова Н.Н. Модули психологической структуры в спорте. М., 2009.
5. Полозов Андрей Анатольевич. URL: www.pozozov.nemi-ekb.ru (дата обращения: 02.05.2012).

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой немецкого языка и современных технологий обучения, Московский городской педагогический университет. E-mail: bartosch@inbox.ru.

Голубина Юлия Юрьевна – студент магистратуры психологии творчества МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: yuliya_golubina@mail.ru.

Дубровина Лариса Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: dubrovina69@bk.ru.

Жиркова Ксения Алексеевна – аспирант кафедры психологии и педагогики, МГГУ им. Шолохова. E-mail: zhirkova@list.ru.

Киселев Станислав Николаевич – аспирант кафедры общей и практической психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ya.stanislav.kiselev@gmail.com.

Краснова Татьяна Алексеевна – соискатель кафедры общей педагогики Нижегородского государственного педагогического университета; заместитель директора по учебно-воспитательной работе, средняя общеобразовательная школа № 103, г. Нижний Новгород. E-mail: krasnovata@gmail.com.

Лободина Любовь Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; проректор по качеству и новым технологиям образования, Борисоглебский государственный педагогический институт. E-mail: lobodinalv@gmail.com.

Неелова Елена Константиновна – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры специальной психологии, Омский государственный педагогический университет. E-mail: Neelova79@mail.ru.

Орлов Александр Анатольевич – доктор исторических наук, доцент; профессор кафедры зарубежной истории, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: arkigolkin@yandex.ru.

Розенова Марина Ивановна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры общей и практической психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: mrozl@yandex.ru.

Рыжов Дмитрий Михайлович – кандидат психологических наук; заместитель директора, Шадринский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: gelios500@yandex.ru.

Семёнова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: hr.sokolow@gmail.com.

Калганова Юлия Сергеевна – аспирант кафедры художественного образования; художник-дизайнер, ООО «Коварт». E-mail: yulia-1582@mail.ru.

Сенатор Сергей Сергеевич – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: s-senator@yandex.ru.

Скорых Светлана Александровна – аспирант кафедры игровых видов спорта Института физической культуры, спорта и молодежной политики Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: skorykh_sa@mail.ru.

Шепель Элона Вячеславовна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин, Краснодарский кооперативный университет (филиал Российского университета кооперации). E-mail: ehlonashepel@yandex.ru.

Шубина Ирина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. E-mail: shubina73@bk.ru.

Шурманов Евгений Геннадьевич – соискатель кафедры игровых видов спорта Института физической культуры, спорта и молодежной политики Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; заместитель директора Института физической культуры, спорта и молодежной политики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург. E-mail: shurmanov@bk.ru.

D. Bartosh

Activation of the process of student's emotional development in organization of professional training in pedagogical university

The article views activation of student's emotional development through the process of formation of emotional culture that contributes to the effective professional training of future teachers. The author analyses conceptual apparatus, defines necessary forms, methods and technologies that contribute to the formation of future teacher's emotional competence.

Key words: emotional culture, emotional competence, emotional intelligence, student, university.

L. Dubrovina

Activity of the first psychological laboratories in Russia as a model of formation of professional competence of psychologists

The article underlines the importance of realization of competence approach in modern education. On the basis of analysis of first psychological laboratories in Russia the author points out advantages of training of psychologists in these conditions. The article presents potential of use of the experience of organization of psychological laboratories in realization of competence approach to the professional training of psychologists.

Key words: competences, competence approach, psychological laboratories, professional training, experimental psychological research.

Yu. Golubina

Interrelation between emotional creativity and emotional intelligence

The interrelation of emotional creativity and emotional intelligence is investigated in the article. It is supposed that this interrelation exists in particular

the higher level of emotional creativity of the person as lines of the personality, the better ability of this person to manage and understand emotions of other people is developed. Levels of emotional creativity, emotional intelligence and their components of people of different age are empirically studied.

Key words: creativity, emotional creativity, personal emotional creativity, intelligence, emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence.

Yu. Kalganova

Development of student's creative thinking in the process of learning arts and crafts

The article dwells upon development of student's creative thinking in the process of learning arts and crafts. The author evaluates the influence of teaching arts and crafts on the personality of students and their harmonious development.

Key words: education and development, creative personality, creative skill, arts and crafts, creative search, personality development, creativity.

T. Krasnova

Analysis of theoretical bases of polycultural education of school students in modern conditions

In the article one can find the results of studying of a problem of polycultural education of school students from the point of view of theoretical justification: the essence of polycultural education is defined, current trends of development of polycultural education are shown.

Key words: polycultural education, international communication.

L. Lobodina

Modern educational technology as an instrument for the formation of methodological knowledge of students

The article proposes a definition of content, structure and functions of methodological knowledge that allows to take as a basis of construction of methodological knowledge system the modern educational technologies; examples of using the technology of critical thinking development to form the basic concepts of natural science are given.

Key words: concept, critical thinking, methodological knowledge, modern educational technology, theoretical construct.

E. Neelova

Study of parent-child relationships in families bringing up preschool children with heavy impellent infringements

The article considers the positive trends that appeared in recent years in relation to families with children with deviations in development. The results of research of parent-child relationships in families bringing up senior preschool children with heavy impellent infringements, conducted at a “University center for the development of children with special educational needs” at Omsk State Teachers’ Training University. The article discusses the possibility of comprehensive care surveyed categories of families.

Key words: heavy impellent infringements, cerebral palsy, the family, parent-child relationships, inadequate forms of interaction, social isolation, the psycho-correctional program.

A. Orlov

Lancaster schools in Russia at the beginning of XIX century

The article is devoted to the history of Lancaster schools in Russia at the beginning of XIX century. The author characterizes new methodology of teaching, specific features of establishment of Lancaster schools in Russia and motives of the state refusal of the reform.

Key words: Lancaster system of education, Lancaster schools, E. Bell, G. Lancaster, public education, Emperor Alexander I.

M. Rosenova, S. Kiselev

Positive psychology in Russia: problems of terminology and purposes

The article analyses terminological features of positive psychology and its potential for adaptation and transformation in national psychology. Key remarks on the purposes and the software of the most significant directions of possible development of positive psychology in Russia are made by the authors.

Key words: positive psychology, a paradigm, terminology, internal force, educational programs, positive communications

D. Ryzhov

Development of scientific concepts about psychological protection and its investigation in pre-school children

The article is focused on the history of the study of psychological protection in psychology, its modern state, its structure, basics and purposes. Experimental results of pre-school children's research on psychological protection as well as the conclusions on the study are presented.

Key words: psychological protection, copying behavior, protective mechanisms.

S. Skorykh, E. Shurmanov

Forecasting of behaviour of students with various personality structure on the basis of motivational hierarchy

The article investigates motivation of students with various personality structure. Motives induced by the student environment are pointed out. In the given evaluation the factor of student environment has been eliminated so that as a result of the experiment the authors have obtained the data for motivation for each person defined according to presented doctrine.

Key words: forecasting, personality structure, motivational hierarchy of students, character type, personality type, importance of motives.

T. Semyonova

Agility of pre-school children (modern point of view on the issue)

The article focuses on the modern view on agility and its components. The author expresses her opinion on the methodology of agility development of pre-school children.

Key words: agility, components of agility, development of agility, pre-school children.

E. Shepel, S. Senator

Ways and forms of activation of cognitive independence of students

The article presents ways and forms of activation of cognitive independence of students, psychological features of thought self-movement, professional movement of student majoring in Economics in their individual development trajectory.

Key words: higher education, state education standard, cognitive independence of students, training of economists.

I. Shubina

Methods of organization of practical activity of students at university

The article presents various forms and organization of practical activity of students at university that are actively used in modern education for the formation of solid scientific knowledge and professional competences in higher school.

Key words: activity, subject, seminar, lab class, self-study, professional competence, theoretical knowledge.

S. Sokolov

The problem of disparity to the modern requirements of the level of readiness of graduating students of technical institutions of higher learning to business foreign co-operation

The issue of the day of disparity of level the readiness of graduating students of technical institutions of higher learning to the modern requirements to the business foreign communication is analyzed in the article. It is shown that preparation of students of technical institutions of higher education to business foreign communications is an inalienable part of professional preparation of future specialist in modern terms. The concept of readiness is in-process set forth as an index of effectiveness of preparation of specialists in institution of higher education; totality of personality internals, experience and skills, general and special knowledge; connective element between the process of preparation in institution of higher education and professional activity, setting on future activity; their own interpretation of maintenance of education by every personality.

Key words: foreign, business, co-operation, readiness, level, student, communication.

K. Zhirkova

The Influence of foreign language study at school on the formation of emotional intelligence of students

This article deals with the development of emotional intelligence of students in foreign language lessons. Special attention is paid to the influence of

foreign language study on the formation of emotional intelligence in school. The principles of emotional intelligence were analyzed in this article. As a result of the experience the most effective opportunities for the development of emotional intelligence were established. Types of exercises that promote students' activity were considered.

Key words: emotional intelligence, foreign language, emotional competence, school, motivation, formation.

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;

- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:
109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексеева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
Е. Б. Захарова
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет
М.В. Кантакузен
Компьютерная
верстка
М. А. Трушкина

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2013.1

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Сдано в набор 15.03.2013 г.
Подписано в печать 21.03.2013 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,8 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.